

Emma Schanche

«Språket mitt er viktig for å markere hvem jeg ønsker å være, og hvordan jeg blir oppfattet av andre»

En sosiolingvistisk studie av ungdomsskoleelevers oppfatning og erfaring med språk som en markør for identitet og gruppetilhørighet.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Emma Schanche

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Med en *sosiolingvistisk tilnærming*, er formålet med studien innsikt i ungdomsskoleelevers oppfatninger av egen og andres *språkbruk* sett i sammenheng med *identitetsperspektivet*. Med studien ønsker jeg å bidra med forskning som kan utdype elevenes perspektiver på språkbruk og hvilke erfaringer de har med språk som en markør for identitet og gruppetilhørighet, ved å svare på følgende problemstilling:

Hvilke oppfatninger og erfaringer har ungdommer når det gjelder språk som identitetsmarkør i skolehverdagen?

For å besvare problemstillingen utformet jeg et *multi-metodisk forskningsdesign*, der en *sosialkonstruktivistisk posisjon* står sterkt, mens analyse- og drøftingsarbeidet preges av et *emisk perspektiv*. Prosjektet ble gjennomført på tiendetrinn ved en ungdomsskole i Vestfold, der 94 informanter svarte på en *spørreundersøkelse* og ble *observert* både i friminutt og undervisning. Formålet med spørreskjemaet var å få innsikt i *alle* informantenes opplevelser og erfaringer med språkbruk på skolen, språk som markør for identitet og hvordan de ulike gruppene på skolen snakker. Observasjonen hjalp meg med å forstå eleverfaringene i en annen kontekst, og var viktig i den sammenheng at jeg fikk se hvordan elevene bruker språket i praksis. Deretter gjennomførte jeg *fokusgruppeintervjuer*, med et utvalg informanter fra tre forskjellige gjenger på skolen.

Fokusgruppeintervjuene ga meg en dypere innsikt i informantenes oppfatninger og erfaringer med eget og medelevers språkbruk og identitetsoppfatninger på skolen. En slik multi-metode-studie med et stort datasett har vært med på å danne et helhetlig bilde av elevenes oppfatninger og erfaringer. Funn fra datamaterialet drøftet jeg i lys av teori og tidligere forskning om ungdomsspråk, registerdanning (Agha, 2005; 2007), identitetsforhandlinger (Mæhlum et al., 2008, s. 107), språk som identitetsmarkør, lingvistisk marked og kapital (Bourdieu, 1993, s. 78).

Studien viser at samtlige av tiendeklassingene på en ungdomsskole i Vestfold opplever at språket spiller en rolle i fremstilling av den *personlige identiteten* og *gruppeidentiteten*. Elevenes erfaringer antyder at jo mer elevene har med hverandre å gjøre, jo mer likt snakker de også. Dessuten viste det seg at elevene opplever at venner og hva som oppfattes som status i det *lingvistiske markedet* har størst påvirkning på språkvalgene elevene tar. I tillegg viser elevene seg som språkkompetente i det de reflekterer over sitt *språklige repertoar* og *registervariasjon*. Dermed kan det være nyttig å understreke at å føle seg inkludert gjennom språket og være bevisst på egen språklig identitet, anses som et viktig tema i fremtidens skole (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Abstract

With a sociolinguistic approach, the purpose of the study is to gain insight into middle school students' perceptions of their own and others' language use in relation to the perspective of identity. Through this study, I aim to contribute research that can deepen students' perspectives on language use and their experiences with language as a marker of identity and group belonging, by addressing the following question:

What perceptions and experiences do adolescents have regarding language as an identity marker in their everyday school life?

To answer this question, I developed a *mixed-method design*, strongly rooted in a social constructivist position. In the analysis and discussion, I strive for an emic perspective. The project was conducted in the tenth grade at a middle school in Vestfold, where 94 participants responded to a *survey* and were *observed* during both recess and in classroom. The purpose of the survey was to gain insight into *all* participants' perceptions and experiences with language use at school, language as a marker of identity, and how different groups at school communicate. The observation helped me understand the students' experiences in a different context and was important in that it allowed me to see how the students use language in practice. Subsequently, I conducted *focus group interviews* with a selected group of participants from three different cliques at the school. The focus group interviews provided me with deeper insights into the participants' perceptions and experiences with their own and peers' language use and identity perceptions at school. A mixed-method study with a large dataset has contributed to forming a comprehensive picture of the students' perceptions and experiences. I discuss the findings from the data material in light of theory and previous research on youth language, register formation (Agha, 2005; 2007), identity negotiations (Mæhlum et al., 2008, s. 107), language as an identity marker, linguistic markets, and capital (Bourdieu, 1993, s. 78).

The study shows that all tenth graders at a middle school in Vestfold perceive language to play a role in the presentation of their personal and group identities. The students' experiences suggest that the more they interact with each other, the more similar their language becomes. Furthermore, it was found that the students perceive that friends and what is perceived as status in the linguistic market have a greater influence on the language choices they make. Additionally, the students demonstrate language competence as they reflect on their linguistic repertoire and register variation. Thus, it may be useful to emphasize that feeling included through language and being aware of one's linguistic identity are considered important topics in future schools (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Forord

I skrivende stund har jeg nettopp satt mitt siste punktum på masteroppgaven min. Endelig kan jeg senke skuldrene og være stolt av å ha gjennomført fem år med studier. Masteroppgaven er et resultat av høyt stressnivå, søvnløse netter, uendelig mange timer foran pc-skjermen og mangel på sosial omgang. Samtidig har jeg fått mulighet til å forske på en tematikk som jeg virkelig engasjerer meg for, og sitter igjen med en rikere forståelse for ungdommers språkbruk som en markør for deres identitet. Til tross for at det har vært noe krevende måneder kom jeg i mål, og det er flere som fortjener en takk!

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til, **Ingunn Indrebø Ims**, den beste veilederen jeg kan tenke meg. Din støtte og ditt engasjement, kombinert med faglig dyktighet og konstruktive tilbakemeldinger, har gitt meg motivasjon og driv i prosjektet. Takk for at du har fulgt meg hele veien, fra start til slutt. Dine neste studenter er heldige!

I tillegg vil jeg takke **Elin**, som har hjulpet meg med flere runder med korrekturlesing og motiverende ord!

Jeg vil også takke de fantastiske **elevene** som lot seg forske på. Det mest givende med hele masterprosjektet har vært å møte dere som informanter, og senere arbeide med datamaterialet vi har produsert sammen. Uten dere ville ikke denne studien blitt noe av.

Takk til mine gode **medstudenter** som har vært en viktig støtte i denne prosessen. Alle timene på biblioteket ville ikke vært det samme uten dere, **Magnus** og **Sondre**. Selv om dere ofte er kritiske, har dere også vært en viktig støtte for meg når masterskriving har vært tungt.

Det å skrive en masteroppgave kan noen ganger bli altoppslukende, så takk til alle mine tålmodige **venner** som har holdt ut med mastermaset mitt, og som likevel har overbevist meg om at jeg kom til å klare det. Tusen takk til **familien** min for motiverende ord, kjærlighet og oppmuntring gjennom hele studieløpet. Spesielt takk til min lillesøster, **Sofie**, som er den viktigste støttespilleren av alle.

Nå skal jeg komme med ut av masterbobla og tilbake til det vanlige livet igjen.

Sandefjord, 28. mai 2023

Emma Schanche

Innhold

1	Innledning.....	7
1.1	<i>Bakgrunn for studien og aktualisering av tema</i>	7
1.2	<i>Fokus og avgrensing</i>	8
1.3	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	10
1.4	<i>Oppgavens struktur</i>	10
2	Teoretiske perspektiv og tidligere forskning.....	12
2.1	<i>Sosiolingvistiske tilnærminger til språk</i>	12
2.2	<i>Ungdomsspråket.....</i>	13
2.2.1	<i>Hva kjennetegner ungdomsspråket i dag?.....</i>	14
2.2.2	<i>Språklig register, registerdanning og registervariasjon.....</i>	16
2.3	<i>Språk og identitet.....</i>	18
2.3.1	<i>Identitetsbegrepet</i>	18
2.3.2	<i>Identitetsforhandlinger og språk som identitetsmarkør.....</i>	19
2.4	<i>Språk og gruppetilhørighet</i>	21
2.4.1	<i>Habitus, lingvistiske marked og kapital</i>	21
2.4.2	<i>Den sosiale nettverksteorien.....</i>	23
2.5	<i>Tidligere forskning</i>	24
3	Metode	27
3.1	<i>Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk ståsted.....</i>	28
3.1.1	<i>Multi-metodisk forskningsdesign.....</i>	28
3.1.2	<i>Vitenskapsteoretisk tilnærming</i>	30
3.2	<i>Planlegging</i>	31
3.2.1	<i>Spaning og tilgang til feltet</i>	31
3.2.2	<i>Utvalg av informanter.....</i>	31
3.3	<i>Innsamling av data</i>	32
3.3.1	<i>Spørreundersøkelsen</i>	33
3.3.2	<i>Observasjon</i>	35
3.3.3	<i>Fokusgruppeintervju.....</i>	36
3.4	<i>Bearbeiding av data og analytisk strategi.....</i>	38
3.5	<i>Studiens kvalitet.....</i>	40
3.5.1	<i>Forskningsetiske refleksjoner</i>	40

3.5.2	Forskningskvalitet	41
4	Resultater og drøfting	44
4.1	<i>Språklig variasjon</i>	45
4.2	<i>Identitetsforståelse.....</i>	52
4.3	<i>Sosial tilhørighet</i>	59
4.4	<i>Didaktisk refleksjon.....</i>	64
5	Avslutning.....	66
	Litteratur	69
	Oversikt over figurer og tabeller	75
	Vedlegg.....	76
	<i>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....</i>	77
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</i>	78
	<i>Vedlegg 3: Spørreskjema.....</i>	81
	<i>Vedlegg 4: Observasjonsguide friminutt</i>	89
	<i>Vedlegg 5: Observasjonsguide undervisning</i>	90
	<i>Vedlegg 6: Intervjuguide</i>	91
	<i>Vedlegg 7: Kategorier og tema til analysearbeidet.....</i>	93

1 Innledning

Innenfor sosiokulturell lingvistikk studerer man sammenhengen mellom språk og andre faktorer – *språkets sosiale mening* (Eckert, 2012; Hårstad, 2010). Det kan dreie seg om faktorer på makronivå, med fokus på grupperes språkbruk, eller mikro-sosiolingvistikk, som tar for seg individets språkbruk med faktorer som kjønn, alder og sosial identitet. I min studie har jeg konsentrert meg om mikrovariabelen *identitet*, når jeg har studert ungdommers oppfatning og erfaring med språk som identitetsmarkør. Utgangspunktet for studien bygger på det Hårstad et al. (2021, s. 42) hevder om sammenhengen mellom språk og identitet; *fremfor å definere at språk er identitet, og at språk endrer seg, er språk blant de verktøyene vi mennesker utnytter for å etablere og innta ulike posisjoner i ulike sosiale sammenhenger*. Et slikt syn på at menneskets identitet formes gjennom språklige valg, og blir lagt frem av Le Page og Tabouret-Keller (1985), der de hevder at ethvert individ synliggjør sin personlighet og søken etter sosiale roller ved hjelp av språket. Med utgangspunkt i dette har jeg i min studie gått ut ifra at språket spiller en sentral rolle i individets forhandling av identitet, og for hvordan ungdommer på tiendetrinn samhandler sosialt og språklig i skolehverdagen. Jeg tar utgangspunkt i at språkhandling òg kan forstås som en identitetshandling, og som en innfallsvinkel til dette har jeg derfor valgt å studere ungdommenes egne oppfatninger og erfaringer med språket som en markør for identitet.

1.1 Bakgrunn for studien og aktualisering av tema

Da jeg bestemte meg for hva jeg ville skrive masteroppgaven min om, var valget enkelt. Det var ungdomsspråket og hvordan ungdommene bruker språket som en identitetsmarkør jeg skulle skrive om. Jeg har alltid vært interessert i språklig variasjon og hvordan vi mennesker veksler mellom ulike språklige register ut fra hvem vi snakker med. Med utgangspunkt i egen praksis som lærer på en ungdomsskole har jeg fått observere ungdommenes talespråksvariasjoner fra «første rad», og finner det interessant å se hvordan de elevene som gjenger seg med hverandre, ofte har de samme særtrekkene i talespråket sitt.

Det finnes allerede en del forskning på ungdommers talespråksvariasjon og holdninger til ungdomsspråket, men for det meste i store byer som Oslo, Bergen og Trondheim (Hårstad & Opsahl, 2013; Svendsen et al., 2015; Svendsen & Røyneland, 2008; Aarsæther, 2010). Et fellestrekk i disse studiene er at talespråket blant ungdom varierer fra ulike miljøer, og hvilke register som blir vurdert som prestisjefyllt varierer også ut ifra hvilken sosial tilhørighet ungdommene har (Hårstad & Opsahl, 2013). Derfor ønsket jeg i denne studien et innblikk i hvilke oppfatninger og erfaringer ungdommene selv har med språklig variasjon, og hvilken rolle de

opplever at språket har for deres identitet og sosiale tilhørighet på skolen. Bakgrunn for valget av informanter er basert på at det, så vidt jeg vet, ikke finnes noen studier på elevers oppfatning og erfaring med språk som en markør for identitet og gruppetilhørighet på en skole i Vestfold. De studiene som er gjort i forbindelse med ungdomsspråket og ungdommers holdninger til språket, tar hovedsakelig utgangspunkt i hovedstaden. Derfor ønsket jeg å bidra til forskningsfeltet med en studie som tar utgangspunkt i elever på en skole utenfor de «store» byene i Norge.

Unge henter ofte inspirasjon fra media og populærkulturen, og ifølge en rapport fra Medietilsynet fra 2022 bruker 90% av unge i alderen 9–18 sosiale medier, som for eksempel TikTok og Snapchat (Medietilsynet, 2022). Norske artister skriver låter med slang, lånord og «kebabnorske» ord og uttrykk, ungdomsserier viser hvordan språket er en tydelig markør for rollenes identitet og TikTok er en plattform der unge får tilgang til språklig variasjon fra flere hold. Dette er faktorer som er med på å påvirke hvordan unge bruker språket som en markør for egen identitet, og hvordan de sosiale normene blir dannet og brukt for å skape sosiale grupperinger.

Studiens tematikk, ungdomsskoleelevers oppfatninger av egen og andres språkbruk sett i sammenheng med identitetsperspektivet, er aktuelt både innenfor en rekke forskningsfelt, men gir òg en didaktisk karakter. Læreplanens overordnet del for *Identitet og kulturelt mangfold* fremkommer det at opplæringen skal: «(...) sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet og at de kan bruke språk for å (...) kommunisere og knytte bånd til andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I læreplanens kjerneelementer fremkommer det blant annet under *Språklig mangfold* at elevene; «skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I tillegg bidrar det sosiolingvistiske perspektivet i seg selv til en tilnærming til elevenes oppfatning og erfaringer med språklig atferd som et *sosialt fenomen* (Hårstad et al., 2021, s. 33). Ved å ta det *emiske perspektivet* (Ims, 2013, s. 40) på alvor, kan studien i seg selv bidra til å forstå elevenes oppfatning og erfaring med språklig atferd som et sosialt fenomen, og hvordan dette påvirker deres identitetsdannelse. I tillegg bidrar ulike greiner innenfor den sosiokulturelle lingvistikken, som sosialpsykologi og sosiologi, til at studien åpner opp for noen didaktiske betraktninger.

1.2 Fokus og avgrensning

Forskning på språklig variasjon og hvordan språket er en markør for identitet er et stort felt som inngår i det overordnede forskningsfeltet innenfor sosiolingvistiske studier. Innenfor dette forskningsfeltet har det alltid vært sentralt å studere *hvordan* språket påvirker identitet, men i dag har flere blitt interessert i å forsøke å forstå *hvorfor* man varierer språket og *hva* man gjør med

språket for å tilegne seg en identitet eller tilpasse seg en gruppe (Hårstad et al., 2021, s. 29–30). Fra å først og fremst være interessert i den språklige variasjonen i byene, er fokuset endret til å vise interesse for talespråksvariasjonen i de mindre byene og bygdene i tillegg (Mæhlum et al., 2008, s. 129). Denne studien er i utgangspunktet ikke en språklig analyse av hvilke språklige trekk ungdommene bruker, men hvilke oppfatninger og erfaringer de selv har knyttet til språk og sosial gruppering på en skole i en «mindre by».

Ungdomsspråket er dynamisk og påvirkes av andre faktorer i dag, enn 10–15 år tilbake i tid. I dag er sosiale medier, populærkulturen og kommunikasjon over nett viktige plattformer for språkmøte blant ungdommer. I den sammenheng kunne det vært spennende å studere hvilke talespråklige variasjoner ungdommene tilegner seg gjennom påvirkning fra de ulike plattformene, men i denne studien har jeg måttet avgrense ved å fokusere på hvilke oppfatninger elevene har rundt sine egne og andres språklige repertoar.

Identitet er, slik jeg forstår begrepet (jf. 2.3.1), et dynamisk og mangfoldig fenomen (Svendsen, 2018, s. 88). Alder, kjønn, tilhørighet, språk og sosial status er faktorer som er med på å forme identiteten vår (Røyneland, 2005, s. 114). Ungdommer møter slike *identitetsforhandlinger* daglig, og på ulike måter. Selv om ungdommenes forhandlinger om egen identitet er sentralt i denne studien, vil det foregå identitetsforhandlinger hos elevene som studien min ikke fanger opp. Dette kan dreie seg om alt fra hva elevene har på seg, til særtrekkene som skiller seg ut i talespråket til enkelte elever. Derfor har jeg i denne studien valgt å fokusere på ungdommenes egne oppfatninger og erfaringer med forhandlinger av sin *personlige* og *sosiale identitet* (Mæhlum et al., 2008, s. 107–108), gjennom talespråket – vel vitende om at dette utgjør kun en del av de identitetsforhandlingene informantene står i.

I denne studien rettes fokuset mot oppfatningen elevene har til egen talespråklig variasjon og variasjonen mellom de forskjellige sosiale gruppene – *sosiolektisk variasjon* (Mæhlum et al., 2008, s. 128). Sosiolektisk variasjon refererer til den språklige variasjonen som oppstår i et miljø som en følge av ulike markører som ungdommene selv ofte har definert, slike markører kan være språk, kjønn, klesstil, kulturell bakgrunn eller sosial status. Ved å studere oppfatningene og erfaringene ungdommene har til talespråksvariasjonen på skolen, kan jeg òg få innsikt i hvordan språket fungerer som et verktøy for å uttrykke og opprettholde deres sosiale identitet og tilhørighet. Dette kan igjen være relevant for elevenes bevissthet rundt språkbruk, da kunnskap om talespråklig variasjon og språket som en faktor for utvikling av deres identitet står sentralt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I studien vil jeg undersøke hvordan ungdommer selv *oppfatter* at språket er en viktig markør for deres identitet og gruppetilhørighet på skolen. Siden studien både er kvalitativ og kvantitativ er målet med forskningen å hente inn datamateriale som representerer elevenes egne *erfaring* med språk som en ressurs når de kommuniserer med medelever eller lærere. Ved å gjennomføre en *multi-metode-studie* ønsker jeg bredde- og dybdekunnskap (Brevik & Hesby Mathé, 2021, s. 49; Jacobsen, 2021, s. 151) som bidrar til å diskutere problemstillingen. Det er med utgangspunkt i dette jeg har formulert følgende problemstilling:

Hvilke oppfatninger og erfaringer har ungdommer når det gjelder språk som identitetsmarkør i skolehverdagen?

Basert på hva elevenes oppfatninger og erfaringer kan belyse, har jeg videre formulert tre forskningsspørsmål som vil drøftes nærmere:

1. Hvilke språklige register mener ungdommene selv at de har i sitt språklige repertoar?
2. Opplever elevene at språk brukes som en markør for identitet, og hvilke erfaringer har de med å tilpasse språket til den de snakker med?
3. Opplever elevene at ulike grupper på skolen snakker forskjellig, i så fall på hvilken måte, og samsvarer dette med mine observasjoner?

For å besvare forskningsspørsmålene best mulig har jeg samlet inn et bredt datamateriale, og analysert og bearbeidet viktige funn. Gjennom en multi-metodisk tilnærming har elevene ved tiendetrinn på en ungdomsskole i Vestfold delt sine opplevelser og erfaringer med språk som en markør for identitet og gruppetilhørighet. Først svarte elevene på en *kvantitativ spørreundersøkelse*, med noen åpne spørsmål som ga meg kvalitative data. Videre *observerte* jeg de samme informantene både i friminutt og i undervisning, med utgangspunkt i en observasjonsguide som er utformet på bakgrunn av funnene fra spørreundersøkelsen. I tillegg komplementerte jeg disse dataene ved å gjennomføre tre *fokusgruppeintervju* med informanter fra tre forskjellige grupper som markerte seg gjennom observasjonen. Funnene ble avslutningsvis drøftet opp mot tidligere forskning og teori om språklige register, ungdommers identitetsforhandlinger og lingvistisk marked.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I dette *innledende kapittelet* har jeg aktualisert tema, presentert motivasjonen og avgrensninger for studien og lagt frem problemstillingen og

forskningsspørsmålene. I det videre vil jeg i *teorikapittelet* (2) presentere det teoretiske rammeverket med særlig fokus på Agha (2005; 2007) med registerdanningsprosesser og Bourdieu (1993) med lingvistiske marked, i tillegg til å presentere tidligere forskning som er relevant for min studie. I *metodekapittelet* (3) blir det argumentert for valgene jeg har tatt i prosessen, under planleggingsfasen, ved innsamling av data og bearbeiding av datamaterialet. I *resultat- og drøftingskapittel* (4) trekkes trådene sammen ved at sentrale funn blir løftet frem, analysert og drøftet opp mot det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Her vil forskningsspørsmålene drøftes, og jeg vil reflektere over sammenhengen mellom språket ungdommene bruker i dag og deres identitet og gruppetilhørighet på skolen. I det *avsluttende kapittelet* (5) vil jeg sammenfatte forskningsfunnene i lys av problemstillingen og besvare forskningsspørsmålene. I tillegg vil jeg vise hvordan forskningen kan bidra til videre forskning.

2 Teoretiske perspektiv og tidligere forskning

Som grunnleggende premiss for teorikapittelet ligger et *sosiolingvistisk* (Eckert, 2012; Mæhlum et al., 2008) og *konstruktivistisk* (Hårstad et al., 2021; Mæhlum et al., 2008) perspektiv på språk og identitet. I et sosiolingvistisk perspektiv ses språket på som en kompleks konstruksjon, som språkbrukeren bruker målrettet for å oppnå meningssskaping (Hårstad et al., 2021, s. 34). Der språkbrukeren tilpasser språket til mottakeren(e) og den sosiale settingen, er det naturlig at språket er en viktig del av hvem språkbrukeren ønsker å fremstå som. Et sosiolingvistisk og konstruktivistisk perspektiv vil anse identitet som dynamisk, og som utvikles i samhandling med andre (Svendsen, 2018, s. 88). Dette er viktige perspektiver som ligger til grunn i denne studien av ungdomsskoleelevers opplevelse og erfaringer med språk som en markør for identitet og gruppetilhørighet på skolen.

I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske perspektiv og tidligere forskning innenfor feltet som er særlig relevant for min studie. I det innledende delkapittelet vil jeg presentere perspektiver innenfor sosiolingvistikken (2.1), og definere den sosiolingvistiske tilnærmingen denne studien har til språk. Deretter vil jeg gjøre rede for Aghas (2005; 2007) språklige register og registervariasjon, i tillegg til å presentere hvilke språklige praksiser som kjennetegner ungdomsspråket i dag (2.2). Videre vil jeg redegjøre for identitetsbegrepet og språket som en markør for identitet (2.3). I tillegg vil jeg gjøre rede for Bourdieus (1993) lingvistiske marked, kapital og habitus, og se på hvordan språklig atferd kan gjenspeiles av de sosiale nettverkene ungdommene er en del av (2.4). I det avsluttende delkapittelet vil jeg legge frem tidligere forskning innenfor talespråksvariasjon og forskning som viser hvordan det kan være en sammenheng mellom særtrekk i ungdommenes språkbruk, deres identitet og gruppetilhørighet på skolen (2.5).

2.1 Sosiolingvistiske tilnærminger til språk

Med sosiolingvistikken inntog helt tilbake til 1960-tallet ble betegnelsen bruk om ulike disipliner og tilnærminger til å studere samspillet mellom språk og samfunn. I senere år har flere forskere gått over til å bruke betegnelsen *sosiokulturell lingvistik*, fordi den favner flere disipliner enn betegnelsen *sosiolingvistik* (Hårstad et al., 2021, s. 33). Deriblant argumenterer Hårstad et al. (2021, s. 33) for at de har valgt «å bruke samlebetegnelsen sosiokulturell lingvistik nettopp for å unngå forveksling med det labovske paradigme». Med dette presenterer de et skille mellom den labovske variasjonslingvistikken innenfor sosiolingvistikken og en sosiokulturell lingvistik med en sosialkonstruktivistisk synsmåte (Hårstad et al., 2021, s. 33–34). Den labovske variasjonslingvistikken representerer «den første bølgen» av Eckert (2012, s. 88) sine tre «bølger»

eller perspektiver for tilnærminger til sosiolingvistisk forskning. «Den tredje bølgen» eller den *stilistiske bølge* er en betegnelse Eckert (2012, s. 93–94) bruker om den forskningen som i nyere tid har hatt fokus på individet og hva man gjør med språket. Derfor vil jeg i denne studien bruke sosiokulturell lingvistik som betegnelse, nettopp fordi betegnelsen representerer sosiolingvistikken, men i moderne drakt.

I tidligere språkforskning var forskere mer opptatt av å se på den tradisjonelle dialektvariasjonen knyttet til geografiske områder, men med et nytt syn på språkforskningen endret fokuset seg til å se mer av de individuelle variasjoner i talespråket (Mæhlum et al., 2008, s. 129). I tillegg vil mange som forsker innenfor den sosiokulturelle lingvistikken i dag i større grad være interessert i hvordan folk varierer språket i forhold til kontekst og å forklare språklig atferd som et sosialt fenomen (Hårstad et al., 2021, s. 33). Det vil si at språket til hver enkelt språkbruker formes i en sosial kontekst, og at de sosiale strukturene i samfunnet ofte gjenspeiles i den språklige variasjonen – språket som bærer av sosial mening (Hårstad et al., 2021, s. 33).

Siden min studie har som formål å studere hvilke oppfatninger og erfaringer ungdommer har om talespråk og identitet, er det naturlig at studien plasserer seg innenfor den sosiokulturelle lingvistikken. Innenfor denne forskningstradisjonen finnes en rekke ulike perspektiver. Blant annet der enkeltindividets sosiale interaksjon står i fokus, ligger gjerne analytiske verktøy fra *antropologien* og *etnologien* i grunn, mens studier som fokuserer på grupper av individer eller hele språksamfunn ofte bruker metoder og teori fra *sosiologi* og *sosialpsykologi* (Hårstad et al., 2021, s. 33). Denne studien har blant annet hentet metoder og teori som også er brukt i sosiologi og sosialpsykologi, som spørreundersøkelse, observasjon og fokusgruppeintervju.

2.2 Ungdomsspråket

Hasund (2006b, s. 9) skildrer et stereotypisk bilde av ungdomsspråket: «Ungdommer bruker mange slangord og «småord» eller «fyllord», de banner mye, de plukker ukritisk opp engelske ord og uttrykk, og de svikter de tradisjonelle dialektene til fordel for bymålet eller for standard østnorsk». Hun påpeker at mange ofte sitter igjen med en slik oppfatning av ungdomsspråket fordi dette er en ungdommelig samtalestil, og at det derfor er en slags kollektiv oppfatning av hva ungdomsspråk er. Selv om ungdomsspråket er variert og ungdommer ofte bruker en ungdommelig samtalestil for å distansere seg fra «voksenspråket», er det i virkeligheten like variert som «voksenspråket» som man gjerne forbinder med mer velartikulert og grammatisk korrekt (Svennevig & Hasund, 2018, s. 123). Likevel kan ungdomsspråket bidra til å skape et fellesskap i en gruppe, og fungere som en felles markør som de identifiserer seg med.

2.2.1 Hva kjennetegner ungdomsspråket i dag?

Ungdomsspråket er dynamisk og nyskapende, der slangord skapes og samtalestilen er preget av interne normer som bare gruppemedlemmene kjenner (Hasund, 2006a, s. 58). Termen brukes om et språk som ikke er homogent, og derfor vil særtrekkene i språket variere. Den språklige variasjonen kan være knyttet til et bestemt geografisk område, gruppe eller miljø, men kan òg knyttes til brukssituasjonen. Derfor kan variasjoner innenfor ungdomsspråket sies å være både *sosiale og stilistiske varieteter* (Mæhlum et al., 2008, s. 22). Språkstilen varierer nasjonalt, lokalt, kulturelt og sosialt, men likevel forsøker forskere å peke ut noen karakteristiske trekk for ungdomsspråket som fenomen (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 30). Hårstad og Opsahl (2013, s. 30–31) deler de karakteristiske trekkene ved ungdomsspråket inn etter: fonologisk nivå, syntaktisk, morfologisk, leksikalske nivå og diskursivt nivå. Siden studien min fokuserer på ungdommers egne oppfatning og erfaring med språkbruk i skolehverdagen vil jeg i det videre vektlegge ungdommers leksikalske lån, diskursmarkører og slang, da dette er praksiser ungdommene selv er bevisst på at er en del av deres språklige repertoar.

Ungdommenes *leksikalske lån* fra andre språk er et av de mest karakteristiske trekkene for ungdomsspråket, og kanskje det mange forbinder med «kebabnorsk» eller multietnolektisk stil – på fagspråket. Likevel er det imidlertid ikke gitt at alle som snakker om «kebabnorsk» knytter de samme assosiasjonene til termen (Ims, 2013, s. 38). Noen knytter termen til måter innvandrere snakker norsk på, mens andre hevder at betegnelsen kan brukes om en ny språklig praksis som har utviklet seg i flerspråklige miljøer blant ungdommer, hovedsakelig på østkanten i Oslo (Aarsæther, 2010, s. 111). Typisk for multietnolektisk stil er at ungdommer bruker ord som er hentet fra ulike immigrantspråk, med særegne trekk i morfologi, syntaks og uttale (Ims, 2013, s. 38). Til tross for at språkstilen i utgangspunktet har sitt opphav i flerkulturelle miljøer, brukes den i dag både av ungdom med og uten innvandrer-bakgrunn (Hårstad et al., 2021; Svendsen, 2021).

Siden jeg i denne studien er interessert i å få et innblikk i elevenes egne oppfatninger og erfaringer med språkbruk på skolen, vil jeg skille mellom lånord som elevene opplever at de lærer gjennom medier eller andre lingvistiske marked, og lånord som er en integrert del av gruppens språklige repertoar. Akkurat dette skillet er viktig i denne studien, fordi ungdommene er svært bevisst på hvor de henter ulike språktrekk fra. Når det gjelder lånord skiller Hårstad og Opsahl (2013, s. 117) mellom *direkte lån*, der ungdommene bruker ord fra språk som er representert i vennegruppen eller miljøet de er en del av, og *indirekte lån*, ord og uttrykk som kommer til uttrykk gjennom medier og påvirker språket til ungdommene. Indirekte lån fra eksempelvis engelsk og spansk kommer gjerne til uttrykk gjennom *kulturell språkkontakt* i form av massemedier og populærkultur (Drange et al.,

2002, s. 10). I tillegg bruker ungdommene ofte å tilpasse de indirekte lånene slik at de får en fast plass i det språklige repertoaret som gruppene bruker. Ungdommene bruker de språklige registrene som en ressurs for å distansere seg fra lærere eller andre de ikke ønsker å identifisere seg med.

Slang er kanskje det mest påfallende trekket ved ungdomsspråket, og fungerer så og si som et språklig varemerke for ungdommers talespråk (Hasund, 2006b, s. 59). Likevel kan slang være vanskeligere å identifisere i den ungdommelige samtalestilen. Ifølge Hasund (2006a, s. 9) har slangordene en *ekspressiv og sosial funksjon*, og for ungdommer er bruk av slang en tydelig identitetsmarkør. Slangordene har en ekspressiv funksjon, fordi oppmerksomheten rettes mot måten ungdommene uttrykker seg på, ikke bare hva de faktisk sier. I tillegg kan den sosiale funksjon slang har, kunnet bidra til å markere avstand til «voksenspråket» eller nærhet til den sosiale grupperingen ungdommen er en del av. Ungdommenes bruk av slangord kan dessuten være internt hos ulike miljøer eller grupper, og kan skille en vennegjeng fra en annen. Det vil si at hvorvidt man behersker den språklige diskursen som er gitt for vennegjengen er avgjørende for om man er en del av fellesskapet eller ikke. Ifølge Østby (2005, s. 111) fungerer også slang som en form for kodespråk som ungdommene bruker seg imellom – «man skal kunne baksnakke læreren sin uten at det blir forstått».

Ungdommer som har et språklig repertoar veksler ofte mellom hvilke deler av det språklige registeret de tar i bruk i ulike situasjoner, som for eksempel når de snakker til vennegruppen sin eller læreren. En slik funksjonsdeling mellom språk, der den ene varieteten har høyere status enn den andre, kalles for *diglossi* (Mæhlum et al., 2008, s. 44). Språkets symbolske makt kan knyttes til Bourdieu (1993) sin definisjon av lingvistiske marked (jf. 2.2.2). Bourdieu definerer tre former for kapital innenfor det lingvistiske markedet; økonomisk, sosial og kulturell kapital (Bourdieu, 1993, s. 80). Det er innenfor den kulturelle kapitalen, at språklig kapital er en underkategori, der det gir en form for kapital eller «status» blant ungdommer å kunne snakke flere språk eller de «riktige» språkene. Selv om ungdomsspråket er en term som brukes om måten ungdommene snakker på, er det ikke sagt at alle ungdommer snakker likt. Det er variasjoner innenfor språktrekkene som kjennetegner ungdomsspråket og hvert individ har sin egen måte å snakke på, sin *idiolekt* (Coupland, 2007, s. 82).

Ungdommer har særtrekk ved sitt talemål som skiller seg fra det etablerte voksenspråket. Ungdomsspråket bringer ofte frem nye ord i form av slang eller lånord fra andre språk, og endrer seg raskt. En årsak til dette kan være at kommunikasjonen i dag skjer på flere arenaer enn tidligere, på grunn av sosiale medier. Ifølge Hasund (2006a, s. 7; 2006b, s. 60) er enkelte trekk i ungdomsspråket bevisst avvik fra normalspråket eller «voksenspråket», og kan forklares som

diskursmarkører eller «fyllord» som for eksempel «asså», «liksom», «på en måte» og «ikke sant». Slike ord blir brukt av «alle» i varierende grad i det uformelle talespråket, men aller mest av ungdom. I tillegg påpeker Hasund (2006a, s. 13) at ungdommer har en tendens til å bruke slang også i formelle situasjoner, noe voksne ikke gjør i like stor grad. Svennevig og Hasund (2018, s. 123) formidler at vi ofte deler voksenspråket inn i formelt og uformelt språk, mens vi ofte likestiller talespråket til ungdommer med en mer uformell diskurs.

2.2.2 Språklig register, registerdanning og registervariasjon

Ovenfor har jeg vært inne på hvordan ungdommer ofte bruker et bredt språklig repertoar, som er et viktig innslag i den ungdommelige samtalestilen. Ungdommer er på lik linje med voksne en del av et språksamfunn, og med dette følger forestillinger om at bestemte måter å snakke på hører til bestemte sosiale grupper eller miljøer – såkalte *språklige register* (Hårstad et al., 2021, s. 39). Registerdanningsprosessene kan fremstilles som trinnvise prosesser for hvordan ulike grupper tilegner seg språklige register (Agha 2003, i Hårstad et al., 2021, s. 39). I det første trinnet kan ikke språkstilen eller språktrekkene knyttes til et bestemt sosialt fellesskap. Veien videre til det neste trinnet i registerdanningsprosessen skjer når trekkene får en sosiokulturell betydning ved å knyttes til en gruppe eller et bestemt miljø, og språkstilen eller språktrekkene blir identitetsmarkører for medlemmene. Det siste trinnet kjennetegnes av økt bevissthet rundt språkstilen til gruppen og de sosiokulturelle markørene. Her vil de språklige registrene være så fremtredende at de brukes bevisst for å fremstille gruppes språklige identitet.

I *registerdanningsprosesser* blir bestemte språktrekk *indeksikalisert* og ulike språkstiler kan tildeles merkelapper som markerer gruppens språklige tilhørighet (Ims, 2014, s. 10). Idenksikalisering er en prosess der visse måter å snakke på blir tillagt en symbolsk verdi på et lingvistisk marked (Ims, 2014, s. 10). For ungdommene kan derfor den sosiale konteksten være avgjørende for språkets status. De språklige trekkene kan dermed fungere både som en sosial ressurs eller et sosialt hinder, avhengig av det lingvistisk marked (Mæhlum & Røynealand, 2011, s. 76). Silverstein (2003) beskriver ulike grader av indeksikalitet, der den første graden dreier seg utelukkende om talespråklig variasjon som kan knyttes til geografi eller at en gruppe mennesker kan knyttes til visse språklige trekk. Når språklige trekk blir en del av vurderingen av gruppens sosiale status, skjer det Silverstein kaller en økende *gradsindeksikalitet*. En slik økning av indeksikalitet illustrerer hvordan språklige trekk knyttes til sosial mening, og markerer tilhørighet til ulike grupper eller miljøer (Eckert, 2008, s. 453; Silverstein, 2003, s. 217).

Irvine og Gal (2000, s. 37–39) fremhever tre semiotiske prosesser som er grunnleggende i registerdanningsprosesser, der språktrekk knyttes til bestemte forestillinger eller stereotyper. De tre prosessene er oversatt og omtales som *ikonisering* («iconization»), *gjentatt produksjon av motsetninger* («fractal recursivity») og *utvisking* («erasure») av blant annet Ims (2014) og Svendsen (2014). For min studie er det særlig *ikonisering* som er relevant, fordi prosessen dreier seg om at det dannes forestillinger om visse språktrekk, og de forestillingene disse trekkene tillegges, representerer bestemte egenskaper eller væremåter for en gruppe mennesker (Svendsen, 2014, s. 38). Dette innebærer at språket, eller en bestemt språklig praksis, blir sett på som en refleksjon av disse iboende egenskapene. Som et resultat av dette, kan stereotype forestillinger om språk og språkbruk dannes.

Navn og merkelapper på språkbruk er blant de mest åpenbare måtene registerdanningsprosesser kommer til uttrykk på (se Ims, 2013, s. 44; Agha, 2005, s. 38; 2007, s. 145). Registerne er ikke statiske eller uforanderlige størrelser, men heller refleksive modeller for hvordan språket blir brukt. For ungdommer gjenspeiler derfor ofte registerne hvordan de tilpasser sitt språk til andre språkbrukere og sosiale forhold. Agha (2007, s. 81) fremhever *kulturelle modeller* for språkbruk som reflekterer forestillinger av språklige trekk og normer som er karakteristiske for en bestemt måte å snakke på eller for et bestemt språklig miljø. De kulturelle modellene for språkbruk reflekterer oppfatninger og forventninger om: brukeren av en gitt talestil, de sosiale relasjonene der en gitt talestil er i bruk, samt reglene for atferd i kontekster der en gitt talestil brukes (Agha, 2007, s. 81).

Når man studerer talespråksvariasjon fra et sosiolingvistisk ståsted, er man opptatt av å se på hvordan talespråket til den enkelte språkbrukeren formes i en sosial kontekst, og hvordan den sosiale konteksten kan påvirke den språklige variasjonen. En slik situasjonsavhengig talespråksvariasjon kalles *registervariasjon* (Mæhlum et al., 2008, s. 136). Nå er det ikke talespråksvariasjonene i seg selv som er i fokus i min studie, men denne presiseringen er viktig fordi man som språkbruker endrer talespråket avhengig av hvem man snakker med, og den sosiale situasjonen. Årsaken til variasjonen henger ofte sammen med graden av formalitet i den sosiale konteksten man befinner seg i. Blommaert (2005, s. 43) påpeker viktigheten av kontekst, i den forstand at det ikke er avsenderen alene som gir samtalen mening, men at mottakeren i kommunikasjonsprosessen bidrar til å gjøre det samme.

Sosiale grupper og enkeltindivider har ofte flere register i det språklige repertoaret sitt, og de fleste veksler ofte mellom ulike register i ulike situasjoner og settinger (Mæhlum et al., 2008, s. 138). I de fleste sammenhenger velger språkbrukerne bevisst hvilket register som passer seg best i situasjonen, mens mange ikke er klar over at de i det hele tatt varierer talespråket avhengig av hvem de snakker

med eller den sosiale settingen. I tillegg til at hver enkelt språkbruker har sine individuelle registre (Agha, 2005, s. 57), finnes det også tilfeller der grupper av mennesker har sine felles registre som det er forventet at deltakerne skal bruke i den sosiale konteksten. Dette kan knyttes til den sosiale nettverksteorien (jf. 2.4.2) og de sosiale nettverkene et individ har. Det sosiale nettverket, det nettet med sosiale kontakter som vi lar oss påvirke av (Mæhlum et al., 2008, s. 116), er avgjørende for hvordan man som språkbruker kommuniserer med andre og varierer talespråket til den sosiale konteksten.

2.3 Språk og identitet

Gjennom sosiolingvistisk forskning blir ofte språket betraktet som en underliggende forutsetning for utviklingen av egen identitet, nettopp fordi det i stor grad er gjennom språket og andre semiotiske tegn, identiteten vår blir presentert (Mæhlum et al., 2008, s. 105). Med utgangspunkt i tanken om at talespråket kan være et uttrykk for identiteten til språkbrukeren, vil språkbrukeren også variere språket sitt ut ifra situasjonen de står overfor og hvem som er mottakere. Vil det da si at individet er mer eller mindre «seg selv» ut ifra gjeldende situasjon og hvem personen prater med?

2.3.1 Identitetsbegrepet

Identitetsbegrepet er komplekst, og det er mange spørsmål som melder seg når begrepet «identitet» diskuteres. Er identitet noe medfødt og uforanderlig? Er identitet det samme som personlighet? Baseres identiteten vår på de erfaringene vi gjør oss? Ifølge Røyneland (2005, s. 110) blir identitet innenfor den faglige diskursen gjerne fremstilt som noe menneske har én av. Denne fremstillingen sier noe om at hvert enkelt menneske har en egen identitet, som gjenspeiler hva som er eget ved en selv. Likevel er det flere definisjoner av identitetsbegrepet som trekker frem at identiteten er påvirkelig av sosiale og kulturelle faktorer. Mæhlum et al. (2008, s. 107) bruker følgende definisjon på hva identitet er: «(...) *identitet har å gjøre med oppfatningen og karakteristikken av et jeg; hvem dette jeget er, og hvilken sosial og kulturell tilhørighet vedkommende har*». Definisjonene utfyller hverandre, og min oppfatning av identitetsbegrepet er derfor: identitet er vår egen oppfatning av oss selv og hvem man er, i samspill med påvirkninger rundt seg. I tillegg bidrar Mæhlum et al. (2008, s. 107) sin definisjon til at det dreier seg om to typer identiteter; nemlig en *personlig identitet* og en *sosial identitet*.

Mæhlum et al. (2008, s. 108) sin forståelse av identitetsbegrepet består av to perspektiver: *personlig identitet* som er særpreg og karaktertrekk som gjør hvert menneske unikt, og *sosial identitet* som er de egenskapene som gjør at en person føler tilhørighet i et fellesskap. Røyneland (2005, s. 114)

skriver om at konstruksjonen av identitet skjer gjennom språket, og at den sosiale identiteten derfor er noe man «gjør», ikke noe man «har». Derfor vil språkvalgene vi gjør uttrykke ulike sider av identiteten vår, og egen identitetsoppfatning vil være med på å bestemme språkvalgene til et individ og hvilken funksjon man ønsker at språket skal ha (Mæhlum et al., 2008, s. 123).

Ut ifra den sosiokulturelle lingvistikken, inneholder språket verdier eller sosiale betydninger som kan skape sosiale identiteter og skillelinjer (Hårstad et al., 2021, s. 34–35). Det er denne sosiale identiteten som knyttes til egenskaper som gjør individet kvalifisert til å være en del av et miljø eller en gruppe. I min studie er det spesielt de språklige egenskapene ungdommene har som står i fokus, og hvilke talespråklige stiler som ungdommene opplever at er felles i gruppens språklige register. Selv om grupper ofte har noen felles egenskaper, har hvert enkelt individ en personlig identitet som er en karakteristikk av de egenskaper og kvaliteter som gjør hver enkelt person unik i forhold til andre (Hårstad et al., 2017, s. 108). Likevel er man avhengig av å se de to formene for identitet i forhold til hverandre, fordi ungdommers identitetsforhandlinger skjer i et spenningsfelt mellom det individuelle og det kollektive (Mæhlum et al., 2008, s. 107).

2.3.2 Identitetsforhandlinger og språk som identitetsmarkør

Tidligere i teorikapittelet forklarte jeg hvordan språk ut ifra den sosiokulturelle lingvistikken er viktig for ungdommenes utvikling av identitet i et sosialt perspektiv (Hårstad et al., 2021, s. 34–35; Svendsen, 2021, s. 155). Hårstad et al. (2021, s. 41–43) argumenterer også for at vi kan bruke språket for å uttrykke skiftende oppfatninger av hvem vi er, hvilket miljø vi er en del av og for å innta ulike sosiale posisjoner. Det er gjennom slik samhandling at mennesker gjør identitetsforhandlinger. Ungdommers identitetsforhandlinger innebærer å bruke språklige handlinger for å uttrykke hvem man er, hvordan man forstår andre, og bruke responsen man får til å vurdere hvordan man ønsker å opptre fremover (Svendsen, 2021, s. 155). Identiteten til ungdommene blir derfor et resultat av denne iscenesettelsen av seg selv i sosiale møter, og da vil også de språklige egenskapene de tilegner seg i prosessen være et uttrykk for hvem de er eller ønsker å være. I tillegg hender det at ungdommer opplever å bli tillagt egenskaper og karaktertrekk som ikke samsvarer med måten de ser på seg selv, eller ønsker å bli sett på (Agha, 2007, s. 81). I slike tilfeller er det snakk om at ungdommene er tilegnet en *uønsket identitet* (Hårstad et al., 2017, s. 111).

Synet på sammenhengen mellom språk og identitet har vært knyttet til det man kaller en *essensialistisk* eller *konstruktivistisk* oppfatning (Mæhlum et al., 2008, s. 109). Med en essensialistisk identitetsoppfatning ser man på identitet som noe medfødt, varig og uforanderlig.

Her vil språket henge tett sammen med individet, og være en representasjon for hvordan mennesket er uten noen form for påvirkning. Her kan identitetsoppfatningen sammenlignes med en avokado, der kjernen er hard og utgjør identiteten til et individ. Derimot hvis man tolker identitetsbegrepet som at identiteten påvirkes og varierer ut fra situasjonen språkbrukeren befinner seg i, er det en konstruktivistisk oppfatning. Til kontrast fra den essensialistiske oppfatningen av språk, kan den konstruktivistiske oppfatningen sammenlignes med en løk, som i mangel av en kjerne er mottakelig for påvirkning fra sosiale og kulturelle forhold (Mæhlum et al., 2008, s. 124). Siden disse to perspektivene på identitetsoppfatninger er to ytterpunkter, foreslår Mæhlum et al. (2008, s. 110) en syntese av de to retningene. Forslaget går ut på å forstå identitetsbegrepet som en elv som svinger seg nedover og som endrer seg gradvis, men som samtidig renner konstant nedover med strømmen i vannet. Med en slik oppfatning av identitetsbegrepet får man dekket både at identitet er noe konstant som mennesket er født med, men også noe som kan endre seg gjennom ytre påvirkning (Mæhlum et al., 2008, s. 110).

Identitet skapes gjennom ens egen individuelle oppfatning av hvem man er, og «andres» syn på en selv. Man kan se for seg at vi bruker andre som et speil der man ser seg selv og hvordan andre oppfatter en. Gjennom slike prosesser kommuniserer man med andre, og får hele tiden reaksjoner på hvordan man opptrer i samvær med andre. For ungdommer er spesielt en slik prosess viktig når de skal utvikle sin egen identitet og er opptatt av å tilpasse seg de sosiale normene som stilles i samfunnet. Dette kan knyttes til Giles og Smiths *tilpasningsteori* (The Speech Accommodation Theory) (1979, s. 46–53) fordi de er opptatt av å se på det enkelte individets motivasjon for språkvalg avhengig av hvem man snakker med. Blant annet Mæhlum et al. (2017) bygger videre på tilpasningsteorien ved å trekke frem at språkbrukeren kan prøve å nærme seg samtalepartnerens måte å snakke på, ved å *konvergere* (Holmes & Wilson, 2017, s. 348; Hårstad et al., 2017, s. 112). Hvis språkbrukeren derimot prøver å skape avstand til samtalepartneren, vil man *divergere* (Holmes & Wilson, 2017, s. 348; Hårstad et al., 2017, s. 112). Teorien bidrar til å presisere hvilke betingelser som ligger til grunn når noen velger å konvergere, eller hva som påvirker en språkbruker til å divergere.

Ungdommer som vokser opp i dag vil eksponeres i større grad for ulike språklige stiler og dialekter som gir språkbrukeren et bredt repertoar som kan brukes i iscenesettelsen av seg selv, og formingen av en identitet. Ifølge Aakvaag (2008, s. 160) definerer Bourdieu *habitus* som et system som «regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden». I tillegg hevder Bourdieu at habitus er kroppsliggjort, og derfor kan bli forstått som kjernen i en persons identitet (Bourdieu, 1993, s. 78). Forståelsen av habitus kan derfor knyttes til ungdommers utvikling

og egen forståelse av identitet, med påvirkning fra sosiale faktorer som miljø, kultur og språk, og hvordan de sosiale faktorene påvirker identiteten.

2.4 Språk og gruppetilhørighet

Det er blant annet gjennom språket at ungdommer kommuniserer til andre hva de mener og hvilke sosiale roller de ønsker å fylle i miljøet de er en del av. Sett i lys av den konstruktivistiske oppfatningen av identitet kan vi se at identitet formes av og er et resultat av å høre til en gruppe, og dele sosiale og kulturelle normer med (Mæhlum et al., 2008, s. 124). Blant annet uttrykker Mæhlum et al. (2008): «Språket er intimt forbundet med alle former for sosiale, kulturelle, psykologiske og politiske aspekter som inngår i vår hverdag» (s. 13). Sett fra det sosiolingvistiske perspektivet kan man si at ungdommer bruker språket for å signalisere hvem de er, hvordan de ønsker å bli oppfattet, og å signalisere hvem og hvilke grupper de ønsker å markere tilhørighet til. Blant annet presenterer Eriksen (2017) med sin forskning på flerkulturell ungdom at man ikke trenger å ha minoritetsbakgrunn for å definere seg selv som en «utlending». I ungdomsmiljøet hun forsket på holder det å snakke «kebabnorsk», være en del av det riktige miljøet eller ha de riktige holdningene». Eriksen (2017, s. 139) kommer frem til at ungdommene dannet grupper ved å ha felles verdier som gjør at en føler tilhørighet i denne gruppa.

2.4.1 Habitus, lingvistiske marked og kapital

I tråd med problemstillingen og forskningsspørsmålene for studien ønsker jeg å finne ut hvilke erfaringer og oppfatninger elevene har med språkbruk, og hva de mener om språk som en markør for identitet og sosial tilhørighet i skolehverdagen. Siden ungdommene gjør språklige valg i deres identitetsforhandlinger og i møte med andre språkbrukere, vil det derfor være nyttig å forsøke og forstå ungdommenes erfaringer gjennom en fortolkningsramme med både et individuelt og et sosialt perspektiv på deres språkvalg. Bourdieus teoretiske perspektiver har vært nytta innenfor sosiolingvistikken, og har blitt anvendt av flere sosiolingvister, for eksempel Eckert (2012), Hårstad (2010), Ims (2014) og Røyneland (2005). Teoriene til Bourdieu forsøker grovt sett å beskrive hva som styrer menneskers sosiale valg og handlinger. Han var blant annet opptatt av å bygge bro mellom en *objektivistisk* tilnærming, som legger vekt på sosiale strukturer, og en *subjektivistisk* tilnærming, som vektlegger individets subjektive forståelse og handling (Bourdieu, 1993, s. 79).

Basert på at det er et samspill mellom mentale og sosiale strukturer som styrer menneskers sosiale valg og holdninger, er det menneskets *habitus*, det vil si indre, iboende disposisjon eller «strukturerende mekanisme», som er med på å bestemme hvordan man tenker og handler i møte

med andre (Bourdieu, 1993, s. 79). Det er habitusen som gjør oss i stand til å posisjonere oss i ulike sosiale arenaer eller *felt*, og dessuten i ulike situasjoner eller *markeder*. For min studie finner jeg forholdet mellom språklig habitus og lingvistiske markeder særlig interessant. Forholdet mellom habitus og felt, blir ikke vektlagt i like stor grad i denne studien, da den er rettet mot ungdommenes oppfatninger og erfaringer med språkbruk på skolen, og skolen er den eneste arenaen studien undersøker.

Ifølge Bourdieu (1993) er språklige uttrykk, eller språklig kompetanse, produktet av språklig habitus og lingvistisk marked. Bourdieu lager en modell for dette forholdet: *linguistic habitus + linguistic market = linguistic expression, speech* (Bourdieu, 1993, s. 78). Han beskriver et system der språklig kompetanse er et resultat av individets sosiale posisjon i en gitt situasjon (Bourdieu, 1993, s. 78–80). For ungdommer handler det derfor om å bruke sin språklige kompetanse, og sin sosiale evne til å bruke denne kompetansen, til å uttrykke seg hensiktsmessig i en gitt situasjon. For å forstå ungdommenes opplevelse og erfaringer med språklig variasjon i de ulike sosiale gruppene, vil det derfor være nødvendig å ha tilstrekkelig innsikt i deres språklige kompetanse og observere hvordan de bruker talespråket i møte med andre.

Der Bourdieu presenterer språklige markeder, nevnes også begrepet *lingvistisk kapital* (Bourdieu, 1993, s. 80). Lingvistisk kapital er en form for kompetanse og evnen til å utnytte mekanismene for dannelse av språklig verdi til sin fordel, det vil si å trekke ut og benytte seg av det som språklig verdsettes i et lingvistisk marked (Bourdieu, 1993, s. 80). Videre presiserer han også at bestemt språkkompetanse er knyttet til et bestemt marked, og har ikke nødvendigvis samme funksjon eller verdi i andre marked (Bourdieu, 1993, s. 81). Siden kapitalen et individ besitter er med på å bestemme dets posisjon i feltet, er også *sosial kapital* særlig interessant for denne studien. Den sosiale kapitalen en ungdom besitter er basert på ressurser individet har tilegnet seg gjennom tilhørighet til sosiale nettverk eller grupper (Bourdieu, 1993, s. 79).

Det er habitusen som gjør ungdommene i stand til å posisjonere seg i de ulike sosiale feltene og situasjonene de møter i skolehverdagen. I tillegg kan den lingvistiske kapitalen til ungdommene gi profitt i form av status, eller markere sosial tilhørighet i de ulike lingvistiske markedene elevene er en del av i skolehverdagen – i min studie: friminutt og undervisning. Når Bourdieu forklarer språklig uttrykk som summen av språklig habitus og lingvistisk marked, viser han til talespråk (Bourdieu, 1993, s. 78). For ungdommene i min studie kan de ulike måtene å snakke på ha ulik verdi for de ulike gruppene på skolen, der måten de snakker på kan betraktes som deres lingvistiske kapital, og de ulike settingene fungere som lingvistiske markeder.

2.4.2 Den sosiale nettverksteorien

Som menneske er man nødt til å forholde seg til andre mennesker, og skape sosiale forhold. Man blir sosialisert inn i verdier og normer, avhengig av hvem man er sammen med. *Den sosiale nettverksteorien* beskriver hvordan de sosiale strukturene påvirker denne sosialiseringsprosessen. Mæhlum et al. (2008, s. 213) bygger videre på Milroy (1980) sin sosiale nettverksteori, som i utgangspunktet går ut på å identifisere hvilke sosiale krefter som opererer når det enkelte individet blir inkludert i et fellesskap. Ifølge sosial nettverksteori er det slik at egenskapene ved det sosiale nettverket individet er en del av, også har en betydning for egen atferd.

En grunntanke i nettverksteorien er at jo mer folk har med hverandre å gjøre, jo mer likt snakker de (Røynealand, 2005, s. 123). Denne studien har som formål å undersøke ungdomsskoleelevers oppfatning av og erfaring med språkbruk i forskjellige grupperinger på skolen, og i tillegg hvordan grupperingene påvirker ungdommenes språklige atferd. I den sammenheng er det derfor to aspekter som er styrende for de språklige valgene elevene tar: *nettverkets struktur* og *nettverkets funksjoner* (Mæhlum et al., 2008, s. 116). Innenfor nettverkets struktur er det nettverkets tetthet, altså hvor omfattende kontakten mellom personene i nettverket er, som er styrende språklige valg. Nettverkets funksjoner derimot, gjelder nettverkets kompleksitet. Det vil si om medlemmene i nettverket har *multiplekse* eller *uniplekse relasjoner* (Mæhlum et al., 2008, s. 117).

I et nettverk der medlemmene har multiplekse relasjoner, har medlemmene en relasjon til hverandre gjennom flere foller på en gang (Mæhlum et al., 2008, s. 117), for eksempel elever som er klassekamerater og venner på fritiden. Medlemmer i uniplekse nettverk derimot har kun én tilknytning til hverandre (Mæhlum et al., 2008, s. 117), for eksempel de som kun har skolen som et felles nettverk. De multiplekse nettverkene gir tette bånd og flere tilknytninger mellom språkbrukerne. Dette gir gode forutsetninger for et stabilt miljø, der språket er lite påvirkelig av andre faktorer og sannsynligheten for at språket i gruppen blir bevart er stor. Motsatt vil det uniplekse nettverket med lav tetthet representere miljøer som er påvirkelig for språklig variasjon.

Formålet med studien sett i lys av den sosiale nettverksteorien er å finne ut hvilken oppfatning og erfaring elevene har med å veksle mellom ulike språkstiler, og hvilke egenskaper ved den sosiale nettverksteorien som kontrollerte den språklige atferden til informantene. I min egen studie har jeg hatt nytte av den sosiale nettverksteorien, selv om jeg ikke har gjennomført en systematisk nettverksanalyse av elevene i studien.

2.5 Tidligere forskning

Det finnes flere forskningsprosjekter som tar for seg dagens ungdomsspråk og språkets påvirkning på identitet. Derfor vil jeg i det følgende gjøre et utvalg, og vise til forskning innenfor ungdomsspråk, språk og identitet, og språk og gruppetilhørighet som jeg mener er særlig relevant for mitt prosjekt.

Forskningsprosjektet *UPUS – Utviklingsprosesser i urbane språkmiljø* gjennomførte en rekke studier der talespråket til ungdom sto i fokus. Forskerne som tok del i forskningsprosjektet var opptatt av å se på hvilke språklige trekk ungdommene bruker, og hvordan ungdommene forholder seg til den språklige praksisen. På forskningsfeltet er det dokumentert ulike språklige trekk som kjennetegner ungdomsspråket og hvordan ungdommene bruker ulike leksikalske lån som «wallah»¹ i flerkulturelle miljøer (Opsahl, 2009) eller diskursmarkører som «liksom» og «på en måte» som en forsterker i talemålet. Forskningen til Svendsen og Røyneland (Svendsen & Røyneland, 2008, s. 79–80) viser hvordan ungdom bruker det de kaller «multietnolektisk stil» for å skape distanse fra «majoriteten» og normspråket, som en konsekvens av å ikke bli sett på som hundre prosent norsk eller ønske om å tilegne seg en identitet de nødvendigvis ikke har. I studien legger de frem relevante funn som kan begrunne at ungdommers talemålsvariasjon henger tett sammen med deres gruppetilhørighet der språket er en identitetsmarkør.

Dette viser også Hårstad og Opsahl (2013) ved å presentere utviklingen av språket i byene, blant annet i Oslo og Trondheim. De tar i hovedsak utgangspunkt i ungdommers språk, og beskriver blant annet hvordan unge iscenesetter seg selv gjennom sin språklige kompetanse. I tillegg viser studien at ungdommene bruker talespråklige trekk, som slang og lånord, for å signalisere at de tilhører en bestemt gruppe eller et miljø.

Svendsen, Ryen og Lexander (2015) sitt bidrag til forskningskampanjen *Ta tempen på språket!* er i hovedsak rettet mot å kartlegge ungdommers bruk av språk og dialekter, likevel beveger studien seg innom ungdomsspråket med slang og lånord. I studien kommer det frem at svært mange barn og unge bruker engelske lånord, og at de i stor grad er positive til å bruke engelsk i dagligtalen. I undersøkelsen ble informantene spurt om vanlige ord de bruker, som de mener at voksne ikke kan;

¹ Wallah, Wollah, walla, wolla, volla (fra arabisk, urdu): brukt som «jeg lover» eller «jeg sverger (ved Allah)» (Hasund, 2006a, s. 70).

*lol*², *omg*³ og *serr*⁴. På spørsmål om hvordan de snakker med ulike personer, kommer det frem at informantene ofte bruker ulike språklige register i ulike situasjoner, og at deres språkvalg kan veksle ut fra hvem de snakker med. I tillegg viser studien at ungdommene, spesielt i Bergen og Oslo, skiller mellom ulike sosiolekter. I Oslo skiller ungdommene mellom øst og vest, og at noen av gruppene i de ulike bydelene snakker finere enn andre. Her bidrar også Aarsæther (2010) med å knytte den talespråklige variasjonen i ungdomsspråket til ulike identitetshandlinger. Han påpeker at ungdommene fra Oslo øst ønsket å vise seg i kontrast fra ungdommene i Oslo vest, altså gjennom identitetshandlinger knyttet til det å være østkantungdom; som ønsket å uttrykke minoritetsstatus, sterk gruppetilhørighet og identitet knyttet til miljøet de er en del av (Aarsæther, 2010, s. 125).

Hårstad (2010) ønsket i sin studie å undersøke hvordan talespråket inngår i ungdoms identitetsforhandlinger, og kartlegge hvilke orienteringspunkter ungdommene forholder seg til og dermed hvilke språklige variasjoner som blir inkludert og ekskludert. Studien viser at ungdommene var bevisst på språklige endringer og utviklingen av nye ord og uttrykk, og ikke minst å være oppdatert på språklige trender og hvordan det var «in» å snakke. Her peker han blant annet på språklig autentisitet – valg av språklig kode skal være i overenskomst med den enkeltes identitet – som viktig for å vise hvem man «egentlig» er (Hårstad, 2010, s. 319). Broch (2001; 2002) fant tilsvarende tendenser ved å studere østkantungdommers holdninger til eget talemål, blant annet det tydelige skillet mellom hvilken side av Oslo ungdommene føler tilhørighet til.

I Svendsen og Røyneland (2008) blir talespråksvariasjonen til ungdommer med minoritetsbakgrunn i Oslo studert, og fokuset i studien rettes mot hvordan ungdommene bruker språket som en markør for å signalisere tilhørighet til et bestemt miljø eller en gruppe. Det fremkommer i studien at språket hadde en sosial funksjon, der språkkompetanse også var med på å markere sosial status og annerkjennelse. I tillegg anser Svendsen og Røyneland (2008, s. 66) multietnolektisk stil («kebabnorsk») som en av mange registre som ungdommene benytter seg av, og som uttrykker en spesiell gruppe eller et miljø. De presenterer en ung språkbruker som bruker «kebabnorsk» for å tilpasse seg innenfor-gruppe identiteten, og for å føle tilhøre i en «minoritet»-gruppe. Et slikt skille innenfor identitets- og gruppetilhørighets dimensjonen finner vi også i internasjonale studier (Nortier & Svendsen, 2015). I tillegg viser Opsahl og Nistov (2010) sin studie at det er systematiske forskjeller i hvordan ungdommer snakker på i ulike sammenhenger. I studien kommer det frem at

² Lol (lånt fra engelsk): Står for «loughing out loud», men brukes også som en norsk forkortelse for «ler og ler» (Hasund, 2006a, s. 37).

³ Omg (lånt fra engelsk): Er et initialord som består av første bokstav i hvert ord i et lengre uttrykk, står for «oh my god» (Hasund, 2006a, s. 52).

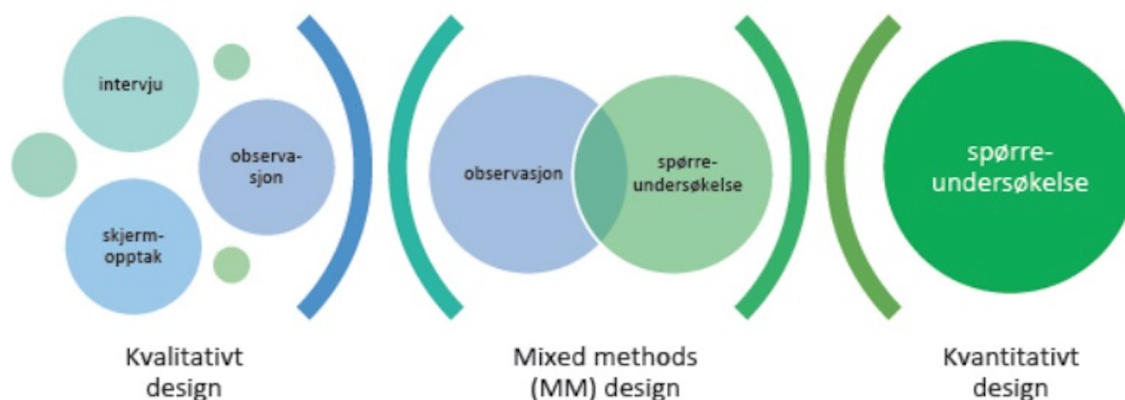
⁴ Serr: Er et kortord eller en forkortelse av adjektivet seriøst (Hasund, 2006a, s. 50).

de unge varierer talespråket ut ifra situasjonen, der «kebabnorsk» ofte blir brukt i mer uformelle samtaler.

Ettersom at det allerede finnes en del studier både i Norge og i Skandinavia som går på nettopp hvilke holdninger folk har til ungdomsspråket, kan det likevel virke som at det er behov for mer forskning innen unges opplevelse av inkludering og ekskludering på skolen der språket er en markør for gruppetilhørighet. Med denne studien ønsker jeg derfor å møte behovet for mer forskning på ungdomsskoleelevers erfaringer med talespråksvariasjon, og opplevelser med språk som en markør for gruppetilhørighet på skolen. Det som skiller min studie fra tidligere forskning på ungdomsspråket, identitet og gruppetilhørighet blant ungdommer, er at informantene mine tilhører en ungdomsskole i Vestfold og at jeg ønsker å få et innblikk i elevenes opplevelser og erfaringer.

3 Metode

Som forsker bruker man forskjellige tilnærminger for å innhente ulike typer informasjon og opplysninger, basert på hva man ønsker å undersøke. I et forskningsprosjekt er det derfor hensiktsmessig å velge en tilnærming som vil gi gode perspektiver på forskningsspørsmålene som undersøkes. Innenfor forskning er kvalitativ og kvantitativ metode godt kjent som to sentrale metodiske tilnærminger. Likevel er det ikke slik at de to metodiske tilnærmingene er motsetninger eller motpoler, de kan sees på som ytterpunkter i et kontinuum (Creswell & Plano Clark, 2018; Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg kan det i enkelte tilfeller være hensiktsmessig å benytte seg av flere metoder for å få samlet inn ulike typer data. Der kvalitativ og kvantitativ metode plasserer seg som ytterpunkter i et kontinuum, kan en kombinasjon av flere metoder, en multi-metodisk tilnærming, plasseres i midten. Modellen nedenfor illustrerer hvordan de tre tilnærmingene plasseres i forhold til hverandre, og kan brukes hver for seg eller kombineres.



Figur 1: Et kontinuum av forskningsdesign⁵

I min studie ønsker jeg å få innsikt i elevers opplevelser og erfaringer med språk som identitetsmarkør, og hvilke språklige praksiser de ulike gruppene bruker på skolen. Nettopp derfor vil det være relevant å bruke en kombinasjon av metoder som både kan bidra til å si noe generelt om elevenes opplevelser og erfaringer med språk som en markør for identitet og gruppetilhørighet, og en metode der jeg kan se hvordan dette fungerer i praksis.

Videre i dette kapittelet vil jeg argumentere for metodiske valg i studien og beskrive gjennomføringen av forskningen. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for studiens vitenskapsteoretiske ståsted og forskningsdesign (3.1). Deretter vil jeg beskrive planleggingen og gjennomføringen av

⁵ Hentet fra Metoder I klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse (Brevik & Hesby Mathé, 2021, s. 51).

studien (3.2), og da spesielt begrunne utvalget av respondentene. Videre vil jeg redegjøre for innsamling av data (3.3), bearbeiding av datamaterialet og analytisk strategi (3.4). Avslutningsvis vil studiens kvalitet diskuteres, her med vekt på forskningsetiske refleksjoner (3.5).

3.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk ståsted

For å sikre et bredt og sammensatte datamateriale kan det være nødvendig å velge en metode som reflekterer hva man faktisk ønsker å finne ut (Opsahl & Nistov, 2010, s. 51). Før å få innsikt i elevenes oppfatning og erfaring har jeg utformet et *multi-metodisk forskningsdesign*, som sikter på å kunne «sammenlikne informasjon fra ulike perspektiver for å forstå et fenomen bedre» (Brevik & Hesby Mathé, 2021, s. 47). Jeg er både ute etter å registrere informantenes oppfatning og erfaringer, rapportere språklige funn som gjenspeiler oppfatningene elevene har til språk som markør for identitet og få en dypere innsikt i et utvalg av elevenes erfaringer med språkbruk og grupperingene på trinnet. Med et *spørreskjema* vil jeg kunne samle inn og registrere elevenes egne oppfatninger og erfaringer, men som ikke er like godt egnet til å rapportere talespråksvariasjon som identitet- og gruppemarkør blant elevene på skolen. Hvis jeg derimot *observerer* elevene i tillegg til å bruke dataene fra spørreundersøkelsen, vil jeg få tilgang til brede og rike forskningsfunn. I tillegg vil det være nødvendig å hente ut et utvalg informanter til et *gruppeintervju* for å få tilgang til refleksjoner som ikke vil komme frem gjennom svarene på spørreundersøkelsen. I det videre vil jeg begrunne nærmere hvorfor en kombinasjon av metoder vil være mest hensiktsmessig i dette forskningsprosjektet.

3.1.1 Multi-metodisk forskningsdesign

Metodevalget henger naturlig sammen med forskningsemnet og problemstillingen studien undersøker. Problemstillingen og forskningsspørsmålene gjør at jeg anser både kvalitativ og kvantitativ metodisk tilnærming som relevant for studien. Å få innsikt i elevenes egne erfaringer og å se hvordan erfaringene gjenspeiler deres praksis, er formålet med studien. Med utgangspunkt i formålet med studien, har jeg et ønske om å gå i bredden med forskningsmetoder for å kunne si noe mer generelt om det datasettet mitt viser. Derfor er en *utvalgsundersøkelse* med et ekstensivt design og en lukket tilnærming relevant (Jacobsen, 2021, s. 67). Likevel vil ikke en lukket tilnærming, eller kvantitativ metode alene, kunne bidra til å få innsikt i elevenes oppfatninger og erfaringer, og hvordan de i praksis bruker språk som markør for identitet og gruppetilhørighet i skolehverdagen. Derfor vil i tillegg kvalitativ metode i form av observasjon, være nødvendig i min studie for å se sammenheng mellom svarene informantene gir i spørreundersøkelsen og hvordan gruppetilhørigheten er i praksis. I tillegg vil et kvalitativt fokusgruppeintervju kunne bidra med

bredere data, som kan føre til høyere kvalitet når datamaterialet skal drøftes opp mot tidligere forskning og etablerte teorier. Ved å studere et fenomen fra flere ulike vinkler, og ved å bruke flere forskjellige metoder, har studien et *multi-metodisk design*. Et slikt forskningsdesign undersøker problemstillingen ved hjelp av flere metoder for å styrke gyldigheten (Jacobsen, 2021, s. 151).

I studien søker jeg brede og rike forskningsfunn knyttet til «komplekse sosiale fenomener» (Brevik & Hesby Mathé, 2021, s. 49) for å oppnå innsikt og forståelse for hvordan mennesker og kontekst påvirker hverandre, der det sosiale fellesskapet står sentralt. Derfor har jeg valgt å samle inn store deler av dataene mine tidlig i studien ved at informantene svarer på et *kvantitativt* spørreskjema. Denne kvantitative delen er videre fulgt opp av en *kvalitativ* observasjon. Her observerte jeg den samme elevgruppen som har svart på spørreundersøkelsen ved hjelp av en observasjonsguide som er utformet på bakgrunn av dataene fra spørreundersøkelsen. Videre i forskningen tok jeg et valg i å hente ut et utvalg av informantene som markerte seg som interessante språkbrukere i observasjonen, for å gjennomføre et gruppeintervju. Et slikt multi-metodisk forskningsdesign bygger på Grønmo (Grønmo, 2002, s. 101) sitt resonnement:

På den ene side kan det være nødvendig å supplere kvantitative undersøkelser med mer kvalitative studier for å forstå de generelle resultatene av de kvantitative analysene. På den annen side kan den generelle oversikten som oppnås ved hjelp av kvantitative analyser, være et viktig grunnlag for strategiske vurderinger av hvilke fenomener eller problemer som det er særlig viktig å fokusere ved hjelp av mer intensive, kvalitative oppfølgingsundersøkelser.

Det kan derfor være nyttig for min studie med en kvalitativ tilnærming i etterkant av en kvantitativ tilnærming, for å ytterligere forklare enkelte funn og undersøke i detalj hva forholdene fra spørreundersøkelsen egentlig betyr (Jacobsen, 2021, s. 151). Ved å kombinere de to metodene kan jeg få en dypere innsikt i elevenes erfaring av språk som en markør for identitet og opplevelse av språkets påvirkning for grupperingene på skolen.

Valget av en kvantitativ tilnærming kombinert med en kvalitativ tilnærming henger tett sammen med forskningsspørsmålene. I denne studien vil det ikke være nok å kun se på hva som blir sagt eller gjort (kvalitativt), men det vil være nødvendig å se på i hvilken grad hele elevgruppen er enige i hvordan språket påvirker den sosiale grupperingen på skolen (kvantitativt) (Brevik & Hesby Mathé, 2021, s. 48). Forskningsprosessen i denne studien består av mer enn én fase. Siden analysen av datamaterialet fra første fase vil være i gang og bidra til et beslutningsgrunnlag for videre data som skal samles inn, kan studiens design kategoriseres som *sekvensiell*. I denne studien startet jeg med å analysere datamateriale fra spørreundersøkelsen, før jeg gikk videre til neste fase i

forskningen som var observasjon, og til slutt gjennomførte jeg et kvalitativt gruppeintervju. Et slikt design kalles *forklarende sekvensielle design*, fordi de kvantitative dataene samles først, og resultatene analyseres før man forsker videre for å forklare resultatene i detalj ved hjelp av kvalitative data (Brevik & Hesby Mathé, 2021, s. 56).

Noen forskere mener at det vil være mer tidkrevende å gjennomføre en multi-metode studie, sammenliknet med kvalitative og kvantitative studier (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 14). Likevel opplever jeg selv at det er mer fleksibelt, fordi de to metodene utfyller hverandre. Selv om de to metodene vil utfylle hverandre og kan sikre dybde i studien, kan en fare med forskningsdesignet mitt være at forskningsfunnene er lite detaljert og ender med «tynne beskrivelser» som kan virke virkelighetsfjerne (Jacobsen, 2021, s. 115). For å unngå dette vil de ulike fasene i forskningsprosessen være nøye gjennomarbeidet, og jeg må stille meg kritisk i analysen av datamaterialene. Likevel er et multi-metodisk forskningsdesign verdifullt for å validere, og å teste gyldigheten til datamaterialet.

3.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Som forsker inntar man en vitenskapsteoretisk posisjon. Den vitenskapsteoretiske posisjonen gir en ramme for hvordan virkeligheten forstås og hvordan forskeren ønsker å utforske den. Formålet med oppgaven min bygges på forskning av ungdommers erfaring og oppfatning av sammenhengen mellom språk og identitet, derfor vil det være relevant å innta en posisjon der det står sentralt å se på virkeligheten som språklig formidlet og noe som konstrueres gjennom språk og handling. For mitt forskningsprosjekt vil derfor en *sosialkonstruktivistisk* tilnærming være relevant. Med en sosialkonstruktivistisk posisjon vil forskerblikket rettes mot prosesser og samspill. Tilnærmingen vektlegger særlig en sosial konstruksjon av virkeligheten (Anker, 2020, s. 52) og at det er denne konstruksjonen som gir språket sin betydning. Ifølge Hårstad et al. (2021, s. 34–35) er det ofte en underliggende forutsetning i sosiolingvistisk forskning at språket på en eller annen måte avspeiler identiteten vår. Hvordan språket påvirker ungdommenes identitetsforhandlinger henger også sammen med sosial nettverksteori (jf. 2.4.2), og hvordan de unge inkluderes eller ekskluderes i ulike fellesskap.

Fra et sosiolingvistisk perspektiv fokuserer studien særlig på observasjoner av ungdommenes språkbruk, og deres egne opplevelser, erfaringer og tolkninger rundt språk og identitet. For å se på hvilken rolle språklige særtrekk spiller for ungdommers identitetsprosesser, må jeg se fenomenet ut fra deres øyne, altså ved å tilstrebe et *emisk perspektiv*. I arbeid med en sosiolingvistisk studie er det, ifølge Ims (2013, s. 40) relevant å ta utgangspunkt i et emisk perspektiv fordi man som forsker

tar utgangspunkt i en kulturell virkelighet slik den erfares og beskrives av medlemmene i samfunnet. Gjennom et slikt perspektiv kan jeg som forsker få innblikk i ungdomsskoleelevenes språkvaner og egen forståelse for språkets påvirkning for grupperinger og gruppetilhørighet. Siden det er språklig variasjon mellom ulike sosiale grupper på en ungdomsskole som skal studeres, kan forskningen kategoriseres som en makrososiolingvistisk studie (Eckert, 2012, s. 87).

3.2 Planlegging

I det følgende vil jeg beskrive prosessen fra planleggingen av forskningen. Jeg vil gjøre rede for nytten av spaning og tilgang til feltet, og hvilke utvalgsriterier som er lagt til grunn for valg av respondenter.

3.2.1 Spaning og tilgang til feltet

Dalen (2011, s. 47) hevder at det i forkant av en utvelgelse av felt og informanter kan være hensiktsmessig å gjennomføre en spaning av feltet, slik at forskeren får et innblikk i kulturen og miljøet det skal forskes på. Med erfaring både fra praksis og som lærervikar på ungdomsskole har jeg fått observere elevers språkbruk både i friminutt og i klasserom. Det er gjennom observasjon av elever ved en praksisskole jeg ble bevisst på og fikk se hvordan elevene bruker språk som en markør for hvem de identifiserer seg med. Spaningen ble gjennomført ved en ungdomsskole i Vestfold, og det er denne skolen jeg tok kontakt med for å gjennomføre forskningen min. Gjennom spaningen ble det observert stor språklig variasjon i elevgruppen og tydelige sosiale strukturer både i klasserommet og i friminuttene.

3.2.2 Utvalg av informanter

Det finnes allerede en del studier som har sett på noe av det samme som min studie har som formål å undersøke; språkbruk blant ungdommer, identitet og gruppetilhørighet (Hårstad & Opsahl, 2013; Svendsen et al., 2015; Svendsen & Røynealand, 2008; Aarsæther, 2010). Derfor ønsket jeg å studere elever som har tilhørighet i en mindre by. På bakgrunn av dette brukte jeg kontaktene mine for å få tilgang til og velge ut informanter som jeg tenker vil kunne bidra til min studie. Bakgrunnen for utvalget av informantene ligger i informasjonen som ble hentet inn under spaningen, der det viste seg at elevgruppen ved den utvalgte skolen tikket av kriteriene som er stilt for informantene. Trinnet som er valgt ut består av 117 elever, der 94 elever ønsket å delta som informanter til forskningsprosjektet. Informantene er i alderen 15-16 år og går siste året på ungdomsskolen.

Informantene ved tiendetrinn ble valgt ut ved *formålstjenlig utvelgelse*, men også på bakgrunn av *bekvemmelighetsutvalg* (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Valget av informanter til min studie kan kategoriseres som et bekvemmelighetsutvalg, siden jeg har kjennskap til elevgruppen gjennom tidligere praksis. Det kan være flere utfordringer ved å gjøre et bekvemmelighetsutvalg, som relasjonen til elevene og forventinger om deltakelse, som jeg vil gå nærmere inn på senere i kapittelet om forskningsetiske utfordringer (jf. 3.5.1).

Selv om det er gjort et bekvemmelighetsutvalg, er likevel valget av informanter formålstjenlig, eller nærmere bestemt *kriteriebasert* (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Det betyr at jeg har valgt ut trinnet på bakgrunn av kriterier som er satt for å kunne gi meg svar på problemstillingen. Et viktig utgangspunkt når jeg skulle velge informanter var at de skulle sikre bredde og variasjon i forskningen. Det var særlig tre kriterier som var viktig for min studie. For det første var det nødvendig at det kommer frem tydelig sosiale gruppesammensetninger på trinnet. Dette fordi jeg ønsket å se hvordan elevene tilpasser seg de ulike gruppene, med utgangspunkt i talespråket deres. Dette henger sammen med det andre kriteriet, som er at det vil komme frem språklig variasjon i elevgruppen. Det tredje kriteriet gjelder alder. Jeg ønsket elever som kan uttrykke egne opplevelser og erfaringer på en god måte, siden formålet med studien er å kunne si noe om nettopp elevenes opplevelser og erfaringer med språk som en markør for identitet.

I etterkant av spørreundersøkelsen og observasjonene ble en gruppe elever valgt ut til å være med i fokusgruppeintervjuer. Valget av informantene ble gjort etter *kriteriebasert* utvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41; Jacobsen, 2021, s. 181). Det vil si at informantene ble valgt på bakgrunn av informasjonen jeg allerede hadde hentet inn gjennom spørreskjema og observasjon, og som jeg opplevde at kunne gi best mulig informasjon om egne oppfatninger og erfaringer. I tillegg var jeg opptatt av å ta hensyn til *bredde* og *variasjon* (Jacobsen, 2021, s. 181), da jeg ønsket å hente ut informanter med ulik sosial tilhørighet på trinnet. Derfor falt utvalget av informanter på to til tre elever fra tre ulike grupper som hadde markert seg gjennom observasjonene i friminuttene.

3.3 Innsamling av data

Målet med den første delen av datainnsamlingen var å hente inn informasjon om elevenes egne erfaringer og opplevelse av språk som en identitetsmarkør, og hvordan den sosiale grupperingen på skolen er. Videre i datainnsamlingen brukte jeg dataene fra spørreskjemaet for å utforme en observasjonsguide, og deretter hentet jeg ut noen informanter til et gruppeintervju for å sikre brede og rike data. Nedenfor vil jeg gjøre rede for innsamlingsprosessen av datamaterialet. For å få en helhetlig forståelse av studiens problemstilling, har jeg som nevnt benyttet meg av en multi-

metodisk tilnærming. Derfor vil jeg gjøre rede for omfanget av og diskutere utfordringer og muligheter ved spørreundersøkelsen, observasjonen og fokusgruppeintervjuet.

3.3.1 Spørreundersøkelsen

For å samle inn elevenes perspektiver svarte de på et digitalt spørreskjema utformet med Nettskjema. Det elektroniske spørreskjemaet tok ca. 20 minutter for elevene å svare på. Jeg ønsket å være til stede under gjennomføringen, for å få innsikt i svarprosessen og mulighet til å følge opp informantene. På den måten fikk elevene god informasjon om hvordan spørreskjemaet er utformet. Ved å bruke spørreskjema som metode får jeg innhentet generell informasjon om informantene som er relevant for å kunne si noe om deres erfaringer og opplevelser. Med formålet for studien som utgangspunkt, vil det dermed være mulig for meg å se sammenhenger mellom bakgrunnsvariablene som sosial status på skolen og elevenes syn på egen språklig praksis, og deres erfaring med språket som markør for identitet og gruppesammensetningene på skolen.

3.3.1.1 Spørreundersøkelsens omfang

Jeg har valgt å forholde meg til en tematisk inndeling i spørreskjemaet. For å svare på forskningsspørsmålene til studien er det relevant å hente inn noe bakgrunnsinformasjon om informantene, men vekten av spørsmålene i spørreskjemaet går på informantenes erfaringer med språklig variasjon på skolen, og hvordan de opplever at språket brukes som en markør for identitet og grupperinger på skolen. Nedenfor følger en oversikt over kategoriene i spørreskjemaet:

Kategorier i spørreskjema	Antall spørsmål (inkludert oppfølgingsspørsmål)
Din og andres språkbruk på skolen	17
Språk og identitet	8
Grupperinger på skolen og språkbruk	13
Kartlegging av bakgrunn	9

Tabell 1: Kategorier og antall spørsmål i spørreskjema

I utformingen av spørreskjemaet har jeg gjort et taktisk valg ved at bakgrunnsspørsmålene kommer til slutt, fordi respondentene ofte er mer motivert for å svare på spørreundersøkelsen dersom den generelle informasjonen ikke kommer først (Frønes & Pettersen, 2021, s. 182). Målet med bakgrunnsspørsmålene er å få informasjon om informantenes identitet og hvordan de plasserer seg i det sosiale rommet på skolen. Derfor har jeg i stedet valgt å kartlegge informantenes oppfatning og

erfaring med språklig variasjon på skolen først. Videre rettes spørsmålene i spørreskjemaet mot informantenes forståelse av språk som en identitetsmarkør og hvordan de opplever at deres språklige repertoar er en del av deres identitetsoppfatning. I tillegg ønsker jeg gjennom spørreundersøkelsen å få innsikt i informantenes opplevelse av grupperinger på skolen, og hvilke språklige særtrekk de opplever at brukes for å markere de ulike gruppene.

Siden formålet med spørreundersøkelsen i stor grad er å innhente informasjon om informantenes egne opplevelser og erfaringer, vil det bli stilt både åpne og lukkede spørsmål. De lukkede spørsmålene er brukt der det er mulig å liste opp alle relevante svar på spørsmålet som stilles. En fordel ved å bruke lukkede spørsmål er at det er enkelt å sammenligne svarene, men en utfordring kan være at informanten ikke finner et passende svaralternativ og datamaterialet kan miste validitet (Frønes & Pettersen, 2021, s. 179–180). Med åpne spørsmål får informantene formulere egne svar. I min studie er det fordelaktig å stille åpne spørsmål i spørreskjemaet, fordi problemstillingen ønsker å utforske elevenes egne opplevelser og erfaringer. Til tross for at et spørreskjemaet kategoriseres som en kvantitativ metode, vil de åpne spørsmålene i spørreskjema være av kvalitativ art. Ved å kombinere de to spørsmålsformene vil ikke jeg som forsker styre svarene til respondentene, og svarene vil være rikere og i større grad reflektere respondentenes meninger (Frønes & Pettersen, 2021, s. 180).

3.3.1.2 Utfordringer og muligheter ved spørreskjema

Det understrekes flere steder i litteraturen at spørreskjema som metode kan ha sine begrensninger (Frønes & Pettersen, 2021, s. 172–173; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 187). For å sikre at spørsmålene i spørreskjemaet er forståelige har fire ungdommer i alderen 11 til 13 år gjennomført en pilot gjennomgang av spørreskjema og kommet med tilbakemeldinger. Selv om spørreundersøkelsen skulle beholde informantenes anonymitet, må jeg regne med at enkelte svar reflekterer det informantene anses som «riktig» svar og sosialt akseptert. Spørsmål knyttet til identitet og sosial status/tilhørighet kan være utfordrende temaer for enkelte, derfor kan noen av svarene vise holdninger som informantene tenker man burde ha, mer enn oppfatningene de faktisk har. Det kan være utfordrende å tolke svarene i et spørreskjema, fordi de ofte er lite utfyllende og ikke kan knyttes til personlige egenheter på grunn av anonymiteten. Derfor har jeg valgt å kombinere ulike typer data og metoder, for å åpne opp for mer kreative datanalyser, og supplerende data fra observasjon og intervju, som kan gi støtte til slutningene som trekkes i studien. Dette kan ifølge Frønes og Pettersen (2021, s. 176) være en fordel for å studere nærmere om dataene i studien stemmer.

3.3.2 Observasjon

Observasjon som forskningsmetode handler om å kartlegge, avdekke og registrere hva mennesker gjør i ulike situasjoner, samt å studere hvordan kommunikasjonen mellom de ulike partene foregår, og hvilke sosiale og emosjonelle klima som styrer gruppen (Lund & Haugen, 2006, s. 166–167). Selv om spørreundersøkelsen er nyttig for å hente inn informasjon om informantenes egne opplevelser og erfaringer med språk som markør for identitet og gruppetilhørighet på skolen, vil det være nødvendig å kunne supplere med kvalitative data fra observasjon. Som Johannesen et al. uttrykker gjennom sitatet: «*Det er ikke sikkert at det vi sier vi gjør, er det vi faktisk gjør*» (2021, s. 199), gir observasjon som metode tilgang til informantenes handlinger, som et spørreskjema eller intervju ikke nødvendigvis vil kunne fange opp. Derfor er det viktig for min studie å kombinere kvantitative og kvalitative metoder, siden formålet er å få innsikt i elevenes erfaring med språk som identitetsmarkør, og å se hvordan elevene bruker språket for å tilpasse seg de sosiale gruppene på skolen.

3.3.2.1 Observasjonens omfang

Mye relevant informasjon kan registreres ved å observere hva informantene faktisk gjør, ikke hva de sier at de gjør (Johannesen et al., 2021, s. 126). Ved å observere informantene både i klasserom og i friminutt kommer jeg nærmere ungdommenes virkelighet, og får kanskje tilgang til informasjon som de ikke delte i spørreundersøkelsen. Jeg har observert elevene ved 10. trinn både i klasserom og i friminutt over en periode på 1 uke, hvor 5 timer i undervisning og 10 friminutt var planlagt. Siden jeg allerede har kjennskap til informantene fra før var det naturlig for meg å innta rollen som en *delvis deltakende observatør*. Som delvis deltakende observatør deltar jeg i deler av den sosiale settingen, samtidig som jeg får en førstehåndserfaring med selve observasjonssituasjonen (Dalland et al., 2021, s. 137).

Observasjon av hverdagen i klasserommet eller i friminuttet er det man kaller en naturlig setting, noe som innebærer at jeg får observert elevene fra den samme posisjonen som den blir erfart (Johannesen et al., 2021, s. 127). For å organisere observasjonene har jeg gjort feltnotater underveis, og finskrevet i etterkant av observasjonen. Siden det er viktig å være «til stede» i situasjonen, har jeg valgt å utforme en oversiktlig observasjonsguide med utgangspunkt i malen til Dalland, Bjørnstad og Andersson-Bakken (2021, s. 133). Jeg utformet en observasjonsguide for friminutt (Vedlegg 4) og en for observasjon i klasserommet (Vedlegg 5). I observasjonsguiden for friminuttene var det viktig å få frem hvem som observeres, hvordan gruppedynamikken er, de sosiale normene i friminuttet og frekvens av talespråklig variasjon. Derimot var fokuset i

klasseromsobservasjonen mer rettet mot sammensettingen av elevene, hvordan kommunikasjonen gikk mellom elevene og lærer, og frekvens av talespråklig variasjon.

3.3.2.2 *Utfordringer og muligheter ved observasjon*

Når man observerer, er det viktig å stille seg objektivt til det man ser. Likevel kan det være vanskelig, fordi fra person til person vil man tolke situasjoner ulikt og påvirkes av erfaringer, følelser og verdier. Ved å være delvis-deltakende observatør fikk jeg observert elevene fra en distanse, noe som gjorde at det var lettere å holde en åpen holdning og være objektiv. På den andre siden kan en utfordring med delvis-deltakende observasjon være at informantene er bevisste på at de blir observert, og kan endre atferd. En annen utfordring jeg møtte under observasjonen var å få et klart bilde av hele trinnet som en felles språklig arena. Gjennom observasjonsguiden fikk jeg strukturert tydelig hvem som ble observert til enhver tid, men jeg fikk kun observert én gruppe elever av gangen, noe som gjorde at antall timer observasjon i friminutt ble høyere enn planlagt. Til tross for at jeg hadde planlagt å observere 10 friminutt, endte jeg opp med å observere 15 friminutt, som tilsvarer ca. 4 timer observasjon.

3.3.3 Fokusgruppeintervju

Gruppeintervjuet har som formål å fremheve flere synspunkter i form av en diskusjon, der strukturen på intervjuet åpner opp for enighet, uenighet og meningsdanning mellom deltakerne. I en slik prosess kan informantene oppleve at det skjer en fortolkningsutvikling, det vil si at deltakerne utvikler mening selv i løpet av prosessen (Jacobsen, 2021, s. 123). Metoden har en styrke i at den muliggjør observasjon av samhandlingen i gruppa og et godt forum der informantene får dele opplevelser og erfaringer gjennom dialog med forskeren. For min studie vil det være mest relevant å gjennomføre et *semistrukturert gruppeintervju*. Nettopp fordi i et semistrukturert gruppeintervju er samtalen strukturert rundt bestemte temaer og spørsmål, men nøyaktig formulering av spørsmålene vil variere basert på hvilken retning intervjuet tar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156–157).

3.3.3.1 *Gruppeintervjuets omfang*

Intervjuene jeg har gjennomført, var først og fremst en metode for å få en klarere innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer med egen og medelevenes språkbruk, og språkbruken deres knyttet til de sosiale grupperingene på skolen. På den måten fikk jeg et enda bedre belegg for å diskutere forskningsspørsmålene i studien. Valget om å gjennomføre gruppeintervju tar også utgangspunkt i et ønske om å skape en trygghet rundt intervjusituasjonen, blant annet ved at intervjuene fant sted på skolen til elevene og jeg allerede hadde kjennskap til dem.

Hensikten med et intervju er å innhente den nødvendige informasjonen for å besvare en problemstilling. Intervjuguiden er spesielt viktig ettersom den avgjør informasjonen man innhenter. Derfor ble intervjuguiden nøye utarbeidet i forkant av intervjuene. I denne prosessen ble spørsmål laget og tilpasset de tidligere forskningsfunnene, men også basert på teori og tidligere forskning. I tillegg ble intervjuguiden pilotert på de fire ungdommene som også piloterte spørreundersøkelsen. Gjennom en sammenligning av spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 6) og transkripsjonene av fokusgruppene, viser det at temaene ikke alltid kom i den rekkefølgen jeg hadde tenkt, men at alle gruppene var innom samtlige av de overordnede temaene. Likevel var en utfordring å gi plass til alle informantene, og skape et rom der informantenes erfaringer og oppfatninger kom til uttrykk. Et grep jeg valgte å ta i bruk var derfor å inkludere alle informantene i samtalen så tidlig som mulig (Johannessen et al., 2021, s. 154), ved å la alle informantene si navnet sitt – og det fiktive navnet de ønsker å ha i studien – på rundgang, og noen spørsmål for å bli bedre kjent med hver og en av dem. Slik fikk jeg også knyttet navnene til informantene til stemmene deres, noe som var viktig i transkripsjonen av lydopptakene (jf. 3.5).

Valget om å gjennomføre semistrukturerte gruppeintervjuer var i hovedsak begrunnet i to ulike hensyn. For det første, for å unngå *Observer's Paradox*⁶ (Labov, 1972, s. 209), tok jeg tak i temaer som kom frem underveis i samtalen som informantene var opptatt av og som kunne bidra positivt til studien. På den måten fikk informantene et pusterom fra de forhåndsbestemte spørsmålene, samtidig som informantene fikk anledning til å gi fylldige og detaljerte beskrivelser av sine opplevelser og erfaringer. For det andre, var jeg interessert i å sammenlikne erfaringene og opplevelsene informantene fra to ulike grupperinger har. Jeg opplevde at jeg fikk tilgang til flere perspektiver ved at informantene tok utgangspunkt i hverandres innspill og kom med motargumenter dersom de var uenige med en annen.

3.3.3.2 *Utfordringer og muligheter ved gruppeintervju*

Jeg valgte å gjennomføre tre gruppeintervjuer med to til tre informanter i hvert intervju. Årsaken til dette er at hovedformålet med intervjuene er å få innsikt i hvordan elevene på trinnet opplever at de ulike gruppene snakker, både i klassene og i friminuttene. Jeg ønsket at informantene jeg hentet ut

⁶ *Observer's Paradox*: Among the partial solutions to that paradox within the face-to-face interview, the elicitation of narratives of personal experience proved to be the most effective (Labov, 1972, s. 209).

skulle diskutere påstandene, og komme med ulike argumenter til spørsmålene som ble stilt. Likevel er en utfordring med gruppeintervju at informantene ikke tør å dele sine faktiske erfaringer og opplevelser, i frykt for at de andre deltakerne er uenige. Dersom formålet kun hadde vært å få innsikt i enkeltelevers opplevelser og erfaringer med språkbruk, ville det vært mer formålstjenlig å gjennomføre intervjuene med en og en informant. Da ville jeg mest sannsynlig kommet nærmere inn på informantene, og få tydeligere frem deres personlige opplevelser og erfaringer.

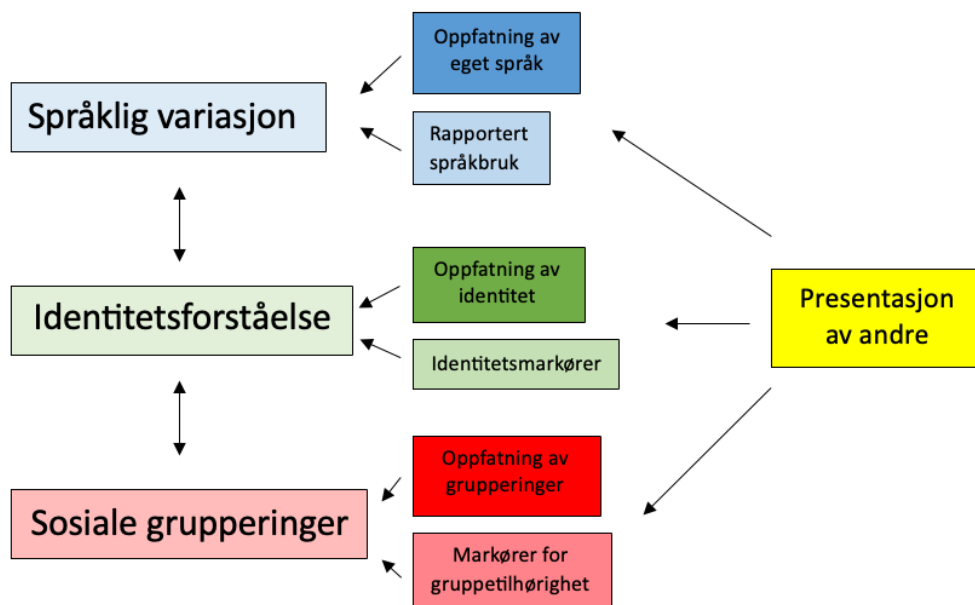
3.4 Bearbeiding av data og analytisk strategi

I en multimetodeundersøkelse som denne, der målet er å få et innblikk i ungdomsskoleelevers oppfatning og erfaring med språk som en identitetsmarkør i skolehverdagen, er det relevant å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse etterfulgt av en kvalitativ observasjon og gruppeintervju. I både kvantitativ og kvalitativ metode går forskeren gjennom følgende steg: forberedelse, utforske data, analysere data, representere data, tolke og validere (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 210–212). Som regel foregår de kvantitative dataanalysene i en lineær stil, mens i kvalitativ dataanalyse er det gjerne en samtidig, repeterende og dynamisk prosess (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 210–212). Det vil være nyttig å analysere dataene hver for seg, men også se dem i lys av hverandre, da metodene undersøker den samme problemstillingen.

Creswell og Clark (2018) forklarer at man analyserer de kvantitative dataene ut ifra spørsmål eller hypoteser, og bruker en passende strategi for å kategorisere dataene basert på spørsmålene gitt til informantene. I mitt tilfelle vil jeg samle og analysere de kvalitative dataene delvis manuelt. Til tross for at spørreundersøkelsen gjennomføres av elevene elektronisk og dataene samles og organiseres enkelt deretter, vil det være nødvendig å gå inn manuelt for å organisere og hente ut data som peker seg ut som relevant for å diskutere problemstillingen. I organiseringen av dataene benytter jeg både *frekvensfordelinger* og *krysstabeller*. Ved å bruke frekvensfordeling får jeg gruppert respondentene ut fra hvilke svar de har avgitt på undersøkelsen (Johannessen et al., 2021, s. 165). I min studie vil det i tillegg være interessant å se på forskjeller mellom grupper, som jenter og gutter, eller forskjell mellom elever som tilhører ulike miljøer eller grupper på skolen. Derfor vil det være relevant å sett opp noen av dataene i en krysstabell (Johannessen et al., 2021, s. 169–170). I kapittelet om resultater og analyse vil jeg fremstille dataene i et søylediagram, samt å hente frem svarene som er relevante for å se forskningen i lys av problemstillingen.

Ved kvalitativ dataanalyse benyttes gjerne koding av data: deling av tekst inn i mindre deler, merking av disse delene, og gruppering av kode inn i temaer (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 214). Ettersom kodingsarbeidet er en tidkrevende prosess, vurderte jeg det som nødvendig og

praktisk å klassifisere kodene i kategorier. Jeg endte opp med tre kategorier jeg mente dekket det viktigste i studien; *språklig variasjon*, *identitetsforståelse* og *sosiale grupperinger*. For å få en oversikt over meningsinnholdet i datamaterialet gjennomførte jeg et omfattende kodingsarbeid ved å markere og sortere dataene etter temaer. Temaene er gitt med fargekoder, og ble brukt aktivt i analysearbeidet for å senere kunne plassere funnene inn under hovedkategoriene (Vedlegg 7). Temaene ble fordelt i en tabell der datamaterialet ble speilet mot hverandre og fordelt inn i kategoriene, slik at likheter og forskjeller mellom funnene kom tydelig til uttrykk. Forholdet mellom de tre kategoriene og temaene jeg brukte for å markere data, har jeg valgt å illustrere gjennom figur 2. Figuren viser hvordan de tre kategoriene gjensidig påvirker hverandre, og hvilke temaer som er underliggende hver av kategoriene. I tillegg var informantenes presentasjon av andre sentralt i analysearbeidet, fordi jeg ønsket et helhetlig bilde av informantenes opplevelser og erfaringer rundt språklig variasjon, identitetsforståelse og sosiale grupperinger på hele trinnet.



Figur 2: Forholdet mellom kategoriene og tema i analysearbeidet

I analysen av mine kvalitative data baserer jeg meg på å lese gjennom rådata. Rådata i denne studien er feltnotatene som er gjort underveis og etter observasjonen, og transkriberingen av lydopptakene fra gruppeintervjuene. Feltnotatene er gjort på bakgrunn av og etter observasjonsguiden som er laget etter at dataene fra spørreundersøkelsen er samlet inn og analysert. Dette gjorde det enklere å se observasjonene og dataene fra gruppeintervjuene i sammenheng med datamateriale og funnene som de kvantitative dataene er ordnet i. Ifølge Postholm (2010, s. 160) fungerer teorien som er tilegnet for studien, sammen med mine opplevelser og erfaringer, som et sett briller som brukes i analysen av data. Det er ved hjelp av teorien dataene i analysen forstås, i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene som er formulert for min studie.

Når dataene for metodene er gjort rede for og analysert hver for seg, skal de i henhold til multi-metodisk analyse ses i sammenheng, og hvorvidt disse er kongruente eller divergente. En strategi jeg vil benytte meg av når resultatene av analysen skal slås sammen og sammenlignes, er en «side-by-side comparison for merged data analysis» (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 223). Her vil resultatene fra forskningen presenteres i en diskusjon og/eller en oppsummerende tabell slik at de enkelt kan sammenlignes. På denne måten vil jeg presentere resultatene mine. Jeg vil legge frem tabeller og relevante funn fra spørreundersøkelsen, sammenlignet med observasjoner som er gjort av elevene i friminutt og i klasserommet, og se det i sammenheng med opplevelsene og erfaringene elevene delte i gruppeintervjuet.

3.5 Studiens kvalitet

3.5.1 Forskningsetiske refleksjoner

I forskningsarbeidet er det flere etiske betraktninger som er nødvendig å ha tenkt igjennom. De forskningsetiske betraktningene er en etisk sans som skal ligge implisitt i all forskning, uavhengig av de formelle juridiske rammene og kravene som gjelder for all forskning (Tjora, 2021, s. 53). I min studie er det spesielt tre forskningsetiske betraktninger som er relevante å drøfte, og som gjorde det nødvendig å melde studien til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt): å forske på ungdommer, informert samtykke og utfordringer med å forske på informanter man allerede har en relasjon til.

Spesielt viktig er de etiske betraktningene og vurderingene når man skal forske på en utsatt gruppe som barn og ungdom. Ungdommer skal ses på som legitime informanter på lik linje med voksne, men man må også anerkjenne at de kan være sårbare og har mindre livserfaring og kunnskap enn voksne (Fossheim et al., 2013, s. 77–78). Det er viktig at man møter ungdommene som informanter på en måte som er tilpasset deres alder og individuelle situasjon. Derfor er kravet om informert samtykke viktig i studier med ungdommer. Dette ble ivaretatt ved at informasjonen om forskningsprosjektet ble muntlig gjennomgått med alle informantene til stede. Det ble spesielt viktig i min studie at informantene var innforstått med hva forskningsprosjektet går ut på, siden alle informantene er over 15 år og kan skrive under på samtykkeskjema selv. Spørreundersøkelse ble valgt som metode for å trygge elevene. Videoopptak eller lydopptak av observasjon ble vurdert som ikke nødvendig, fordi observasjonen vil basere seg på en observasjonsguide som er laget basert på funn fra spørreundersøkelsen. Likevel ble det nødvendig å gjennomføre to runder med gruppeintervju der det ble tatt lydopptak av elevene. Behandlingen av lydopptakene ble gjort i

henhold til Sikt sitt lovverk (Sikt, u.å.). I tillegg har jeg vært nøye på å ikke samle inn personsensitive opplysninger fra informantene.

For kvalitative forskningsmetoder, som observasjonsstudier, kommer man som regel nær dem man forsker på, og det kan utvikle seg et tillitsforhold mellom forsker og informant. I forskning der barn og unge er informanter kan det utvikle seg et asymmetrisk forhold, noe som blant annet skyldes at unge og voksne lever i forskjellige sosiale verdener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 109). I mitt forskningsprosjekt vil dette tillitsforholdet allerede være til stede i flere relasjoner, og det kan oppfattes som en forpliktelse for elevene å uttrykke seg og handle slik de tror jeg ønsker. Dette er noe jeg var svært bevisst på i forkant av forskningen, og har derfor utformet spørsmål som skal være enkle for elevene å svare på og som ikke er ledende.

Siden jeg samlet inn personopplysninger om ungdom i form av navn og lydopptak, hadde jeg meldeplikt til Sikt. For å imøtekomme deres personvernsretningslinjer ble lydopptakene av gruppeintervjuene gjennomført ved hjelp av Nettskjema-diktafon, en mobilapp som kobles til Nettskjema-tjenesten for kryptert lagring av opptakene. Lydopptakene ble transkribert over på privat pc, men da med fiktive navn på informantene, og slettet da transkriberingen var ferdig. Gjennomføringen og lagringen av spørreskjemaene ble også gjort i Nettskjema. Elevene svarte på det digitale spørreskjemaet anonymt. For å bevare informantenes anonymitet, var spørreundersøkelsen anonym, feltnotatene er uten navn og elevene som ble intervjuet fikk fiktive navn (Thagaard, 2018, s. 115). Samtykkeskjemaer og feltnotater ble låst inn i en safe som kun jeg hadde tilgang til når det ikke ble brukt. Da studien ble avsluttet, slettet jeg alt datamaterialet. Sikt vurderte og godkjente studien 13.12.202 (Vedlegg 1).

3.5.2 Forskningskvalitet

Thagaard (2018, s. 22) fremhever begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet om forskningskvalitet. Tjora (2021, s. 259) benytter begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som indikatorer på forskningens kvalitet. Til tross for at disse begrepene kan ha ulik betydning innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning, vil jeg i det videre bruke disse begrepene synonymt, men med utgangspunkt i Tjora (2021) sine begreper.

Pålitelighet handler om sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan disse er gjort rede for (Tjora, 2021, s. 263). Studiens pålitelighet kan sammenlignes med begrepet *credibility*, som Marshall og Rossman (2016, s. 44–46) peker på som at studiens reliabilitet er et kriterium for at forskningen er utført på en troverdig og tillitvekkende måte. I den sammenheng trekkes viktigheten av å redegjøre for hvordan perspektiver og teori bidrar til å inspirere forskningen, samt at *åpenhet*

og *transparens* er avgjørende for troverdigheten til studien. Mitt engasjement for ungdommers identitetsutvikling og språklig variasjon, i tillegg til mine erfaringer og egen forståelse av teori, *kan* ha påvirkning på resultatet og diskusjonen av forskningsfunnene. Gjennom den kvantitative spørreundersøkelsen er spørsmålsformuleringer og elevenes tolkning av egne erfaringer og opplevelser, faktorer som kan farge dataene i forskningen. I observasjonen av elevene kan faktorer som svekker studiens pålitelighet være at elevene ikke viser sine ekte sider, eller tilegner seg språklige egenskaper som de vanligvis ikke bruker. Dette kan knyttes til registerdanning, der språkstiler knyttes til bestemte grupper eller miljøer, og språkstilen blir identitetsmarkører for elevene som er en del av gruppen. I denne studien er det interessant å se på hvilke oppfatninger elevene har til de ulike gruppenes språklige register, og hvilke erfaringer de har med å benytte ulike register i ulike sosiale settinger.

Studiens *gyldighet* handler om forholdet mellom forskningen, hvordan forskningsfunnene er relevante for å svare på problemstillingen, og om svarene vi finner faktisk er svar på spørsmålene vi forsøker å besvare (Tjora, 2021, s. 260). Ved å diskutere hvordan teorigrunnlaget og eksisterende forskning er relevant for min studie, og å gjøre rede for metodiske valg og å gi en grundig redegjørelse av datagenerering, blir forskningens relevans og presisjon belyst. I min studie er det gjort en grundig gjennomgang av relevant teori og tidligere forskning som kan bidra til å se verdien av min forskning. I tillegg er det lagt vekt på metodekapittelet som belyser viktige valg og etiske betraktninger. Det at studien søker innsikt i elevenes opplevelser og erfaringer med språk som en identitetsmarkør, viser at en sosiolingvistisk tilnærming vil være hensiktsmessig. Marshall og Rossman (2016, s. 46) peker på multi-metode-studie som en fordel for å sikre både påliteligheten og gyldigheten til en studie. Siden mitt forskningsdesign både består av kvalitativ og kvantitativ metode, samler jeg inn data som både er knyttet til informantenes egne opplevelser og erfaringer, og får observere hvordan dette fungerer i praksis.

Tjora (2021, s. 267) bruker begrepet *generaliserbarhet* om vurderingen av hvorvidt funn som kommer frem i studien kan være gyldig for andre situasjoner. Videre trekker han frem at en eller annen form for generalisering er et mål innenfor det meste av samfunnsforskningen. I forhold til min studie er det vanskelig å generalisere funnene. Dette på grunnlag av at studien tar utgangspunkt i erfaringer og opplevelser et utvalg elever ved en ungdomsskole i Vestfold gjør seg. Jeg vil derfor ikke påstå at denne studien vil beskrive hvordan flertallet av ungdomsskoleelever opplever språk som en markør for identitet og gruppetilhørighet på skolen. Likevel vil jeg kunne si noe om generaliserbare trekk. Siden datamaterialet i min studie er analysert og tolket ut fra relevant teori og

tidligere forskning, vil jeg kunne se sammenhenger og si noe generelt om hvordan en gruppe ungdomsskoleelever opplever språket som en identitetsmarkør.

4 Resultater og drøfting

I følgende kapittel vil jeg presentere, analysere og drøfte funn fra undersøkelsene som er gjort. Siden jeg har mange datasett har jeg valgt å drøfte funnene underveis i analysen for å unngå redundans, og gjøre fremstillingen lettere tilgjengelig for leseren. Tidligere forskning viser blant annet at ungdommer ofte iscenesetter seg selv gjennom sin språklige kompetanse (Hårstad & Opsahl, 2013), og at ungdom bruker språklige registre som uttrykker at de er en del av en bestemt gruppe eller miljø (Svendsen & Røyneland, 2008). Derfor var disse tre hovedkategorier; *språklig variasjon*, *identitetsforståelse* og *sosial tilhørighet*, førende for oppbyggingen av spørreskjemaet og relevant for tematiseringen i intervjuene. Videre i denne delen vil jeg strukturere presentasjonen av resultater og drøfting i disse tre tematikkene og tilhørende forskningsspørsmål. Underveis vil jeg legge frem relevante data fra spørreundersøkelsen og observasjoner, og gjengi informantenes oppfatninger og erfaringer slik de fremkommer i gruppeintervjuene. Tabellen nedenfor viser en oversikt over metodene som i hovedsak er brukt for å besvare de tre forskningsspørsmålene:

Forskningsspørsmål	Spørreundersøkelse	Observasjon	Gruppeintervju
Forskningsspørsmål 1: <i>Hvilke språklige register mener ungdommene selv at de har i sitt språklige repertoar?</i>	X		X
Forskningsspørsmål 2: <i>Opplever elevene at språk brukes som en markør for identitet, og hvilke erfaringer har de med å tilpasse språket til den de snakker med?</i>	X	X	X
Forskningsspørsmål 3: <i>Opplever elevene at ulike grupper på skolen snakker forskjellig, og i så fall på hvilken måte, og samsvarer dette med mine observasjoner?</i>	X	X	

Tabell 2: Oversikt over forskningsspørsmål og metoder

Når jeg i det videre legger frem resultater, analyserer og drøfter dem, vil jeg innta en *sosialkonstruktivistisk posisjon* (Anker, 2020, s. 52) for å forsøke å se prosessene og samspillet mellom språket og identitet. I tillegg vil jeg forsøke å tilstrebe et *emisk perspektiv* (Ims, 2013, s. 40) ved å se elevenes opplevelser og erfaringer fra deres egne øyne.

4.1 Språklig variasjon

Den første kategorien handler om elevenes oppfatning av språklig variasjon på skolen. Både spørreundersøkelsen, observasjonene og intervjuene gir meg på ulikt vis innsikt i elevenes språkbruk på skolen. Det er spesielt datamaterialet fra spørreundersøkelsen som gjør det mulig for meg å kunne si noe generelt om elevenes oppfatning av den språklige variasjonen på trinnet. I tillegg vil refleksjonene til informantene fra gruppeintervjuene, bidra til å belyse

forskningsspørsmål 1: *Hvilke språklige register mener ungdommene selv at de har i sitt språklige repertoar?*

For å kunne si noe om de språklige registrene ungdommene i studien opplever at de har i sitt språklige repertoar, vil jeg innledningsvis gjøre rede for hva som kjennetegner talespråket i Vestfold i dag. Talespråket i Vestfold gjennomgår i dag den samme utviklingen som andre talespåkvariasjoner på Østlandet (Skjekkeland, 2022). Utgangspunktet for denne utviklingen er antageligvis Oslo. Oslo-målet er preget av stor variasjon, og folk tar gjerne i bruk ulike register fra det store Oslo-repertoaret etter det som passer situasjonen best (Hanssen & Skjekkeland, 2021).

Gjennom observasjonene fikk jeg tilgang til hvordan elevene bruker sine språklige register individuelt, og hvilke register som er med på å markere gruppetilhørighet. I tillegg har elevenes opplevelser og erfaringer som de har delt i spørreskjemaet og i intervjuene, bidratt til en helhetlig oversikt over de sosiale grupperingene på trinnet. I spørreskjemaet ble grupper med navn «Wallah-gjengen», «Emo-jentene»⁷, «Basic-jentene»⁸, «Wallah-jentene», «Sosse-guttene»⁹, «Gangsterne»¹⁰, «De populære guttene» og «De populære jentene» rapportert av elevene. Selv om jeg ikke fikk innsikt i nøyaktig hvilke elever som tilhører de ulike gruppene, fikk jeg bekreftet at tre av disse kallenavnene er brukt om de tre gruppene jeg har intervjuet. I intervjuet med de tre gruppene ble informantene spurt om de opplever at deres gruppe har kallenavn eller om de kjenner seg igjen i noen av kallenavnene som er rapportert i spørreundersøkelsen. På bakgrunn av svarene til informantene, fikk gruppene også følgende navn i denne studien; «Wallah-gjengen», «Basic-jentene» og «Emo-jentene». Da jeg spurte «Basic-jentene» i intervjuet hvordan de opplever at de ulike gruppene snakker, fikk jeg i stor grad bekreftet observasjonene jeg hadde gjort:

⁷ «Emo», hentet fra SNL: «Som sosiologisk fenomen regnes emo i dag som en subkultur, og personer i disse miljøene, ofte i tenårene, blir gjerne identifisert i utkanten av samfunnet.» (Ruud, 2021).

⁸ «Basic»: Brukt av informantene i studien om elever som ikke skiller seg ut.

⁹ «Soss», hentet fra Ordbøkene.no: Kortord for sosietet, brukes om ungdom som kjennetegnes blant annet ved at de går med dyre kvalitetsklær (Ordbøkene.no, hentet 28. mai 2023).

¹⁰ «Gangster»: Bruk om gutt; banditt; medlem av gategjeng. Kan enten være brukt nedsettende for å betegne banditter, kriminelle eller voldelige, eller brukes positivt ved at en gangster har *gategred* (Hasund, 2006a, s. 77).

Ailin: Vi kaller jo oss selv for «basic-jentene» fordi vi snakker og er basic, men noen av jentene på trinnet er liksom mer «Wallah-jenter».

Danielle: Ja, og de er mer like «Wallah-guttene».

Ailin: Mm, også er vi mer lik «sosse- guttene» kanskje.

Filippa: Ja, de bruker jo mye av de samme slang ordene som oss.

Intervjuer: Hvilke ord kan det være da?

Filippa: Det kan for eksempel være «rizz» eller «pick me».

Danielle: «cap» ogsånn.

Refleksjonene jentene gjør her kan knyttes til det Agha (2005, s. 38; 2007, s. 145) kaller *registerdanningsprosesser*. I den sammenhengen har talespråket til de ulike elevene fått en *lingvistisk merkelapp* (Ims, 2014, s. 10), siden språktrekkene kan knyttes til bestemte grupper. Ailin beskriver i intervjuet hvorfor de bruker betegnelsen «Wallah-jentene» om en gruppe jenter: «De snakker mye kebabnorsk til hverandre, og bruker sånn gangster klær». Gjennom beskrivelsen av denne gruppen kan man forstå det som at det har skjedd en *indeksikalisering* (Ims, 2014, s. 10) der måten jentene snakker på har en symbolsk verdi på det lingvistiske markedet – skolen – og som skiller deres måte å snakke på fra andre måter å snakke på.

I spørreskjemaet ble elevene spurt om hvordan de snakker med vennene sine på skolen (jf. Tabell 3). Samtlige av elevene uttrykte at de hovedsakelig snakker «slik de fleste andre snakker i mitt område (østlandsdialekt)» og «ungdomsspråk med slang/lånord» når de snakker med vennene sine på skolen. Eksakt hva de legger i betegnelsen *ungdomsspråk* får jeg ikke innsikt i her, bortsett fra at det dreier seg om *slang* og *lånord*. Her må det i tillegg presiseres at elevene kunne velge flere av svaralternativene, men de to kategoriene ovenfor representerer over 2/3 av trinnet. At flertallet av ungdommene på trinnet oppgir at de snakker likt som de fleste andre, og at de også definerer måten de snakker på som ungdomsspråk, samsvarer med resultater fra andre studier som undersøker barn og unges talespråksvariasjon (Svendsen et al., 2015). Ikke minst viser dette også at ungdommene har en klar oppfatning av at de snakker som «de fleste andre» og at denne måten å snakke på skiller seg fra voksenspråket på enkelte områder. Tabellen nedenfor viser fordelingen av elevenes svar på spørsmålet: «Hvordan snakker du med vennene dine på skolen?»:

Hvordan snakker du med vennene dine på skolen?

Antall svar: 94

Svar	Antall	
Annet	1	1.1%
Engelsk	13	13.8%
Ungdomsspråk med slang/lånord	74	78.7%
Multietnolekt ("kebabnorsk")	15	16%
En annen dialekt enn det som er vanlig i mitt område	2	2.1%
Slik de fleste andre snakker i mitt område (østlandsdialekt)	65	69.1%

Tabell 3: «Hvordan snakker du med vennene dine på skolen?»

Til tross for at flertallet av elevene svarer at de snakker likt som de fleste andre på trinnet, svarer også 15 av 94 at de bruker *multietnolektisk stil* eller «kebabnorsk» i samtale med vennene sine på skolen. 9 av de 15 elevene svarer også at de bruker både østlandsdialekt og ungdomsspråk. I tillegg svarer 13 av 94 ungdommer på trinnet at de bruker *engelsk* når de snakker med vennene sine på skolen, hvorav 9 av disse også oppgir at de snakker likt som de fleste andre i sitt område. Dette tyder på at mange av ungdommene på trinnet har den samme oppfatningen av talespråket sitt, og det at de ikke kun velger én kategori, men flere, tyder på at de er klar over en viss stilistisk variasjon (Mæhlum et al., 2008, s. 22) og at de tar i bruk flere register.

Noe jeg finner interessant i min studie er at 90% av elevene oppgir i spørreskjemaet at de opplever at elever på trinnet bruker ord eller uttrykk som de voksne ikke forstår. At ungdommene bruker ord og uttrykk, som de voksne ikke forstår, bidrar til å markere skillet mellom «voksenspråket» og «ungdomsspråket», noe som også underbygges av det Hårstad (2010, s. 88) skriver om ungdommenes evne til å bruke språket for å markere seg og distansere seg fra voksne. I tillegg skiller ungdommene mellom formelt og uformelt talespråk i deres register. I det åpne feltet i spørreskjemaet oppgir flere at de ofte bruker et mer formelt talespråk når de snakker med lærere, og et mer uformelt talespråk til venner. Selv om Svennevig og Hasund (2018, s. 123) deler voksenspråket inn i formelt og uformelt språk, og likestiller talespråket til ungdommer med en mer uformell talestil, ser jeg gjennom observasjonene at stort sett alle elevene på trinnet bruker et mer formelt register i samtale med lærere eller medelever i undervisning.

Gjennom observasjoner av og i gruppeintervjuet med «Wallah-gjengen», bekreftes det Østby (2005, s. 111) uttrykker om at ungdomsspråket, med slang og «kebabnorsk», fungerer som en form for

kodespråk ungdommene bruker seg imellom, for å distansere seg fra lærere eller andre de ikke ønsker å identifiser seg med:

Intervjuer: Opplever dere at dere snakker på en annen måte enn voksne eller lærerne på skolen?

Albert: Ja, asså lærerne snakker jo mye mer voksent enn det vi gjør.

Kai: Også bruker jo vi ord og slang som lærerne ikke bruker eller forstår.

Intervjuer: Hvorfor gjør dere det?

Kai: Vi gjør det når vi snakker om ting som vi ikke vil at lærerne skal få med seg.

Philip: Ja, eller andre elever. For eksempel så har vi liksom kodeord for ting som bare gutta skjønner.

I den ungdommelige samtalestilen med slang og diskursmarkører som guttene mener kjennetegner deres talespråk, bruker de for eksempel «asså» og «liksom» i utdraget over, som et avvik fra «voksenspråket» (Hasund, 2006b, s. 60; 2006a, s. 7). Ungdommenes måte å uttrykke seg på gjennom språket, for eksempel gjennom å bruke kodeord som kun gruppen deres kjenner, fungerer så og si som et språklig varemerke for deres måte å uttrykke seg på. Siden guttene har et eget språklig repertoar som kun de kjenner til, opplever jeg også gjennom observasjonene at de bruker dette for å distansere seg fra andre medelever og lærere.

I de åpne feltene i spørreskjemaet fikk elevene mulighet til å komme med sine erfaringer, som gir et innblikk i deres eget språkrepertoar, men også hvilke språklige register de opplever at de andre ungdommene på trinnet har. På spørsmål om elevene bruker ord eller uttrykk fra andre språk enn norsk når de er med vennene sine på skolen, svarer 83 av 94 elever «ja». Som tilleggsspørsmål fikk elevene mulighet til å komme med eksempler på ord og uttrykk de bruker. Her kom det frem stor variasjon i deres språklige register, med innsalg fra «kebabnorske»-uttrykk, og slang og *indirekte lånord* (Hårstad og Opsahl, 2013, s. 117) som de oppgir er hentet fra TikTok eller andre sosiale medier. Ord som «bro», «omg», «side eye»¹¹, «jette»¹² og «backe»¹³ er blant de mest frekvente ordene som ble rapportert av flere av informantene i spørreundersøkelsen, i tillegg til at jeg observerte at dette er ord de faktisk bruker i praksis. Selv om «bro» er et ord som ofte refererer til en «bror» eller «kompis», ser jeg at guttene som oftest bruker uttrykket, også bruker det til jenter som er en del av deres sosiale miljø. Ordskyen nedenfor illustrer hvilke ord og uttrykk fra andre språk enn norsk som ungdommene har rapportert er mest brukt blant elevene på skolen:

¹¹ «Side eye»: Definert av ungdommene i studien som et uttrykk de bruker for å vise at de er irritert på noen eller ikke tror på det de sier.

¹² «Jette»: Definert av ungdommene i studien som *å stikke* eller *å dra*.

¹³ «Backe»: Definert av ungdommene i studien som *å støtte* noen eller noe.

Philip: Vi snakker litt tullete også kanskje.

Albert: Vi bruker jo mye ord som «rævis», kanskje «påsa».

Intervjuer: Er det tulleord som dere har laget?

Philip: Det er sånn ord som du ikke vet hva er, men vi vet.

Selv om guttene i gjengen opplever selv at «kebabnorsk» er et register de har i sine språklige repertoar, viser feltnotatene at det faktisk er liten frekvens av bruk av kebabnorske ord. Likevel var det i hovedsak én gruppe som ble observert hadde kebabnorsk i sitt språklig repertoar, og det var denne «Wallah-gjengen» som jeg har intervjuet. Gjennom elevenes svar i spørreskjemaet oppgir over halvparten av informantene at den ene gruppen på skolen kan defineres som en «Wallah-gjeng». Guttene svarer selv i intervjuet at de selv ikke ville kalt seg en «Wallah-gjeng», men at de kan forstå hvorfor de andre elevene på trinnet kaller dem det:

Intervjuer: I spørreundersøkelsen er det flere av elevene på trinnet som kaller en av gjengene på skolen for en «Wallah-gjeng». Hvilken gruppe på trinnet tenker dere at det kunne vært?

Kai: Eh.. ja, det kan jo kanskje være oss da.

Albert: Ja, men jeg føler ikke vi er sånn «wallah».

Intervjuer: Hva mener du med det?

Albert: Nei, selv om vi bruker noen kebabnorske ord også, så bruker vi ikke «wallah».

Kai: Men vi er jo kanskje en litt sånn kombinasjon. Vi er litt, hvordan skal jeg si det, det høres litt feil, vi er litt «Wallah-gjeng» også er vi litt «slang-ord-gjeng».

Gjennom observasjoner jeg har gjort av guttene og deres uttalelser i gruppeintervjuet, opplever jeg at de har et variert språklig repertoar der de veksler mellom østlandsdialekt (slik de andre på trinnet snakker), «kebabnorsk» og slangord. Det at guttene mestrer å variere hvilke register de bruker, påvirket av den sosiale situasjonen, kan knyttes til *registervariasjon* (Mæhlum et al., 2008, s. 136). Selv om disse guttene naturligvis har sine individuelle registre (Agha, 2005, s. 57), uttrykker de også i intervjuet at de har sine felles registre som de bruker innad i gruppen. Det kan tolkes som at guttegjengen er et tett nettverk (Mæhlum et al., 2008, s. 116), som også er avgjørende for hvordan de kommuniserer med andre og hvordan andre oppfatter språket til guttegjengen.

Det er i stor grad gjennom talespråket at identiteten vår blir presentert (Mæhlum et al., 2008, s. 105). Hvilke språklige registre elevene på trinnet har i sine språklige repertoar, sier derfor også noe om hvem de er. For jentene i gruppen som har fått navnet «Emo-jentene» har medelever laget seg forventinger eller forestillinger om hvordan de er, på bakgrunn av de språklige registrene deres. I intervjuet med jentene selv, sier de:

Intervjuer: Er dere opptatt av hva andre mener om hvordan dere snakker?

Hanna: Ehh, ja noen ganger så er vi jo det

Olivia: Vi blir jo noen ganger kalt «emo» også, og det tror jeg de gjør fordi de syntes vi snakker på, ehh, ja at vi snakker engelsk da.

Hanna: Ja, hvis jeg snakker engelsk liksom så hender det at de tuller med det.

Her beskriver jentene at de opplever at medelever har dannet seg forestillinger om at hvis man snakker engelsk er man «emo». I intervjuet med «Basic-jentene» bekrefter de en slik oppfatning:

Ailin: Vi sier at vi selv er «emo» siden vi går i ganske mye sort.

Intervjuer: Så deres definisjon på «emo», er en som har på seg mye sort?

Ailin: Neida, men de som snakker mye engelsk, kanskje er ganske stille også..

Filippa: ... og som går i mye sort og

Ailin: som er litt annerledes liksom, men det er jo dems stil.

Danielle: Emosjonell liksom, «emo» er jo en forkortelse for emosjonell.

Jentenes oppfatning av og forestilling om hva «emo» er baserer seg på at man snakker engelsk, går med sorte klær og oppfører seg på en bestemt måte. En slik semiotisk prosess er det Irvine og Gal (2000, s. 37-39) kaller for *ikonisering*. I utdraget ovenfor har jentene dannet seg en forestilling om at engelsk representerer bestemte egenskaper og væremåter for det å være «emo» (Svendsen, 2014, s. 38).

Datamaterialet i studien og elevenes egne refleksjoner har gitt meg innsikt i et språklig register som antageligvis er nytt for mange språkbrukere. I intervju med «Basic-jentene» kom det nemlig frem at ord og uttrykk som «Side eye» og «Cap»¹⁶ er hentet fra TikTok, og er ifølge dem «trend-ord». Jentene mener at dette er ord og uttrykk som er populære akkurat nå siden de er populære på TikTok, men at de vil bli glemt etter hvert. Siden TikTok er en forholdsvis ny plattform på Sosiale Medier, finnes det heller ingen studier som sier noe om fenomenet TikTok-slang. Likevel viser datamaterialet mitt, og spesielt intervjuene med de tre gruppene, at dette fenomenet er godt utbredt blant elevene. Ailin, som er en del av «Basic-jentene», påsto i intervjuet at: «Jeg tror faktisk alle på trinnet kan minst ett TikTok-ord, eller et slang-ord som man hører på TikTok liksom». Med utgangspunkt i utsagnet til Ailin, kan det tenkes at TikTok-slang er et felles språklig register som «alle» elevene på trinnet har i sine språklige repertoar.

¹⁶ «Cap»: Definert av ungdommene i studien som et uttrykk de bruker om noe som ikke er sant, det motsatte av «No cap» - som er brukt om noe som er sant.

Ungdommenes erfaringer med språklig variasjon på trinnet er knyttet både til *sosiale* og *stilistiske varieteter* (Mæhlum et al., 2008, s. 22). Deres refleksjoner knyttet til eget og medelevers språklige repertoar viser at de språklige registrene elevene bruker er knyttet til språket som sosial mening (Eckert, 2008, s. 453; Silverstein, 2003, s. 217). Det vil si at elevenes språkkompetanse kan være avgjørende for deres selvoppfatning, og hvordan de bruker språket for å markere seg i det sosiale miljøet på skolen. Ved at elevene bruker lånord fra andre språk, viser de seg som språkkompetente. Det kan påvirke deres sosiale status på skolen, eller *sosiale kapital* (Bourdieu, 1993, s. 80). Siden ungdommer generelt er opptatt av å ikke skille seg ut, og hva som er oppfattet som kult og ikke i det miljøet de er en del av, ble de også spurt om dette i spørreskjemaet. Her kom det tydelig frem at ungdommene er bevisst hva de selv oppfatter som prestisje, og hva de tror elevene på skolen generelt oppfatter som prestisje. Datamaterialet viser at jenter ikke har samme oppfatning som gutter av hva som er prestisjespråk for dem, men at de er bevisst på hva de tror guttene ser på som prestisje. Her blir østlandsdialekt og ungdomsspråk med slang og lånord nevnt av nærmere 20 informanter, men 37 av 94 elever skriver at de selv opplever, eller tror at medelever opplever, «kebabnorsk» som mest prestisjefyllt på skolen.

I tillegg viser svarene fra spørreundersøkelsen og refleksjonene til elevene fra gruppeintervjuene, at elevene oppgir at de varierer talespråket mer enn det observasjonene viser. I spørreundersøkelsen svarer 50 av 94 elever at de ikke snakker annerledes i friminuttet enn i timen. Dette viser verdien av å gjennomføre et multi-metode-studie, fordi det åpner opp for å se funnene fra de ulike metodene opp mot hverandre. Her kommer uttrykket til Johannesen (2019, s. 119) til syne: «Det er ikke sikkert at det vi sier vi gjør, er det vi faktisk gjør». Det er vanskelig å si noe konkret om hvorfor elevene oppgir at de bruker mer slang og «kebabnorske» ord enn det jeg opplever gjennom mine observasjoner at de faktisk gjør. En årsak kan være at observasjonene jeg har gjort ikke har fanget opp slik språkbruk i tilstrekkelig grad. En annen årsak kan være at elevene gjør det bevisst. Som nevnt ovenfor oppgir elevene selv at det er kebabnorsk og slang som er mest prestisjefyllt blant medelevene på trinnet, derfor kan det tenkes at enkelte av elevene også velger å oppgi disse språkstilene som en del av deres språklige register, selv om de faktisk ikke bruker det i praksis.

4.2 Identitetsforståelse

Både spørreundersøkelsen og gruppeintervjuene ga meg nødvendig innsikt i informantenes identitetsforståelse. I tillegg synliggjorde observasjonene hvordan de tilpasser språket etter hvem de snakker med, hvilket gjorde at observasjonene sammen med eleverfaringene kunne belyse

forsknings spørsmål 2: *Opplever elevene at språk brukes som en markør for identitet, og hvilke erfaringer har de med å tilpasse språket til den de snakker med?*

For å skaffe seg et bilde av elevenes forståelse av identitetsbegrepet, og hvordan språket brukes som en markør for identitet, vil det være nødvendig å se dataene fra spørreundersøkelsen i lys av elevenes refleksjoner i intervjuene. Datamaterialet fra spørreundersøkelsen viser at 63 av 94 elever mener at måten de snakker på henger sammen med hvem de ønsker å være (jf. Tabell 6), og 73 av 94 mener at andre lager et bilde av hvem de er på bakgrunn av måten de snakker på (jf. Tabell 7). Svarene viser at flertallet av elevene er bevisst på hvordan de selv opplever språket som en markør for identitet, likevel er det omtrent 1 av 3 elever som ikke opplever at måten de snakker på henger sammen med hvem de ønsker å være:

Tenker du at måten du snakker på henger sammen med hvem du ønsker å være?

Antall svar: 94

Svar	Antall	% av svar
Nei	31	33%
Ja	63	67%

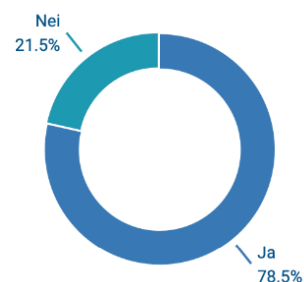


Tabell 4: «Tenker du at måten du snakker på henger sammen med hvem du ønsker å være?»

Tror du at andre lager et bilde av hvem du er på bakgrunn av måten du snakker på?

Antall svar: 93

Svar	Antall	% av svar
Nei	20	21.5%
Ja	73	78.5%



Tabell 5: «Tenker du at andre lager et bilde av hvem du er på bakgrunn av måten du snakker på?»

De to spørsmålene viser hvordan elevene selv opplever at deres talespråk henger sammen med deres identitetsforståelse. Sammenlignet viser dette at elevenes identitetsforståelse samsvarer med resultater fra tidligere studier som undersøker språket som en identitetsmarkør (Aarsæther, 2010; Hårstad, 2010; Hårstad & Opsahl, 2013). Hårstad og Opsahl (2013) beskriver blant annet at unge iscenesetter sin identitet gjennom sin språklige kompetanse. Dette gjør elevene blant annet ved å bruke noen ord eller uttrykk som de tenker at andre elever på trinnet ikke forstår. Kai fra «Wallah-

gjengen» begrunner dette med «(...) vi bruker jo sånn typisk «kebabnorske» ord eller slang-ord som vi lager selv, og da er det bare gutta i gjengen som forstår liksom». Danielle, en av jentene i «Basic-jentene» sier: «Vi bruker ofte baby-språk til hverandre, eller finner på kallenavn som vi ikke bruker med de andre på trinnet». Dette viser også studien til Hårstad (2010, s. 319), der ungdommene bruker språket i sin identitetsforhandling ved å tilpasse seg en gruppe og for å vise hvem man «egentlig» er.

En identitetsforhandlingsprosess innebærer at personer som samhandler, uttrykker hvem de er og hvordan de forstår hverandre, noe som igjen vil ha innvirkning på hvordan de forstår seg selv og opptrer videre (Hårstad et al., 2021, s. 43). Identitetsforhandlingene som «Basic-jentene» reflekterer over i gruppeintervjuet viser hvordan de vurderer og opplever språket som en markør for gruppeidentiteten til deres egen gjeng og «Wallah-guttene»:

Intervjuer: Hvorfor tror dere at noen endrer måten de snakker på, ut ifra hvem de snakker med?

Danielle: Eh.. jo, jeg tror at de mindre.. de ser på de eldre guttene og vil tøffe seg for dem, og tenker at det er den stilen jeg vil ha, det er sånn jeg vil snakke. Rett og slett at det er sånn jeg vil være og sånn jeg vil fremstå.

Intervjuer: Så dere tenker at språket kan knyttes til en egen stil?

Ailin: Ja.. ja, jeg sier jo at vi er litt sånn basic.. Mm, vi er basic-jenter. Men de gutta er mer sånn typisk «wallah-gutter».

Filippa: Man merker jo når noen er mer sånn wallah-stil.

Slik jeg tolker jentenes uttalelser, viser det seg at de er klar over at de varierer språket avhengig av kontekst. Danielle opplever at noen ungdommer blir påvirket av sosiale forhold og miljøet rundt dem. Siden ungdommer i dag er opptatt av å passe inn og følge de sosiale normene som er satt i de ulike situasjonene, er det en naturlig del i deres identitetsforhandling å tilpasse språket etter hvilken funksjon man ønsker at språket skal ha (Mæhlum et al., 2008, s. 123).

Elevenes identitetsforhandling og konstruksjon av egen identitet kan ses i lys av deres indre driv – *habitus* (Bourdieu, 1993, s. 79), som er med på å bestemme hvordan ungdommene tenker og handler i møte med andre. Observasjonen av elevene på trinnet viste at det er et tydelig sosialt hierarki, der noen talespråk har høyere prestisje eller blir ansett som mer populære. Dette hierarkiet kan påvirke elevenes forøk på å konstruere en identitet som passer inn i skolen som lingvistisk marked. Bourdieu hevder at *habitus* er kroppsliggjort, og derfor kan forstås som kjernen i en persons identitet (Bourdieu, 1993, s. 79). I ungdommenes identitetsforhandlinger er deres lingvistiske kapital viktig for å markere deres sosiale tilhørighet på skolen. «Wallah-guttene»

uttrykte i intervjuet, slik jeg forstår det, at de selv opplever at deres posisjon i det sosiale hierarkiet står sterkt:

Kai: Jeg tror mange av elevene ser litt opp til oss.

Albert: Ja, vi skiller jo oss ut fra resten på en måte.

Intervjuer: Kan dere utdype hva dere mener med at dere skiller dere ut fra resten, og at medelevene deres ser opp til dere?

Albert: Eh.. Ja, nå er jo vi kanskje den gjenge som snakker høyest og som markerer oss mest på trinnet da. Og vi bruker jo mange ord og uttrykk som de andre elevene ikke forstår, men som jeg tror de skulle ønske de var med på, på en måte.

Det guttene diskuterer her kan knyttes til Bourdieus (1993, s. 78) forklaring om at talespråket er et uttrykk for summen av ungdommenes *språklige habitus* og *det lingvistiske markedet*. Slik jeg forstår Albert sin forklaring, er han opptatt av å vise for de andre elevene på skolen at guttene i hans gjeng har høy status på skolen, og at de bruker «kebabnorsk» og slang ord for å markere seg i forhold til medelevene. I tillegg viser svarene fra spørreundersøkelsen som er diskutert tidligere (jf. 4.1), at elevene på trinnet i stor grad er enige om at det er «kebabnorsk» som er det språklige registeret med høyest status på skolen.

I spørreundersøkelsen kom det frem at gruppene på trinnet har kallenavn som både kan knyttes til språkstilen eller klesstilen til gruppemedlemmene. Kallenavnene på gruppene som kom frem i spørreundersøkelsen, vises også i identitetsforståelsen til informantene fra intervjuene. På spørsmålet i spørreundersøkelsen om gruppene på skolen kaller seg noe eller blir kalt noe spesielt av andre svarer, 11 stykker at «En gjeng ofte snakker engelsk og blir kalt for emo folka». Gjennom intervjuet med «Emo-jentene» reflekterer de to informantene over hva deres gruppe kalles:

Intervjuer: Blir gruppen deres kalt noe spesielt? Eller kaller dere selv noe?

Hanna: Suicide squad.

Olivia: Mm (får latterkrampe).

Intervjuer: Er det noe dere kaller dere selv?

Olivia: Nei, nei.. de bare kaller oss det, vi har ikke valgt det, vi fikk ikke lov til å velge liksom.

Hanna: Det første jeg tenkte på var.. fordi, noen ganger kommer guttene opp og bare «suicide squad» ett eller annet sånt.. eller emoene eller noe sånt.

Jentenes refleksjoner kan knyttes til det Hårstad et al. (2017, s. 111) kaller en *uønsket identitet*. I dette tilfellet opplever jentene å bli tillagt egenskaper og karaktertrekk som ikke samsvarer med måten de ser på seg selv. Det kommer frem i datamaterialet at det er knyttet stereotyper til denne gruppen som kalles «Emo-jentene», på bakgrunn av at de snakker engelsk med hverandre på

skolen. Jentenes språkvalg uttrykker en del av deres identitet, og konstruksjonen av den sosiale identiteten deres skjer gjennom språket (Røyneland, 2005, s. 114; Mæhlum et al., 2008, s. 123).

Erfaringene til elevene som kommer frem i datamaterialet viser at sosiale faktorer som miljø og språk påvirker både deres personlige og sosiale identitet. I analysearbeidet av datamaterialet kommer det frem at elevene i stor grad deler hvordan de opplever at medelevene snakker og oppfører seg, men i flere tilfeller ikke er like åpne om hvordan de selv opplever seg selv i møte med andre. Likevel er dette også en naturlig del av den sosiale identiteten til ungdommene, nemlig at tilhørigheten til et fellesskap påvirker hvordan de ser andre ungdommer (Mæhlum, 2003, s. 108). Videre analyse av datamaterialet indikerer at elevenes sosiale identitet også har noe å si for deres posisjon i de sosiale grupperingene på skolen, og hvordan ungdommene forholder seg til medelever og lærere. Siden ungdommene står i en prosess der de utvikler sin egen identitet, er de opptatt av å følge de sosiale normene som stilles i miljøet på skolen. Hvilke normer for hvordan man skal oppføre seg, er det elevene selv som lager, og «Basic-jentene» diskuterte i intervjuet hvordan de opplever at de sosiale normene påvirker dem i møte med andre elever på trinnet:

Ailin: Jeg føler at jeg kan snakke med hvem som helst på skolen, og er hyggelig mot alle egentlig. De fleste er jo det.

Filippa: Ja, jeg også. Men det er jo bare dere jeg føler jeg kan være 100% meg selv med liksom.

Intervjuer: Hva mener du med det, Filippa?

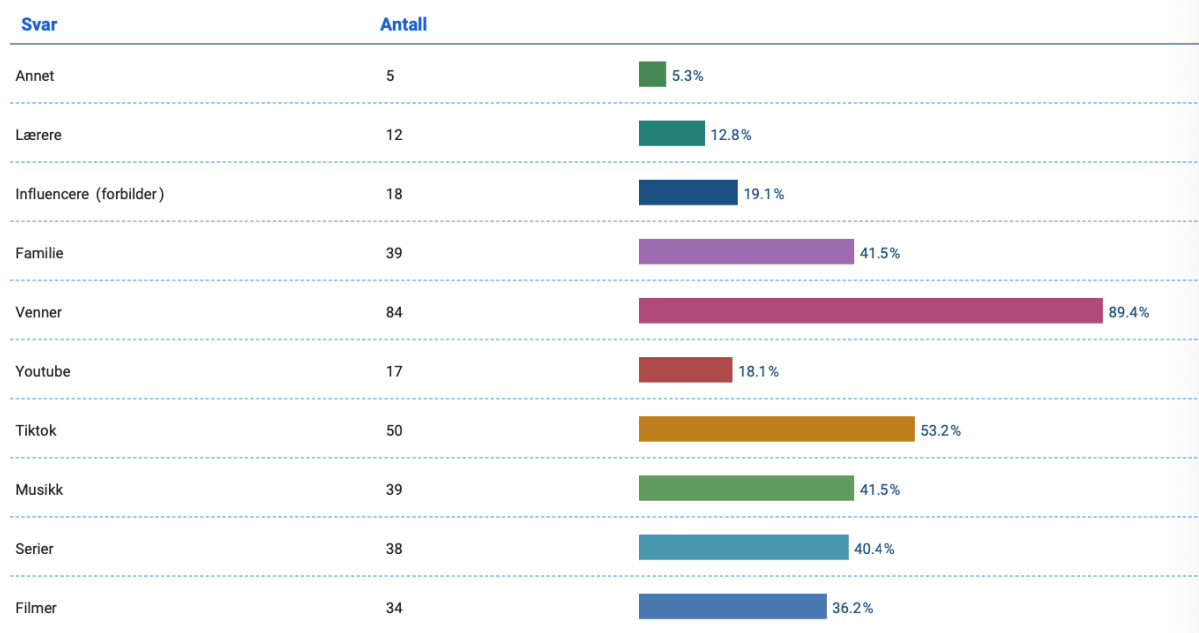
Filippa: Liksom at jeg også kan snakke med alle, men jeg oppfører meg jo annerledes når jeg snakker med «sosse-guttene» enn med «Wallah-guttene» liksom.

Det jentene reflekterer over her kan knyttes til Giles og Smiths *tilpasningsteori* (1979, s. 46-53), fordi de blant annet trekker frem hvordan de bruker sitt språklige repertoar i møte med ulike elever. Jeg tolker det som at jentene opplever at de *konvergerer* (Holmes & Wilson, 2017, s. 348; Hårstad et al., 2017, s. 112), altså at de prøver å snakke likt dem de snakker med. Datamaterialet viser at elevene generelt opplever at de tilpasser språket ofte når de både snakker med medelever og lærere. Observasjonene viser at elevene i større grad *divergerer* (Holmes & Wilson, 2017, s. 348; Hårstad et al., 2017, s. 112) når de snakker med lærere enn med medelever, foruten enkelte grupper som «Wallah-gjengen» som stort sett også ønsker å skape en avstand til de andre elevene på trinnet. I tillegg oppgir flere av elevene i det åpne feltet i spørreskjemaet at de tilegner seg ulike språktrekk fra medelever både fra sin egen gruppe og andre grupper; «Jeg føler at jeg snakker veldig likt som vennene mine når jeg snakker med dem, men at jeg snakker mer formelt når jeg snakker med lærerne». Her uttrykker eleven at det er venner eller medelever som har størst påvirkning på egne språkvalg, og hvordan eleven selv og medelever snakker til hverandre og lærerne. Tabellen

nedenfor viser fordelingen av hvilke faktorer elevene selv opplever har størst påvirkning på deres språkbruk (merk; de kunne velge flere alternativer):

Hva mener du i størst grad påvirker din språkbruk?

Antall svar: 94



Tabell 6: «Hva mener du i størst grad påvirker din språkbruk?»

Tabellen viser at 84 av 94 elever mener at venner har størst påvirkning på deres språkbruk, og 50 av dem oppgir TikTok som en plattform for påvirkning. I tillegg viser svarene til elevene at andre faktorer, som musikk, serier og filmer som elevene har tilgang til gjennom digitale plattformer, også har påvirkning på ungdommens språkbruk. Elevene er tett på disse faktorene for påvirkning, både gjennom massemedia og sammen med andre ungdommer, hvor de enten låner via digitale medier eller utvikler og oversetter ord og uttrykk sammen med venner (Drange, 2002, s. 10). Dette bekreftes i intervjuet med «Wallah-gjengen» da jeg spurte dem hva som påvirker språket deres mest og hvor de lærer de fleste lånordene og slang-ordene de bruker. De tre informantene var stort sett enige, men hadde flere innspill og en liten diskusjon rundt hva som faktisk påvirker talespråket deres mest:

Albert: Det er internett og sosiale medier, kanskje mest TikTok også.

Philip: Jaja, men vi lærer jo mye av hverandre også da liksom.

Albert: Ja, men det er jo fordi en av gutta har hørt det ett sted.

Kai: Jeg tror vi blir mer påvirket av hverandre, ehh, for eksempel hvis en av gutta bruker det samme ordet flere ganger så begynner alle med det etter hvert liksom.

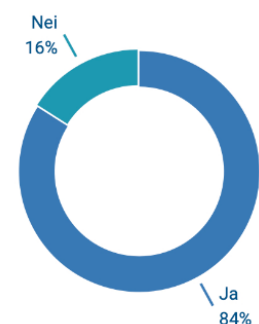
Guttene reflekser rundt venner som den største faktoren for påvirkning, og resultatene fra spørreundersøkelsen, kan ses i sammenheng med den *sosiale nettverksteorien* (Røyneland, 2015, s. 123), der en grunntanke er at jo mer folk har med hverandre å gjøre, jo mer likt snakker de. For gutte-gjengen er det tydelig at det er stor tetthet i nettverket og at medlemmene i gruppen har *multiplekse relasjoner* (Milroy 1980, i Türker 1995, s. 57-58), blant annet fordi guttene har relasjoner i flere lingvistiske marked. Siden guttene er en samlet gjeng på skolen som også møtes på fritiden, betyr det at de har flere marked og tilknytninger som gir gode forutsetninger for at språket i gruppen er lite påvirkelig for språklig variasjon.

Selv om elevene på trinnet har ett felles språklig register som «alle» kjenner til, viser resultatene som er presentert tidligere (jf. 4.1) at de ulike gruppene har språklige register som kun de som er en del av gruppen bruker eller forstår. I tillegg til at ungdommene varierer talespråket ut ifra hvilke medelever de snakker med og den sosiale situasjonen – det Akselberg kaller for *registervariasjon* (2003, s. 131) – kommer det også frem gjennom observasjonene i klasserommet at så og si alle elevene snakker faglig og formelt både til lærere og medelever. I de undervisningstimene der lærer er mindre aktiv og elevene får mer frihet til å jobbe med faget selv, er også praten mellom elevene mer uformell og tilnærmet likt slik de snakker i friminuttene. Her er interessant å legge merke til hvordan elevene veksler mellom ulike register som de har i sine repertoar for å tilpasse språket til den de snakker med. Likevel er det mest relevant i denne studien å få innsikt i erfaringene elevene har med å veksle, ikke hvordan de veksler. Derfor ble elevene spurt i spørreundersøkelsen om de opplever at de snakker annerledes i friminuttet enn i timen og om de snakker annerledes med lærerne enn med medelever:

Snakker du annerledes med lærerne dine enn med medelevene dine?

Antall svar: 94

Svar	Antall	% av svar	
Nei	15	16%	■ 16%
Ja	79	84%	■ 84%



Tabell 7: «Snakker du annerledes med lærerne dine enn med medelevene dine?»

Snakker du annerledes i friminuttet enn i timen?

Antall svar: 94

Svar	Antall	% av svar	
Nei	50	53.2%	■ 53.2%
Ja	44	46.8%	■ 46.8%



Tabell 8: «Snakker du annerledes i friminuttet enn i timen?»

Fordelingen av svarene viser at flertallet av elevene tilpasser språket når de snakker med lærerne sine. Siden svarene fordeler seg forholdsvis likt på spørsmålet om elevene snakker annerledes i friminutt enn i timen, kan det tolkes som at noen elever opplever at de ikke endrer måte å snakke på med medelevene sine, men når de snakker med læreren. Opsahl og Nistov (2010) sin studie viser det samme som elevene oppgir i spørreskjemaet i min studie, nemlig at de varierer mellom et formelt talespråk i samtale med voksne, og definerer talespråket de bruker med medelever som mer uformelt. På oppfølgingsspørsmål om hvordan de opplever at de snakker annerledes, svarer noen blant annet: «I timen snakker jeg ofte faglig, spesielt med læreren. I friminuttene bruker jeg i stor grad slang ofte fra sosiale medier osv.» eller «Det spørres hvem jeg snakker med, så hvis jeg snakker med lærerne og voksne er jeg mer høflig enn med vennene mine». Studier innenfor det Eckert kaller den stilistiske bølge (2012, s. 93) bekrefter det denne studien også viser; det kan virke som at flertallet av elevene på trinnet tilpasser språket bevisst og med et stilistisk formål, nettopp fordi de bruker språket som en ressurs for å tilpasse seg mottakeren og det sosiale rommet.

4.3 Sosial tilhørighet

Tidligere forskning viser at ungdommer varierer talespråket ut fra situasjonen, og ofte danner grupperinger på bakgrunn av språk og talespråklig variasjon (Opsahl og Nistov, 2010; Svendsen og Røynealand, 2008; Nortier og Svendsen, 2015). Derfor er et av interesseområdene i denne studien å få innsikt i elevenes opplevelser med hvordan de ulike gruppene snakker forskjellig. I det kommende kapittelet skal jeg derfor drøfte elevenes opplevelser og erfaringer i lys av forskningsspørsmål 3: *Opplever elevene at ulike grupper på skolen snakker forskjellig, i så fall på hvilken måte, og samsvarer dette med mine observasjoner?*

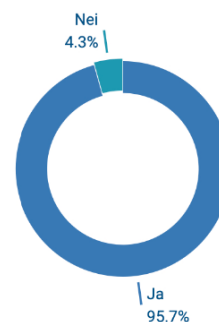
Under observasjonene ble det tydelig at elevene hadde tilhørighet i ulike grupper, og jeg fikk i tillegg innsikt i den språklige variasjonen i de forskjellige gruppene. Hvordan ungdommene i gruppene forholder seg til språket, og hvilke normer som gjelder for dem, er ikke like enkelt å få innblikk i gjennom observasjon, derfor er det nødvendig å se observasjonene i lys av svarene i spørreundersøkelsen og gruppeintervjuene. Selv om det var tydelig for meg som observatør at det er grupperinger på trinnet, ble dette også bekreftet av elevene selv i spørreundersøkelsen. På spørsmål om de opplever at det finnes ulike grupperinger på skolen, svarer 96% av elevene «ja»:

Opplever du at det finnes ulike grupperinger på skolen?

Antall svar: 93

Svar	Antall	% av svar	
Nei	4	4.3%	4.3%
Ja	89	95.7%	95.7%

Tabell 9: «Opplever du at det finnes ulike grupperinger på skolen?»

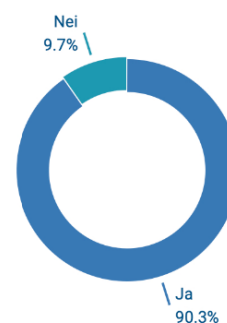


Opplever du at de ulike gruppene på skolen snakker på ulike måter?

Antall svar: 93

Svar	Antall	% av svar	
Nei	9	9.7%	9.7%
Ja	84	90.3%	90.3%

Tabell 10: «Opplever du at de ulike gruppene på skolen snakker på ulike måter?»



I tillegg svarer omtrent 90% av elevene at de opplever at de ulike gruppene på skolen snakker forskjellig. En av informantene beskriver hvordan de ulike gruppene snakker forskjellig: «Noen grupper snakker kebabnorsk, andre bruker mye slang og sånt fra sosiale medier eller filmer og noen snakker engelsk med hverandre». Språk, på samme måte som andre sosiale normer, danner et system for hvordan en gruppe fremstår (Hasund, 2006a, s. 58). Elevene viser at de er svært bevisst verdien av språket som en markør for gruppeidentiteten, og en elev skriver blant annet i det åpne feltet i spørreskjemaet at: «Språket sier kanskje ikke noe om hvem du ønsker å være med, men det er definitivt en refleksjon av hvem du er med». Det eleven beskriver her, er at ungdommene bruker språket for å signalisere tilhørighet til en bestemt gruppe, noe som også stemmer overens med tidligere forskning, som for eksempel Svendsen og Røyneland (2008). I spørreundersøkelsen ble også elevene spurt om hva de opplever skal til for å få innpass i ulike grupper på skolen. Her må det også presiseres at elevene kunne velge flere svaralternativer:

Hva skal til for å få innpass i ulike grupper på skolen?

Antall svar: 92

Svar	Antall	
Annet	13	14.1 %
Økonomi	18	19.6 %
Klesstil	65	70.7 %
Språk	33	35.9 %
Fritidsaktiviteter	31	33.7 %
Sosial status (om man er populær eller ikke)	66	71.7 %

Tabell 11: «Hva skal til for å få innpass i ulike grupper på skolen?»

Det som er interessant her, er at selv om elevene svarer på spørreundersøkelsen at språket er med på å markere hvilken gruppe de ulike elevene tilhører, svarer over 70% av elevene at det er klesstil og sosial status som er de viktigste markørene for å få innpass i ulike grupper på skolen. Kun 33 av 94 elever svarer at språket spiller en rolle. I tillegg svarer omtrent halvparten av elevene at de opplever at man må snakke på en spesiell måte for å få innpass i ulike grupper. Svarene kan tolkes som at det er viktig for de ulike gruppene på skolen å markere seg gjennom talespråket, men at man ikke nødvendigvis må ha de samme språklige registrene som elevene de henger mest sammen med.

Jeg har tidligere beskrevet hvordan «Basic-jentene» selv opplever sin posisjon på skolen og hvilke språklige registre de selv mener de har. Denne jentegruppen passer inn i Milroys sosiale nettverksteori (Mæhlum et al., 2008, s. 116) som et eksempel på et *tett multiplekst nettverk*. Et slikt nettverk fungerer som en normbekreftende mekanisme, der språket i gruppen er godt bevart og viktig i deres fremstilling av gruppen (Mæhlum et al., 2008, s. 117). Jentene er også opptatt av å bekrefte at deres relasjoner i gruppen er tett, og at dette blant annet kommer til uttrykk ved at de bruker et språklig repertoar som andre på trinnet ikke har tilgang til:

Intervjuer: Hvordan skiller deres språk seg fra sånn de andre gruppene på trinnet snakker?

Ailin: Jeg syntes det er vanskelig å definere, for vi snakker jo for det meste bare på den måten som alle andre gjør.

Filippa: Ja, for måten vi snakker på kommer jo litt an på hvem vi er med.

Ailin: Men samtidig så bruker jo vi noen ganger noen ord som liksom er litt interne for vår gjeng.

Danielle: Ja det gjør vi jo, vi har kallenavn på folk eller bruker sånn slang ord om ting som ikke alle forstår. Det er på en måte bare de nærmeste jentene som bruker dem.

At jentene bruker språket som en ressurs for å distansere seg fra andre elever på trinnet, er sentralt i deres presentasjon av gruppen, og jeg opplever at det er viktig for deres sosiale identitet. Jentenes evner til å bruke språket som en markør for sin gruppetilhørighet kan ses i lys av Bourdieus modell for språklig kompetanse (Bourdieu, 1993, s. 78). Jentenes *habitus* gjør dem i stand til å posisjonere seg i ulike situasjoner eller *markeder*, og som et resultat av dette evner de å bruke sin språkkompetanse for å tilpasse talespråket ut ifra hvem de snakker med.

Det er ikke bare jentene som bruker språket for å distansere seg fra de andre elevene på trinnet. Observasjonene viser at «Wallah-gjengen» også gjør det. Likevel observerer jeg at guttene ved flere tilfeller bruker slang som; «bror», «ait»¹⁷ og «backe», og «kebabnorske»-ord som; «eyo», «snitche»¹⁸ og «tæsje», til andre elever som ikke er en del av deres gruppe. Derfor ble jeg nysgjerrig på om denne gjengen bruker språket som et verktøy for å markere deres sosiale status i forhold til de andre elevene på trinnet. I gruppeintervjuet valgte jeg derfor å spørre dem om hvilke språk de mener anses som mest prestisjefyllt på trinnet. Guttene i denne «Wallah-gjengen» svarte:

Intervjuer: Hva oppfatter dere som prestisjefyllt språk her på trinnet?

Philip: Det vil jeg si er måten vi ... ja, at det er oss.

Albert: Ja, vi er de kuleste.. sånn.. og det tror jeg veldig mange er enig i. Vi har mange etterfølgere vil jeg si. Det er mange som.. eller vi hører folk begynne å si «rævis» også.

Kai: Ja det er mange som sier ting de aldri har sagt før da... og da... ja så da påvirker.. ja da vil jeg si at gjengen vår påvirker litt kanskje.

Guttene uttalelser her kan ses i sammenheng med tilpasningsteorien (Giles & Smith, 1979, s. 46–53). Elevene på trinnet, på lik linje med andre ungdommer, står i en prosess der de utvikler sin identitet og er opptatt av å tilpasse seg de sosiale normene som stilles i det miljøet de er en del av. Med utgangspunkt i uttalelsene til guttene ovenfor og hva jeg har observert, ser jeg at guttene i denne gjengen *konvergerer* når de snakker med hverandre, men også at andre elever på trinnet konvergerer når de snakker med denne gutte-gjengen. «Kebabnorsk» som et språklig register har ulik symbolsk verdi innenfor ulike lingvistiske markeder, avhengig av hvilke sammenhenger språket brukes i, hvem som er talere og hvem som betrakter (Ims, 2014, s. 8). Som nevnt tidligere (jf. 4.1) har elevene på trinnet en felles oppfatning av at talespråket til disse guttene har høyest prestisje. Dette kan være en faktor som gjør at de andre elevene på trinnet ønsker

¹⁷ «Ait»: Definert av ungdommene i studien som en forkortelse de bruker for «ok» eller «ja».

¹⁸ «Snitche»: Definert av ungdommene i studien som et uttrykk for å *sladre*.

å tilegne seg de samme talespråklige registrene som guttene bruker, noe som kan føre til at enkelte føler at de mister en del av sin personlige identitet (Agha, 2007, s. 81).

Fellesskapet og samholdet som guttene deler, er en sentral del av guttenes selvrepresentasjon og viktig for utviklingen av deres sosiale identitet. De fremmer skolen som et lingvistisk marked som må forstås som en sosial arena der de kan konstruere, opprettholde og få bekreftet sin identitet og sin gruppetilhørighet (Bourdieu, 1993, s. 78). Dette bekreftes også i lys av observasjonene av guttegruppen, blant annet ved å markere sin sosiale status på trinnet. Guttegruppens sosiale status gjenspeiler også deres *sosiale kapital* (Bourdieu, 1993, s. 79) siden blant annet deres lingvistiske kapital er vurdert av medelevene som språktrekket med høyest prestisje. Under kodingen av spørreskjemaet la jeg merke til at flere av informantene opplever at elever på trinnet ofte velger å bruke «kebabnorsk» eller slang og lånord fordi det regnes som kult, eller fordi det markerer sosial status og tilhørighet i en spesifikk gruppe. I det åpne feltet i spørreskjemaet fikk jeg videre innsikt i elevenes oppfatning av hvordan språket er viktig for gruppeidentiteten. Et utsagn fra spørreskjemaet er illustrerende i så måte: «Jeg snakker med folk som snakker typisk kebabnorsk, og da gjør for det meste jeg òg det».

Både gjennom svarene fra spørreundersøkelsen og observasjon av guttegjengene, vises det at de er opptatt av å markere sin sosiale status på trinnet. Som nevnt tidligere (jf. 4.1) ble elevene i spørreundersøkelsen spurt om hvilke språktrekk de opplever at har høyest prestisje blant elevene. Her var det «kebabnorsk» som ble nevnt av flest elever. En av informantene reflekterte over hvordan vurderingen av hvilke språktrekk som har høyest status på skolen er gjort av medelevene: «Jeg tror at de fleste tenker at kebabnorsk er det kuleste, fordi det er mange artister og folk på TikTok også som snakker sånn. Også tenker jeg at mange mener at engelsk har lavest prestisje, fordi de som snakker engelsk på skolen ikke har så høy sosial status».

Selv om elevene i studien viser at de er opptatt av sosial status og hva som oppfattes som prestisje og ikke, tolker jeg det som at de også er bevisst på at det er språklig variasjon blant gruppene på trinnet. I gruppeintervjuene og gjennom observasjonene viser det seg at språk er en faktor som er avgjørende for hvor gruppene plasserer seg i det sosiale hierarkiet på skolen. Likevel er det aksept for språklig variasjon på trinnet, og datasettet mitt viser at elevene opplever at språket er viktig for gruppeidentiteten til elevene. I intervjuet med «Emo-jentene» referer de til engelsk som «vårt språk»:

Intervjuer: Hvordan snakker dere annerledes enn andre grupper på trinnet?

Olivia: Vi snakker jo for det meste engelsk

Hanna: Ja, også bruker kanskje ikke vi like mye lånord fra engelsk som de andre, eh, ja fordi det er jo engelsk som er vårt språk.

Olivia: Men hvis vi snakker med andre så snakker vi jo vanlig norsk da.

Intervjuer: Hva legger du i «vanlig norsk»?

Olivia: Nei, at vi snakker likt som de andre på skolen egentlig. Kanskje bruker noen av de samme slangordene som jeg har hørt at de også bruker.

Jentenes opplevelse av «engelsk som er vårt språk», viser at engelsk er et språklig register som også er et uttrykk for deres gruppeidentitet. Refleksjonene til jentene og observasjonene jeg har gjort viser at jentene evner å veksle mellom ulike register, og viser seg som språkkompetente. I tillegg kan det virke som at gruppeidentiteten til jentene er et resultat av iscenesettelsen jentene gjør av seg selv i sosiale møter, og hvilket syn medelevene har på dem. Derfor er også de språklige repertoarene de nytter seg av et uttrykk for hvordan de opplever seg selv, men også hvordan medelevene opplever dem (Svendsen, 2021, s. 155).

4.4 Didaktisk refleksjon

I læreplanen LK20 for norskfaget har språk og identitet en fremtredende rolle, og norskfaget beskrives som en nøkkel til elevers forståelse for språk, identitet og fellesskap. Denne studien bidrar til kunnskap om ungdomsskoleelevers oppfatning og erfaring med språklig variasjon på skolen, og hvordan de bruker språket som en markør for identitet. Derfor kan det å bruke tid på og jobbe med elevenes forståelse av ungdomsspråket og identitet, forankres i læreplanen. Under *Fagets relevans og sentrale verdier* står følgende: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette understreker at identitet og et inkluderende fellesskap knyttet til språk anses som viktige tema i fremtidens skole.

I læreplanverket er det et tydelig fokus på å utforske og samtale om eget talespråk og språklig variasjon i Norge. Gjennom læreplanmålene for grunnskolen skal elevene allerede fra andre- og fjerde trinn få utforske og reflektere over eget talespråk og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner, og hvordan språkbruken påvirker andre (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Det er spesielt læreplanmålene etter syvendetrinn og tiendetrinn som understreker hvor viktig det er at elevene får bruke tid på å utforske språket. Nettopp fordi målene vektlegger at elevene skal «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019d) og «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike

språk og talespråkvarianter» (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Oppgaven min viser at det er viktig å gi tid og rom for refleksjon rundt eget talespråk, språklig variasjon og sammenhengen mellom språk og identitet, noe som også forankres i læreplanverket.

I tillegg har studien bidratt til et språklig engasjement hos elevene, der de har blitt mer bevisst den dynamiske registervariasjonen i skolehverdagen. Når det er sagt, opplever jeg at elevene i utgangspunktet er bevisst eget språklig repertoar, og hvordan de selv veksler mellom ulike register med hensyn til hvem de snakker med og den sosiale settingen. Studien bekrefter at språk, identitet og gruppetilhørighet er viktig for ungdommene i skolehverdagen, og derfor er det også viktig for dem å kunne snakke om dette. Jeg opplever at det er konstituerende for deres identitet og utvikling av identitet, å være bevisst på at de fleste har et bredt språklig repertoar som de bruker i skolehverdagen.

I tillegg opplever jeg at flertallet av elevene har en felles forståelse av ulike merkelapper som er gitt for en «typisk identitet». I et større perspektiv ser jeg derfor at det kan være nyttig for elevene å bli mer bevisst deres språkvalg, og at det vil gi verdi for det doble oppdraget i skolen om både utdanning og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Siden den norske skolen viser en toleranse knyttet til det norske språket, gjennom blant annet skriftspråk, dialekter og talespråksvariasjoner, kan studien knyttes til dannelsingsaspektet, og å være inkludert gjennom språket.

5 Avslutning

Denne studien undersøker ungdomsskoleelevers opplevelser og erfaringer med *talespråksvariasjon* som en markør for *identitet* og *gruppetilhørighet* på skolen. Ved å ta utgangspunkt i elevene ved ett trinn på en ungdomsskole i Vestfold, har opplevelsene og erfaringene de har delt, bidratt til å forstå språkets *sosiale mening* (Eckert, 2012; Hårstad, 2010). Følgende problemstilling ble derfor gjeldene: *Hvilke oppfatninger og erfaringer har ungdommer om språk som identitetsmarkør i skolehverdagen?*

Ettersom identitetsbegrepet er komplekst (Mæhlum et al., 2008, s. 107), og språket er et verktøy for å uttrykke hvem vi er og hvilket miljø vi er en del av (Hårstad et al., 2021, s. 41-43), brukte jeg en *multi-metodisk tilnærming* til datainnsamlingsprosessen (Brevik & Hesby Mathé, 2021, s. 47). *Spørreundersøkelsen* som er gjennomført av 94 informanter på trinnet har belyst elevenes egne opplevelser, mens *fokusgruppeintervjuene* av til sammen 8 elever bidrar med data der elevene reflekterer over sine oppfatninger og erfaringer. I tillegg har *observasjon* av elevene gitt en annen inngang til datamateriale, siden funnene viser hvordan erfaringene de har delt fungerer i praksis. Datasettet mitt ga meg mulighet til å besvare tre forskningsspørsmål som jeg videre i kapittelet skal gjennomgå.

Det første forskningsspørsmålet jeg ønsket å belyse var: *Hvilke språklige register mener ungdommene selv at de har i sitt språklige repertoar?* Datasettet mitt viser at det er stor variasjon i hvilke register ungdommene har i sine språklige repertoar. Likevel er det 2 av 3 elever på trinnet som selv oppfatter at de har *østlandsdialekt* (eller slik de fleste andre snakker i området) og *ungdomsspråk med slang/lånord* i sitt språklige repertoar. Hva ungdommene eksakt legger i «slik de fleste andre snakker» eller «ungdomsspråk» fikk jeg ikke tilstrekkelig innsikt i gjennom spørreskjemaet. Imidlertid bidro observasjoner og gruppeintervjuene til at jeg fikk innsikt i at det er stor variasjon i hva ungdomsspråk er for dem og hva de legger i å snakke likt som de fleste andre. Selv om mange av ungdommene på trinnet har lik oppfatning av talespråket sitt, er det noen elever som også opplever at *engelsk* eller *multietnolektisk stil* er en del av deres repertoar. Det at ungdommene har flere register i sitt repertoar tyder på at de er klar over en viss *stilistisk variasjon* (Mæhlum et al., 2008, s. 22).

Det er særlig når elevene bruker ungdomsspråket at de markerer et skille mellom «voksenspråket» og deres eget talespråk. Et interessant funn i den sammenheng er at elevene erfarer at de bruker et mer *formelt* register i undervisning, og er mer *uformelle* i talespråket når de ønsker å markere seg eller distansere seg fra lærerne. Særlig *slang* og *indirekte lånord* (Hårstad og Opsahl, 2013, s. 117)

markerer seg i ungdommenes uformelle talespråk, og gjennom studien ble jeg spesielt oppmerksom på at elevene bruker det flere av ungdommene selv omtaler som «*TikTok-slang*». Det som likevel er interessant er om TikTok-slang kun er en del av ungdommenes språklige register her og nå, eller om det faktisk vil bli en del av det språklige repertoaret.

Det andre forskningsspørsmålet er rettet mot elevenes opplevelser med språk som en markør for identitet: *Opplever elevene at språk brukes som en markør for identitet, og hvilke erfaringer har de med å tilpasse språket til den de snakker med?* Datasettet viser at ungdommene opplever at de bruker språket i sin identitetsforhandling ved å vise hvem man «egentlig» er, eller for å vise tilhørighet til bestemte miljøer eller grupper på skolen. For elevene virker det som at det er vanskelig å skille mellom den *personlige identiteten* og den *sosiale identiteten* deres, og at de stort sett opplever at deres eget språk også er gruppens språk. Erfaringene elevene deler bygger i utgangspunktet på *den sosiale nettverksteorien* (Røyneland, 2015, s. 123), og at jo mer folk har med hverandre å gjøre, jo mer likt snakker de.

Elevenes erfaringer viser at de i tillegg er klar over at de varierer språket avhengig av det *lingvistiske markedet* og deres *språklige habitus* (Bourdieu, 1993, s. 78). Blant annet er enkelte elever opptatt av å bruke språket for å markere seg i forhold til sine medelever, og det kommer frem i datasettet at «kebabnorsk» er det språklige registeret som har høyest status på trinnet. Disse elevene bruker også språket til å skape avstand til andre elever på trinnet, *divergere* (Holmes & Wilson, 2017, s. 348; Hårstad et al., 2017, s. 112). Til tross for dette viser erfaringene elevene har delt at de stort sett tilpasser språket til dem de snakker med, og at de, enten de gjør det bevisst eller ikke, bruker et språklig register som er tilpasset det lingvistiske markedet.

Erfaringer elevene har delt med eget og medelevers språklige repertoar, og opplevelser av språk som en markør for identitet på skolen, vedrører også det tredje forskningsspørsmålet: *Opplever elevene at ulike grupper på skolen snakker forskjellig, i så fall på hvilken måte, og samsvarer dette med mine observasjoner?* Et gjennomgående innblikk i informantenes svar, handlinger og uttalelser viser at det er variasjon i hvordan de ulike gruppene på skolen snakker. 90% av elevene på trinnet opplever at de ulike gruppene på trinnet snakker på ulike måter, noe som samsvarer med observasjonene som er gjort. Disse funnene kan ha en sammenheng med språk – på samme måte som andre sosiale faktorer – påvirker hvordan gruppen fremstår eller oppfattes av andre (Hasund, 2006a, s. 58). Ikke minst er et sentralt funn i studien at ungdommene i stor grad er opptatt av sosial status, og hva som betraktes som prestisje på trinnet. Ungdommene har en oppfatning av at skolen er et lingvistisk marked og en sosial arena der de kan konstruere, opprettholde og få bekreftet sin personlige identitet og gruppetilhørighet (Bourdieu, 1993, s. 78).

En studie som dette, har også sine begrensninger. Innenfor rammene som er satt for en masteroppgave som tilsvarer 30 studiepoeng, er det begrenset hvor dypt man kan dykke inn i dataene. Med et stort datasett er det utfordrende å avgrense studien, siden det er mange spennende funn som jeg gjerne skulle hatt tid til å studere nærmere. Likevel håper jeg at denne studien kan bidra til å vekke interesse for videre forskning på ungdommers språkbruk knyttet til identitet og gruppetilhørighet. Det er spesielt to interesseområder som det kunne vært interessant å forske videre på. Først og fremst er det, som nevnt innledningsvis i studien, få studier som tar for seg ungdommers språkbruk og identitetsforhandlinger utenfor de store byene i Norge som Oslo, Trondheim og Bergen (Hårstad & Opsahl, 2013; Svendsen et al., 2015; Svendsen & Røyneland, 2008; Aarsæther, 2010). Det ville derfor vært nyttig med flere studier som undersøker elevenes erfaringer og opplevelser, også på mellom- og småtrinnet. I tillegg ville det vært interessant å se nærmere på hvordan de bruker de språklige registrene sine. Datamaterialet i denne studien viser også at informantene erfarer at sosiale medier er en plattform som påvirker deres talespråk og identitetsforhandlinger. Det er gjort studier tidligere med liknende innfallsvinkler (Hårstad, 2021), men det kunne vært interessant å studere det sosiolingvistiske aspektet ved sosiale mediers påvirkning på ungdommers språkbruk, identitetsforhandlinger og gruppetilhørighet.

Resultatene er sammensatte, men peker samtidig mot noen hovedtendenser. Elevene er stort sett bevisst på at deres språklige kompetanse er med på å markere hvem de ønsker å være, men også hvordan andre oppfatter dem. Det er som en av informantene utrykte i studien: «Språket mitt er viktig for å markere hvem jeg ønsker å være, og hvordan jeg blir oppfattet av andre».

Litteratur

- Agha, A. (2005). Registers of Language. I A. Duranti, *A Companion to Linguistic Anthropology* (s. 23–45). Blackwell Publishing Ltd.
- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge University Press.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Columbia University Press.
- Brevik, L. M., & Hesby Mathé, N. E. (2021). Mixed Methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47–70). Universitetsforlaget.
- Broch, K. H. (2001). *Ungdomsspråk i Oslo, liksom. En studie av hvordan holdninger til eget talemål kan bidra til å forklare ungdommers valg av språklige strategier* [Hovedoppgave i nordisk: Institutt for nordistikk og litteratur]. Universitetet i Oslo.
- Broch, K. H. (2002). Ungdomsspråk og forskere om ungdomsspråk. I E.-M. Drange, U.-B. Kotsinas, & A.-B. Stenström (Red.), *Jallaspråk, Slanguage og annet ungdomsspråk i Norden* (s. 101–108). Høyskoleforlaget.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language Variation and Identity*. University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511755064>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd edition.; International student edition.). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Dalland, C. P., Bjørnestad, E., & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125–151). Universitetsforlaget.
- Drange, E.-M., Kotsinas, U.-B., & Stenström, A.-B. (2002). *Jallaspråk, slanguage og annet ungdomsspråk i Norden*. Høyskoleforlaget.
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453–476. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x>
- Eckert, P. (2012). Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annual Review of Anthropology*, 41(1), 87–100. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092611-145828>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal akademisk.
- Fossheim, H., Hølen, J. C., Ingierd, H., & De Nasjonale forskningsetiske komiteer. (2013). *Barn i forskning: Etiske dimensjoner*. De Nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Frønes, T. S., & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167–207). Universitetsforlaget.
- Giles, H., & Smith, P. (1979). Accommodation theory. Optimal levels of convergence. I H. Giles & R. N. St. Clair (Red.), *Language and social psychology* (s. 45–65). Oxford: Basil Blackwell.
- Grønmo, S. (2002). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utgave, 3. opplag). Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Hanssen, E., & Skjekkeland, M. (2021). Dialekter og språk i Oslo. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/dialekter_og_spr%C3%A5k_i_Oslo
- Hasund, I. K. (2006a). *Slang*. Kunnskapsforlaget.
- Hasund, I. K. (2006b). *Ungdomsspråk*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.

- Holmes, J., & Wilson, N. (2017). *An Introduction to Sociolinguistics* (5. utg.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315728438>
- Hårstad, S. (2010). *Unge språkbrukere i gammel by: En sosiolingvistisk studie av ungdoms talemål i Trondheim*. Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet.
- Hårstad, S. (2021). Digital skriving under den sosiolingvistiske lupen: Har det skjedd en språklig revolusjon? I *Digital skriving under den sosiolingvistiske lupen: Har det skjedd en språklig revolusjon?* <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-03>
- Hårstad, S., Lohndal, T., & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap: Teori, metode og faghistorie*. Cappelen Damm akademisk.
- Hårstad, S., Mæhlum, B., & Ommeren, R. van. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet* (1. utgave.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S., & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen: Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Fagbokforlaget.
- Ims, I. I. (2013). Språklig registerdanning og verditilskrivning: Betegnelser på nye måter å snakke norsk på i Oslo. *NOA - Norsk som andrespråk*, 29(2), Artikkel 2.
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/844>
- Ims, I. I. (2014). Å, "Alle snakker norsk. Å," Språkideologi og språklig differensiering i mediene. *NOA - Norsk som andrespråk*, 30(1), Artikkel 1.
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/839>
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. I P. V. Kroskrity (Red.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities* (s. 35–83). School for Advanced Research Advanced Seminar Series.
- Jacobsen, D. I. (2021a). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Le Page, R., & Tabournet-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge University Press.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub forlag.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2022: Barn og unges bruk av sosiale medier*. Kantar.
https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/Barn_og_unges_bruk_av_sosiale_medier.pdf?fbclid=IwAR2u6TJHdLJASUhSzE2EuahMxXbRu_LeFG7NRmt92VyCmxI0DZzHyW8es28
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U., & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Mæhlum, B., & Røyneland, B. (2011). «Lasternes Hule» eller «Civilisationens Arnested»? Byens posisjon i norsk talemålsforskning. I *Nordiskfaget—Tradisjon og fornying* (s. 69–96). Novus Forlag.
- Nortier, J., & Svendsen, B. A. (2015). *Language, youth and identity in the 21st century: Linguistic practices across urban spaces*. University Press.
- Opsahl, T. (2009). Wolla I swear this is typical for the conversational style of adolescents in multiethnic areas in Oslo. *Nordic Journal of Linguistics*, 32(2), 221–244.
<https://doi.org/10.1017/S0332586509990059>
- Opsahl, T., & Nistov, I. (2010). On some structural aspects of Norwegian spoken among adolescents in multilingual settings in Oslo. I P. Quist & B. A. Svendsen (Red.), *Multiethnolects in urban Scandinavia*. Multilingual Matters.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Røyneland, U. (2005). *Dialektnivellering, ungdom og identitet: Ein komparativ studie av språkleg*

variasjon og endring i to tilgrensande dialektområde, Røros og Tynset: Bd. nr 231. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Sikt. (u.å.). *Personvernhandbok for forskning | Sikt.* Hentet 22. mai 2023, fra <https://sikt.no/personvernhandbok-forskning>

Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23(3), 193–229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)

Skjekkeland, M. (2022). Dialekter i Vestfold. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/dialekter_i_Vestfold

Svendsen, B. A. (2014). Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), Artikkel 1. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/976>

Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–107). Cappelen Damm Akademisk.

Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: Til begeistring og besvær* (1. utgave.). Gyldendal.

Svendsen, B. A., Ryen, E., & Lexander, K. V. (2015). *Rapport fra Forskningskampanjen 2014: Ta tempen på språket!* MultiLing Senter for flerspråklighet ved Universitetet i Oslo.

Svendsen, B. A., & Røyneland, U. (2008). Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. *International Journal of Bilingualism*, 12(1–2), 63–83. <https://doi.org/10.1177/13670069080120010501>

Svennevig, J., & Hasund, I. K. (2018). Uformelt talespråk. I *Uformelt talespråk*. Novus Forlag. <http://hdl.handle.net/10852/65925>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *1.2 Identitet og kulturelt mangfold*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og->

kulturelt-mangfold/?lang=nob

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kjerneelementer—Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?TilknyttedeKompetansemaal=true>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Kompetansemål etter 2. Trinn og 4. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Kompetansemål etter 7. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019e). *Kompetansemål etter 10. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>

Østby, A. E. (2005). *Kebabnorsk ordbok*. Gyldendal.

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.

Aarsæther, F. (2010). The use of multiethnic youth language in Oslo. I P. Quist & B. A. Svendsen (Red.), *Multilingual urban Scandinavian: New linguistic practices*. (s. 111–126). Multilingual Matters.

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Et kontinuum av forskningsdesign

Figur 2: Forholdet mellom kategoriene og tema i analysearbeidet

Figur 3: Ordsky over rapporterte ord og uttrykk fra andre språk enn norsk som er mest brukt blant elevene på skolen

Tabell 1: Kategorier og antall spørsmål i spørreskjema

Tabell 2: Oversikt over forskningsspørsmål og metoder

Tabell 3: «Hvordan snakker du med vennene dine på skolen?»

Tabell 4: «Tenker du at måten du snakker på henger sammen med hvem du ønsker å være?»

Tabell 5: «Tenker du at andre lager et bilde av hvem du er på bakgrunn av måten du snakker på?»

Tabell 6: «Hva mener du i størst grad påvirker din språkbruk?»

Tabell 7: «Snakker du annerledes med lærerne dine enn med vennene dine?»

Tabell 8: «Snakker du annerledes i friminuttet enn i timen?»

Tabell 9: «Opplever du at det finnes ulike grupper på skolen?»

Tabell 10: «Opplever du at de ulike gruppene på skolen snakker på ulike måter?»

Tabell 11: «Hva skal til for å få innpass i de ulike gruppene på skolen?»

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Spørreundersøkelse

Vedlegg 4: Observasjonsguide friminutt

Vedlegg 5: Observasjonsguide undervisning

Vedlegg 6: Intervjuguide

Vedlegg 7: Kategorier og tema til analysearbeid

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

23.01.2023, 14:26



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave Emma Schanche](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

474662

Vurderingstype

Standard

Dato

13.12.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave Emma Schanche

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig

Ingunn Indrebø Ims

Student

Emma Schanche

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Det er opplyst at barn fra 15 år selv skal samtykke til behandlingen av sine personopplysninger.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Marita Helleland

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet/masterprosjektet mitt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *studere særtrekk ved ungdomsskoleelevers språkbruk, og hvordan de bruker språket som en identitetsmarkør og for å tilpasse seg de sosiale grupperingene i skolen*. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å kunne si noe om hvordan språket til ungdomsskoleelever er en viktig markør for identitet og gruppering på skolen. I prosjektet vil jeg se på særtrekk ved elevenes ungdomsspråk og hvordan de regulerer språket for å tilpasse seg den sosiale grupperingen på skolen.

Den nåværende problemstillingen jeg vil besvare er: *Hvilke språklige særtrekk finnes det ved elevenes ungdomsspråk, og hvordan – og i hvilken grad – regulerer de språkbruken for å tilpasse seg de sosiale grupperingene på skolen?*

Informasjonen som hentes inn gjennom studien vil kun benyttes i mitt masterprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Emma Schanche (student) og Ingunn Indrebø Ims (veileder) som er ansvarlig for prosjektet. Universitetet i Sørøst-Norge er prosjektansvarlig institusjon.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter er gjort på bakgrunn av alder og demografi. Målet for studien er å studere ungdomsskoleelevers språkbruk på en skole på Østlandet. Derfor er 10. trinn på Breidablikk ungdomsskole valgt ut som informanter for forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et elektronisk spørreskjema. Det vil ta deg ca. 20 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om ditt syn på talespråksvariasjon i Norge og på skolen. Fokuset i spørreundersøkelsen ligger på å innhente informasjon om elevenes språkbruk, gruppetilhørighet på skolen og deres refleksjoner om hvilken rolle språk spiller for identiteten. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Jeg vil også observere informantene både i friminuttene og i klasserommet. Det vil bli brukt en observasjonsguide der fokuset ligger på å observere elevenes språkvariasjoner, og språkets påvirkning på elevenes identitet og gruppetilhørighet.

Hvis det er behov for å hente inn mer empiri vil et utvalg elever bli plukket ut til å gi noen opplysninger gjennom et intervju. Det vil være opplysninger om elevens egne refleksjoner knyttet til språkbruk, språkets påvirkning av identitet og gruppetilhørighet.

Hvis foreldre til barn/ungdom under 16 år ønsker å se spørreskjema og intervjuguide på forhånd kan de ta kontakt med Emma Schanche.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen

negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ikke ønsker å delta eller velge å trekke deg vil det ikke påvirke ditt forhold til din skole eller lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student (Emma Schanche) og veileder (Ingunn Indrebø Ims) som vil ha tilgang på det innsamlede datamaterialet. Navn på skole, elever og alle identitetsopplysninger vil erstattes med en kode og/eller fiktive navn som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Det vil bli oppgitt at forskningen er gjennomført på en ungdomsskole i Vestfold/Østlandet, men det vil bli brukt et fiktivt navn for skolen. Det vil bli gjort rede for personopplysninger om elever (med fiktive navn) for å kunne si noe om funnene fra forskningen knyttet til demografi. Ingen opplysninger vil kunne spores tilbake til enkeltpersoner.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. august 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NSD Personvernombud har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Godkjent søknad 07.12.2022.

Dine rettigheter

Som deltakende i forskningsprosjektet har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student ved Universitetet i Sørøst-Norge: Emma Schanche, 41 52 95 29, emmaschanche@hotmail.com
- Veileder/prosjektansvarlig for studenten ved Universitetet i Sørøst-Norge: Ingunn Indrebø Ims, ingunn.i.ims@usn.no
- Vårt personvernombud: USN personvernombud Paal Are Solberg, paal.a.solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Emma Schanche
(Forsker/student)

Ingunn Indrebø Ims
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om *Masterprosjektet til Emma Schanche*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Kryss av for de delene av forskningen du ønsker å være en del av. Du kan sette flere kryss. Jeg samtykker til:

- å delta i spørreundersøkelsen
- å delta i observasjonsstudie
- å delta i intervju
- at Emma Schanche kan oppgi opplysninger om meg med fiktivt navn

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet den 01.06.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Spørreskjema



Språk, identitet og gruppetilhørighet på ungdomsskolen

I denne spørreundersøkelsen er jeg interessert i å finne ut noe om språkbruk blant elevene på skolen - både din og andres.

Spørreskjemaet er delt inn i tre hovedtemaer:

- Din og andres språkbruk på skolen
- Språk og identitet
- Grupperinger på skolen og språk

Du får først spørsmål innenfor disse hovedtemaene, og helt til slutt får du noen spørsmål om deg og hvem du er.

Svarene dine vil være anonyme og kun brukes i denne studien.

Jeg vil gjerne høre dine oppfatninger og erfaringer om disse temaene. Tusen takk for din deltakelse.

Din og andres språkbruk på skolen

Hvordan snakker du med vennene dine på skolen? Her kan du krysse av flere alternativer.

- Slik de fleste andre snakker i mitt område (østlandsdialekt)
- En annen dialekt enn det som er vanlig i mitt område Multietnolekt («kebabnorsk»)
- Ungdomsspråk med slang/lånord
- Engelsk
- Annet

Hvilke?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «Hvordan snakker du med vennene dine på skolen?»

Snakker du annerledes i friminuttet enn i timen?

- Ja

Nei

Hvordan snakker du annerledes?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Snakker du annerledes i friminuttet enn i timen?»

Snakker du annerledes med lærerne dine enn med medelene dine?

Ja
 Nei

På hvilken måte snakker du annerledes med lærerne dine enn med medelene dine?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Snakker du annerledes med lærerne dine enn med medelene dine?»

Bruker du noen ganger ord eller uttrykk fra andre språk enn norsk når du er med vennene dine på skolen?

Ja
 Nei

Kan du skrive noen eksempler på ord eller uttrykk fra andre språk enn norsk som du bruker når du er med vennene dine på skolen?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Bruker du noen ganger ord eller uttrykk fra andre språk enn norsk når du er med vennene dine på skolen?»

Bruker du noen ganger ord eller uttrykk som du tenker at lærerne dine ikke forstår?

Ja
 Nei

Kan du skrive noen eksempler på ord eller uttrykk som du tenker at lærerne dine ikke forstår?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Bruker du noen ganger ord eller uttrykk som du tenker at lærerne dine ikke forstår?»

Bruker du noen ganger ord eller uttrykk som du tenker at medelevene dine ikke forstår?

- Ja
- Nei

Kan du skrive noen eksempler på ord eller uttrykk som du tenker at medelevene dine ikke forstår?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Bruker du noen ganger ord eller uttrykk som du tenker at medelevene dine ikke forstår?»

Vil du si at det er elever på 10. trinn som bruker ord eller uttrykk som voksne ikke forstår?

- Ja
- Nei

Kan du skrive noen eksempler på ord eller uttrykk de bruker?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Vil du si at det er elever på 10. trinn som bruker ord eller uttrykk som voksne ikke forstår?»

Bruker de slike ord og uttrykk hele tiden, eller veksler de mellom dette og "vanlig" norsk?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Vil du si at det er elever på 10. trinn som bruker ord eller uttrykk som voksne ikke forstår?»

Hvorfor tror du de veksler mellom slike ord og uttrykk og "vanlig" norsk?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Vil du si at det er elever på 10. trinn som bruker ord eller uttrykk som voksne ikke forstår?»

Hvilke språktrekk og/eller dialekter opplever du som mest prestisjefylte blant dine medelever? Her kan du skrive ned dialekter eller språktrekk du tenker er mest populære eller "kule" blant elevene på 10. trinn.

Språk og identitet

Tenker du at måten du snakker på henger sammen med hvem du ønsker å være?

- Ja
- Nei

Kan du forklare hvordan du tenker at måten du snakker på henger sammen hvem du ønsker å være?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Tenker du at måten du snakker på henger sammen med hvem du ønsker å være?»

Tror du at andre lager et bilde av hvem du er på bakgrunn av måten du snakker på?

- Ja
- Nei

Hvilke språklige trekk eller måter å snakke på tror du bidrar til andre sitt bilde av deg?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Tror du at andre lager et bilde av hvem du er på bakgrunn av måten du snakker på?»

Har du opplevd at du selv eller andre har blitt ertet eller utestengt på skolen på grunn av måten du/de snakker på?

- Ja
- Nei

Her må du ikke nevne navn, men hvis du vil; si gjerne noe generelt om måten de som ertes eller har blitt ertet snakker på?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du opplevd at du selv eller andre har blitt ertet eller utestengt på skolen på grunn av måten du/de snakker på?»

Hva mener du i størst grad påvirker din språkbruk? Her kan du krysse av flere alternativer.

- Filmer
- Serier
- Musikk
- Tiktok
- Youtube
- Venner

- Familie
- Influencere (forbilder)
- Lærere
- Annet

Hvilke andre personer eller ting mener du påvirker din språkbruk?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «Hva mener du i størst grad påvirker din språkbruk?»

Grupperinger på skolen og språkbruk

Opplever du at det finnes ulike grupperinger på skolen?

- Ja
- Nei

Kaller disse gruppene seg noe spesielt eller blir de kalt noe spesielt av andre?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Opplever du at det finnes ulike grupperinger på skolen?»

Opplever du at man må snakke på en spesiell måte for å få innpass i ulike grupper på skolen?

- Ja
- Nei

Opplever du at ulike måter å snakke på i skolehverdagen kalles noe spesielt?

- Ja
- Nei

Hva kalles de ulike måter å snakke på?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Opplever du at ulike måter å snakke på i skolehverdagen kalles noe spesielt?»

Opplever du at de ulike gruppene på skolen snakker på ulike måter?

- Ja
- Nei

Kan du skrive noe om hvordan de ulike gruppene snakker forskjellig?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Opplever du at de ulike gruppene på skolen snakker på ulike måter?»

Hva skal til for å få innpass i ulike grupper på skolen? Her kan du krysse av flere alternativer.

- Sosial status (om man er populær eller ikke)
- Fritidsaktiviteter
- Språk
- Klesstil
- Økonomi
- Annet

Hva annet tenker du skal til for å få innpass i ulike grupper på skolen?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «Hva skal til for å få innpass i ulike grupper på skolen?»

Opplever du at de samme gruppene gjelder både i klasserommet og i friminuttene?

- Ja
- Nei

Hvordan og hvorfor endrer gruppene seg, tror du?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Opplever du at de samme gruppene gjelder både i klasserommet og i friminuttene?»

Opplever du at gruppene på skolen er de samme som på fritiden?

- Ja
- Nei

Hvordan og hvorfor endrer gruppene seg, tror du?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Opplever du at gruppene på skolen er de samme som på fritiden?»

Kartlegging av bakgrunn

Hvilke(t) språk snakker du med familien din? Her kan du gjerne nevne flere språk, og du trenger ikke å bruke alle like mye.

Opplever du at du har et annet morsmål enn norsk? Morsmålet er det språket du lærer først som barn.

- Ja
- Nei

Hvilket morsmål har du?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Opplever du at du har et annet morsmål enn norsk?»

Hvilket kjønn identifiserer du deg med?

- Kvinne
- Mann
- Annet

Har du bodd i Norge hele livet?

- Ja
- Nei

Hvor mange år har du bodd i Norge?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Har du bodd i Norge hele livet?»

Er du født og oppvokst i Vestfold?

- Ja
- Nei

Hvor er du født og oppvokst?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Er du født og oppvokst i Vestfold?»

Hvordan vil du definere stedet du har vokst opp? Her krysser du av for det alternativet du føler best beskriver ditt oppvekststed.

- Bygd
- Tettsted
- Liten by
- By
- Stor by

Vedlegg 4: Observasjonsguide friminutt

Tidspunkt:

Oversikt over grupper i friminuttene	Hvem observeres? Kaller gruppene seg noe spesielt?	
Elevenes sosiale gruppering	Samles elevene på tvers av klasser i friminuttet? Hvor samles de? I klasserom? I basen? I kantina? Møtes gruppene på samme sted hvert friminutt?	
Utestengelse fra grupper	Noen som står «på utsiden» av en gruppe? Hvilke faktorer fører til utestengelse?	
Funn av "kebabnorske" ord + ord som gjentar seg	Skrive ned ord og frekvens	
Funn av lånord fra andre språk enn norsk + ord som gjentar seg	Skrive ned ord og frekvens	
Samtale med lærere som har inspeksjon	Endrer elevene talespråk i samtale med lærere som har inspeksjon?	

Vedlegg 5: Observasjonsguide undervisning

Tidspunkt:

Sammensetting av elever	<p>Hvordan sitter elevene i klasserommet?</p> <p>To og to? I grupper? Alene?</p> <p>Sitter elevene i læringspar på bakgrunn av sosial tilhørighet?</p>	
Faglig prat vs. sosial prat	<p>Legger læreren opp til at elevene skal snakke faglig sammen?</p> <p>Legger læreren opp til at elevene får tid til sosial snakk?</p> <p>Snakker elevene sammen om hverdagslige ting selv om de ikke har fått lov?</p>	
Utestengelse fra grupper	<p>Blir noen av elevene utestengt fra gruppearbeid/diskusjon?</p> <p>Hvilke faktorer fører til utestengelse?</p>	
Funn av "kebabnorske" ord + ord som gjentar seg	<p>Skrive ned ord og frekvens</p>	
Funn av lånord fra andre språk enn norsk + ord som gjentar seg	<p>Skrive ned ord og frekvens</p>	
Samtale med lærer	<p>Endrer elevene måte å snakke på i samtale med læreren?</p>	

Vedlegg 6: Intervjuguide

Intervjuguide til gruppeintervju

Informanter:

Innledende prat om spørreskjema som elevene har svart på, og observasjonene som er gjort av dem. Forklarer at jeg vil vite mer om oppfatningene og erfaringene elevene har med talespråksvariasjonen som kan skape grupperinger på skolen. Ønsker å få frem at det er viktig at alle sier det de har lyst til, og ikke bare det samme som de andre.

Innledende spørsmål (alle svarer på rundgang)

Si navnet ditt, er du snill. Hvilket navn ønsker du som fiktivt navn i masteroppgaven min?

Hva liker du å gjøre på fritiden?

Hvem henger du mest med på fritiden? Er det de samme du henger med på skolen?

Hva ønsker du å studere? Eller har du noen tanker om hva du ønsker å bli?

Tematisering

Snakker dere annerledes enn de andre elevene på 10. trinn? På hvilken måte?

Hva oppfatter dere som prestisjefyllt språk (det vil si språk som er kult eller mest populært) her på skolen? Hva med på fritiden?

Kjenner dere til noen personer fra virkeligheten, eller tv-serier og lignende, som dere ser på som forbilder på grunn av måten de snakker på? Kan dere beskrive språket dems og hvordan de er som personer?

Ditt talespråk

Hvilke språk kan dere? Her kan dere nevne ulike dialekter eller typiske ord/setninger dere bruker.

Hender det at dere endrer måten dere snakker på i visse situasjoner? Hvis ja, hvorfor?

Tror dere at dere snakker på en annen måte enn voksne?

Tror dere at dere kommer til å endre talespråk når dere blir voksne?

Identitet

Er dere opptatt av hva andre mener om dere som person? På hvilken måte?

Er dere opptatt av hva andre mener om måten dere prater på? På hvilken måte?

Opplever dere at dere har endret personlighet siden 8. klasse? Hva med språket deres, har det endret seg siden dere gikk i 8. klasse?

Grupperinger

Opplever dere at det er grupperinger på skolen? Hva kjennetegner de ulike gruppene?

Opplever dere at språket er noe som er felles for gjengen deres?

Hvordan skiller språket deres dere fra de andre gjengene på trinnet?

Avslutning

Tror dere at gjengen din påvirker hvem du er som person? Eller andre veien at du som person påvirker hvordan gjengen din er og oppfører seg? Hvis ja, hvordan?

Oppfølgingsspørsmål: hvilken rolle spiller språket inn som en påvirkning på dere og resten av gjengen?

Vedlegg 7: Kategorier og tema til analysearbeidet

Kategori	Tema	Kode	Fargekode
Språklig variasjon	Tema 1	Oppfatning av eget språk	Blå
	Tema 2	Rapportert språkbruk	Lys blå
Identitetsforståelse	Tema 3	Oppfatning av identitet	Grønn
	Tema 4	Identitetsmarkører	Lys grønn
Sosiale grupperinger	Tema 5	Oppfatning av grupperinger	Rød
	Tema 6	Markører for gruppetilhørighet	Lys rød
	Tema 7	Presentasjon av andre	Gul