

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003 Navn: Isabell Olaisen

«Æ har vokst opp med å si *fette fett*, så førr mæ e det jo ikke så rart» - En kvalitativ undersøkelse av språkstiler, språklige særtrekk og språkholdninger ved en videregående skole i Nordland.

Dato: 16.11.2020

Totalt antall sider: 102



Forord

Nå er jeg endelig klar til å levere min mastergradsavhandling. Tiden med forarbeid, innsamling av datamateriale og til sist skriving av oppgaven har vært spennende, lærerik, slitsomt og i perioder også stressende. Nå når jeg er ferdig tar jeg meg i å tenke at jeg sikkert ikke har vært så lett å ha med å gjøre i de mest intense skriveperiodene. Her må jeg benytte anledningen til å takke min samboer, som har støttet meg og tolerert mine frustrasjonsutbrudd.

Det er flere som fortjener en takk når jeg nå er ferdig. Mest av alt må jeg takke mine informanter, uten deres villige deltakelse hadde det ikke blitt noe prosjekt. Tusen takk til elevene i MD3 og ST3. Takk til Nord Universitet, og spesielt Wenche Rønning for god veiledning i forståelsen av samfunnsvitenskapelig metode og for svar på alle spørsmål som har meldt seg underveis.

I tillegg må jeg takke mine fantastiske veiledere, Irene Løstegård Olsen og Brit Mæhlum, dere har vært helt uvurderlige i denne prosessen. Dere har bistått både med kritisk veiledning og støttende heiarop underveis, og har virkelig jobbet sammen med meg for at jeg skulle komme i mål med prosjektet mitt.

Min søster og svigerbror fortjener også en stor takk. De har hjulpet og støttet over sosiale medier og telefon alle de gangene jeg har hatt behov for veiledning eller motivasjon, og jeg er heldig som har støttespillere som dem.

Til slutt vil jeg takke min arbeidsgiver, og herunder spesielt min avdelingsleder, som har lagt til rette for at jeg skulle få til å fullføre dette prosjektet ved siden av å være i full jobb i videregående skole. Mine kontaktelever dette skoleåret fortjener også en takk for oppmuntring og støtte.

For en heilagjeng jeg har hatt!

Bodø, november 2020.

Isabell Olaisen

Sammendrag

Med dette kvalitative forskningsprosjektet har jeg hatt som mål å utforske temaet ungdomsspråk. Min problemstilling har vært: Hvilke språklige særtrekk og språkstiler fins i ungdomsspråket til et utvalg avgangselever ved en videregående skole i Nordland, og hvilke holdninger knyttet til eget og andres språk har elevene?

Jeg har gjennom metoden sosiolingvistisk medborgervitenskap ønsket å finne svar på problemstillingen. Materialet er samlet inn gjennom en skriftlig spørreundersøkelse og et gruppeintervju i to avgangsklasser ved denne skolen.

Mine funn viser at det fins et ungdomsspråk ved den aktuelle videregående skolen, og at de språklige stilene og særtrekkene inkluderer typiske ungdomsspråklige trekk som forkortelser og initialord, bannskap, diskursmarkører og til dels også multietnolekter. Jeg har også funnet ut at ungdommene som deltok i mitt forskningsprosjekt har et ambivalent forhold til ungdomsspråk; de fleste bruker det selv og er positivt innstilt til ungdomsspråket, mens noen av dem har en negativ grunnholdning til ungdomsspråk som fenomen.

En ambisjon med oppgaven er også å kunne bidra med innsikt i hvordan en som lærer kan bruke kunnskap om ungdomsspråk i sitt pedagogiske virke, både i undervisning og relasjonsbygging. Språk trekkes i læreplanen frem som viktig både for kulturforståelse og identitetsutvikling, og er et gjennomgående tema i læreplanmålene for alle årstrinn.

Ungdomsspråk er et tema som ofte fenger elevene, og som de også har gode forutsetninger for å diskutere faglig. Dette åpner for gode diskusjoner i klasserommet. Mine funn viser at ungdom er kontekstbevisste språkbrukere, og at de har et reflektert forhold til egen og andres bruk av språk.

Summary

My aim in this qualitative research project has been to learn more about youth language. This thesis addresses the research question “Which linguistic characteristics and styles of language exist in the youth language of a selection of senior students at an upper secondary school in Norway, and what attitudes do the students have toward their own and others’ language?”

Through citizen sociolinguistic methods, I have sought answers to my research question. The material is gathered from a written survey and a group interview in two senior classes at the school.

My findings indicate that youth language exists within the respective school, and that the language styles and characteristics include typical youth language features such as abbreviations, acronyms, swearing, markers of discourse and to some extent multi-ethnolects. My research also shows that the young people who partook in my project have an ambivalent relationship to youth language, where some of the students have a positive attitude to it and use it frequently, while some inherit a basic negative attitude towards the phenomena of youth language.

One of my ambitions is to gain and contribute to further insight into how a teacher can use their knowledge of youth language in their pedagogical work, both in lecture practices and relationship building. Language is highlighted as important for both cultural understanding and identity development and is a recurring theme in the curriculums for all year levels.

Youth language is a theme that often sparks the students’ interest, and they inhabit the prerequisites to discuss the theme academically. This allows for good discussions in the classroom. My findings indicate that young people are contextually aware language users, and that they possess a reflective relationship to their own and other’s use of language.

Innhold

1. Bakgrunn og temavalg	3
1.1. Problemstilling.....	4
2. Oppgavens faglige relevans	5
2.1 Tilpasset opplæring	5
2.2 Norskfaglig relevans	6
2.3 Lærer-elev – relasjoner.....	8
3. Begrepsavklaringer og teori	12
3.1 Ungdomsspråk og slang	12
3.2. Språkstil, holdninger og språklig identitet.....	13
4. Språk, identitet og kultur i læreplanen	15
5. Tidligere forskning	17
5.1 Forskning på ungdomsspråk	17
5.2 Sosiolingvistikk i klasserommet	19
5.3. Om ungdomsspråkets betydning for relasjonskompetanse.....	21
6. Vitenskapsteoretisk ståsted og metode	22
6.1. Vitenskapsteoretisk ståsted.....	22
6.1.2 Kvalitativ eller kvantitativ metode?	22
6.2 Sosiolingvistisk medborgervitenskap.....	23
6.3 Metode.....	25
6.3.1. Spørreundersøkelse/forundersøkelse	25
6.3.2. Gruppeintervju	27
6.3.3. Gjennomføring av semistrukturert gruppeintervju.....	31
6.4 Etiske betraktninger.....	32
6.4.1. Etiske vurderinger ved innhenting av data.....	32
6.4.2. Etiske vurderinger knyttet til min rolle som forsker og lærer.	34
6.4.3. Vurderinger av funnenes validitet og reliabilitet.....	37
7. Presentasjon av informantene	39
7.1. Informantene ved studieretning musikk	40
7.2 Informantene ved påbygging til generell studiekompetanse.....	40
8. Analyse	40
8.1 Språklige stiler og språklige særtrekk	41
8.1.1 «Slang».....	42
8.1.2 Forkortelser og initialord	46

8.1.3 Banneord.....	48
8.1.4 Negativ tone som overdrivelse og intimitetsmarkør.....	52
8.1.5 Fremmedspråklig påvirkning	54
8.1.6 Diskursmarkører.....	58
8.1.7 Informantenes syn på språkforskjeller mellom ulike linjer.....	59
8.1.8 Språk og identitet	61
8.1.9 Oppsummering.....	63
8.2 Holdninger	65
8.2.1 Holdninger til eget og andres ungdomsspråk.....	67
8.2.2 Hvem kan bruke ungdomsspråk?	70
8.2.3 Kontekstbevissthet	76
8.2.4 Normative reaksjoner på ungdomsspråk.....	79
8.2.5 Oppsummering.....	82
9 Konklusjon	83
9.1 Videre forskning	85
Referanser	86

1. Bakgrunn og temavalg

Da jeg bestemte meg for at jeg ville skrive masteroppgave i norskdidaktikk og tilpasset opplæring, var valget enkelt, jeg ønsket å skrive om ungdomsspråk. Jeg har alltid vært fascinert av ungdommens språkkoder, deres kreativitet og innovative bruk av språket. Som lærer i videregående skole får jeg oppleve dette språket fra «første rad», og jeg har et vell av kilder jeg kan rådføre meg med, dersom jeg møter ord og uttrykk som jeg ikke forstår.

Min interesse for ungdomsspråk startet da jeg selv var ungdom og aktiv bruker av det, og interessen har bare vokst ettersom jeg har fått muligheten til å fordype meg mer i emnet fra et faglig perspektiv. Ungdomsspråket er spennende i seg selv, da det kan sies å være det språkområdet som er mest åpent for endringer, utskifting og nye impulser. Ifølge Steven Miles (2000), er dette helt i tråd med ungdommers iboende trang til å fornye seg, de vil følge med på det som er moderne (Miles, 2000). Dette kan dreie seg om ord og uttrykk fra minoritetsspråk (multietnolekter), påvirkning fra ulike medier som tv, musikk eller sosiale medier, økt bruk av engelsk og forenkling av grammatiske mønstre. De ord og uttrykk som var moderne i fjor, er ikke nødvendigvis like populære i år, fordi nye ord tar over i takt med trender ellers i samfunnet. I overgangen 2019-2020 var blant annet NRK TV's «Førstegangstjenesten» et program som ble toneangivende for de nye «ungdomsordene» og som skapte mange spennende språkdiskusjoner i skolegården, så vel som på lærerværelset. Språket i denne serien ble også tatt opp av flere av mine informanter under gruppeintervjuene, så det er tydelig at det har gjort seg bemerket.

Ideen til dette prosjektet fikk jeg da jeg som TO-lærer (TO er her et akronym for *tilpasset opplæring*) i en yrkesfagklasse, var vitne til at en kollega korrigerer språket til en elev, og dette medførte en endring i stemningen og læringsmiljøet i klasserommet. Elevene snakket seg imellom, og brukte ungdommelige ord og uttrykk som nok vil oppfattes som grove og uhøviske blant voksne. Hovedlærer bemerket dette, og elevene virket forvirret og overhodet ikke klar over hvilke ord som var problemet. Jeg opplevde at dette skapte avstand mellom lærer og elevgruppe, fordi det var tydelig at oppfatningen av hva som er passende i et klasserom ikke var lik hos elever og lærere. Situasjoner som den i eksempelet over er noe jeg ofte opplever er tilfellet i skolehverdagen, altså at elevenes språkbruk blir korrigeret eller avfeid, uten at man forsøker å forstå hva de sier/mener når de bruker ungdomsspråk. Elevens språkbruk blir altså avfeid på generelt grunnlag. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Når man jobber med ungdom både kan og bør man betrakte ungdomsspråket som en ressurs. Som lærer, og spesielt norsklærer har man en unik mulighet til å nærme seg ungdomsspråket både fra et faglig perspektiv, og på et mellommenneskelig nivå. Faglig kan elevenes språkbruk for eksempel åpne opp for interessante metaspråklige diskusjoner i klasserommet. Elevens behov for å bli sett og anerkjent som den hen er, synes å være mer fremtredende i dagens skole enn for bare et tiår tilbake, da jeg begynte min lærergjerning. Dagens ungdom er sårbare, tillitsfulle, sterke og unikt komplekse, og de krever å bli tatt på alvor, og lærerens forståelse av ungdomsspråket kan styrke lærer-elev-relasjonen.

1.1. Problemstilling

Jeg ønsker å undersøke særtrekk ved ungdomsspråket i to avgangsklasser; en ved musikklinjen og en ved påbygging til generell studiekompetanse. Begge klassene tilhørte på det tidspunkt undersøkelsen ble gjennomført, en større videregående skole i Nordland, hvor jeg selv er ansatt. Elevene ved musikklinjen har gått i samme klasse i tre år, har generelt høyt karaktergjennomsnitt, og omgås ofte hverandre sosialt utenfor skolen. Elevene ved påbygging til generell studiekompetanse har bakgrunn fra ulike yrkesfag, og er satt tilfeldig sammen i klasse, noe som gjør at de ikke kjenner hverandre så godt. Klassene ved påbygging til generell studiekompetanse har som oftest et middels karaktergjennomsnitt. Med to så forskjellige elevgrupper ble det naturlig å ta utgangspunkt i nettopp disse forskjellene i arbeidet mitt.

Min forventning er at elevene ved de ulike linjene ved skolen har ulike språkkoder og stiler, avhengig av den studieretningen de tilhører. Jeg er også av den oppfatning at de har et bevisst forhold til eget og andres ungdomsspråk, og at de har klare tanker og holdninger knyttet til de ulike språkkodene og språkstilene de forholder seg til i det daglige, og også om brukerne av disse kodene og stilene.

Problemstillingen min blir da:

Hvilke språklige særtrekk og språkstiler fins i ungdomsspråket til et utvalg avgangselever ved en videregående skole i Nordland, og hvilke holdninger knyttet til eget og andres språk har elevene?

Jeg har valgt å konkretisere problemstillingen i følgende forskningsspørsmål:

- Er det forskjell på språkstilen hos ungdom ved ulike linjer ved den aktuelle videregående skolen?
- Hva kommer dette i så tilfelle av, og er elevene selv bevisst disse forskjellene?

- Hvilke holdninger har elevene til egen og andres bruk av ungdomsspråket?
- Hvordan beskriver informantene egen språkbruk, og betrakter de dette som et uttrykk for identitet?
- Hvilke refleksjoner har elevene selv rundt den språkidentiteten de uttrykker i møte med andre mennesker? Er de bevisste på hvordan språket er med på å forme den andres inntrykk av dem selv?
- Hvordan beskriver informantene de andre ungdommene sin språkbruk, og betrakter de dette som et uttrykk for identitet?
- Hvordan opplever elevene at deres språkstil blir møtt av lærere, andre ansatte i skolen og voksne generelt? Opplever de for eksempel ofte språkkorrigerer?

2. Oppgavens faglige relevans

Siden dette er en mastergradsavhandling i tilpasset opplæring i norsk vil jeg i dette kapitlet diskutere hvordan dette forskningsprosjektet kan være relevant, både faglig og for å bygge lærer-elev – relasjoner.

2.1 Tilpasset opplæring

I Opplæringsloven er paragrafen som omhandler tilpasset opplæring formulert på følgende måte i § 1-3. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.» (lovdata.no, 2020). De elevene som omtales her er ikke elever med særskilte behov, men alle elever i skolen. Det er min oppfatning at mange, både pedagoger og andre, ofte knytter begrepet tilpasset opplæring til elever med spesielle tilretteleggingsbehov. Dette er en måte å forstå begrepet på, men tilpasset opplæring rommer mye mer enn dette, som for eksempel relasjoner, å bygge opp mestringsfølelsen, og positiv forsterking gjennom dialog, anerkjennelse og gjensidig respekt. Utdanningsdirektoratet definerer tilpasset opplæring slik: «Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne. Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen.» (udir.no, 2020)

Mitt ønske og siktemål med denne oppgaven er at forskningen min skal kunne bidra til mer kunnskap om språkbruk blant ungdom. Videre kan man bruke denne kunnskapen i sitt pedagogiske arbeid gjennom å implementere den i faget. Ungdomsspråk er et emne som elevene

kan en del om, de har noe å bidra med, da kan man tilpasse opplæringen slik at de får bidra og vise sine ferdigheter. Dette vil jeg gå mer inn på i kapittel 2.2, *Norskfaglig relevans*.

2.2 Norskfaglig relevans

Min avhandling vil i første omgang gagne mine elever som har tatt del i dette prosjektet sammen med meg gjennom norskundervisningen. Samtidig vil avhandlingen også gagne fremtidige elever, da arbeidet med dette prosjektet har styrket min faglige kompetanse på området. Jeg håper at min forskning også kan være til nytte for lærere og lærerstudenter, som med inspirasjon fra denne avhandlingen selv kan lage spennende didaktiske språkprosjekter i egen undervisning. Tematikken har i høyeste grad norskfaglig relevans, da talemål er et eget målområde i læreplanen. Talemål beskrives i læreplanen *Kunnskapsløftet* (LK06) som en viktig del av identitetsutvikling, og bearbeides grundig i pensumlitteratur for alle tre årstrinn ved studieforberevende linje i tillegg til påbygging til generell studiekompetanse og de to årstrinnene ved yrkesfaglig studieretning. Her er tema som slang, yrkesspråk, dialekt, sosiolekt, tabuspråk og formelle og uformelle språkkoder tatt opp. Språk og identitet går stadig igjen som tema til muntlig og skriftlig eksamen i norsk, og er også ofte debattert i media.

Slik jeg ser det, kan man gjennom å forstå og anerkjenne ungdomsspråkets verdi i klasserommet, ha en unik inngangsport til å arbeide med elevenes metaspråklige forståelse. Metaspråklig kunnskap og forståelse har blitt stadig viktigere i samfunnet med tanke på at de for å lykkes i skolen, og senere i arbeidslivet blant annet må mestre ulike sosiale kontekster og språksituasjoner. Ved at man i skolen jobber med emner som for eksempel mottakerbevissthet og forståelse av kontekst, kan dette bidra positivt i denne utviklingen. Ungdomsspråk er et, av mange, språklige emner man kan jobbe med i denne sammenhengen. Siden elevene er brukere av ungdomsspråk selv, kan ungdommenes nærhet til feltet være gunstig som innfallsvinkel. De får da et språklig emne i norskfaget der de selv har gode forutsetninger for å komme med innspill og bidra aktivt i undervisningen. Derfor mener jeg at det for en norsklærer vil være gunstig å ha kunnskap om ungdomsspråk og de språklige stilene som eksisterer ved skolen. Min erfaring fra arbeid med dette temaet i norskfaget fra tidligere år, er at elevene lar seg engasjere av ungdomsspråk, og at dette er et emne de har et reflektert forhold til. Dette skaper et godt utgangspunkt å forske videre på, i denne sammenhengen for meg i forbindelse med mitt prosjekt, og kanskje i fremtiden for kolleger og studenter som finner inspirasjon i min forskning.

Som jeg har sagt tidligere, er talemål et emne elevene ofte interesserer seg for. Derfor er dette et emne jeg har brukt å spare til en periode hvor elevene er teoritrøtte og prøvepresset gjør seg

gjeldende, dette fordi det er et tema som åpner for arbeidsmetoder som er lystbetont for elevene. I tillegg er det et tema elevene allerede har forutsetninger for å mene noe om, all den tid de er språkbrukere innenfor kategorien ungdomsspråk. I arbeidet med, og diskusjonen rundt språk, vil elevene kunne utvikle sin metaspråklige kompetanse. De vil kunne utvikle et fagspråklig vokabular og utvikle kunnskaper om syntaks, morfologi og fonemer.

Metaspråklig kunnskap kan gi elevene en språklig bevissthet som kan øke lesekompetansen og kommunikasjonskompetansen deres. Lesekompetansen kan økes fordi elevene må ha en forståelse av formsiden ved språket, i tillegg til å forstå at ord har en bestemt betydning. Denne betydningen kan være helt bokstavelig, eller tolkes som ved for eksempel bruk av metaforer i tekst og tale. I tillegg kan språklig bevissthet øke elevenes kompetanse til å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner, det være seg på skolen, i vennegjengen, eller senere i livet. En kan argumentere for at elevene gjennom å ha et metaperspektiv på eget språk, kan bli mer bevisst på at de har ulike språklige registre, som kan og bør benyttes i ulike situasjoner. Dette er en viktig ferdighet å ha med seg når man søker å bli tatt på alvor, mestre ulike situasjoner, og for eksempel for å bli hørt når de skal fylle sin rolle som borgere i et demokratisk samfunn.

Fra et norsklærerperspektiv tenker jeg også at det å få muligheten til å vise resultatet av forskningen, altså min avhandling, til elevene kan være nyttig for dem. Gjennom å få ta del i min forskning, som informanter og «rådgivere» lærer elevene mye. Dette kan også virke bevisstgjørende ved at elevene blir mer oppmerksomme på hvordan de selv, og andre kommuniserer. I tillegg kan det å vise en eksempeltekst fra et høyere utdanningsnivå være med på å realitetsorientere elevene, og forberede dem mer på hva som venter når de har oppnådd studiekompetansen. De har tross alt valgt en studieretning som gir dem generell studiekompetanse, med en antakelse om at de fleste av dem har som mål å studere videre. Jeg har tidligere vist mine oppgaver og arbeidsdokumenter til elever for å eksemplifisere trekk som formell tone, kildehenvisning, sitatteknikk og bibliografi. Elevene ga tilbakemelding om at dette var lærerikt og interessant, da de fikk ett klarere inntrykk av hva som var forventningene på et høyere utdanningsnivå, samtidig som det kunne bidra til å utvikle dem som skrivere på det nivået de er på.

Dette forskningsprosjektet har et norskfaglig fokus, men det er samtidig verdt å nevne at også flere lærere i programfag, og i fag ved yrkesfaglige studieretninger kan ha nytte av denne forskningen. Språk, identitet og kommunikasjon er viktige emner i fag som kommunikasjon og kultur, sosiologi, mediefag og for eksempel kommunikasjonsfaget både ved linjene Service og samferdsel og Helse og oppvekstfag. Jeg skal overlate til lærere som underviser i de respektive

fagene å selv vurdere hvordan de best kan jobbe med ungdomsspråk og språkstiler som tema, men et eksempel kan være å diskutere hvilke språkstiler som er passende i ulike kontekster.

2.3 Lærer-elev – relasjoner

I tillegg til den faglige relevansen forskningsprosjektet mitt har, vil jeg også trekke frem relevansen for relasjonsbygging. Relasjonskompetanse er kort forklart kunnskap og ferdigheter som gjør at man kan skape gode relasjoner. Utdanningsdirektoratet beskriver den gode lærer-elevrelasjonen på følgende måte: «Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultater og atferd. Lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon» (udir.no, 2016).

Relasjonell kompetanse er viktig, både for læring, motivasjon og mestring i klasserommet. Læreren er ikke bare en faglig, men også en emosjonell støtte i skolehverdagen. Den gode lærer-elev-relasjonen styrker både forholdet mellom faglærer og enkeltelev, og har positiv virkning på det sosiale og faglige klimaet i klassen som helhet. Ifølge Jesper Juul (2003) er en del av den relasjonelle kompetansen; «pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten». Det er her jeg mener min mastergradsavhandling også kan gi relevant informasjon om ungdomsspråkets verdi i relasjonsbygging.

Slik jeg opplever det, blir relasjonen mellom lærer og elev, og i tillegg klassemiljøet stadig viktigere i den moderne skolen. Lærerens rolle har blitt utvidet til å være så mye mer enn en figur som foreleser, vurderer og deretter overlater elevene til sitt. Hen skal også være en som har strategier for å skape gode relasjoner i klasserommet, nettopp fordi de gode relasjonene kan bidra til å styrke motivasjon, læring og mestring for elevene. Et godt klassemiljø er i tillegg viktig for å skape et trygt og aksepterende læringsmiljø. Dersom man oppnår dette, har man i prinsippet gjennomført tilpasset opplæring ved at man legger til rette for at alle skal få best mulig utbytte av undervisningen.

Når jeg skriver om å bruke forståelsen av- og kunnskapen om ungdomsspråket, for å nå eleven på et mellommenneskelig nivå, mener jeg at gjennom å anerkjenne språket og elevens idiolekt, anerkjenner du samtidig en viktig del av identiteten til eleven. Det handler om å se hele mennesket. Man bør tenke på hvordan man ønsker å møte ungdommene i skolen, og hvilke forventninger man bør ha til dem. Jeg har tro på at dersom man i stedet for å konsekvent kritisere og korrigere språket deres, kan det virke som en brobygger å spørre om hva ordene betyr. Hvor

passer disse ordene inn og hvor passer de ikke inn? I hvilke sammenhenger kan man bruke ungdomsspråket?

For meg er det ideelle klasse miljøet et miljø der elevene tør å uttrykke seg muntlig uten frykt for irettesettelser eller latterliggjøring, det være seg på faglig eller personlig bakgrunn. Det er viktig å understreke at jeg ikke mener at det skal være fullstendig anarki når det gjelder språkbruk i klasserommet. Min tanke er at man heller bør legge opp til de gode metaspråklige samtalene, der elevene får være delaktige og reflektere over hva slags språkbruk lærer, og andre mennesker i samfunnet kan akseptere, og hva som eventuelt kan oppleves som krenkende.

Arbeid med ungdommenes eget språk, tanker og holdninger til dette, kan gi viktig relasjonell informasjon og øke lærerens og elevens bevissthet om hvordan språket kan gi sosial informasjon. Kunnskap om ungdomsspråket er altså både relevant for lærere i et norskfaglig perspektiv og i relasjonsbygging med elever. I et norskfaglig perspektiv kan dette innebære å bruke elevenes kunnskap om og innsikt i ungdomsspråk aktivt i undervisningen. I min arbeidshverdag som kontaktlærer og/eller faglærer kan observasjoner av ungdommenes språk også gi nyttig informasjon om sosiale og relasjonelle forhold i klassen, og kan for eksempel hjelpe når en skal sette sammen grupper til faglig arbeid, eller bestemme plassering i klasserommet. Kunnskap om ungdomsspråk kan altså gi et innblikk sosiale strukturer i elevmiljøene, og gjennom språket kan elevene uttrykke hvem de orienterer seg mot og bort fra sosialt sett.

Jeg skriver en del om lærerens kunnskap om og forståelse av ungdomsspråket. I dette legger jeg ikke at lærer skal være fullt oppdatert på ungdomsspråkets koder og ordtilfang, men heller at de skal kjenne til ungdomsspråket som fenomen, hvordan og hvorfor det oppstår, og i hvilke sammenhenger det blir brukt. Det er ikke dermed sagt at lærere og andre voksne aldri kan bruke ungdomsspråk eller en ungdommelig språkstil i møtet med elevene. Voksne må, på samme måte som ungdommene, være mottakerbevisste og se an konteksten. Hvis for eksempel læreren konsekvent bruker ungdomsspråk i timene kan hen oppfattes som uprofesjonell. Dette bekreftes også av mine informanter, de poengterte at autentisitet var avgjørende dersom en voksenperson skulle bruke ungdomsspråket. Jeg kommer mer inn på dette i kapittel 8.

I begrepet *forståelse av*, legger jeg det å forstå og akseptere ungdomsspråket for det det er; en uttrykksform som hører ungdommen til. Målet må ikke være at lærere eller voksne generelt skal låne enkeltord eller mestre språket, men heller vise forståelse for ungdommenes behov for å markere fellesskap med hverandre, og dermed også avstand fra voksengenerasjonen gjennom

et eget språk. Jeg mener også at det vil være en fordel for voksne å faktisk forstå noe av ungdomsspråket, som for mange av oss nesten kan oppleves som et tredje fremmedspråk. Her ligger det mye informasjon både rent språklig og om sosiale forhold i ordtilfanget, tonefall, hvilken sammenheng ordene brukes i, og ikke minst om og til hva eller hvem ordene brukes. Hvis man som voksen i møte med disse ungdommene har en viss kunnskap om språkkodene som eksisterer hos ungdommen, kan man muligens unngå misforståelser.

Gjennom å sette seg inn i og prøve å forstå ungdommens språkstil og språkkoder, mener jeg at man viser at man tar dem på alvor. En bør ikke avvise deres språk som barnslig, uhøvisk eller irrelevant, selv om jeg tror at det er dette mange ungdommer opplever at voksne, og kanskje spesielt lærere gjør. Jeg tror at gjennom at læreren søker å forstå, og også anerkjenne ungdomsspråket og dets særegenheter, kan hen nærme seg elevene på en annen måte enn dersom en avfeier dette. Ungdomsspråk kan i denne sammenhengen sees på som en innfallsvinkel for å bygge den gode lærer-elev-relasjonen, da lærer møter eleven «der hen er».

Dette synet på ungdomsspråkets verdi deler også Rob Drummond, foreleser i lingvistikk ved Manchester Metropolitan University. I artikkelen «Slang shouldn't be banned ... it should be celebrated, innit» publisert hos nettstedet The Conversation i mai 2013, problematiserer han den eldre generasjons syn på slangbruk blant ungdom. Bakgrunnen for innlegget var at en skole i Essex, England, hadde bannlyst all bruk av slang på skolen, med den begrunnelse at elevene var bedre tjent med å snakke «proper english» når de skulle ut på arbeidsmarkedet og i voksenlivet. Drummond reagerer med rette på denne språksensuren, og trekker frem ungdommenes evne til å skille mellom formelle og uformelle situasjoner. Han hevder at elevene selv vet hva som er høvisk og uhøvisk språkbruk i ulike sammenhenger, og at denne bannlysingen av enkelte ord og uttrykk virker mot sin hensikt:

Indeed, banning slang in schools is a short-sighted and inefficient way of trying to produce young people who are confident and adaptable communicators. What we should be doing is encouraging students to explore the fluidity, richness, and contextual appropriateness of an ever-changing language (Drummond, 2013).

Ungdommens lek med språket er med andre ord viktig for deres språklige og menneskelige utvikling. Drummond påpeker også her at språk ikke er statisk, men stadig i endring, og at noe av denne endringen drives frem nettopp av utforskende ungdom.

Også i Norge har man kommet frem til samme erkjennelse, i lys av ulike debatter om ungdommens språk. Nina Skajaa Fredheim (2018) poengterer i sin artikkel, «Ungdomsspråket

er bedre enn sitt rykte», at ungdomsspråket ifølge forskere kan sees på som både kreativt og nyskapende. I artikkelen har Fredheim intervjuet professor Annette Myre Jørgensen ved Høgskolen i Østfold, som sier følgende om viktigheten av å anerkjenne ungdomsspråket:

Det er viktig å forstå måten ungdommene kommuniserer for å faktisk kommunisere med dem. Ungdommene en gruppe mange identifiserer seg med, og som mange vil etterligne. Ungdomsspråket utgjør en grobunn for fremmedord, og ungdomstiden er en fase hvor også språket utvikler seg (Fredheim, 2018).

Språket, og herunder bruk av ungdomsspråk, kan tolkes som et uttrykk for ungdommenes identitet, men ifølge Ingrid Kristine Hasund bør en unngå å generalisere basert på antakelser om ungdomsspråket (Hasund, 2006, a), da det ofte bare er visse deler av deres identitet som kommer til uttrykk gjennom språket. Ungdommene har flere enn ett språklig register, og det er min erfaring at de som oftest har nok kontekstuell innsikt til å kunne tilpasse seg de forventninger som hører med i ulike språksituasjoner. På denne måten kan man nærmest si at ungdommene har flere språklige identiteter, eller identitetsuttrykk, som de veksler mellom. De er tilpasningsdyktige, og endrer språklig stil når situasjonen krever det.

Dersom lærere generaliserer eller møter elever med fordommer, for eksempel knyttet til språkbruken deres, kan dette skape stor avstand. Hvis språkbruken til elevene alltid blir møtt av negativ respons og sanksjoner, kan det føles urettferdig. Et godt eksempel på dette, som jeg også vil komme tilbake til i kapittel 8, er bruken av det nordnorske ordet «Fette» som forsterker; for eksempel «fette kjedelig», «fette rått». Det viser seg nemlig at dette ordet har en annen betydning for ungdommene enn for oss voksne, som opplever dette som et ord (for mange også et skjellsord) brukt om det kvinnelige kjønnsorgan. For ungdommene fungerer ordet «fette» på samme måte som noen voksne ville brukt «veldig», eventuelt «jævlig» som forsterker: «dette var veldig kult» eller «dette var jævlig kult».

Mange voksne oppfatter nok ungdomsspråket som ugreit eller upassende, noe som er fullt forståelig, da det ofte er uformelt i natur og preget av tabuord og uttrykk som kan oppleves både støtende og grove. Et viktig poeng å tenke på da er at for ungdommene kan ordene ha en helt annen betydning enn det vi som voksne opplever. Et eksempel som illustrerer dette kom jeg med innledningsvis i kapittel 1, side 3. Hvis vi voksne skal korrigere uønsket språkadferd helt ukritisk kan dette skape misnøye og mistillit. Jeg mener at vi bør gå i dialog med elevene om hva som er akseptert og hva som er ugrei språklig tone. Det er nemlig slik at ikke all bruk av ungdomsspråket er ment negativt. Matematikk kan for elevene faktisk være «jævlig vanskelig»,

uten at dette uttales som en fornærmelse mot hverken faget, læreren eller medelevene. På samme tid kan sagalitteratur være «sykt LOL», all den tid den viser ett levesett og verdier elevene kun kjenner fra spill og fiksjon.

3. Begrepsavklaringer og teori

I dette kapitlet vil jeg forklare noen av begrepene som jeg benytter i min mastergradsavhandling.

3.1 Ungdomsspråk og slang

Når jeg i denne avhandlingen bruker begrepet *ungdomsspråk*, tenker jeg på den allmenne oppfatningen av ungdomsspråket som en språkstil som primært blir brukt av ungdommer. Hasund (2006, a) skiller mellom *ungdomsspråk*, som brukes spesifikt av ungdommer, og en ungdommelig språkstil, som er mindre aldersbetinget. Ungdomsspråk kan beskrives som et avvik fra normalspråket eller standardspråket. Standardspråk er ifølge Det norske akademis ordbok: «språk uten tydelige dialektale eller gruppemessige sætrekk» (naob.no, 2020).

Når det gjelder ungdomsspråk, og hvilken type språk som oppfattes som dette, poengterer Hasund at det fins mange stereotyper knyttet til ungdomsspråket, og at det ikke er sikkert at alle disse bør presenteres som allmenngyldige.

Ungdomsspråk og stereotyper om ungdomsspråk står i gjensidig forhold til hverandre; ungdommer kan både ta avstand fra de stereotypiske språktrekkene og/eller benytte seg av dem for å markere tilhørighet til ungdomskulturen (Hasund, 2006, a:11).

Ungdomsspråk er ikke et homogent språk som er felles for alle ungdommer i alle sosiale grupper. Det varierer blant annet nasjonalt, lokalt, kulturelt og sosialt, likevel har man forsøkt å finne noen karakteristiske trekk som kan sies å gjelde for ungdomsspråk som fenomen. Stian Hårstad og Toril Opsahl deler i boken *Språk i byen Utviklingstendenser i urbane språkmiljøer i Norge* (2013) ungdomsspråket inn etter tre karakteristiske trekk:

1. Morfologisk, syntaktisk og fonologisk nivå
 - Produktive affikser som «-is» legges til i ord som *oldis*
 - Språk preget av lav informasjonstetthet og elliptiske konstruksjoner (skjer'a?)
 - Fonemsammenfall av kje- og skje- lyden og ny l-uttale (særlig på Østlandet)
2. Leksikalsk nivå

- Slang, låneord og få akademiske fremmedord
3. Diskursivt nivå
- Diskursmarkører (liksom, bare)
 - Hyppig bruk av ett og fåstavelserfraser (Hallo!)
 - Turtaking i samtale foregår hurtig og de overlapper ofte
 - Mange lydhermende ord og variasjon i stemmestyrke

(Hårstad, Opsahl, 2013:30-31)

Det er verdt å nevne at det fins andre fremstillinger av ungdomsspråket og dets særtrekk der flere kategorier som for eksempel semantisk nivå, altså hva ungdommene snakker om tas opp, men jeg har valgt å forholde meg til denne fremstillingen da jeg mener den tar opp mye av det jeg senere vil diskutere i presentasjon og tolking av mine funn.

I ungdomsspråket finner man ofte slangord, småord, bannskap, tabuord og fyllord. Blant slangordene har man ord og uttrykk fra flere språk, ofte multietnolektisk slang, anglonorsk og også forkortelser. Slang er på samme måte som ungdomsspråk et avvik fra normalspråket, men slang er et mer bevisst avvik enn for eksempel bruk av diskursmarkører og hyppig ordskifte. Mens ungdom selv ikke alltid er bevisste på egen bruk av ungdomsspråklig stil, er de nok som oftest bevisste på bruk av slangordene. Ifølge Hasund (2006, b) har slangordene en ekspressiv og sosial funksjon, og bruk av disse er en tydelig identitetsmarkør. Slang forklares også som et gruppefenomen. Det poengteres her at selv om slangbruk stort sett oppleves som et ungdomsfenomen, er ikke dette ensbetydende med at det bare er ungdom som bruker slang. Likevel er det flest ungdommer som bruker det, og det er ungdommene som bruker slang mest, derfor kan man argumentere for at slang primært *er* et ungdomsfenomen, altså ungdomsspråk. Noen slangord er nærmest universelle, mens andre er regionale eller knyttet til en bestemt gruppe. En gjengs oppfatning er at det er flest gutter som bruker slang, men dette er ifølge Hasund ikke nødvendigvis sant. Hun mener at gutter bruker mer tabubelagt slang enn jentene, noe som kan forklare stereotypien om gutters slangbruk, de stikker seg mer ut gjennom sin språkbruk fordi de snakker «styggere» (Hasund, 2006, b).

3.2. Språkstil, holdninger og språklig identitet

En språkstil er en uttrykksmåte som er typisk for en person eller situasjon. Store norske leksikon (SNL) presenterer eksemplene: teknisk stil, muntlig stil, formell stil og personlig stil. Grovt kan man skille mellom muntlig og skriftlig stil og formell og uformell stil (snl.no, 2020). I retorikken snakker man om «høystil», «mellomstil» og «lavstil» når man beskriver ulike

språklige tilnærminger til et emne. Ungdomsspråket og slang vil stilistisk ligge på ett punkt mellom «lavstil» og «mellomstil» ifølge Hasund (2006, a).

Slang befinner seg på et stilistisk nivå som er under «nøytral språkbruk» (...) I beskrivelser av lavstil finner vi gjerne begreper som «muntlig», «uformelt», «vulgært» og også «slang». (Hasund, 2006, a:8)

Deborah Tannen (1984) skiller mellom "high involvement style", eller "nærhets- og engasjementsstil" og «consideration style», eller hensynsstil. I nærhets- og engasjementsstil ser man ofte personlige samtaleemner, hyppig turskifting, overlapping, mange samtaleemner, innslag av narrativer, raskt tale tempo og stor grad av samtidig tale. I hensynsstilen kan man se en mer formell måte å snakke på, dette fordi man venter på tur, avbryter mindre og har et lavere tale tempo, og man tar hensyn til samtalepartneren. Beskrivelsen av nærhets- og engasjementsstil overlapper med Hårstad og Opsahls beskrivelse av et av ungdomsspråkets karakteristiske trekk, diskursivt nivå (kapittel 3:13), og en kan dermed si at ungdomsspråket også kan kjennetegnes ved nærhets- og engasjementsstil fremfor hensynsstil.

Når jeg i problemstillingen skriver at jeg vil se på hvilke språklige stiler og språklige særtrekk som fins i ungdomsspråket hos mine avgangselever, mener jeg at jeg vil se på hvilke spesifikke ord, uttrykk og talemåter som er vanlige blant ungdommer ved skolen der jeg underviser. Ut fra dette vil jeg forsøke å definere hvilken eller hvilke språkstiler som er gjeldende blant disse elevene. Jeg skal se på to forskjellige klasser, og det vil være interessant å se om de språklige særtrekkene er forskjellige i de to klassene slik jeg på forhånd tror de er, eller om de faktisk i bunn og grunn er ganske like.

Holdninger er et annet sentralt begrep i problemstillingen. Språkrådet definerer språkholdninger på følgende måte:

Språkholdninger er innstillinger eller tilbøyeligheter som ligger til grunn for mer eller mindre positive eller negative vurderinger av språk, språkvarieteter, måter som disse språkene og språkvarietetene blir brukt på. Det kan også dreie seg om holdninger til personene som bruker språket. Språkholdninger kan endre seg på grunn av endringer i kulturelle, sosiale eller politiske ideologier (sprakradet.no, 2020).

Det jeg legger i holdninger i denne sammenhengen er meninger, eventuelle fordommer, stereotypier og forutinntatte tanker elevene måtte ha om eget og andres ungdomsspråk.

Språklig identitet er et sentralt begrep i mine forskningsspørsmål. Ifølge *Store norske leksikon* (2020), brukes identitetsbegrepet i psykologien om en persons selvoppfatning. Den delen som for personen føles mest «ekte» og typisk for denne personen, forklares som personens identitet. I sosialantropologien ser man identitet eller selvforståelsen til en person også sammen med sosial, kulturell eller etnisk identitet. Identitetsbegrepet har altså mange lag. Det kan være for eksempel personlig-, sosial-, kulturell-, kjønnsidentitet og også språklig identitet. Gjennom alle kildene jeg har jobbet med, poengteres det at gjennom språk, og i dette tilfellet spesielt ungdomsspråk, kan man uttrykke sin identitet, eller i alle fall deler av den.

Jeg ser på identitet fra et konstruktivistisk ståsted; identiteten har flere lag, og man er selv med på å skape denne, for eksempel gjennom språket sitt. Identiteten påvirkes av mange faktorer, og særlig ungdom i utvikling er sosiale kameleoner som tilpasser sitt identitetsuttrykk etter behov. Dette gjelder også for deres språklige identitet. De har mange språklige identiteter eller stiler, som for eksempel: hjemmespråk, skolespråk, vennspråk, idretts- eller gruppespråk, yrkesspråk og et indre tankespråk.

Ifølge den britiske sosiologen Anthony Giddens (1991) må identiteten vår skapes og gjenskapes kontinuerlig. Individene tvinges til å velge mellom et stort antall ulike livsstiler, og hvordan vi velger å leve er nært knyttet til identitet. Identitet har sammenheng med tilhørighet, som igjen gir en følelse av trygghet. Tilhørighet og trygghet er ifølge Giddens viktig for selvbevisstheten (Giddens, 1991).

Identitet kan skapes, utvikles og forandres ut fra omgivelsene, sosiale grupper og kontekst. På samme måte kan et menneskes språklige identitet tilpasses og forandres. «Gjennom språket kan vi uttrykke hvem vi er eller ønsker å være. Gjennom språklige tilbakemeldinger fra andre lærer vi også hvordan vi blir oppfattet, noe som igjen påvirker vår egen oppfatning av oss selv» (Hasund, 2006, s:34). Dette er en interessant tanke, og i mine forskningsspørsmål tar jeg opp nettopp dette med tilbakemeldinger på eget språk.

4. Språk, identitet og kultur i læreplanen

I kapittel 1 har jeg skrevet en del om hvordan og hvorfor lærere, og spesielt norsklærere, kan og bør se på ungdomsspråket og ungdommenes forhold til dette som en viktig ressurs i sin undervisning. Jeg kommer også inn på det at jeg har brukt undervisningstid til innhenting av data, dette er et valg som må kunne forankres i læreplanen for faget for å sikre elevenes

læringsutbytte. I læreplanen LK06 for norskfaget blir identitets- og kulturbygging gjennom språk vektlagt, og norskfaget beskrives som en nøkkel til kulturforståelse, danning og identitetsutvikling. Derfor kan en si at å bruke undervisningstid til å jobbe med dette forskningsprosjektet sammen med elevene kan forankres i læreplanen. I området «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.» (LK06, udir.no, 2006). Kommunikasjon, danning og identitetsutvikling er også viktige områder som berøres her, og alt kan overføres direkte til temaet ungdomsspråk.

Hovedområdet språk, litteratur og kultur rommer læreplanmål som tar for seg språkhistorie, språkutvikling og talemål. Kompetansemålet for VG3 som omhandler talemål åpner for arbeid med ungdomsspråk som tema, dette læreplanmålet er relativt omfattende, så jeg har valgt å bryte det ned i to innholdsdel. Den første delen er: «gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter» (LK06, udir.no, 2006). Lærebøkene *Panorama*, Norsk VG3 Studieforbereende og *Signatur 3*, studiebok norsk for påbygging til studiekompetanse tar opp blant annet geolekt, sosiolekt, etnolekter- og multietnolekter samt idiolekt. Her åpnes det altså for en videre forståelse av talemål, der blant annet slang og ungdomsspråk hører inn under sosiolektbegrepet. Den andre delen av læreplanmålet er: «reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål» (LK06, udir.no, 2006). Innenfor dette delmålet har jeg valgt å fokusere mer spisset mot ungdomsspråket og dets opprinnelse. Herunder kan man også plassere gruppespråk, som kan oppstå innenfor ulike idretter, e-sport, sosiale grupperinger, subkulturer osv. Elevene er ofte interesserte i de prosessene som fører til nye ord, det være seg tv-serier eller «memes» som ungdommene henter inspirasjon fra, eller mer interne og lokale ord og uttrykk.

I løpet av høsten 2020 har fagfornyelsen blitt gradvis innført i skolene, og de nye læreplanene har blitt tatt i bruk. Dette gjelder også for norskfaget, der språk og identitet også i den nye læreplanen har en fremtredende rolle. Om fagets relevans og verdier står det i det nye læreplanverket blant annet:

Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon.(...) 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 (udir.no, 2020).

Et kompetansemål for både VG3 Studieforbereidende og påbygging til generell studiekompetanse i den nye læreplanen er at elevene skal: «gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet» (udir.no, 2020). Dette kompetansemålet understreker at talespråket, språkutvikling og identitet knyttet til språk ansees som viktige tema også i fremtidens skole. Selv om ordlyden er noe endret, vil jeg si at dette kompetansemålet er en videreføring av ovenfor nevnte mål i læreplanen *Kunnskapsløftet 06*. Siden jeg gjennomførte forskningsprosjektet mitt i skoleåret 2019/2020, er det LK06 som er gjeldende læreplan, og den jeg forholder meg til. Likevel er det viktig å poengtere at også i den nye læreplanen understrekes språkets relevans, og verdien av metaspråklig kompetanse.

5. Tidligere forskning

Det fins flere forskningsprosjekter på ungdomsspråk fra hele verden, inkludert flere som er gjennomført i Norden. Jeg vil her kun gjøre et utvalg og vise til forskning som jeg mener er særlig relevant for mitt prosjekt.

5.1 Forskning på ungdomsspråk

Et av de største ungdomsspråkprosjektene i Norge i nyere tid er forskningsprosjektet, *Språkkontakt och ungdomsspråk i Norden*, (UNO) som ble gjennomført i de nordiske landene fra 1997-2001, med støtte fra Nordisk Ministerråd. Her ble det samlet inn slangmateriale fra hele Norden, og i Norge hentet man dette inn fra åtte skoler, hvorav fire var videregående skoler, i Oslo, Bergen og Tromsø. Målsetningen for prosjektet var å kartlegge og sammenligne nordiske ungdommers språk. Et viktig poeng med denne kartleggingen var å se på likhetstrekk ved ungdomsspråket i de nordiske landene. Et annet viktig poeng var å studere hvor påvirket ungdomsspråkene var av engelsk og ulike innvandrerspråk. Resultatene fra dette forskningsprosjektet blir presentert i boken i *Jallaspråk, slanguage og annet ungdomsspråk i Norden* (Drange, Kotsinas og Stenstrøm, 2002), og har senere blitt referert i et utall forskningsprosjekter og utgivelser.

Språkforskerne, Bente Ailin Svendsen, Else Ryen og Kristin Vold Lexander ved MultiLing, Senter for flerspråklighet ved Universitetet i Oslo, lanserte i 2014 språkundørsøkelsen *Ta tempen på språket!* Denne nettbaserte undersøkelsen tar ikke primært for seg ungdomsspråk eller slang, men forskerne kartla bruken av språk og dialekter mer generelt, både muntlig og

skriftlig hos informantene. Noe av det mest spennende med denne undersøkelsen, er at den var åpen for alle skoleelever som ville svare. Dette kunne de gjøre ved å selv gå inn på nettstedet og registrere svarene sine, noe som åpner for å få et variert resultat med deltakere fra hele landet og i flere aldersgrupper. Resultatene ligger tilgjengelige på nettstedet miljolare.no, og her kan en blant annet finne ordskyer som viser noen av de svarene som gikk oftest igjen. Blant forskningsresultatene finner en blant annet slangord, elevenes «favorittord», og ord de mener voksne ikke kan. Denne undersøkelsen er av nyere tid enn tidligere nevnte UNO, og er dermed mer oppdatert, men ikke primært en undersøkelse av ungdomsspråk, og den er heller ikke fokusert mot språkbruk ved videregående skole. Både funnene som fremgår av denne undersøkelsen, og valg av metode, er likevel svært interessant for mitt prosjekt.

I tillegg til de overnevnte undersøkelsene har man blant annet Hasund (2006,a), som i boken *Ungdomsspråk* har skrevet en samlet framstilling av norsk ungdomsspråkforskning fra tidlig 2000-tall. Her forklares blant annet karakteristiske trekk ved ungdomsspråket og fremmedspråklig påvirkning av språket. Hasund presenterer også det hun omtaler som: «en kvalifisert spådom om det norske språkets framtid», der hun hevder at flere av de språkendringene som kommer til å skje i norsk språkutvikling er under utprøving i ungdomsspråket, i større grad enn i voksenspråket (Hasund, 2006,a).

Ungdomsspråket behandles også av Stian Hårstad og Toril Opsahl i boken, *Språk i byen Utviklingstendenser i urbane språkmiljøer i Norge*, (2018). Hårstad og Opsahl ønsker å vise hva som skjer med språkutviklingen i byene, blant annet Oslo og Trondheim. Her tar man i hovedsak utgangspunkt i ungdommens språk, og beskriver for eksempel hvordan ungdom iscenesetter seg selv gjennom språklig praksis. De tar også opp koblingen mellom språk og identitet og dette temaets plass i læreplanen LK06 i avslutningskapittelet. Hårstad og Opsahl skriver mye om dialekt og de ulike dialektenes status og utvikling i urbane språkmiljøer. Dette er noe jeg ikke kommer til å vie særlig plass til i denne avhandlingen. Dette må ikke forstås som at jeg ikke anser dialektene som viktige eller interessante i sammenheng med ungdomsspråket, men heller som et resultat av at jeg må gjøre noen avgrensninger og forholde meg til den teorien som er mest relevant for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Likevel kan man ikke se helt bort fra dialekt i en studie av ungdomsspråket, da denne også er en del av det overordnede temaet. Uavhengig av hvor «ungdommelig» språk elevene har, så har de også en dialekt i bunn, og deres forhold til og tanker om den kan påvirke i hvor utstrakt grad de bruker ungdomsspråk aktivt.

5.2 Sosiolingvistikk i klasserommet

Et forskningsprosjekt som er mer fokusert mot ungdomsspråkets plass i skolen og i klasserommet er mastergradsavhandlingen: *Sosiolingvistisk medborgervitenskap i skolen - En femteklasses undersøkelse av slang* av Torje Solbakken (2019). Sosiolingvistikk er studiet av språket som sosialt fenomen. Dette prosjektet er svært spennende, og var tidlig med på å forme noen av mine tanker om egen mastergradsavhandling. Her møtte jeg første gang fagtermen «citizen sociolinguistics», eller sosiolingvistisk medborgerskap, som innebærer å inkludere medforskere uten fagbakgrunn inn i forskningsprosjektet. I dette tilfellet er medforskerne femteklassinger. En av tankene bak prosjektet var å stimulere elevenes metaspråklige bevissthet, nysgjerrighet og engasjement, og dette er noe av det jeg også ønsker å gjøre, både i min klasseromspraksis, og nå gjennom forskningen i denne mastergradsavhandlingen.

I sitt forskningsprosjekt inviterte Solbakken elever i femteklasse i grunnskolen til å delta på innsamling av slangord til klassens felles slangordliste, som skulle henge på veggen i klasserommet. Resultatet av denne innsamlingen viste at over 80% av elevenes innsamlede slangord var forkortelser, enten i form av sammentrekninger av ord, forenklinger av faste uttrykk eller som initialord. I tillegg brukte disse elevene mange engelske ord og hadde enkelte innslag av «kebabnorsk». I tillegg til å bidra til prosjektet gjennom innsamling av slangord, deltok noen elever også i et fokusgruppeintervju der både funnene og opplevelsen av å delta på et sosiolingvistisk medborgerprosjekt ble diskutert.

Torje Solbakkens primære mål med sin forskning var å se på hvordan et sosiolingvistisk medborgerprosjekt kunne brukes til å jobbe med språkforskning og metaspråklig bevissthet som en del av undervisningen i grunnskolen, samt hvilke fordeler og ulemper et slikt prosjekt kunne ha. Han konkluderer med at:

Prosjektet har ført med seg interessante samtaler om språk og språkbruk, avdekket nysgjerrighet og kunnskap om språk, og stimulert engasjement og interesse hos elever (...) elever i grunnskolen kan brukes til å gjøre sosiolingvistisk medborgervitenskap. Det at prosjektet kan knyttes opp mot sentrale læreplanmål i dagens læreplan, og samtidig kobles opp mot prinsipper som skal dannegrunnlaget for fremtidens skole, at femteklassinger er kapable og i stand til å tenke, diskutere og gjøre forskning, at barn stort sett er engasjerte og nysgjerrige på språk og språkbruk, viser at skolen er en potensiell arena for sosiolingvistisk medborgervitenskap (Solbakken, 2019).

Det er også verdt å nevne en svensk oppgave til lærereksamen ved Høgskolen i Malmø, *Ungdomsspråk – ett eget språk i klassrummet?* av Jonas Nemeth og Helena Walker Lidén (2007). Denne tar for seg hvordan ungdomsspråk og ulike typer muntlig språk i klasserommet påvirker læringsutbyttet. Dette er svært relevant for min forskning. Undersøkelsen deres ble gjennomført ved to videregående skoler, og de brukte både lærere og elever som informanter i sin datainnsamling. Resultatet av denne undersøkelsen antydte en språklig bevissthet hos både lærere og elever, og denne oppgaven kunne også si noe om elevenes oppfatning av lærere som tilpasset sitt språk til elevenes språk. Dette vil jeg komme mer inn på senere når jeg i kapittel 8 drøfter mine funn.

De overnevnte forskningsprosjektene har flere likhetstrekk med mitt forskningsprosjekt. For det første er temaet ungdomsspråk felles for alle prosjektene. For det andre har jeg i likhet med de andre forskerne samlet inn eksempler på ungdomsspråk blant mine informanter. I tillegg har jeg brukt sosiolingvistisk medborgervitenskap som metode slik som Solbakken (2019), og jeg har også sett på elevers oppfatning av læreres bruk av ungdomsspråk slik som Nemeth og Walker Lidén (2007).

Min forskning skiller seg samtidig fra de nevnte eksemplene på flere punkter. For det første skal jeg sammenligne ungdomsspråket i to klasser ved en videregående skole. Klassene tilhører forskjellige linjer, og har relativt ulik bakgrunn. Disse faktorene blir viktige for min undersøkelse, siden jeg ønsker å finne ut både hvilke språkstiler og språklige koder som fins blant disse elevene, og om det er forskjellige språkstiler og språkkoder på de ulike linjene. For det andre er mine elever 18-19 år gamle, i motsetning til elevene i Torje Solbakkens forskningsprosjekt som var 10-11 år gamle. Det vil være nærliggende å anta at en ungdom på 18-19 år ikke har samme språklige stil som en femteklassing i grunnskolen. Et tredje element som skiller min forskning fra de overnevnte er at dette forskningsprosjektet gjennomføres i Nordland fylke. Jeg har ikke klart å finne mange eksempler på liknende forskning med samme tematikk fra dette fylket. Det nærmeste, som kan ha relevans for min forskning er den tidligere nevnte UNO-undersøkelsen, der skoler fra Tromsø er representert. Da avstanden mellom byen jeg arbeider i og Tromsø er relativt lang, både i fysisk avstand og i «bykultur», blir ikke en undersøkelse fra Tromsø automatisk gjeldende for ungdomsspråket her. I tillegg er denne undersøkelsen snart 20 år gammel, og en kan anta at det har skjedd endringer i ungdomsspråk på denne tiden. Likevel mener jeg at funnene i undersøkelsen fra Tromsø er interessante, da de kan si noe om hvor like – og eventuelt hvor ulike ungdomsspråket i de to byene faktisk er.

5.3. Om ungdomsspråkets betydning for relasjonskompetanse

Det har vært gjort forskning på lærer-elev relasjonen i forbindelse med ungdomsspråk og dets påvirkning av klasseromsmiljøet. Et eksempel er: *Teacher-Student Relationship and Facebook-Mediated Communication: Student Perceptions* (Forkosh-Baruch og Hershkovzt, 2017), som utforsker elev og lærers dialog i sosiale medier (primært Facebook) som en del av relasjonsbyggingen.

Et annet eksempel er Hunt og Mazer (2008), *“Cool” Communication in the Classroom: A Preliminary Examination of Student Perceptions of Instructor Use of Positive Slang*. Dette er en undersøkelse der de tester ut ulike språkstiler i forelesninger, for å se hvilken stil studentene responderer best på. Hunt og Mazer lot en foreleser holde flere like forelesninger, men med ulik språklig stil. En testgruppe med studenter skulle deretter vurdere forelesningene, og gi tilbakemeldinger på hva som fungerte bra. Etter forelesningen der foreleser brukte positiv slang som «awesome», «cool» og «sweet» som forsterkere underveis, i tillegg til å ha en generelt avslappet språkstil, følte studentene seg stort sett komfortable. Fagstoffet ble sågar mer tilgjengelig, og de opplevde foreleser som humoristisk.

Elevene ønsker å bli sett og anerkjent, og ifølge Hunt og Mazer kan språk være en måte å knytte kontakt med elevene på. Deres undersøkelse gikk riktig nok ut på forelesers bruk av slang i dialog med elevene, men poengterer likevel viktigheten av språket og kommunikasjonen. Elevene følte i all hovedsak at bruk av positiv slang forsterket det gode inntrykket av læreren. På den andre siden må det også nevnes at noen elever opplevde foreleserens slangbruk som noe negativt ved at de opplevde hen som mindre autoritær og mindre troverdig, avhengig av hvor mye slang som ble brukt (Hunt, Mazer, 2008). Hunt og Mazers funn understreker dette viktigheten av at man som lærer holder seg innenfor rammene av hva som er akseptabelt og forventet, både av deg som person og ut fra konteksten. Bruk av ungdommelig språktone må ikke bli parodisk, og – det passer ikke for alle. Hvis man ikke snakker slik i utgangspunktet vil elevene avsløre deg fort, og du kan bli opplevd som «falsk» og uærlig om hvem du er, noe som kan skade lærer-elev-relasjonen. Dette bekreftes av mine informanter, som understreker at det er viktig at språket passer til personlighet og relasjon, og at det oppleves autentisk dersom læreren skal snakke bruke ungdomsspråk.

6. Vitenskapsteoretisk ståsted og metode

I det følgende kapittelet skal jeg gjøre greie for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, samt forklare og argumentere for valg av metode.

6.1. Vitenskapsteoretisk ståsted

Jeg ønsker å gripe an problemstillingen fra et samfunnsvitenskapelig ståsted. Forskning på, og om menneskets virkelighet er samfunnsvitenskapens studiefelt, og denne typen forskning kan ikke gjøres uten å rette blikket mot informantenes egne tanker. «Samfunnsforskningens studiefelt er mennesker, og mennesker har meninger og oppfatninger om både seg selv og andre.» (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2017:27). Jeg ønsker å ha en dialog med informantene/elevne og jeg vil forsøke å forstå hva de tenker om eget språk, og ikke minst hvorfor de tenker som de gjør.

For dette forskningsprosjektet har jeg valgt en sosiolingvistisk metode. Sosiolingvistikken er sentrert rundt språket som sosialt fenomen og forhold mellom språk og samfunn. I min forskning skal jeg se på ungdomsspråket som sosialt fenomen blant elevne i to grupper, derfor plasserer jeg min forskning inn under sosiolingvistik.

6.1.2 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til min problemstilling. Årsaken til at valget falt på en kvalitativ undersøkelse, er at jeg synes denne tilnærmingen egner seg best for mitt prosjekt. Jeg ønsker å kartlegge hvilke språkstiler og særtrekk som fins, hva de selv bruker og *hvorfor* de gjør dette. Jeg antar på forhånd at elevne bruker ungdomsspråk, og at de bruker dette både bevisst og ubevisst, og søker blant annet å forstå hvorfor de eventuelt bruker dette språket og om de er bevisste på hva de formidler til omverdenen gjennom å gjøre dette. Johansen, Tufte og Kristoffersen forklarer forskjellen på kvalitativ og kvantitativ forskning på følgende måte: «kvantitativ forskning kartlegger at noe skjer, mens kvalitativ forskning avdekker hvorfor det skjer» (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2017:95).

Deler av min forskning kan nok også kategoriseres som kvantitativ forskning. Jeg har for eksempel samlet inn slangord og eksempler på ungdomsspråk, som jeg har kategorisert i ulike grupper. Denne delen av undersøkelsen gir målbare data som kartlegger at noe skjer, nemlig at mine informanter bruker ungdomsspråk, og hvilke ord de bruker. Årsaken til at jeg likevel kaller metoden kvalitativ er for det første at jeg har et for smalt utvalg informanter til at eventuelle funn kan sies å være gjeldende for flertallet, og dermed ha en kvalitativ validitet. For det andre

er ikke målet med denne undersøkelsen å gi en kvantitativ oversikt over informantenes bruk av ungdomsspråk, men heller å få en dypere innsikt i hvordan og *hvorfor* de gjør dette, altså en kvalitativ diskusjon. Jeg søker enkelt forklart å beskrive fenomenet fremfor å måle det.

Utgangspunktet for mitt forskningsprosjekt er fenomenologisk. Fenomenologi kan forklares som studiet av hvordan fenomener oppleves fra et førstepersonsperspektiv. Jeg tar utgangspunkt i ungdomsspråket som sosialt fenomen blant elevene i mine grupper, og vil vite hva ungdommene selv tenker om dette språket. Jeg mener fenomenologisk metode er godt egnet for denne type undersøkelse, da metoden ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2017), går ut på å beskrive mennesker og deres erfaringer med et fenomen. Kvale og Brinkmann forklarer det på følgende måte: «Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologien mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver.» (Kvale & Brinkmann, 2019:45). For meg som forsker, voksen, lærer og utenforstående, er jeg interessert i å forstå ungdomsspråket fra elevenes, og dermed altså et mer autentisk perspektiv. For å få tilgang til dette mer autentiske perspektivet har det vært sentralt å se på elevenes egen forståelse og opplevelse av ungdomsspråket, og kulturene de selv er en del av i tillegg til deres holdninger til dette.

6.2 Sosiolingvistisk medborgervitenskap

I planleggingsfasen av denne mastergradsavhandlingen ønsket jeg i utgangspunktet å bruke sosiolingvistisk medborgervitenskap som metode. Dette er en metode innenfor sosiolingvistikken som er svært likt folkelingvistik, altså studiet av «vanlige» folks oppfatninger om språk. Citizen Sociolinguistics ble definert av Rymes og Leone (2014) som en ny metodikk for språkforskning. Metoden går ut på å bruke «vanlige» mennesker, uten forskerbakgrunn, som medforskere i et sosiolingvistisk forskningsprosjekt og dermed få et helt nytt perspektiv på funnene. Lekfolk kan nemlig bidra med nye syn på stoffet som samles inn. Rymes og Leone beskriver metoden som at en bruker medborgere og deres kompetanse til å forstå verden rundt dem. Dette er å regne som en fenomenologisk tilnærming, man får et innblikk i hvordan språket som fenomen oppleves fra et førstepersonsperspektiv. Nyere tolking av dette presentert av Svendsen (2018), poengterer at sosiolingvistisk medborgervitenskap innebærer at medborgerne skal være aktive i forskningsprosjektet og ha eierskap til forskningen. Hun trekker frem forskningskampanjen *Ta tempen på språket!* (2014) som et eksempel på sosiolingvistisk medborgervitenskap og poengterer viktigheten av at medborgerne må ha eierskap til det en forsker på.

Å bruke elever som medforskere eller sette dem til å gjennomføre et avgrenset prosjekt med språktema har lenge vært i tankene mine. Dette er en metode jeg allerede har bruk i undervisningen min i form av små prosjekter knyttet til dialekt, idiolekt og sosiolekt-begrepene. Det var først da jeg leste mastergradsavhandlingen *Sosiolingvistisk medborgervitenskap i skolen – En femteklases undersøkelse av slang*, (2019), at jeg ble bevisst på at dette faktisk kan brukes som forskningsmetode.

Elevenes bidrag til dette forskningsprosjektet ble å være informanter og medhjelpere i arbeidet. De har først og fremst bidratt gjennom å svare på en skriftlig spørreundersøkelse, men også gjennom diskusjoner i klassen knyttet til språkstiler og språkkoder. Noen elever har i tillegg bidratt til min forskning gjennom å delta i et gruppeintervju, der spørsmålene i intervjumalen var formulert med utgangspunkt i funnene i den skriftlige spørreundersøkelsen.

Det hadde vært spennende å gjøre enda mer ut av dette prosjektet sammen med elevene, men jeg hadde ikke tid til at elevene skulle bidra i arbeidet med å utforme problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette fordi jeg har hatt som mål at deres involvering først og fremst skulle være knyttet til timene i norskfaget. Deres rolle kunne altså ha vært mye større dersom ikke timetelling og faglig fremdrift, samt mitt valg om å ikke involvere elevene i deres fritid hadde satt grenser for tidsbruken. På grunn av disse begrensningene måtte den delen av prosjektet som elevene skulle delta på som medforskere være tydelig avgrenset på forhånd.

Min påstand er at det elevene har bidratt med i mine undersøkelser kvalifiserer til sosiolingvistisk medborgervitenskap, fordi de bidrar til forskningen med sin kunnskap, og kan eller bør sitte igjen med mer kunnskap etter at prosjektet er ferdig. Dette likner forskningsprosjektet *Ta tempen på språket!* (2014), fordi elevene bidrar med å samle inn begreper, ord og uttrykk. Noe min undersøkelse har som dette forskningsprosjektet mangler, er den direkte kontakten med deltakerne gjennom gruppeintervju i etterkant. Informantene får dermed forklare og greie ut i større grad enn dersom de bare skal fylle ut ordlister.

Dersom jeg fremfor å bruke elever på VG3 som informanter i min forskning heller hentet informanter fra VG1 eller VG2, kunne det ha vært interessant fra et didaktisk perspektiv å ta fram mastergradsavhandlingen neste skoleår og drøfte noen av funnene i denne. For elevene kunne det ha vært nyttig å se hvilke konklusjoner jeg har trukket ut fra informasjonen de har gitt, og for meg kunne det ha vært nyttig å få deres perspektiv på de tolkingene og vurderingene jeg har gjort. Har jeg tolket svarene deres riktig? Har jeg forstått hva de faktisk mener, eller har forskerens egne antakelser og forutinntatte holdninger kommet i veien for det intervjuobjektene

prøvde å si? Elevene som deltok i mitt forskningsprosjekt har avsluttet sin videregående utdanning, og jeg har derfor ikke lenger samme mulighet til en slik gjennomgang i plenum. Det skal sies at det likevel kunne ha vært mulig og interessant å samle dem for å diskutere funnene mine, men da flere av dem har flyttet utenbys for å studere, har jeg ikke samme «tilgang» på dem som jeg hadde hatt dersom de fortsatt var elever ved skolen.

6.3 Metode

Jeg har valgt to metoder for å samle informasjonen som blir mitt empiriske grunnlag for drøfting av problemstillingen. Først brukte jeg en skriftlig spørreundersøkelse der jeg innhentet skriftlig kildemateriale om elevenes forhold til eget talemål, ungdomsspråk og språk generelt. Deretter gjennomførte jeg gruppeintervju med elever som ønsket å delta på dette. Jeg valgte å sette sammen en gruppe på tre til fire elever per klasse.

6.3.1. Spørreundersøkelse/forundersøkelse

Den skriftlige spørreundersøkelsen fikk elevene utdelt som en arbeidsoppgave i en dobbelttime i norsk på skolen der jeg jobber. Undersøkelsen/oppgaven skulle utfordre elevene til å reflektere rundt egen språkbruk og holdninger til egen og andres språkbruk. Her har jeg inkludert spørsmål om både dialekt, morsmål, ungdomsspråk og språkkorrigerings. I tillegg ba jeg elevene om å skrive noen setninger slik de ville ha skrevet dem dersom de skulle sendt dem som en chatmelding til en jevnaldrende venn.

Den skriftlige spørreundersøkelsen var en tidlig kartlegging av språklige stiler, språklige særtrekk og refleksjoner knyttet til disse. Dette gav meg et grunnlag for å utarbeide spørsmål til gruppeintervjuene. Jeg har valgt å kalle denne spørreundersøkelsen for en forundersøkelse i det følgende, nettopp fordi den er en forløper til intervjuene, og jeg kommer inn på mange av de samme aspektene i begge mine undersøkelser. Svarene på forundersøkelsen gav mye relevant informasjon om språklige stiler, særtrekk og holdninger som, ifølge dem selv, fantes blant elevene i de to klassene. Disse svarene kan jeg sammenligne med svarene fra gruppeintervjuene. Selv om jeg kaller denne spørreundersøkelsen for en forundersøkelse, er den likevel inkludert som en del av mitt samlede datamateriale, og dermed også en del av det man kan kalle min «hovedundersøkelse».

Tanken bak å gi elevene denne oppgaven var å sette i gang deres tanker om eget språk, og hvor tett det ofte er knyttet til identiteten, slik at elevene kunne reflektere videre over hvem de er, og hvordan de vil fremstå som språkbrukere. Jeg tror at mange ungdommer har et ganske ubevisst

forhold til eget språk og hvordan det er med på å forme inntrykket om verdenen har av dem. Dersom informantene mine på forhånd har reflektert over tematikken kan det antas at svarene de gir i intervjuene også vil være mer utfyllende enn hvis de ikke har noe særlig forkunnskap om emnet. Dette kommer jeg mer inn på senere i dette kapitlet.

Før elevene gjennomførte oppgaven, informerte jeg dem om at jeg ønsket å bruke anonymiserte sitater fra svarene deres som en del av min mastergradsavhandling dersom de godtok det. Jeg ba elevene gi beskjed om hvorvidt de ønsket å delta på dette ved å skrive en kommentar til sin innlevering i It'slearning, skolens digitale læringsplattform, slik at jeg kunne ta bort disse svarene før jeg skulle analysere. I denne kommentaren kunne de også melde sin interesse for å delta i et oppfølgingsintervju senere. Spørsmålene og metoden er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i mitt meldeskjema for avhandlingen.

Årsaken til at jeg valgte å la elevene melde seg frivillig som informanter til mitt prosjekt fremfor å selv velge ut elever, var at jeg ønsket å nå frem til de elevene som følte at de hadde noe å bidra med, og som ønsket å lære noe selv. Dersom jeg som faglærer og/eller kontaktlærer i en av klassene der jeg skal utføre undersøkelsen spør en elev direkte, kan det hende at eleven føler seg forpliktet eller presset til å delta. En kan føle at det ligger en forventning om at hen skal delta siden læreren har lest svarene deres og vurdert det slik at denne eleven passer til å bli intervjuet. Dette kan skape en ubehagelig situasjon for eleven, som jeg ønsket å unngå. En opererer allerede noe i grenseland forskningsetisk i det man intervjuer sine egne elever, dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.4 om forskningsetikk.

I klassen ved påbygging til generell studiekompetanse (heretter påbyggklassen) svarte elevene på spørsmålene i forundersøkelsen i en periode der de lærte om utviklingen av norsk skriftspråk fra 1830-tallet til i dag, og hvordan tanken om den nasjonale og lokale identiteten påvirket skriftspråkutviklingen. Også i klassen ved musikklinjen (heretter musikklassen) ble temaet språk og identitet gjennomgått før elevene skulle svare på spørsmålene i forundersøkelsen, her med fokus på talemåls mangfoldet i Norge. Denne klassen fikk ikke samme innføring med historisk sammenheng som påbyggklassen hadde fått fordi dette var pensum på VG2 for disse elevene. For å sikre at musikklassen og påbyggklassen skulle ha like forutsetninger for å svare på spørsmålene i forundersøkelsen hadde vi en liten «brainstorm» og oppsummering av hva musikkelevne hadde lært om språk tidligere i plenum. Dette medførte at elevene i begge klasser på forhånd hadde en del kunnskaper om temaet språk og identitet.

Det at elevene har forkunnskap om temaet kan være både positivt og negativt. På den positive siden kan man si at de har et bedre grunnlag for å mene noe om temaet språk, og at svarene dermed kan bli mer veloverveide og faglig begrunnet enn dersom de ikke hadde hatt noen forkunnskaper. Dette kan trolig gjøre det lettere for meg å tolke svarene, og vil kanskje også gjøre det lettere å drøfte det som kommer frem i undersøkelsen.

På den andre siden kan man si at elevenes forkunnskaper kan føre til at spørsmålene i undersøkelsen kan oppleves noe ledende. Vi har snakket om sammenhengen mellom språk og identitet, og når de i forundersøkelsen blir bedt om å reflektere over forholdet mellom deres talemål og deres identitet, kan de oppleve at det ligger en implisitt forventning om at de skal svare at talemålet og identiteten deres er sterkt sammenknyttet, selv om de ikke nødvendigvis har tenkt så nøye over dette før.

Jeg tror ikke elevenes forkunnskap om emnet har påvirket resultatene i den grad at de ikke er valide. Selv om de kanskje ikke har tenkt nøye eller mye over sammenhengen mellom eget talemål og identitet, så tror jeg at de har vært kjent med denne sammenhengen før det ble tatt opp som tema i klasserommet. De har vært nødt til å reflektere over det at de har en nasjonalitet, en regional tilhørighet, et aldersspråk og kanskje også et yrkesspråk i andre faglige sammenhenger, men da muligens uten et passende fagvokabular for å sette ord på dette.

6.3.2. Gruppeintervju

Etter å ha gjennomført og gått gjennom resultatene fra forundersøkelsen, gjorde jeg som sagt, gruppeintervjuer med et utvalg elever fra musikklassen og påbyggklassen. Informantene/medforskerne skulle i utgangspunktet melde seg frivillig til å delta når de leverte forundersøkelsen, men på grunn av komplikasjoner knyttet til skolestenging i mars som følge av Covid19, ble det ikke helt som jeg hadde tenkt. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Når man setter sammen informanter til et gruppeintervju, er det flere hensyn man må tenke over, for eksempel hvor mange informanter man trenger. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) er svaret på dette enkelt: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du vil vite» (Kvale og Brinkmann, 2018:148). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2017) er mer presis ved å konkret foreslå at et kvalitativt gruppeintervju bør bestå av 6-12 deltakere.

Gjennom den skriftlige spørreundersøkelsen var det 8 elever i påbyggklassen, og 10 elever i musikklassen som meldte sin interesse for å være med i intervjugruppe, og av disse hadde jeg

planlagt å velge ut 4-5 elever fra hver klasse. For å få grupper med god spredning der deltakerne kunne fungere som representanter for hele klassen, hadde jeg på forhånd noen kriterier for utvelgelsen:

- Kjønn: jeg ønsket å ha alle kjønnsidentiteter i klassen nokså jevnt representert.
- Alder: Elevene i utvalget burde være jevnaldrende (på påbygging til generell studiekompetanse kan man ha elever som er vesentlig eldre enn resten av klassen).
- Sosial gruppering: Unngå å velge en gruppe nære venner.
- Forhold til ungdomsspråket: Unngå å gå inn for å bare velge elever som oppga at de brukte mye og for meg «spennende» ungdomsspråk fordi disse ville gjøre funnene mer interessante.

Før skolestengingen i mars var altså planen å ha 4-5 elever per gruppe, til sammen 8-10 informanter. Dette var et passende antall, da det vil være mer sannsynlig at noen tok ordet og førte samtalen videre, enn dersom en bare hadde noen få informanter. Samtidig var de ikke så mange at jeg ikke kunne holde oversikt på lydopptak eller styre taleturene dersom mange hadde noe de ville si.

Gruppesammensetning er også noe man må tenke nøye over når man setter sammen grupper til gruppeintervju. Ifølge Mæhlum, Akselberg, Røyneland og Sandøy (2017) vil det i en kvalitativ undersøkelse være hensiktsmessig å gjøre et såkalt «strategisk informantvalg», altså velge ut informanter som virker som «typeinformanter» eller «prototyper». Disse kunne representere typiske, men samtidig forskjellige språkpraksiser (Mæhlum og Akselberg et al. 2017).

Jeg hadde tenkt å ha relativt homogene grupper, men likevel noe variasjon. Tanken var at det kunne være betryggende for informantene om de hadde en person de kjente godt i gruppa. Jeg ønsket samtidig ikke at alle i gruppa skulle tilhøre samme vennegjeng, fordi jeg ville ha frem et bilde av språket i klassen, ikke av vennegrupper primært. Dersom alle informantene tilhørte samme vennegruppe kunne dette overskygge helheten ettersom vennegrupper ofte utvikler en intern sjargong.

Jeg ønsket å plukke ut grupper som fungerte godt sammen, men der elevene likevel var såpass forskjellige at det ble litt bredde i holdninger, synspunkter og bruken av ungdomsspråk. Dette kan sikres ved å variere utvalget slik at en får noen elever fra byen og noen som er tilflyttere fra områdene rundt. På denne måten får jeg inn både det urbane ungdomsspråket og samtidig eksempler på ord og uttrykk fra mer rurale strøk. Kan det være at ungdommene fra bygda har tilpasset seg majoriteten eller, kanskje har de brakt noe nytt «språklig krydder» til byen?

I tillegg til å tenke på at intervjuobjektene burde ha litt forskjellig geografisk opphav bør de ideelt sett også drive med forskjellige fritidsaktiviteter, ha deltidsjobb innenfor forskjellige områder og tilhøre ulike sosiale grupper. For å få en ordentlig miks kunne det også være hensiktsmessig å velge elever fra ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Men, forskningsetisk vil jeg si at å ta så mange hensyn og «håndplukke» elevene i så stor grad som skissert her, kan være med på å trekke ned validiteten til funnene. Med dette mener jeg at, ved å gjøre et så gjennomtenkt og nøye utvalg kan jeg skape en «kunstig» gruppe, som svarer til mine ønsker for hva jeg vil oppnå med forskningen, heller enn å gi et reelt bilde av ungdomsspråkkulturen i de aktuelle gruppene.

Ifølge Tjora (2017) bør intervjuet vare i halvannen til to timer. Jeg valgte å gjennomføre to gruppeintervjuer på rundt en time per gruppe, til sammen i underkant av to timer. Selv om intervjuene har kortere varighet enn det Tjora anbefaler, vil den totale tiden bli to timer, og intervjuene vil gi en vesentlig mengde datamateriale i de to gruppene. På denne tiden kan man få diskutert en rekke temaer knyttet til oppgaven de har løst og samtidig få tid til å prate litt generelt om temaet.

Jeg valgte å gjøre et semistrukturert gruppeintervju. Årsaken til dette er at denne intervjuformen er friere og mer uformell i sin natur enn andre intervju typer. Jeg hadde lagt opp til at det kunne forekomme digresjoner, og at nye spørsmål kunne melde seg underveis i samtalen som respons på noe informantene sa. Kunsten å stille gode oppfølgingsspørsmål fremheves også av Kvale og Brinkmann (2018) som viktig, herunder både de oppfølgingsspørsmålene en har planlagt på forhånd, og de man tar i øyeblikket. For meg er den avslappede tonen og uformelle formen viktig for at elevene skal føle seg komfortable i situasjonen. En avslappet stemning i intervjuet vil også legge til rette for naturlig språkbruk. I et semistrukturert gruppeintervju vil det samtidig være lettere for meg å følge opp det som blir sagt med faglige spørsmål, fordi intervjuformen gir rom for digresjoner, overlappende samtaleemner og tenkepauser for informantene. Likevel må jeg som intervjuer kunne styre samtalen gjennom spørsmålsstilling for å påse at emnene som tas opp i problemstillingen og forskningsspørsmålene dekkes i løpet av samtalen, derfor ville ikke et ustrukturert intervju fungert etter mine hensikter.

En utfordring ved den avslappede og uformelle intervjutonen jeg la opp til, er ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2017) relasjonen mellom intervjuer og informanter. Intervjueren kan påvirke informantens svar, for eksempel ved at intervjuer stiller ledende spørsmål eller spørsmål hen allerede vet svaret på fordi dette gagnar forskningen. En annen mulighet er, som jeg også tar opp i kapittel 6.4.3, at informantene kan svare slik de tror

intervjuer ønsker at de skal svare. Dette er noe jeg som intervjuer må være bevisst på. Både Tjora (2017) og Johannessen, Tufte og Christoffersen (2017) trekker frem viktigheten av at intervjuer er bevisst sin rolle. Denne kan være både aktiv ved å fordele taletid og stille oppfølgings spørsmål, eller passiv ved å la gruppedynamikken styre seg selv. I mitt prosjekt vil en kombinasjon av aktiv og passiv intervjustil være best egnet. På den ene siden må jeg være aktiv gjennom å stille spørsmål, fordele taletid og følge opp svarene, og på den andre siden vil det noen ganger være hensiktsmessig å bare la praten gå, for at ikke samtalen skal føles tvunget for informantene. En må for eksempel vurdere om en skal avbryte informantene dersom de snakker seg vekk fra spørsmålet, eller om man skal se hvor denne «avsporingen» vil lede samtalen videre. Måten en stiller spørsmål på er også i denne sammenhengen viktig, en bør stille mest mulig åpne spørsmål, slik at man sikrer at det er informantenes tanker som kommer frem, og ikke det en selv ønsker å høre.

På grunn av skolestengingen i mars 2020 og gradvis gjenåpning av samfunnet fra mai 2020 ble jeg nødt til å skrinlegge noen av mine planer for gruppeintervjuene. Som ansvarlig for prosjektet, måtte jeg igjen gjøre noen faglige og etiske vurderinger. Først så jeg på muligheten for å gjennomføre gruppeintervjuene på Skype eller i Teams. Mens skolen var stengt gjennomførte jeg hjemmeundervisning over nett i begge klassene, og fikk derfor prøvd ut digitale kommunikasjonsformer. Musikkelevne responderte godt på dette og var ivrige og engasjerte både i chat og muntlig med mikrofon når det passet seg sånn. Elevene på *påbygging* var derimot litt vanskeligere å engasjere i den digitale undervisningen. I denne klassen var det vanskelig å få elevene til å delta muntlig både på chat og med mikrofon, det ble derfor ofte til at jeg holdt en faglig monolog. På bakgrunn av dette, kom jeg frem til at jeg skulle gå bort fra ideen om å gjennomføre intervjuene i digitale plattformer, og heller vente til skolene åpnet igjen.

Elevene meldte at de gjerne kunne møte opp på skolen for å gjennomføre intervjuene selv om skolen formelt sett var stengt for undervisning, og dette hadde muligens fungert greit, men i den situasjonen som var gjeldende i landet våren 2020, gjorde jeg den etiske vurderingen at det ikke passet seg. Jeg kunne ikke la elevene reise til skolen, noen av dem med kollektiv transport, og kanskje utsette seg for smitterisiko for at jeg skulle bli ferdig med min mastergrad. Intervjuene måtte igjen utsettes på ubestemt tid.

6.3.3. Gjennomføring av semistrukturert gruppeintervju

Skolene ble gjenåpnet for undervisning i mai 2020, og da kunne jeg gjenoppta planen for gruppeintervju i klassene. Den første runden med gruppeintervjuer ble gjennomført i juni 2020 med informanter fra musikklassen. Dette ble gjennomført i et klasserom ved skolen der jeg arbeider. Årsaken til dette var at på et klasserom ville elevene få mulighet til å snakke uforstyrret. Skolens kantine er et naturlig samlingssted for ungdom, og en kan anta at dersom man ønsket opptak av en autentisk samtale mellom ungdommer, ville kantine være rett sted for å utføre en slik undersøkelse. Samtidig kan det sies at klasserommet er deres arena, og at der vil de føle seg hjemme. Kantine ville også ha vært et dårlig valg for gjennomføring av intervjuene, blant annet fordi nysgjerrige medelever ville kunne forstyrre situasjonen og informantene kunne bli påvirket av ting som skjedde rundt. I tillegg til dette ville lyder og akustikken i rommet gjøre det vanskelig å få gode lydopptak.

Ifølge Tjora (2017) er det viktig at opptaksutstyret ikke er for ruvende og synlig, da det kan gjøre noen av informantene usikre. Min plan var å la opptakeren ligge på pulten, og ikke røre den før samtalen var ferdig, slik at det skulle bli minst mulig fokus på den. På denne måten kunne jeg påse at en i utgangspunktet «kunstig» situasjon ikke ble forsterket, for eksempel ved at elevene måtte bruke håndholdt mikrofon eller ble filmet. Ved at både jeg og informantene «glemte» at det ble gjort opptak, kunne samtalen bli friere både i form og innhold.

Informantene hadde i forkant av intervjuet fått informasjon om at opptakene kun var til eget bruk, og at det kun var jeg som skulle behandle materialet. Jeg har selv transkribert materialet, og det ble kun vist til mine veiledere underveis i prosessen, noe informantene også var informert om. De var også gjort kjent med at prosjektet var godkjent av NSD og at all innsamlet data ville bli slettet så snart avhandlingen min er ferdig.

Før jeg satte i gang intervjuene forklarte jeg igjen premissene for avhandlingen min og hva deres bidrag skulle brukes til. Deretter åpnet jeg opp for eventuelle spørsmål fra elevene før de signerte erklæring om samtykke til behandling av innsamlet data (se vedlegg 1 for samtykkeerklæring).

Det var svært viktig at informantene følte seg trygge og ivaretatt, fordi jeg ønsket at de skulle gi så ærlige svar som mulig. Det var også naturlig å ta en prat med gruppa før vi satte i gang for å etablere noen rammer, for eksempel at de ikke skal utlevere andre på gruppa og fortelle andre medelever om hva vi har diskutert. Temaet er i og for seg uskyldig nok, men likevel kan ungdommene diskutere ting i ettertid som føles sårt for informantene, for eksempel hvilke

meninger som ble ytret eller hvem som hadde mest og minst taletid. I tillegg ble vi enige om at de ikke skulle bruke enkeltelever til å eksemplifisere på en karikerende måte, da dette er støtende og unødvendig.

6.4 Ethiske betraktninger

I dette delkapittelet skal jeg diskutere noen etiske betraktninger og vurderinger som måtte gjøres før, under og etter min innhenting av data til forskningsprosjektet.

6.4.1. Ethiske vurderinger ved innhenting av data

Som forsker er det viktig at du tar etiske hensyn i forskningsprosessen. Dette gjelder både før, underveis og i etterarbeidet. I tillegg til å melde inn mitt prosjekt til godkjenning hos Nasjonalt senter for databehandling (NSD) har jeg også søkt råd i faglitteraturen.

Den nasjonale forskningsetiske komite' for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer, disse er gjengitt i et sammendrag forfattet av Per Nerdrum (1998) i *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Her beskrives tre hensyn forskere må tenke over:

1. Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi.
2. Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv.
3. Forskerens ansvar for å unngå skade.

(Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016:85,86).

I det første punktet ligger blant annet informantens rett til informert samtykke. Informantene mine ble på forhånd grundig informert om hva som skulle undersøkes, hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres, hva informasjonen skulle brukes til og hvordan informasjonen ble håndtert både underveis i prosjektet og etter prosjektets slutt. Dette har jeg sørget for at informantene mine har mottatt informasjon om skriftlig (se samtykkeerklæring, vedlegg 1), og muntlig. Jeg hadde i tillegg til å dele ut samtykkeskjema, lest dette høyt før gruppeintervjuene, og forklart vanskelige begreper. Informantene mine ble også informert om at de kunne trekke samtykket sitt og at de hadde rett til gjennomlesning av mine transkripsjoner og det ferdige produktet.

Som lærer og tillitsperson for disse informantene, og også som forsker og ansvarlig for informasjonen disse ga, hadde jeg et særlig ansvar. Derfor gikk jeg tidlig ut og informerte om

at deltakelse i min forskning var fullstendig frivillig, dette for å unngå at noen skulle føle seg presset til å delta i prosjektet. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 6.4.2.

Også da informantene svarte på spørsmålene i forundersøkelsen var det viktig for meg å være tydelig på hva som var formålet med denne. Spørsmålene var formulert slik at de kunne forsvareres faglig og didaktisk ut fra pensum og læreplanmål for trinnet. På denne måten hadde informantene i utgangspunktet et faglig utbytte av å svare på oppgavene. Før informantene gikk i gang med å svare på spørsmålene i forundersøkelsen informerte jeg også om at jeg ønsket å bruke svarene i min avhandling, men da anonymisert, og *kun* besvarelser fra elever som samtykket til dette. På denne måten ble informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi ivaretatt også i denne delen av prosjektet. Det ble også presisert at de kunne trekke tilbake samtykket sitt senere dersom de ikke lenger ønsket å delta i undersøkelsen. Det skal sies at skriftlig samtykkeskjema kun ble utfylt av informanter som deltok i gruppeintervju, og ikke av informanter som deltok i forundersøkelsen.

Under punkt nummer to, som omhandler informantenes rett til privatliv, ligger det at informantene selv skal få avgjøre hvor mye informasjon om dem som skal deles. De må kunne stole på at forskeren ivaretar konfidensialitet og at behandlingen av datamaterialet gjøres slik en på forhånd har fått opplyst. I forbindelse med mitt prosjekt var jeg i den heldige situasjonen at jeg kjente mine informanter fra før og hadde opparbeidet en viss *etos*. Jeg hadde vært lærer- og/eller kontaktlærer for dem i ett år, dermed kjente de meg både som fagperson og til dels også som privatperson. Sidene elevene valgte å samtykke til å delta på dette prosjektet, må jeg anta at de hadde tillit til meg. En forsker har alltid plikt til å verne om informantenes privatliv, men i dette tilfellet følte jeg det som et ekstra tungtveiende ansvar, siden jeg for informantene var både forsker, lærer og tillitsperson i denne sammenhengen. For å sikre informantenes rett til privatliv i forbindelse med mitt prosjekt har jeg valgt å anonymisere dem helt, med dette mener jeg at presentasjonen av informantene i kapittel 7 er generell, jeg beskriver gruppa fremfor enkeltpersonene som deltok. I tillegg har jeg anonymisert uttalelser som siteres i kapittel 8 for at disse ikke skal kunne spores tilbake til enkeltelever. Måten jeg har gjort det på er å omtale alle som «elev», uten å si noe om kjønn eller alder. Kun ved uttalelser der det er nødvendig oppgir jeg hvilken klasse informantene tilhører. På denne måten blir det vanskeligere å identifisere enkeltinformanter.

Det tredje hensynet en forsker må ta er ifølge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016), forskerens ansvar for å unngå skade. Dette punktet handler om at informantene skal utsettes for minst mulig belastning, og er særlig gjeldende når man forsker på utsatte grupper, for eksempel

voldsoffer og lignende. Dette punktet er kanskje spesielt relevant for medisinsk og psykologisk forskning. Slik jeg vurderer det er det ikke behov for å ta spesielle hensyn for å unngå skade i sammenheng med mitt forskningsprosjekt. Dersom dette skulle være aktuelt, måtte det vært i en situasjon der en av informantene uttaler seg på en måte som gjør at det kan få konsekvenser for dem. Informantene kunne kommet med uttalelser i intervjuet som kan misforstås eller sette dem i et dårlig lys. Da ville det vært mitt ansvar som forsker å be dem om å presisere eller spørre om hva de mente. I tillegg måtte informantene, som jeg også nevnte i avsnittet over, anonymiseres slik at det ikke skulle være lett for den som leser resultatene av forskningen å se hvem som står bak uttalelser i undersøkelsen.

Når det gjelder anonymisering av deltakere i gruppeintervjuene har jeg som forsker en utfordring. Da mitt navn er søkbart på nett og vil dukke opp på listen over ansatte ved skolen der jeg jobber, vil det være mulig å finne ut både hvilken skole og hvilken by undersøkelsen er foretatt i. Det vil også være relativt enkelt å finne ut hvilke to klasser jeg har vært norsklærer i, særlig da det bare fins en musikkklasse ved skolen. Informasjonen som er oppgitt om informantene, kan også tolkes slik at man til en viss grad kan gjøre antakelser om hvem disse elevene er, i tillegg har de andre elevene i klassen vært klar over hvem som har meldt seg til å delta på intervju.

Dette kan oppleves som problematisk, men da jeg ikke skal behandle sensitive data, eller data som går inn på kandidatene på et for personlig nivå, anser jeg ikke dette som et problem i utgangspunktet. Informantene ble også informert om dette, og siden alle er over myndighetsalder og modne unge mennesker, vurderer jeg det slik at deres deltakelse er nøye overveid og vurdert som «trygg».

Transparens er svært viktig, informantene må få all nødvendig informasjon gitt og forklart. Det er heller ikke feil å gjenta den mest relevante informasjonen flere ganger underveis i prosessen slik at informantene hele tiden føler seg godt ivaretatt. For meg som forsker var det også trygt å vite at NSD hadde godkjent prosjektet mitt, og at jeg hadde veiledere å støtte meg på i møtet med vanskelige vurderinger.

6.4.2. Etske vurderinger knyttet til min rolle som forsker og lærer.

Når jeg hentet inn data til mitt forskningsprosjekt, var jeg hele tiden bevisst på at jeg hadde to roller, forsker/intervjuer og lærer. Jeg kommer ikke utenom at jeg som intervjuer, fortsatt vil være læreren deres, og at vår relasjon kom til å prege intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2019) tar opp forskerens rolle og sier at: «Forskerens rolle som person, forskerens integritet,

er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale og Brinkmann, 2019:108). Det poengteres her at tilknytning til gruppene det skal forskes på, kan få forskeren til å ignorere noen resultater og samtidig vektlegge andre. Dette er i forskningssammenheng uheldig og etisk feil.

Jeg har i kapittel 6.3.2 forklart hvordan jeg plukket ut informanter til å delta på gruppeintervju. Her vurderte jeg det slik at den mest etisk riktige løsningen var å la informantene melde seg frivillig før jeg ut fra dette gjorde et utvalg. Dette mente jeg som sagt var den beste løsningen. Jeg ville gjennom denne måten å «velge» informanter på, unngå at noen følte seg presset til å delta eller at noen følte seg utelatt fordi jeg ikke spurte dem. Det siste tilfellet kunne fortsatt oppstått dersom for mange elever meldte seg frivillig, men da kan man gjøre utvalget rettferdig ved å prioritere de som har meldt seg først eller si at jeg måtte velge to gutter og to jenter av de elevene som hadde meldt seg, for å få en jevn kjønnsfordeling.

Jeg vil beskrive mitt forhold til elevene i begge klasser som relativt nært. Flere av elevene kom ofte til meg med store og små problemer i hverdagen, og vi hadde etablert et tillitsforhold i løpet av skoleåret. Dette kan helt klart være en fordel i intervjusituasjonen fordi den gode tonen allerede var satt, og vi ikke måtte bruke tid på å etablere denne. På den andre siden kan dette også føre til at intervjurunden blir for uformell eller at informantene svarer det de tror jeg vil høre, det som passer undersøkelsen min best, fordi de vil «hjelp» meg.

Det er alltid en viss risiko for at validiteten blir påvirket når intervjueren har en så tett relasjon med intervjuobjektene. Elevene kunne svare slik de trodde at jeg ville de skulle svare. Kanskje de var redde for at oppgaven min ikke skulle bli interessant nok dersom de ikke kom med noe «bra» og ville derfor falle for fristelsen til å utbrodere og overdrive mer enn de ellers gjorde. Dersom jeg for eksempel stilte mange spørsmål om multietnolekt, og de ikke kjente til at noen i deres omgangskrets brukte dette, kunne de bli påvirket til å påstå det likevel, fordi de opplevde at jeg forventet et positivt resultat på spørsmålet. Jeg opplevde forøvrig ikke dette som et problem da gruppeintervjuene ble gjennomført fordi jeg var bevisst på å unngå slike ledende spørsmål.

En fordel med at jeg kjente informantene godt, og etter min opplevelse, hadde en god relasjon med dem er at det kunne påvirke deres ønske om å hjelpe, og dermed holde samtalen i gang. Jeg gjennomførte en kortere lignende undersøkelse for et par år tilbake, der jeg selv ikke var i rommet under samtalen som ble tatt opp, da framkom det tydelig at en informant spesielt holdt samtalen i gang fordi «læreren trenger at vi snakker». For meg var dette et bra initiativ, siden

jeg risikerte et opptak med veldig lite innhold dersom ingen holdt samtalen i gang. På denne måten fikk jeg opptak av en autentisk samtale, og jeg fikk høre deres motivasjon for å delta i undersøkelsen, da det som ble diskutert i opptaket var hvor «kleint» og rart det var å snakke på opptak. Dette viser at for elevene kan denne situasjonen oppleves tvunget, noe som igjen kan påvirke resultatet. Elevene holdt samtalen i gang, men ikke om et tema som var naturlig for dem, de snakket om opptaket og oppgaven min.

Selv om jeg har nådd midten av tretti-årene, blir jeg av mine elever omtalt som en «ung» lærer. Dette kan komme av klesstil, væremåte, at vi har en del felles referanser, som spill, serier og musikk, men mest av alt, tror jeg, fordi jeg fortsatt snakker i en ganske ungdommelig språktone. På ingen måte like ungdommelig som elevene, men dog, mer ungdommelig enn enkelte av mine eldre, og også jevnaldrende kolleger. Dette kan ha både positiv og negativ virkning på gruppeintervjuene. Fordi jeg og elevene til dels snakker «samme språk» kan de tørre å være seg selv mer, eller så kan den ungdommelige tonen nærmest bli overdrevet fordi jeg som intervjuer setter tonen til det nivået. Dette er også ting jeg var bevisst på under selve gruppeintervjuene.

En utfordring ved at elevene noen ganger nærmest kan oppfatte meg som «en av dem» er at intervjuer og intervjuobjektene blir for like, eller at jeg som forsker identifiserer meg for mye med intervjuobjektene. Kvale og Brinkmann (2019) tar også opp denne problemstillingen:

Kvalitativ intervjuforskning er interaktiv forskning. Intervjuere kan, på grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, være spesielt tilbøyelige til å la seg påvirke av dem. Forskere kan identifisere seg så sterkt med deltakerne at de ikke opprettholder en profesjonell avstand, men i stedet rapporterer og fortolker alt ut fra sine deltakeres perspektiver – de blir «innfødte» (Kvale og Brinkmann, 2019:108)

Dette er en problemstilling jeg gjennom hele prosjektet har vært bevisst på. Min problemstilling tar blant annet opp hvilke holdninger elevene har til eget og andre sitt språk, og dette er spørsmål jeg ikke stiller elevene direkte i intervjuet, men jeg tolker hva som er deres holdninger ut fra det som blir sagt. Her kan det være viktig at jeg fokuserer på min fortolkning av det som sies, og ikke det jeg antar at eleven mente ut fra hvor godt jeg kjenner dem. På den andre siden kan elevens egne tanker bak utsagnet også være en viktig del av fortolkningen.

En annen etisk utfordring ved å bruke egne elever, og da særlig avgangselever som informanter er at jeg var ansvarlig for standpunktvurderingene i klassene. Jeg fryktet at elever kunne føle seg presset til å delta på intervju eller at de ville oppføre seg på en viss måte under intervjuene fordi de fryktet at de ved å takke nei risikerte en dårligere vurdering. Dette følte jeg meg trygg

på at ikke egentlig var en problemstilling, da jeg som sagt hadde kjent elevene en stund og opplevde at de hadde tillit til meg som en fagperson med faglig integritet. Når innhenting av data måtte flyttes fra mars til juni ble ikke lenger dette en reell problemstilling, da alle vurderinger var gjennomført og standpunkt var satt. Likevel anså jeg det som nødvendig å informere informantene tidlig om at deltakelse eller valg om å ikke delta på intervju ikke på noen måte kom til å påvirke verken vurdering eller vår lærer-elev-relasjon.

Jeg kan ikke se noe stort problem med at en forsker på egne elever, dette har vært gjort flere ganger tidligere, blant annet av Solbakken (2019). Så lenge man er sin rolle bevisst, og gjør de nødvendige etiske overveier, har man et godt utgangspunkt for å sikre at forskningen blir etisk rett.

6.4.3. Vurderinger av funnens validitet og reliabilitet

Når man forsker på mennesker og inkluderer deres tanker og refleksjoner i diskusjonen av funnene vil det dukke opp flere mulige fallgruver som kan påvirke funnens validitet og reliabilitet. Reliabilitet er knyttet til undersøkelsens data og kan forklares som hvorvidt funnene er pålitelige. Ifølge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016) er reliabilitet kritisk i kvantitative undersøkelser, mens det i kvalitative undersøkelser er lite hensiktsmessig å stille like strenge krav til reliabilitet. Dette er fordi en ikke bruker strukturerte datainnsamlingsteknikker, og fordi observasjoner er verdiladede og kontekstavhengige. En forsker kan likevel styrke påliteligheten ved å gi leseren en grundig beskrivelse av konteksten. Validitet kan forklares som gyldighet eller holdbarhet. Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016) forklarer at validitet i forbindelse med kvalitativ forskning kan dreie seg om hvorvidt valg av metode, gjennomføring og funn reflekterer det som var formålet med studien og hvorvidt funnene representerer virkeligheten. Dette forklares som den interne validiteten, i tillegg kommer den eksterne validiteten, der en ser på om funnene er overførbare til et annet lignende fenomen.

I kapittel 6.4.2 har jeg skrevet en del om problemstillinger man må forholde seg til når man forsker på egne elever. Herunder har jeg tatt opp problemstillinger som handler om resultatenes validitet og reliabilitet. Hvordan kan jeg stole på at mine funn er korrekte med tanke på validitet og reliabilitet? Svaret er vel at det kan jeg ikke. Jeg skal forske på ungdomsspråket som forekommer i to klasser, nærmere bestemt et utvalg elever fra disse to klassene. Man kan anta at de kan anses som representative for sin klasse, sin aldersgruppe eller sitt miljø, men dette kan man likevel ikke garantere. Funnene er basert på svar på konkrete spørsmål og samtalen rundt

disse. Informantene er ment å være representanter for sin klasse, og dermed antas det at de data jeg innhenter er gjeldende for flere enn bare informantene selv. Dette har man imidlertid ingen garanti for.

I tillegg kan selve intervjusituasjonen og jeg som intervjuer påvirke reliabiliteten og validiteten i min forskning. Selv om jeg har prøvd å unngå ledende spørsmål, har jeg ingen garanti for at disse ikke kan ha blitt opplevd som ledende. Samtalene gikk i normalt taletempo, og informantene vekslet naturlig på å ta ordet, noe som ikke overlot mye tid til å tenke over spørsmålene eller temaene. I flere situasjoner svarte informantene kort og sa seg enige i foregående utsagn. Dette kan selvsagt komme av at de var enige, men det kan også være fordi de aldri har tenkt over problemstillingen som blir tatt opp, og at det derfor føles som «trygt» å si seg enig uten videre refleksjon.

Når jeg gir elevene en skriftlig spørreundersøkelse og ber dem fylle ut slangord og eksempler på ungdomsspråk kan dette misforstås. Noen elever kan oppfatte denne oppgaven slik at de skal skrive ned ord de bruker, mens andre kan tro at de skal skrive ned ord de har hørt. Dette vil føre til at jeg potensielt ender opp med en ordliste der flere ord ikke egentlig er representative for den språkstilen som råder i klassen. Svarene informantene gir i forundersøkelsen gir informasjon om rapportert språkbruk, altså den språkbruken de selv mener forekommer. Det fins imidlertid ingen garantier for at dette er faktisk språkbruk hos informanten eller i gruppa.

I oppgaven der elevene skulle skrive tenkte, autentiske meldinger er det også relevant å diskutere validiteten til funnene. Hvordan kan en tenkt melding være autentisk? En bedre løsning hadde kanskje vært å be elevene dele noen autentiske meldinger som de faktisk har sendt. Dette valgte jeg bort, både fordi jeg syntes det var for privat, og fordi det ville ha krevd samtykke både fra sender og mottaker, noe som ville gjort arbeidet mer omfattende.

I forrige kapittel tok jeg også opp muligheten for at elevene svarer det de tror jeg vil høre. Dersom dette skulle skje, ville det ha påvirket resultatet mitt, og gjort funnene ugyldige. Jeg brukte multietnolekt som eksempel i forrige kapittel, og i forundersøkelsen fant jeg mange eksempler på ord som kan plasseres i kategorien multietnolekt. Disse fant jeg i oppgaven der elevene skulle skrive eksempler på slang og ungdomsspråk. De samme elevene som oppga at de brukte multietnolektisk slang i forundersøkelsens oppgave 4, burde i utgangspunktet også ha brukt samme ord i oppgave 9 og 10 der de skulle skrive meldinger med autentisk språk. De færreste av disse elevene gjorde dette, altså er det nærliggende å anta at selv om de oppga at de

kunne ordene, så bruker de dem ikke aktivt i dagligtalen sin. Dette er da et eksempel på en slags «falsk positiv» når det gjelder utbredelsen av multietnolekt eller «kebabnorsk» i klassene.

7. Presentasjon av informantene

I dette kapittelet vil jeg kort presentere skolen hvor mitt forskningsprosjekt ble gjennomført, og informantene i mine to klasser.

Skolen der jeg har gjennomført mitt prosjekt tilbyr mange studieretninger, både yrkesfaglige og studieforberedende. Den er delt opp i to deler, en yrkesfaglig og en studieforberedende del, og dette ser man både i bygningsmassen, der det grovt sett kan sies å være ett bygg per linje, men også gjennom ungdomskulturen og elevene. Nå har jeg etter hvert undervist ved de fleste studieretningene, og har merket meg at det er noen kulturforskjeller på de ulike linjene. Når dette er merkbart for lærere, så er det i alle fall merkbart for elevene, som en av mine informanter sier: «man kan mærke om en elev går musikklinja, bygg eller studie». Dette utsagnet viser at også hen er bevisst på at det råder flere forskjellige «kulturer» på skolen.

Den ene gruppen av elever går på musikklinjen. Disse elevene har gått i samme klasse i snart tre år. Musikklasser er interessante, da elevene ofte tilbringer mye tid sammen, har en felles interesse i musikk, spiller i band eller opptrer sammen og utvikler en intern sjargong. Musikkelever har ofte et høyt karaktergjennomsnitt fra ungdomstrinnet, og generelt høye ambisjoner, så vel musikalsk som faglig.

Den andre gruppen av elever hører til ved påbygging til generell studiekompetanse. Disse elevene har bakgrunn fra ulike yrkesfag og har blitt satt sammen tilfeldig. Det betyr at elevene ikke kjenner hverandre så godt. Elevene på påbygging til generell studiekompetanse skal bare gå i samme klasse i ett år, og dette fører noen ganger til at det er vanskelig å få klassen til å bli like sammensveiset i klassegruppa som i en klasse der elevene har kjent hverandre i flere år.

Erfaringsmessig er de faglige ambisjonene generelt sett noe lavere ved påbygging til generell studiekompetanse enn på musikklinjen. Noen elever velger påbygg fordi de vil studere videre, andre fordi de ikke fikk lære plass, noen fordi de ikke vet hva de ønsker å gjøre senere, osv. Dette gjør at elevmassen blir mer sammensatt og blandet, mens en musikklasser kan gjerne oppleves litt mer homogen.

7.1. Informantene ved studieretning musikk

Denne gruppen bestod av tre gutter og to jenter, alle 18 år gamle avgangselever på musikklinjen. Elevene hadde gått i samme klasse i tre år, og dermed kjente de hverandre godt. Dette førte til at tonen mellom elevene ble veldig avslappet. Da intervjuet ble gjennomført var elevene tilbake på skolen etter nesten tre måneder hjemmeskole på grunn av Covid19, og de hadde ikke møtt hverandre på en stund, noe som påvirket stemningen i intervjusituasjonen. Elevene gav uttrykk for at det var godt å treffe folk igjen, og praten fløt fint. Alle disse elevene var aktive i musikkmiljøet i byen, både som utøvere og organisatorisk sett, og alle hadde jobb i servicebransjen ved siden av skolen.

7.2 Informantene ved påbygging til generell studiekompetanse

Denne elevgruppen bestod av to jenter og en gutt i alderen 18-21 år, alle tre avgangselever ved påbygging til generell studiekompetanse, og med bakgrunn fra yrkesfaglig studieretning. Elevene hadde gått i samme klasse i ett skoleår, og kjente ikke hverandre før de begynte på skolen. Da intervjuet ble gjennomført, var også disse elevene tilbake på skolen etter nesten tre måneder hjemmeskole på grunn av Covid19, og heller ikke de hadde møtt hverandre på en stund. Disse tre elevene var fra forskjellige steder, kun én av dem kommer opprinnelig fra byen som skolen ligger i. Alle tre hadde jobb i servicebransjen ved siden av skolen.

8. Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere og diskutere resultatene av forundersøkelsen og gruppeintervjuene, og jeg har valgt å presentere funnene i begge de to klassene samlet. Jeg vil organisere stoffet i to hovedkategorier, språkstil og språklige særtrekk, og språkholdninger, med utgangspunkt i min problemstilling. Disse kategoriene vil jeg igjen dele opp i ulike særtrekk ved språkstilen og språkholdningene deres. Kategoriene utkrystalliserte seg tydelig da jeg jobbet med transkribering, tolking og refleksjon rundt funnene, og tar utgangspunkt i mine forskningsspørsmål. Spørsmålene fra forundersøkelsen og intervjuguide for gruppeintervjuene er å finne blant vedleggene (forundersøkelse: vedlegg 3, intervjuguide: vedlegg 4). Jeg vil også ha noen av spørsmålene med i den løpende teksten for bedre oversikt.

I det følgende har jeg inkludert noen sitater fra gruppeintervjuene. Jeg har valgt å transkribere disse så talemålsnært som mulig fordi jeg ønsket å bevare det autentiske preget, sitatene skal kunne leses som de ble sagt. Jeg har valgt å transkribere talemålsnært, men uten lydskrifttegn

for å markere dialektale trekk eller trykk i transkripsjonene. Jeg skriver tilleggskommentarer i parentes i den løpende teksten, disse kommentarene mener jeg er relevante for å forstå det som blir sagt, for eksempel kan kommentarene si noe om hvorvidt eleven snakket med en ironisk tone eller spøkte. Noen av tilleggskommentarer sier også noe om hvordan medelevene i gruppeintervjuet reagerte på det som ble sagt, det kan for eksempel være å nikke, svare ja eller si «enig». I presentasjonen av funn fra forundersøkelsen vil noen sitater være på dialekt og andre på bokmål, dette er fordi informantene selv fikk velge hvordan de ville skrive svaret sitt.

8.1 Språklige stiler og språklige sætrekk

I dette delkapittelet skal jeg diskutere mine funn knyttet til språklige stiler og språklige sætrekk ved den aktuelle skolen. Funnene er hentet fra både forundersøkelsen og gruppeintervjuene. Språklige stiler og språklige sætrekk er tema som ble tatt opp i begge undersøkelsene. Jeg vil presentere funnene mine og knytte disse opp mot problemstillingens første del: *Hvilke språkstiler og språklige sætrekk fins i ungdomsspråket til et utvalg avgangselever ved en videregående skole i Nordland?* Svarene i dette delkapittelet vil også belyse forskningsspørsmålene:

- Er det forskjell på språkstilen hos ungdom på ulike linjer ved den aktuelle videregående skolen?
- Hva kommer dette i så tilfelle av, og er elevene selv bevisst disse forskjellene?

I forundersøkelsen ble elevene bedt om å svare på følgende spørsmål som omhandlet språklige stiler og språklige sætrekk:

3. Hva er ditt forhold til slang og «ungdomsspråk»? (mener du selv at du bruker det lite, moderat eller mye, og i hvilke sammenhenger bruker du det/ bruker du det ikke).
4. Hvis du svarte ja på forrige spørsmål, hvilke slangord bruker du mest? Ha gjerne med en ordforklaring.
9. Tenk deg at du skriver melding med en venn på snap, dere snakker om en historieprøve som var vanskelig og dere tror det gikk veldig dårlig. Skriv meldingssamtalen på en så realistisk måte som mulig. Bruk gjerne emotikon ved behov. (Disse kan du klippe ut fra nettet og lime inn.)
10. Skriv en kort samtale på dialekt med autentisk språk slik som du og dine venner ville ha snakket der du:

- a. Er veldig frustrert på grunn av en prøve som ikke gikk så bra.
- b. Synes en person er attraktiv og forklarer det.
- c. Har hatt en god økt på trening.
- d. Har spist noe som ikke var noe særlig godt.

8.1.1 «Slang»

I forundersøkelsens oppgave 4 ble elevene bedt om å skrive ned, og forklare slangord de brukte. Her fikk jeg noen eksempler, men det var få elever som skrev ned mange ord og ordforklaringer. Jeg fikk om lag tre-fire ord per elev i gjennomsnitt, og mange av disse ordene gikk igjen hos flere elever i begge klassene. Enkelte elever skrev mange flere ord enn gjennomsnittet, mens andre elever ikke skrev ned noen ord. Flere av disse skrev at de ikke kom på noen ord eller at de ikke brukte noen spesielle ord. En mulig årsak til at jeg fikk så få svar på denne oppgaven kan være at det ble en kunstig situasjon, og at informantene ble usikre på hva oppgavebestillingen egentlig var. En annen mulig årsak kan være at informantene var usikre på hvilke ord som faktisk regnes som slang. Kanskje var de redde for å tape ansikt overfor lærer dersom de skrev ord som ikke passet inn i kategorien slang. Jeg tror at hovedårsaken til at jeg fikk få utfyllende svar på denne oppgaven var oppgaveformuleringen. De skulle ramse opp ord de brukte, og det ble ikke naturlig fordi disse ordene som regel brukes i en kontekst, ikke i oppramsing av enkeltord. Årsaken til at jeg tolker dette slik er at når de senere, i oppgave 9 og 10 blir bedt om å skrive en tenkt samtale eller melding med en venn og bruke autentisk språk ble det brukt langt flere slangord enn det jeg fikk inn i oppgave 4. I oppgave 9 og 10 fikk jeg dessuten se ordene satt i kontekst, noe som gjorde dem lettere å forstå. Vi hadde ikke diskutert på forhånd hva som kan regnes som ungdomsspråk eller slang før elevene ble bedt om å svare på denne oppgaven, dermed blir disse svarene et bilde av hvilke ord i deres dagligtale de selv definerer som slang og ungdomsspråk.

Jeg har sortert funnene fra oppgave 4, 9 og 10 i kategoriene:

- Forkortelser på norsk – kan også omtales som sms/chat-slang
- Forkortelser på engelsk – kan også omtales som sms/chat-slang
- Banneord - Tabuspråk
- Engelsk/norvagismer – Fremmedspråklig påvirkning, engelsk

- Multietnolektisk stil – Fremmedspråklig påvirkning, omtales på folkemunne som «kebabnorsk»¹
- «Generell» slang

Alle ordene som jeg plasserer i kategoriene over her er å regne som slang, altså bevisste avvik fra normalspråket, men underkategoriene definerer hvilken type slang ordet hører til under. Jeg tok utgangspunkt i liknende klassifiseringer gjort av Hasund (2006, a) da jeg plasserte ordene i de ulike kategoriene og når jeg tolker disse funnene.

Blant funnene er det flest forkortelser og banneord eller tabuspråk. De ordene jeg har valgt å kategorisere som «generell» slang er metaforisk bruk av ordene, som for eksempel «løk», brukt for å omtale en person en anser som «dum» og «skækk», brukt om å være beruset, gjerne på noe annet enn alkohol, i tillegg til de mer «vanlige» som for eksempel «digg», en positiv beskrivelse av noe eller noen.

Påbyggelevne hadde helt klart flest ord å bidra med i denne delen av undersøkelsen. Disse elevene hadde en god blanding av ulike ord og uttrykk. Musikkelevne hadde mange nokså lange svar på spørsmålene som handlet om slang og ungdomsspråk. Noen elever valgte å beskrive den typen slangord de brukte fremfor å gi konkrete eksempler. Disse elevene skrev at de brukte mange forkortelser, eller at de plukket opp ord fra internett, for eksempel gjennom Youtube, spill og appen TikTok. I tabell 1 og 2 har jeg samlet alle ordene jeg fikk inn fra forundersøkelsen i klassene, her gjengitt med ordforklaringene elevene brukte. Flere av ordene kan i tillegg til å stå i de kategoriene jeg har plassert dem i også passe inn i andre kategorier, men jeg har valgt å avgrense dette noe slik at det passer til det formålet jeg har med innhenting av dem.

¹ «Kebabnorsk» er den folkelige termen brukt om multietnolekter. Dette er termen informantene også bruker. Ordet «kebabnorsk» har blitt kritisert for å være stigmatiserende.

Tabell 1 – Ord samlet inn fra forundersøkelsen i musikklassen.

Forkortelser på engelsk	Forkortelser på norsk	Bannskap	Engelsk / Norvagismer	Multietnolektisk stil	Slang
Sap - What's up/ hva skjer?	Dgb – det går bra	fette	That's great	Baosj - politiet	Mongo
Wtf - What the fuck	Ins – ikke noe spesielt	Faen	Basically	Tæsje - Stjele	sykt
Omg - Oh my God	Gdb – går det bra?	hælvette	tjill	Lø – Om noe som er «sprøtt»	Liksom
Tbh - To be honest	Serr - seriøst		tjillebukse		Noldus
Idk - I don't know	Serri - seriøst		Nice		Longo
NPC - Non playing character (dataspill)	Seff - selvfølgelig		beef		
Mob - Fiende i spill	Butta - butikken		djises		
Rip - Rest in peace			Bro – bror/ kompis		
Tb - Throwback (tilbakeblikk)					

Tabell 2 – Ord samlet inn fra forundersøkelsen i påbyggklassen

Forkortelser på engelsk	Forkortelser på norsk	Banneord	Engelsk / Norvagismer	Multietnolektisk stil	Slang
Sap - what's up	Ins – ikke noe spesielt	Fette	Salty - bitter/ sur)	Tæsje - stjele	Keen - interessert i noe eller noen
Omg - oh my God	Ins dd - ikke noe spesielt, du da?	Fuck	Shit - at noe er dritt eller for å uttrykke forskrekkelse	Lægga - penger	Mekk - skru bil eller holde på med noen)
Lol - Laughing out loud/ ler	Dgb - det går bra	Helvette	Gains	Whalla - Jeg sverger (en elev forklarte at dette betyr what?)	Plantasjen - dumme folk
Asap - as soon as possible	Gdb? - går det bra?	Faen	Pump	Habibi - venn/ familie/ bror	Skækk - rusa
Wtf - what the fuck	Granca - Gran Canaria	Fitte	Legday	Lø - om noe som er sprøtt	Gucci - good shit/ noe som er bra eller eksklusivt
	Serr - seriøst	Satan	Bro - kompis, venn	Jalla - om noe som er dårlig	Løk - lat/ dum person
	Serri - seriøst	Fettlest	Nice		
	Uans - uansett	Fettjævel	Chilla		
	Digg		Jeez - Jesus		
	Garra - garantert		Brorsjan - bror/ kompis		
			Bro		

8.1.2 Forkortelser og initialord

Forkortelser blir av Hasund (2006, a), forklart som en av de enkleste og mest populære måtene å lage slang på. Ut fra mine funn kan det se ut som dette også gjelder for mine to grupper. Her kan man se at en utstrakt bruk av forkortelser som «seff», for selvfølgelig, og «serr» for seriøst går igjen i begge klassene. I tillegg har musikkelevne skrevet den, for meg nye og lokale varianten «butta», som er en forkortelse av ordet «butikken». «Uans», en forkortelse av «uansett», her oppgitt av påbyggelevne er et ord jeg hentet fra oppgave 10 i forundersøkelsen. Dette ordet forekom bare i eksemplene der elevene skrev meldinger, og jeg tolker det som en skriftlig forkortelse mer enn muntlig.

Initialord er en annen form for forkortelser som ofte forekommer i ungdomsspråket. Et initialord er et ord satt sammen av initialene til flere ord (Hasund, 2006, a:52), som for eksempel «Dgb» i stedet for «det går bra». Blant mine funn er det mange slike initialord. Disse ordene forekommer i like stor grad i begge klasser, og ordtilfanget er stort sett det samme. Dette gjelder både for de engelske initialordene som «wtf» - «what the fuck» og «lol» - «laughing out loud», og for de norske initialordene, som nevnte «dgb» og «ins» - «ikke noe spesielt». Dette er ord som gikk igjen i besvarelsen av oppgave 4, 9 og 10 i forundersøkelsen, og som man dermed kan anta at blir ofte brukt. Alle disse ordene er hentet ut fra det skriftlige datamaterialet, og er antakeligvis forkortelser som primært brukes i skriftlig tekst. Det var ikke noen forskjell i hyppighet i bruken av disse ordene i de to klassene, og heller ikke noen kjønnsmessige forskjeller. Det er spesielt to eksempler som skiller seg ut blant initialordene på engelsk, «NPC» - «non playing character» og «Mob», et tilnavn på medlemmer i mafiaen, i spillkontekst fienden. Disse ordene hører til i spillverdenen og brukes av ungdom som spiller dataspill. Ordene ble bare oppgitt en gang i materialet, og begge ble oppgitt av samme elev, så jeg vil anta at de ikke er så utbredt i klassene. Det kan selvsagt også være slik at flere av elevene bruker disse ordene når de spiller, men ikke tenker på dem som slang, men heller dataspillsjargong, og at dette er årsaken til en eventuell underrapportering.

En viktig årsak til at man lager et initialord eller en forkortelse er ifølge Hasund (2006, b), språkøkonomisering. Samtidig har disse ordene sosiale og ekspressive funksjoner i slangen. Særlig initialordene kan oppleves som vanskelige å forstå, og på denne måten blir skillet mellom de som forstår, og de som ikke forstår veldig klart. Da fungerer ordene som tydelige gruppemarkører for ungdommene. Mange av de engelske initialordene kan jeg kjenne igjen fra

TV, internett, musikk, faglitteratur om slang og også fra min egen ungdomstid, mens de norske oppleves for meg som relativt nye. At man lager norske initialord er imidlertid ikke noe nytt, for eksempel har «gid» - «glad i deg» og «ttt» - «ting tar tid» vært i bruk fra før (Hasund, 2006, b).

Et annet særtrekk ved ungdommers tale er at de utelater setningsledd (Wiggen, 1986). Det vil si at setningene kortes ned, noen ganger helt til minste meningsbærende enhet. I kapittel 5, *Begrepsavklaringer og teori*, presenterer jeg Hårstad og Opsahls (2013) karakteristiske trekk ved ungdomsspråket, og et av disse trekkene i kategorien diskursmarkører er: Hyppig bruk av ett- og fåstavelsesfraser, utelatelse av setningsledd kan plasseres i denne kategorien. I forundersøkelsens oppgave der informantene skulle skrive tenkte meldinger kan man se dette trekket i begge klassene. Enkelt forklart kan man si at elevene sier mye, uten å si så mye. De uttrykker seg gjennom bruk av enstavelsesord, tegnsetting og korte kommentarer, som i dette eksemplet fra påbyggingsklassen:

«Kor det jikk på prøven?»

«Fette drit!!!»

«same, (som i engelsk, samme, ikke no rasisme her i gården!)»²

Her brukes først og fremst utropstegn for å understreke hvor dårlig prøven gikk. Bruken av «fette» som forsterker er også interessant, og det skal jeg komme tilbake til. Ordet «same», her i betydningen «samme», er et eksempel på at eleven bruker kun ett ord for å formidle mye informasjon. Her sier eleven «Prøven gikk ikke bra for meg heller», samtidig som hen uttrykker medfølelse og forståelse, «jeg føler det samme som deg»/ «jeg vet hvordan du har det». En interessant observasjon er at jeg fikk inn en meldingsutveksling som er nesten identisk med denne i forundersøkelsen i musikklassen, kapittel 8.1.3. Informanten som skrev denne meldingen bruker nesten helt samme formuleringer for å få frem poenget, at prøven ikke gikk bra. Særlig bruken av ordet «same», «samme her», går igjen i flere besvarelser i både musikklassen og påbyggklassen. Utelatelse av setningsledd er altså et språktrekk som går igjen i begge klassene.

Utelatelse av setningsledd, som i eksempelet over, kan handle om språkøkonomisering, men å si at dette er hovedårsaken til utelatelsen av setningsledd i ungdomsspråket vil være en

² (som i engelsk, samme, ikke no rasisme her i gården) - elevens egen kommentar til svaret. Uvisst om dette ble gjort for å avklare eller i et forsøk på humor.

overforenkling. Som Hasund (2006, b) sier, har dette også en sosial og ekspressiv funksjon. De kjenner hverandre godt, og trenger dermed ikke si så mye for at den andre skal forstå. I muntlig tale kan blikk, mimikk, kroppsspråk, toneleie og trykk være like viktig for mottakers forståelse av det som blir sagt som selve innholdet. I skreven tekst fungerer tegnsettingen og bruk av forsterkere på samme måte. Ifølge Norrby (1997), brukes utelatelser i tillegg bevisst for å gjøre fortellingen «rapp och dramatisk». De sparer tid, samtidig som de gjør innholdet mer spennende og fortellingen, i dette tilfellet setningen, mer dramatisk.

8.1.3 Banneord

Banneord blir også brukt i like stort omfang i begge klassene. Anderson og Trudgill definerer i boken *Bad Language* (1990) banning på følgende måte:

- Banneord er knyttet til noe som er tabu eller stigmatisert i en kultur.
- Banneord skal ikke forstås bokstavelig
- Banneord kan brukes for å uttrykke sterke følelser og holdninger.

(Her gjengitt fra: Hasund (2006, a:79))

Vi skiller ifølge Hasund (2006, a), mellom slang og banning. Slangord kan omhandle tabuer, men må ikke det, banning vil alltid omhandle noe som er tabubelagt. Ruth Vatvedt Fjeld forklarer i *Norsk Banneordbok* (2018), at banning ofte er et uttrykk for sterke følelser, for eksempel sinne, hat, frustrasjon, smerte, osv. Ofte er banneordene knyttet til kjønnsliv eller religion. Dette stemmer godt for funnene mine. Som man kan se av tabell 1 og 2 hadde påbyggelevne også der flere ord å vise frem enn musikkelevne, men noen av ordene går igjen i begge klassene, disse ordene er «fette», «faen» og «helvette». «Faen» og «helvette» kan plasseres i kategorien religiøse banneord, mens «fette» hører hjemme i kategorien kjønnsliv. Alle tre ordene kan sies å være selvstendige banneord, altså de kan brukes alene som et kraftuttrykk eller som en forsterker, for eksempel for å uttrykke frustrasjon. Et eksempel fra musikklinjen som viser dette er:

«kordan jikk prøven?»

«Det gikk drit dårlig, skjønte ingenting og oppgavan va fette vanskelig»

«sameeeee, følte virkelig den ikke gikk bra, kunne typ bare et spørsmål»

Som man ser her bruker eleven ordet «fette» som et adverbial, det understreker *hvor* vanskelig prøven var, og er her brukt som alternativ til mer vanlige «jævlig» eller eventuelt «veldig». I

tillegg brukes også tabuordet «drit» som forsterker og adverbial tidligere i setningen, prøven gikk altså veldig dårlig.

Elevene bruker tabuord eller banneord som forsterkere eller adverbial også i fandre sammenhenger. Prøven var for eksempel «sykt», «jævlig» eller «fette» vanskelig, personen de skal beskrive som attraktiv er for eksempel «latterlig», «utruli», «drit» eller «fette» fin. Dette gjelder også for de andre tenkte meldingene, der maten var «dritekkel» og lårene var «fettstive» etter trening. Jeg kan heller ikke i denne sammenhengen se noen tydelige forskjeller på språket i de to klassene, da det blir brukt forsterkere like ofte, og de forsterkerne som ble brukt stort sett er de samme.

«Fette» er et ord som kan sies å ha mange funksjoner i nordnorske dialekter. I kapittel 2, *Oppgavens faglige relevans*, tok jeg opp bruken av ordet «fette» som forsterker, noe som er mye brukt blant nordnorsk ungdom. Denne forståelsen av ordet synes jeg er spesielt interessant, særlig fordi mange voksne reagerer ganske sterkt på bruken av dette ordet. Så vidt meg bekjent er det bare i Nord-Norge ordet «fette» brukes som forsterker. «Fette» er den nordnorske uttalen av banneordet «fitte», som etymologisk kommer fra norrønt *fit*, som betyr «vått gress eller våt eng». I dag brukes dette ordet også om det kvinnelige kjønnsorgan (Vatvedt Fjeld, 2018:193). Mine informanter skiller mellom «fette» og «fitte» og forklarer dette som to forskjellige ting. Ordet «fette» er ifølge mine informanter kun en forsterker, som de bruker i stedet for ord som «jævlig» eller «veldig», altså fungerer «fette» alltid som adverbial når de bruker det. Ordet «fitte» er ifølge informantene et substantiv og det betyr vagina. De bruker også dette ordet, men da enten som et ord for vagina, eller som et skjellsord brukt om en annen person. Hvis ordet «fitte» brukes i omtalen av en jente/kvinne, for eksempel «ho X e ei fitte», sammenlignes personen da med en vagina eller tillegges egenskapene til kvinnens underliv, som i denne sammenhengen ikke oppleves som noe positivt, men heller noe tabubelagt og «ekkel». Vatvedt Fjeld (2018), forklarer at uttrykket «fitte», brukt mellom kvinner ofte er et uttrykk for sjalusi og brukes ved nedvurdering av den andre kvinnen. Å omtale en gutt eller mann som en «fitte» er ifølge Vatvedt Fjeld en stor fornærmelse, «da blir han redusert til et objekt for menns lyst, eventuelt til å likne med en dårlig kvinne, altså til å ikke være en mann i ordets beste forstand» (Vatvedt Fjeld, 2018:193). Å kalle noen for en «fitte» kan også forstås som å kalle dem feige, «ikke vær fitte da», her forbindes feighet med noe kvinnelig, altså en likner en dårlig kvinne.

Da Bilal Saab fra Finnmark deltok i Stjernekamp på NRK i 2019, og vant, valgte han «fette rått» som formulering for å beskrive hvordan det føltes å vinne. Hans tilhengere i salen hadde gjennom sesongen stilt opp med plakater med påskriften «fette naj», og disse formuleringene

skapte diskusjoner. Da Bilal selv ble bedt om å forklare dette uttrykket sa han følgende i et intervju gjengitt på nrk.no: «Vi snakker ikke om det kvinnelige kjønnsorganet, vi snakker om «fet», som en fet bil. Så det er ikke så ille som det høres ut som». Språkrådets leder Daniel Ims sa seg i denne artikkelen bare dels enig, for selv om ordet muligens har fått en utvidet betydning blant ungdommen, mente han at man ikke kan komme utenom ordets opprinnelse (Eltervåg Cissé, Indsetviken og Martinsen, 2019).

Denne fortolkningen og forklaringen av ordet «fette» deler mine informanter med Bilal. I gruppeintervjuene ble blant annet dette ordet tatt opp. Dette er som sagt også noe flere informanter brukte i forundersøkelsen, derfor var jeg interessert i å høre mer om hva informanter tenkte om bruken av dette ordet. Jeg spurte dem om de kunne forstå hvorfor mange voksne reagerte på bruken av dette ordet.

Ja, men samtidig, æ trur kanskje at vi har et anna forhold til det ordet da, ihverfall førr min del.

Isabell: Syns dåkker vi e teit når vi reagere? (vi betyr her voksne)

Næi asså æ skjønna det jo, men førr min del så har æ, asså helt sia æ va litn, har på en måte fett å fette fett hele tia på en måte vært bra eller sykt bra, så æ har på en måte det forholdet til det.

Informantene påpeker at «fette» og «ei fitte» er to forskjellige ord, og når de bruker ordet har det ingen sammenheng med vagina eller noe seksuelt. De opplever det som bare komisk når lærere og andre voksne stadig skal påpeke at «fette» er et annet ord for vagina siden de ikke bruker ordet i den sammenhengen i det hele tatt. I kapittel 1 beskrev jeg en situasjon der elever opplevde å bli korrigert av faglærer for å bruke upassende språk i timen. Det som skjedde i denne situasjonen var at lærer misforstod betydningen elevene tilla ordet som ble uttalt, noe som førte til en misforståelse. Informantene melder at de opplever ofte å bli korrigert når de bruker nettopp dette ordet, særlig av foreldrene sine. Likevel kan de også melde at foreldregenerasjonen ser ut til å ha begynt å akseptere ordet, faktisk i så stor grad at faren til en av elevene har begynt å bruke det selv. En elev i påbyggklassen fortalte at hen hadde et anstrengt forhold til ordet «fette».

Elev 1: Eg jør det aldri.

Isabell: Men du e jo heller ikke fra nord. (vi hadde nettopp diskutert at dette var typisk nordnorsk)

Elev 1: Nei, og så synes eg mange i byen bruker fette til alt, og så e det egentli ganske stygt.

Elev 2: Ja, åsså e det veldig vanskelig å legge av sæ.

I denne samtalen kommer det frem at begge elevene synes egentlig at dette er et stygt ord, men at Elev 2 synes det er vanskelig å ikke bruke dette ordet. Dette kan komme av bannskapens sosiale funksjon i språket. Hasund (2006, a) forklarer sosial banning som en identitetsmarkør; tøffe gutter og jenter banner mer enn andre. Dette blir igjen et ledd i å finne sin plass i ulike sosiale grupper, og å bli inkludert i fellesskapet. For Elev 2 er det vanskelig å ikke bruke dette ordet fordi det er så vanlig i hens omgangskrets at hen ikke tenker over det. For Elev 1 oppleves det vanskelig å bruke dette ordet, fordi hen har en annen geografisk, og dermed også kulturell bakgrunn, hvor dette ordet ikke har samme betydning som for Elev 2 og mine øvrige informanter. Kanskje går det med tiden med ordet «fette» sånn som jeg vil si det har gått med «kødd» og «kødde», som begge har et opphav som ifølge Vatvedt Fjeld (2018) har vært knyttet til det mannlige kjønnsorgan, men i dag nærmest er allment akseptert som ensbetydende med å tulle?³

Ungdomsspråket, og i dette tilfellet bannskap, er ifølge flere av mine informanter en så naturlig del av dagligtalen at en ikke nødvendigvis tenker over det. En informant i påbyggingsklassen sier i gruppeintervjuet: «Nei, åsså æ bruke åsså en del ungdomsspråk utn å tenk over det egentli, det e blitt en del av det vanlie språke trur æ, eller daglispråke hvertfall». Dette bekreftet også en av elevene i gruppeintervjuet da hen svarte «Æ tænke egentli ikke over at det e et ungdomsspråk egentli, eller vi har, æ har jo nån ord som e, men æ tænke ikke over at det e nå spesielt ungdomsspråk utenom å snakke ungdomsord». Høsten 2020 holdt ungdomsskoleelevene Pernille Bull-Dahl og Sandra Lorenze Vestnes ved Hunstad ungdomsskole i Bodø en rekke foredrag i ulike klasser ved sin skole. De hadde sett seg lei av den utstrakte bruken av skjellsord som «homo», «hore», «bitch» og «gay» blant sine jevnaldrende. Sandra prøvde i løpet av en skoletime å telle forekomsten av slike skjellsord, men gav seg på 86 forekomster. I et intervju med NRK Nordland forteller de at: «Dette er ord som har blitt så normale at ikke engang lærerne reagerer lenger» (Martinsen og Skjåstad Lysvold, 2020). Noe som i denne artikkelen blir understreket er at en del ordbruk har blitt vanlig blant ungdom, og at de faktisk ikke tenker over hvilken betydning det har lenger.

³ Det skal sies at å kalle noen for «en kødd» fortsatt er en fornærmelse og ikke allment akseptert.

8.1.4 Negativ tone som overdrivelse og intimitetsmarkør

Språktonen i de ulike meldingseksemplene fra forundersøkelsens oppgave 9 og 10 er også verd å ta en titt på. Jeg vil beskrive tonen i flere av meldingene som negativt ladet eller med formuleringer som kan tolkes negativt. Noen av disse formuleringene kan nesten oppleves som morbide. En informant ved musikklinjen skriver for eksempel i sin meldingstråd om en prøve som ikke gikk så bra:

«Fikk ikke til noen ting på prøven, lol»

«same, hent tauet»

«Hent tauet» kan her tolkes som at informanten antyder at hen vil henge seg fordi prøven gikk så dårlig. Et annet eksempel, som viser den negative språktonen, er en melding der informanten fremfor å skrive om sin egen prøve heller beskriver læreren på følgende måte: «det jævla inkompetente kvinnemenneske e så fette inkompetent at det skukke vært mulig». Denne læreren får altså ikke gode skussmål hos eleven.

En annen variant av det jeg velger å beskrive som negativ eller morbid tone er bruken av initialordet RIP, av engelske «rest in peace». Denne frasen brukes om folk som har gått bort, og uttrykker et ønske om at den avdøde skal finne sitt siste hvilested. Mine informanter bruker dette initialordet først og fremst for å uttrykke følelser. Den forekommer i uttalelser som «RIP livet mitt, har så mye lækse denna uka» eller «RIP, den prøven jikk rætt til helvette!». Her sammenligner informanten det å ha mye lekser eller å gjøre det dårlig på en prøve med å faktisk dø. De sier at de ikke mener dette, men at denne formuleringen heller er et uttrykk for frustrasjon, for eksempel fordi det føles som det sosiale livet deres ligger for døden fordi de har så mye å gjøre. RIP blir da et uttrykk for selvmedlidenhet, samtidig som brukeren søker støtte i ungdomsfellesskapet.

I oppgaven der elevene skulle skrive en melding og fortelle om en matrett som ikke smakte godt la for så vidt oppgaveformuleringen opp til en negativ tone, men det fins likevel forskjellige grader av negativitet. Som en elev skriver:

«Den dær maten smakte drit»

«Nei jor den? Ho X sa jo at den va god»

«Hils ho å si at ho e skada!»

Her legger ikke informanten så mye mellom i sin omtale av verken maten eller personen som syntes dette smakte godt. At en person blir beskrevet som «skada» kunne ifølge mine informanter bety at den personen som hadde anbefalt retten hadde en «hjerneskada» eller var psykisk utviklingshemmet. Beskrivelser som denne, og også bruken av «mongo», av mongoloid, et ord brukt for å beskrive psykisk utviklingshemmede, gjerne i negative ordelag understreker min påstand om at tonen i språket noen ganger kan oppfattes negativ. Likevel er det ikke sikkert at ungdommene mener at dette skal oppfattes som en negativ tone, men at det heller er snakk om overdrivelse, de gjør fortellingen dramatisk ved å ta litt hardt i.

Det ungdommene sier må ikke tolkes for bokstavelig. Ord som «fritte», «hore», «mongo» eller «idiot» har, som jeg har vært inne på tidligere, ikke nødvendigvis samme betydning i ungdomsspråket som de har for voksne. Ifølge mine informanter bruker de ikke alltid disse ordene i negativ forstand, de kan for eksempel brukes om venner uten at de mener noe negativt med det. Jenter kan for eksempel hilse ved å si «hey, ho», som kan tolkes som «hei, din hore». For jentene som bruker disse formuleringene betyr ikke utsagnet at venninnen er en «hore», herunder av betydningen prostituert eller «løs på tråden», men som et uttrykk for vennskap eller kjærlighet. Det blir et uttrykk for at de kjenner hverandre så godt at de «tåler» det fra hverandre, de er trygge på at den andre ikke mener det vondt. På samme måte kan guttene svare «fy faen din kuk» når en kamerat har sagt noe grovt eller morsomt, og dette er ikke ment som en negativ omtale, men heller en slags «hyllest», som en måte å si «nå var du drøy kompis» på, gjerne i en beundrende tone.

Skjellsord som «hore» og «kuk» kalles på fagspråket for invektiver. Et invektiv blir i *Store norske leksikon* (2019) forklart som en fornærmende uttalelse. Hvorfor blir da ikke mine informanter fornærmet hvis en nær venn kaller dem «hore» eller «kuk»? Dette kan det være fordi disse skjellsordene i denne sammenhengen brukes for å markere gruppetilhørighet fremfor avstand. Hilde Sollid, språkforsker og professor ved Norges arktiske universitet (UiT) sier i et intervju med NRK Nordland i forbindelse med en sak om nedsettende ungdomsspråk: «Vi ser at internt i ungdomsgrupper er man så trygge på hverandre at man kan kalle tøye strikken uten at det blir tatt det ille opp». Hun legger til at filmer, TV-serier og sosiale medier nok har hatt en rolle i å flytte grensene for hva ungdommen selv ser på som akseptabel språkbruk. På denne måten blir invektivene «hore» og «kuk» intimitetsmarkører, brukt fordi man er trygge på hverandre og ikke for å skape avstand. Dette bekreftes også av Charlotte Bræck (2006), som i sin mastergradsavhandling har forsket på kjønnsrelatert språkbruk i to Oslo-skoler.

Språkbruken blir en markør for gruppeidentitet. Når skjellsordene brukes blant likestilte, for eksempel mellom venner, oppleves ikke ordbruken som like krenkende. De nedsettende ordene kan betraktes som slang i denne sammenhengen. (Bræck, 2006)

8.1.5 Fremmedspråklig påvirkning

Fremmedspråklig påvirkning på norsk ungdomsspråk er ikke noe nytt fenomen, og jeg fant flere eksempler på bruk av både engelsk og multietnolektisk stil i mitt innsamlede datamateriale. «Nice» og «chille/tjille» er to ord som ble rapportert inn av flere informanter i begge mine klasser. Ingrid Kristine Hasund forteller i boka *Slang* (2006), at mange av de engelske låneordene som ble samlet inn tidlig på nittitallet var de samme som ble brukt da hun skrev boken sin. I forskningsprosjektet *Språkkontakt och ungdomsspråk i Norden*, (UNO), (2001), som jeg blant annet har referert til i kapittel 3, kom det frem at mellom 10% og 20% av svarordene som framkom i materialet var engelske låneord. Det mine funn viser er at engelske lånord fortsatt preger ungdomsspråket.

Et slangord som flere av informantene, både i forundersøkelsen og i gruppeintervjuene oppgir at de bruker, og som kan sies å ha kommet inn i deres vokabular gjennom fremmedspråklig påvirkning er ordet «bror». Dette blir også brukt i den forkortede varianten «bro», eller i variantene «brori», «brur», «bruri» og «brosjan». Dette ordet kan nok ha flere opphav, men jeg forholder meg til fortolkningen til Hasund (2006), som i boken *Slang* plasserer ordet i kategorien anglonorsk slang, av engelske, «brother». Ifølge nettstedet Urban Dictionary, en dugnadsdrevet brukerstyrt slangordbok på internett, kan ordet «bro» bety flere ting. En fortolkning av ordet, som også stemmer med måten mine informanter bruker det på er: «Short for "brother". A way of addressing virtually anybody. Used much the same way as "bud", "buddy", "dude", or "man". Originally pronounced "bruh"» (urbandictionary.com, 2020). En annen forklaring som også er å finne i Urban Dictionary er at ordet «bro» er negativt ladet, og beskriver «giftig maskulinitet», her omtales en «bro» eller en gjeng med «bros» som dumdristige og rølpete.⁴

Ordet bror brukes også i ikke-vestlige kulturer, også i disse kulturene kan ordet ha en annen betydning enn den leksikalske betydningen, søsken av hankjønn, bror forstås heller som venn eller kompis. Bruken av «bror» og «bro» ble tatt opp i gruppeintervjuene da jeg fortalte elevene at jeg var fascinert av ordet «bror», og spurte om dette var noe de brukte i sin dagligtale.

⁴ Siden Urban Dictionary er en brukerstyrt kilde, kan ikke alle fortolkninger som presenteres der verifiseres helt sikkert, men da den drives og publiseres på dugnad av språkbrukere som selv hevder å være en del av den urbane språkkulturen, kan den i alle fall sies å være autentisk.

Elev 1: Ja, asså i vennegjengen min bruke vi mere mannen, (...) Mens på ungdomsskola, så va det liksom mer bror, åsså hadde æ en kompis av mæ fra Oslo, asså på Nannestad, der va det mer vanlig å si «brir» (...) «brir» e en mer lokal variasjon av bror.

Elev 2: Æ e kanskje mer på bro, de e sånn at viss når jør nå domt eller viss når jør nå bra, eller liksom blir overraska eller nå sånt, da e det sånn Bro!» (sagt med trykk)

Elev 3: å dude (de andre legger til brorsjan og brusjan)

Ordet «bro» er ifølge mine informanter ikke kjønnsbetinget. En jente eller en kvinne kan like godt være «bro» som en gutt eller en mann. For dem er ordet ensbetydende med kompis eller venn, og jentene bruker ifølge informantene ordet like mye som guttene. Informantene oppgir at de bruker dette ordet mest innad i vennegjengene eller sammen med andre ungdommer. Påbyggelevne kan også fortelle at «gutta» også er et ord de brukte mye og i samme sammenhenger som «bror». «Guttastemning» og «gutta! blir ifølge dem ofte brukt for å beskrive god stemning. Denne stemningen er heller ikke kjønnsavhengig, og jentene bruker ofte å ha «guttastemning» på jentevorspiel.

På spørsmål om hvem som kan omtales som, eller tiltales med «bro», og om lærere kan beskrives som «bro», svarer informantene at dette er situasjon- og personbetinget. Som regel bruker de primært «bro» til og om andre ungdommer. Ifølge informantene kan det at en lærer blir kalt «bro» tolkes på to måter. Det kan være en hedersbetegnelse og tillitserklæring, en bekreftelse på at relasjonen mellom personene, for eksempel lærer og elev oppleves som trygg fra elevens side. Et eksempel på dette er at elevene for eksempel hilser ved å si, «hei bro» eller bare «bro». Dersom ordet blir uttalt i timen, helst i forbindelse med faglig aktivitet som å dele ut en oppgave eller gi tilbake en vurdering, og eleven utbryter «brooo!» trykksterkt og «syttete» i tonen, kan dette forstås som at lærer er det motsatte av en god «bro». Informantene forteller at en også kan bruke ordene «bro» og «dude» for å uttrykke at noe er overraskende, rart, morsomt eller flaut, da i den trykksterke varianten «Bro!» I min ungdomstid ville jeg og mine venner muligens ha brukt ordet «shit» i samme betydning. Halvparten av intervjuobjektene mener at de kunne ha sagt «bro» til en lærer, men at dette kommer an på læreren og den relasjonen de har. Dette kommer jeg tilbake til.

I tillegg til engelske låneord har også multietnolektisk stil, eller det som på folkemunne gjerne er bedre kjent som «kebabnorsk», blitt en stadig større del av vokabularet i norsk ungdomsspråk, særlig i enkelte miljøer. Denne språkstilen er nok noe mange forbinder med østkanten i Oslo og dermed ikke forventer å finne så mye av nord for Saltfjellet. I min forskning

har jeg gjort funn som antyder at en slik antakelse kanskje ikke stemmer helt. Flere informanter har rapportert inn ord som hører til i kategorien «kebabnorsk» i forundersøkelsens oppgave 4. Blant ordene som mine informanter oppgav at de brukte var: «habibi», forklart som venn, «lø», forklart som et ord som uttrykker at noe er «sprøtt», «baosj», politi, «tæsje», å stjele, «wallah», jeg sverger og «jalla», forklart som noe som er dårlig, «dette var bare jalla»⁵. Alle disse ordene er klassifisert som «kebabnorsk», og er å finne i *Kebabnorsk ordbok*, skrevet av Andreas E. Østby i 2005. Ord som hører til under begrepet «kebabnorsk» er for eksempel låneord fra ikke-vestlige land, fra språk som persisk, arabisk, urdu og berbisk. Globalisering og økende migrasjon er en av årsakene til at det dukker opp låneord fra stadig flere språk i det norske språket. Multietnolektene oppstod først i innvandremiljøene i Oslo, der mennesker med ulike språkbakgrunner snakket norsk, men brukte enkeltord og uttrykk fra flere andre språk sammen med det norske i dagligtalen sin (Hanssen, Skjekkeland, 2019, snl.no).

De ordene som kan plasseres innenfor multietnolektisk stil som framkom av forundersøkelsen i de to klassene ble kun oppgitt i oppgave 4, der informantene skulle skrive slangord de brukte, og forklare disse. Ingen informanter brukte disse ordene i oppgave 9 og 10, der de skulle skrive tenkte, autentiske meldinger. Det var heller ingen av informantene i gruppeintervjuene som brukte disse ordene i sin tale. De eneste gangene multietnolekter ble omtalt i gruppeintervjuene var i negative beskrivelser av denne språkstilen.

Vess det blir sånn, æ holdt på å si, vess det bli veldig mye kebabnorsk, vess æ før eksempel, æ gjør det, fordi æ ikke e en del av av kulturen, i vennegjengen min så vil det føles veldig rart å bruk det.

Isabell: Førdi det e falskt?

Ja, rætt å slætt, åsså fordi at æ på en måte ikke e vant til å bruke uttrykk som, hmmm, baosjn å sånt om politi, når andre da bruka di uttrykkan så blir det sånn der åja, åkei åsså liksom ja... æ vet ikke, da blir det liksom mer på sånn image kontra det at det e en uttrykksform, men nu e jo image en uttrykksform da for så vidt.

Denne informanten gir tydelig uttrykk for at «kebabnorsk» er noe som er uvant for hen, noe som ikke forekommer ofte. Hen beskriver også det å bruke multietnolektisk stil som noe de som bruker det i sin tale gjør for å bygge «image» eller uttrykke seg slik at de blir oppfattet på

⁵ Alle ordforklaringer av «kebabnorske» ord er her oppgitt av informantene.

en bestemt måte. Her viser hen en bevissthet om funksjonen ungdomsspråk, og i dette tilfellet multietnokelt har for å markere at en er en del av et fellesskap og å vise hvem en er.

Både musikkelevne og påbyggelevne mener at multietnolektisk stil er mer vanlig på yrkesfaglig studieretning enn ved studieforbereende linje. De mener også at de ungdommer som bruker mye multietnolektisk stil gjerne er knyttet til bestemte miljøer, som ikke trenger å være innvandremiljøer, men heller ungdommer som ble oppfattet som, eller oppfattet seg selv som «kule». Ordet «kul» blir i denne sammenhengen sagt delvis ironisk, noe som gjør det litt vanskelig å tolke hvorvidt informantene faktisk anerkjenner de som ble omtalt som «kule», eller det stikk motsatte. Ifølge Frønes (2003) er det typisk for ungdommer å slå hardt ned på andre ungdommers forsøk på å være «kule». Ungdom som blir ansett som «try-hard», altså en som prøver for hardt blir nærmest automatisk «ukul» og får merkelappen «wannabe».

Jeg synes det er interessant at noen informanter svarte at de brukte kebabnorske ord og uttrykk i forundersøkelsens oppgave 4, men ingen brukte kebabnorsk i oppgave 9 og 10 der de skulle bruke ungdomsspråket i en tilnærmet autentisk sammenheng. Dette sier meg at «kebabnorsk» kanskje ikke er så utbredt blant mine informanter som svarene på oppgave 4 tilsier. Kanskje elevene kjenner disse ordene, vet at de er typiske ungdomsord, og opplever en tenkt forventning om at de skal bruke disse? Jeg tok også opp dette i kapittel 6.4.3, der jeg skriver om vurdering av funnenes validitet, der skrev jeg om forskjellen på rapportert og faktisk språkbruk. I dette tilfellet rapporterer noen informanter at de bruker multietnolekt i talen sin, men svarene på oppgave 9 og 10, samt gruppeintervjuene avkrefter dette.

Denne undersøkelsen ble gjennomført i en større by i Nordland, som ikke har en særlig stor innvandrerbefolkning. Heller ikke ved skolen der jeg gjennomførte mitt prosjekt kan en si at det er fryktelig mange elever med innvandrerbakgrunn i elevmassen. Så hvorfor fremkommer da disse ordene i min undersøkelse? Dette kan ha mange årsaker, men en av de jeg her anser som mest sannsynlige er påvirkning fra ulike medier. Som jeg nevnte i kapittel 1, hadde NRK TV stor suksess med humorserien *Førstegangstjenesten* dette året, og en av karakterene i denne serien er helnorske Ola Halvorsen, som har en språkstil som er sterkt påvirket av «kebabnorsk». Ola har nærmest blitt en «folkehelt», og flere av hans ord og uttrykk har blitt snappet opp og brukes, som regel i humoristiske sammenhenger av ungdommer så vel som voksne. I tillegg til *Førstegangstjenesten* har stadig flere TV-serier i senere tid hatt et rollegalleri som i større grad enn før består av karakterer med innvandrerbakgrunn. Ungdomsserier som *Skam*, *17*, *18* og *Blank* har alle en eller flere karakterer som representerer nordmenn med flerkulturell bakgrunn, og flere av disse karakterene har en multietnolektisk språkstil. I populærmusikken, særlig

innenfor sjangeren Hip Hop kan en også finne eksempler på utstrakt bruk av «kebabnorsk» blant annet hos kjente artister som Karpe, Arif og Cezinando.

Det at ungdommene møter multietnolekter gjennom så mange kanaler kan være en årsak til at dette språket, som for kort tid siden hovedsakelig ble forbundet med Oslo Øst, har begynt å snike seg inn blant annet i nordnorske ungdommers vokabular. I min arbeidshverdag i videregående skole hender det at jeg hører enkeltord som hører til i kategorien «kebabnorsk» eller multietnolektisk stil, men det forekommer fortsatt svært sjeldent, og slik jeg opplever det, ofte ironisk. Dette er ikke bevis nok til å kunne påstå at multietnolektisk stil ikke er noe særlig utbredt ved skolen, men en kan anta at dersom det er det, er det svært liten grad av det. Når det gjelder mine informanter som oppgav at de bruker enkelte ord i dagligtalen, kanskje gjør de det innimellom, og kanskje er dette et tilfelle av falsk positiv, der elevene kjenner ordene og derfor oppgir dem i oppgaven.

8.1.6 Diskursmarkører

I gruppeintervjuene registrerte jeg at noen av informantene brukte mange diskursmarkører. Diskursmarkører er ifølge Hasund (2006, a), typisk for ungdomsspråket, og disse kan forklares som «småord» eller «fyllord» som for eksempel «asså», «bare», «ikke sant» og «liksom». Disse ordene brukes av «alle» i varierende grad i uformelt talespråk, men aller mest av ungdom. Hasund sier også at ungdom har en tendens til å bruke diskursmarkører i formelle situasjoner, noe voksne ikke gjør i like stor grad, og at dette kan få det til å fremstå som om ungdommer bruker dette mer, når det kanskje heller handler om en forskjell i forståelsen av kontekst. Ungdommer bruker altså diskursmarkører i andre sammenhenger enn de voksne, for eksempel formelle situasjoner der diskursmarkørene blir mer iøyenfallende.

Den diskursmarkøren som forekommer hyppigst blant mine funn er «liksom». Ifølge Hasund (2006, a), har denne diskursmarkøren samme funksjon på norsk som «like» har i engelsk språk, den fyller flere funksjoner. Mine informanter bruker i denne sammenhengen diskursmarkøren «liksom» som demper eller forsterker. Et eksempel på dette kan man se i eksempelet under fra gruppeintervjuet i musikklassen. Konteksten er at jeg og informantene diskuterer om en lærer kan bruke ungdomsspråk, og i så tilfelle hvilke lærere som kan gjøre det. I diskusjonen bruker informanten klassens kontaktlærere som eksempel. Hen er en voksen person med bakgrunn fra klassisk musikk og elevene har stor respekt for kontaktlæreren sin.

Ja, da hadde det jo vært litt annerledes, det e X, det e jo *på en måte bare, æ hålt på å si* hele auraen til X e *liksom* ikke helt det der å kom inn i klasserommet og si hei folkens,

LOOOL (uttalt med overdrevet lys stemme, elevene ler), det e ikke helt dær *liksom*. Så da trur æ *liksom* at æ hadde reagert mer enn om før eksempel Y hadde kommet å *liksom*...

Her bruker informanten tydelig diskursmarkøren for å dempe utsagnet, bevisst eller ubevisst. Hen beskriver indirekte kontaktlæreren som for «dannet» til å bruke ungdomsspråk i klasserommet, det virker utenkelig. Slik jeg tolker utsagnet brukes «liksom» her i første del for å forsterke hvor unaturlig det ville blitt dersom kontaktlæreren skulle brukt ungdomsspråk. I andre del av utsagnet vil jeg si at «liksom» brukes som en demper, der informantens sammenlikner Y som lærer med kontaktlæreren og sier at det hadde blitt mer naturlig dersom det var Y som brukte ungdomsspråk. Behovet for en demper oppstår her i det at X beskrives som for «dannet» til å bruke ungdomsspråk, mens Y kan gjøre det, og indirekte her beskrives som «mindre dannet». Informanten bruker i dette utsagnet også flere dempere, som «bare» og «på en måte». Disse brukes også som dempere i denne sammenhengen. Jeg mener at «æ hålpå å si» også kan sies å være en diskursmarkør i denne sammenhengen. Uttrykket brukes for å dempe utsagnet om «auraen» til kontaktlæreren. Jeg tror at det å omtale en person med utgangspunkt i «auraen» deres for ungdommene kan oppleves som noe «svevende» og «alternativt», og at eleven derfor velger å moderere utsagnet sitt ved å bruke «æ holdtpå å si» som demper.

8.1.7 Informantenes syn på språkforskjeller mellom ulike linjer

Som jeg allerede har sagt i kapittel 7, *Presentasjon av informantene*, er skolen hvor dette forskningsprosjektet ble gjennomført en stor skole med mange ulike studieretninger. Med så variert elevmasse vil det naturlig nok være noen kulturforskjeller på de ulike studieretningene. Dette merkes både av elever og lærere.

Med denne bevisstheten som utgangspunkt ønsket jeg å finne ut om mine informanter mener at det fins ulike språklige stiler ved de forskjellige linjene, og hvilket syn de har på dette. Gjennom då få innsikt i informantens tanker om dette vil jeg samtidig få innsikt i deres holdninger til temaet. I forundersøkelsen var spørsmål 6: Er det forskjeller i bruk av slang hos elever som går studieforbereende linje og elever som går yrkesfag? Bruker de ulik slang, og bruker noen mer slang enn andre? Her bruker jeg slang som begrep fremfor ungdomsspråk fordi slang er et begrep ungdommene kjenner godt fra før og jeg tenkte at det kunne oppleves litt mer konkret enn ungdomsspråk. Mitt inntrykk er at for informantene er slang og ungdomsspråk to begreper som betyr det samme.

Mange informanter svarer i forundersøkelsen at de ikke vet noe om hvorvidt elever på yrkesfag bruker mer eller mindre slang enn elever på studiespesialisering. Flere av informantene svarer også at de aldri har tenkt over det. Omtrent halvparten av informantene ved musikklinjen har en idé om at elevene på yrkesfaglige linjer kanskje bruker mer slang enn elever ved studieforbereende. I disse svarene trekkes særlig multietnolektisk stil frem som eksempel. Musikkelevne tror altså at denne språkstilen forekommer oftere hos elever på yrkesfaglig studieretning enn hos elever som har valgt studieforbereende linje. Påbyggelevne, som selv har en bakgrunn fra yrkesfaglig studieretning bør muligens være bedre rustet for å mene noe om dette emnet, men også de uttrykker at de er usikre på om det er noen vesentlig forskjell på slangbruken på yrkesfag og studieforbereende. Enkelte informanter antyder at det kanskje kan være mer slang på yrkesfaglig studieretning. Et poeng som blir trukket fram er at ved yrkesfaglige linjer har man en del yrkesrettet slang eller sjargong, og informantene antar at dette har ikke elevene ved studieforbereende linje.

I gruppeintervjuene ble denne tråden tatt opp igjen, og informantene fikk mulighet til å diskutere og utdype dette spørsmålet mer. Musikkelevne har her klare tanker om hvilke linjer som ifølge dem er «verst»⁶:

Bygg og anlegg, dær føle æ det e mye» (de andre støtter påstanden)

Stereotypien e jo dessværre at di e litt, enklere, å dæffør kanskje bruka mer den type språk. Det e jo stereotypien, nu sir æ ikke at det e mi mening om dem.

Informantene i musikklassen sier også de antar at det ved påbygging til generell studiekompetanse er mer utstrakt bruk av slang, dette siden disse elevene har bakgrunn fra yrkesfaglig studieretning. Dette begrunner en informant med at: «Æ trur ikke di bare legg det fra sæ når di bytte linje.» En annen informant påpeker her at dette kanskje kommer an på hvilken linje de opprinnelig kommer fra. I intervjugruppa i påbyggklassen mener de også at yrkesfagelevne brukte mer slang enn elever ved studieforbereende linje. Dette blir begrunnet med at elevene ved disse linjene har lavere karaktergjennomsnitt, som en elev sier det: «det va det æ tenkte på når det kom å snakk ned tel folk, det ska ikke så vældi mye til førr å komme inn på TIP og bygg». Her fremkommer det at både musikkelevne og påbyggelevne nedvurderer elevene ved yrkesfaglig studieretning, de mener de har et språk som er «verre» enn elever ved

⁶ Elevens ordvalg.

studieforberedende linje, og at de er svakere faglig. Dette skal jeg komme mer inn på i delkapittel om holdninger til egen og andres språkbruk.

Både musikkelevne og påbyggingselevne mente at det sannsynligvis ble brukt mest slang ved linjene teknikk og industriell produksjon og bygg og anlegg. Denne antagelsen begrunnet elevene med at det ved disse linjene var overvekt av gutter, og at det derfor fort kunne oppstå «guttastemning». Dette bekreftes i kapittel 3.1, *Ungdomsspråk og slang*, der jeg viser at Hasund (2006, a), poengterer at slang brukes av begge kjønn, men at gutter gjerne bruker flere tabubelagte og «stygge» slangord, noe som dermed kan føre til at de oppfattes som verre enn jentene.

Musikkelevne mener at det fins et slags «musikklinjespråk» ved skolen, men at det i all hovedsak består av om fagsjargong, ikke noen egne slangord eller språkkoder som kan beskrives som ungdomsspråk. De forteller også at de er kjent med at det ved skolen fins en hel del fordommer mot musikkelever, som en elev påpeker; «vi hadde vært blind viss vi ikke hadde gjort det». Elevene har møtt disse fordommene selv gjennom uttalelser som, «til å være musikkfyr e du jo hyggelig» eller «herregud, det e jo masse hyggelige folk på musikklinja (...) dåkker virka jo normal». Disse fordommene mot musikkelever bekrefter også påbyggingselevne, de hevder sågar at man kan se på klesdrakten og væremåten til en musikkelev at de tilhører denne linjen. Forklaringen er at disse elevene er litt mer «spesielle» både i språkstil og klesstil.

Som lærer med over ti års fartstid ved skolen, kjenner jeg igjen fordommene og refleksjonene mine informanter viser knyttet til dette temaet. Dette har jeg diskutert med flere klasser opp gjennom årene, og de har stort sett ment det samme som mine informanter gjør her. Mine kolleger oppgir at også de opplever at språkstilen er «hardere» ved yrkesfaglig studieretning, og elever ved Teknisk og industriell produksjon og Bygg og anlegg trekkes også av de voksne ved skolen frem som «verstingene». Jeg skulle gjerne ha sagt at det ikke ligger noe i disse antakelsene og påstandene, men også min opplevelse av «språkmiljøene» ved skolen bekrefter påstandene om at forekomsten av ungdomsspråk, og da særlig bannskap og slang er hyppigere og «grovere» ved de yrkesfaglige studieretningene som har en overvekt av gutter i elevgruppene.

8.1.8 Språk og identitet

Siden temaet for mitt forskningsprosjekt har vært ungdomsspråk, har jeg fokusert på identitetsbegrepet knyttet opp mot ungdommene som deltar i prosjektet. Selv om identitet ikke

tas opp direkte i problemstillingen, mener jeg at man for å kunne forstå de språklige stilene og særtrekkene som fins i ungdomsgruppa, samt å forstå holdningene informantene har til eget og andres språk, også må se på identitetsbegrepet som en del av dette. Jeg tar opp temaet identitet i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver informantene egen språkbruk, og betrakter de dette som et uttrykk for identitet?
- Hvilke refleksjoner har elevene selv rundt den språkidentiteten de uttrykker i møte med andre mennesker? Er de bevisste på hvordan språket er med på å forme den andres inntrykk av dem selv?
- Hvordan beskriver informantene de andre ungdommene sin språkbruk, og betrakter de dette som et uttrykk for identitet?

Informantene mine skulle i forundersøkelsens første oppgave skrive et avsnitt der de reflekterte over en påstand om at talespråket var en viktig del av identiteten deres. Ut fra svarene kan man se at de fleste informantene er enige i denne påstanden. De gir mange ulike begrunnelser for dette, og blant de mest vanlige begrunnelsene er: «språket sier noe om hvem jeg er», «språket sier noe om hvor jeg kommer fra», «språket forteller andre hvem jeg er» og «språket mitt er meg». To andre informanter som tydelig hadde reflektert over denne påstanden svarte:

Elev 1: Talespråket mitt er en del av identiteten min fordi det bestemmer litt over hvem jeg er. Når jeg er hjemme er talespråket mitt annerledes fra når jeg er på jobb. Mamma og sjefen min kjenner ikke samme person.

Elev 2: Talespråket mitt er noe jeg bruker hver eneste dag, og det er også med på å forme identiteten min, forme den jeg er. Hvordan jeg snakker, uttrykker meg og blir forstått har betydning for hvordan andre opplever meg og hvordan jeg opplever meg selv.

I disse eksemplene kan man se at dette er et tema som informantene har reflektert over, og som både disse, og flere andre informanter er bevisste på. De mener helt klart at talespråk og identitet henger sammen, men de er også klare på at talespråket endrer seg og *må* endre seg ut fra ulike situasjoner de er i. Eleven i det siste eksempelet er også bevisst på det at andres oppfatning av en selv kan bli påvirket av hvordan en snakker, og at man gjennom andres øyne får ett annet bilde av seg selv.

Informantene viser altså en bevissthet om at talespråket har mye å si for identiteten, og viser også de er kjent med at identiteten formes av flere ting enn bare språk. Språket og identiteten er ikke statisk, men i stadig endring.

Jeg tenker at talespråket er en viktig del av identiteten min på mange grunnlag. Det er ingen som snakker sånn som jeg gjør. I tillegg hvis jeg leser ting som jeg skrev for to-tre år siden så blir jeg litt sånn: oi, har jeg skrevet det? Jeg endrer måten jeg snakker på kontinuerlig. Det er kanskje fordi jeg er ungdom, ser for meg at som voksen har man en mer konstant måte å snakke på.

Det som er interessant med dette svaret er for det første det at eleven har et bevisst forhold til at hen har en idiolekt, altså en talemåte som er spesifikk og unik for hen som person. For det andre har eleven gjort refleksjoner rundt det at språklig stil endrer seg i takt med at mennesket endrer seg. For det tredje har eleven også en forståelse av at voksne og ungdommer ikke snakker likt, og at hen har et språk som hører ungdomstiden til. Hen er bevisst på at språket kan, og kanskje bør, endre seg etter hvert som en blir mer voksen. Dette bekreftes av språkforsker Hilde Sollid (Blåsmo Aronsen og Ramberg, 2015), når hun sier at en del voksne legger fra seg ungdomsspråket fordi de må uttrykke seg mer presist.

Av svarene på spørsmål om språk og identitet kan man se at elevene har et reflektert forhold til egen idiolekt, altså deres personlige talemål. De er også bevisste på at språket, så vel som identiteten, endrer seg over tid, og at dette skjer gjennom en modningsprosess. Elevene har også en bevissthet om at talespråket ikke er enhetlig, men mangfoldig, og må endres ut fra ulike kontekster de står i.

8.1.9 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg diskutert temaet språklige stiler og språklige særtrekk fra min problemstilling. Jeg har også søkt å finne svar på om det er forskjell på språkstilen ved de ulike linjene ved den videregående skolen der jeg har gjort min undersøkelse. I det følgende vil jeg oppsummere noe av det jeg til nå har kommet frem til.

Først og fremst kan man slå fast at det fins ungdomsspråk ved den aktuelle skolen. Jeg vil, med utgangspunkt i det som ble tatt opp i kapittel 5.2 si at dette språket kan plasseres stilmessig mellom «nøytralt nivå» og «lavt nivå». Blant mine funn kan man se eksempler på ungdomsspråk som oppleves nærmest «nøytralt», men også funn som tenderer mot det vulgære, altså snakker vi om språklig «lavstil».

De ulike språklige særtrekkene jeg har funnet er oppsummert: bruk av forkortelser og initialord både på norsk og på engelsk i utstrakt grad, engelske låneord, ofte hentet fra ulike medier som TV, spill og sosiale medier, «generell» slang, diskursmarkører og bannskap. I tillegg fant jeg et særtrekk som jeg har valgt å omtale som «negativ tone» eller «morbide» utsagn, altså at informantene, ofte humoristisk, bruker formuleringer som kan oppfattes som «morbide». Informantene oppgav også enkelte ord som kan plasseres innenfor multietnolektisk stil, men her mener jeg bestemt at siden disse ordene kun forekommer ved oppramsing av slangord, og ikke i de tenkte autentiske meldingene, eller i gruppeintervjuene, kan man ikke fastslå at det eksisterer en multietnolektisk stil i noen utstrakt grad ved den aktuelle skolen. I alle fall ikke i de to klassene hvor jeg har gjort mine undersøkelser.

Jeg ønsket også i et av mine forskningsspørsmål å finne ut om informantene opplever at det er ulike språklige stiler og språklige særtrekk ved ulike linjer ved den aktuelle skolen. Jeg kan ikke selv se noen klare bevis på språklige forskjeller mellom elevene ved musikklinjen og elever ved påbygging til generell studiekompetanse i mine innsamlede data. Dersom det er en markant forskjell i språklig stil og språklige særtrekk mellom musikkelever og påbyggelever, vises det ikke i min forskning.

Informantene som deltok i prosjektet mener samtidig at der til en viss grad er forskjell på den språklige stilen på de ulike linjene ved skolen.. Informantene oppgir at elever ved yrkesfaglige linjer antakeligvis bruker mer ungdomsspråk og snakker «drøyere»⁷ enn elever ved studieforbereende linje. De yrkesfaglige linjene som her trekkes frem som «verstingene» er Teknikk og industriell produksjon og Bygg og anlegg. Dette begrunner informantene med at det er en overvekt av gutter ved disse linjene, og at ved linjer som Design og Håndverk og Helse og oppvekstfag, der det er overvekt av jenter snakker de mest sannsynlig «penere».

I informantenes forklaring- og beskrivelse av forskjellene i språklig stil og språklige særtrekk ligger også en grunnholdning om at elevene ved yrkesfaglig studieretning er «enklere» og mindre «dannet», og at dette er forklaringen på at de bruker mer ungdomsspråk enn dem selv. Noe som er bemerkelsesverdig i denne sammenhengen er at også elevene i påbyggingsklassen, som selv har bakgrunn fra yrkesfaglig studieretning fremmer dette synet på yrkesfagelever. Dette er et uttrykk for elevenes holdninger knyttet til andres språkbruk, noe jeg vil komme mer inn på i delkapittelet om holdninger.

⁷ Elevenes ordvalg.

8.2 Holdninger

I dette delkapittelet skal jeg diskutere mine funn knyttet til språkholdninger ved skolen der jeg har gjennomført mitt prosjekt. Funnene er hentet fra både forundersøkelsen og gruppeintervjuene. Språkholdninger er et tema som ikke blir tatt opp direkte verken i forundersøkelsen eller gruppeintervjuene, men som indirekte vil vises gjennom svarene som blir gitt.

I problemstillingen stiller jeg blant annet følgende spørsmål: Hvilke holdninger knyttet til eget og andres språk har elevene? I kapittel 3.2, *Språkstil, holdninger og språklig identitet*, forklarer jeg hva jeg legger i begrepet holdninger i denne sammenhengen. Kort oppsummert er dette meninger, eventuelle fordommer, stereotypier og forutinntatte tanker informantene har om eget og andres ungdomsspråk. Jeg understreker også i kapittelet at informantenes holdninger ofte vil framkomme implisitt gjennom det de sier, og at det ikke er sikkert at de er helt bevisste på hvilke holdninger og eventuelle fordommer de har. Det forskningsspørsmålet som jeg mener belyser dette best er: Hvilke holdninger har elevene til egen og andres bruk av ungdomsspråk?

Når en ser på holdninger knyttet til ungdomsspråk og brukere av dette, mener jeg at det også kan være hensiktsmessig å utforske hvilke holdninger informantene opplever å bli møtt med knyttet til egen språkbruk. Det jeg ønsker å finne svar på da er hvorvidt informantene er bevisste på at andre, kanskje særlig voksne, har meninger, fordommer, stereotypiske oppfatninger av og dermed altså holdninger til ungdomsspråket? Dette er relevant blant annet fordi andres holdninger til språket vårt er med på å farge våre holdninger til eget språk. Kristin Hagen Broch tar i artikkelen *Ungdom og forskere om ungdomsspråk* (her referert fra Drange, Kotsinas og Stenstrøm, 2002) opp temaet ungdommenes språklige bevissthet.: «Jeg mener at informantenes språklige bevissthet om sitt eget talemål kan sies å danne grunnlag for deres holdninger til eget talemål». Hun fremhever viktigheten av å høre på hva språkbrukerne selv sier om eget språk. Dette bekreftes også av Hasund (2006, a) som jeg refererte til i kapittel 3.2. *Språkstil, holdninger og språklig identitet*.

Det er også interessant å se på hva informantene selv tenker om de reaksjonene de møter. Dersom de reagerer negativt ved irettesettelser eller korrigeringer på grunn av språkbruken sin, er dette for eksempel fordi de opplever at de blir misforstått eller «satt i bås», eller fordi de voksne som reagerer er utdaterte og ikke forstår ungdommenes måte å kommunisere på?

Dette temaet tas opp gjennom forskningsspørsmålene:

- Hvordan opplever elevene at deres språkstil blir møtt av lærere, andre ansatte i skolen og voksne generelt? Opplever de for eksempel ofte språkkorrigerings?
- Hvilke refleksjoner har elevene selv rundt den språkidentiteten de uttrykker i møte med andre mennesker? Er de bevisste på hvordan språket er med på å forme den andres inntrykk av dem selv?

I forundersøkelsen ble informantene stilt følgende spørsmål som direkte eller indirekte tar opp holdninger til språk:

2. Opplever du noen gang å bli rettet på når du snakker? Hvem gjør dette og hvilke «feil» er det de påpeker? Retter du noen ganger på andre når de snakker?
3. Hva er ditt forhold til slang og «ungdomsspråk»? (mener du selv at du bruker det lite/moderat/ mye, og i hvilke sammenhenger bruker du det/ bruker du det ikke)
5. Tenker du at det fins en «øvre aldersgrense» på slang? Hva er den i så tilfelle (begrunn)?
6. Er det forskjeller i bruk av slang hos elever som går studiespesialiserende og elever som går yrkesfag? Bruker de ulike slang, og bruker noen mer slang enn andre?

Svarene på forundersøkelsens spørsmål 3 vil fortelle noe om informantenes holdninger til ungdomsspråket. Jeg mener at informantenes svar på dette spørsmålet er interessante, nettopp fordi de vil avdekke hvorvidt informantene har en bevissthet rundt egen bruk av ungdomsspråk. Kan man for eksempel si at en som bruker mye ungdomsspråk gjør dette bevisst, og dermed kan sies å ha en positiv holdning til ungdomsspråk? I spørsmål 5 blir informantene bedt om å være «dommere», og skal her få avgjøre hvem som får godkjenning for å bruke ungdomsspråk, og hvem som ikke får det. Her vil også deres holdninger både til ungdomsspråk og dets språkbrukere bli synlig. Spørsmål 6 har jeg allerede diskutert i kapittel 8.1.7, *Informantenes syn på språkforskjeller mellom ulike linjer*. I dette kapitlet vil jeg se på hvilke holdninger til andre ungdommers bruk av ungdomsspråk informantene viser gjennom svarene som drøftes i kapittel 8.1.7. Forundersøkelsens spørsmål 2 går direkte inn i det jeg tar opp om andres reaksjoner på ungdomsspråket, altså andres holdninger. Også dette spørsmålet kan avdekke om informantene er bevisste på eget språk, og hvordan de tror språkbruken deres blir oppfattet av andre.

8.2.1 Holdninger til eget og andres ungdomsspråk

På spørsmål 3 i forundersøkelsen, der informantene må reflektere over sitt forhold til slang og ungdomsspråk, svarer de fleste informantene at de bruker moderat til mye ungdomsspråk i hverdagen. Dette gjør de som oftest sammen med venner og i sosiale sammenhenger. Hilde Sollid, professor i nordisk språkvitenskap ved UiT forteller i et intervju med avisen iTromsø (Blåsmo Aronsen og Ramberg ,2015), at ungdommene bruker språket som et uttrykk for identitet og for å vise tilhørighet i en gruppe. En av mine informanter forklarer at ungdomsspråket brukes nærmest på automatikk, og sier: «Slang og ungdomsspråk e nå æ trur e en stor del av mitt vokabular. Egentli mærka æ det ikke så mye sjøl, men mamma påpeka det av og til, så da merka æ det bedre. Æ bruka det ofte når æ e ilamme vænna.» Det eleven sier her, at hen ikke er så bevisst på hvor mye ungdomsspråk hen faktisk bruker, er interessant. Noen ord, talemåter og formuleringer er kanskje så vanlige for dem og andre i i deres omgangskrets at de selv tenker ikke over dette som språklige sætrekk. Dette tar jeg også opp i kapittel 8.1.3, *Bannskap*.

De informantene som i undersøkelsen oppgir at de bruker ungdomsspråk moderat eller ofte, har også flere eksempler på bruk av ungdomsspråk i sitt svar på forundersøkelsen. Dette gjør at jeg antar at de har en grunnleggende positiv holdning til ungdomsspråk; hvorfor skulle de ellers bruke det aktivt? Det er flere grunner til at ungdom velger å bruke ungdomsspråk, en av disse, som jeg også har tatt opp tidligere, er for å markere gruppetilhørighet. Dette bekreftes blant annet av både Bræck (2006) og Sollid (2015), som jeg referer til i kapittel 8.1.3. Dersom bruk av ungdomsspråk i all hovedsak handler om gruppetilhørighet for disse informantene, kan man ikke dermed ta for gitt at de er positive til vokabularet, men kanskje heller den sosiale funksjonen dette språket fyller.

Selv om de fleste informantene som deltok i mitt prosjekt melder at de bruker ungdomsspråk ofte, gjelder ikke dette alle. I begge klassene er det noen informanter som svarer at de ikke bruker ungdomsspråk i noen særlig grad. De informantene som oppgir at de i liten grad bruker slang eller ungdomsspråk, begrunner dette med at de ikke synes det er fint eller «kult», og en av informantene selv svarer at hen er for gammel. Dette kan tolkes som at disse informantene har en negativ holdning til bruk av ungdomsspråk.

Tre av informantene som sier at de ikke bruker ungdomsspråk i noen særlig grad sier også at de ikke kan så mange slangord, og at de ofte sliter med å forstå det som ble sagt til dem når andre ungdommer bruker mye slang og ungdomsspråk. Noen av informantene havner altså

utenfor det ungdomsspråklige fellesskapet, noen fordi de selv har valgt det, andre fordi de ikke forstår språkkodene. De elevene som selv innrømmer å ikke forstå språkkodene, må da ta et valg. De kan prøve å ta del i ungdomsspråket selv om de ikke forstår alt, og dermed risikere å «dumme seg ut» fordi de misforstår eller bruker ord feil, og da bli «avslørt» som «wannabes» og «outsidere». Eller de kan aktivt velge å stå utenfor, og dermed unngå den risikoen. Ved å velge å stå utenfor markerer disse ungdommene en avstand til den gruppen som bruker slang, og gjennom å aktivt ta avstand fra denne gruppen kan man si at de samtidig indirekte uttrykker en negativ holdning til slang og til brukerne av slang.

Ifølge Hasund (2006), er slang et gruppefenomen og en sterk identitetsmarkør. Hun trekker også fram at baksiden av slangens inkluderende fellesskap er ekskludering. Ved å velge bort slangen viser disse informantene hvem de hører sammen med, og hvem de ikke hører sammen med. Da viser de også, bevisst eller ubevisst, en holdning til ungdomsspråket og de som bruker det. I dette tilfellet kan det handle om positive eller negative holdninger. Dersom en antar at disse elevenes holdninger til ungdomsspråk og slang er negative, er deres valg om å stå utenfor dette språkfellesskapet en avvisning av de som bruker ungdomsspråk og slang, altså et uttrykk for at de ikke ønsker å passe inn. Dersom holdningen til ungdomsspråket derimot er positiv, så er deres valg om å stå utenfor ungdomsspråkfellesskapet kanskje aller mest basert på frykten for å bli «avslørt». Da minimerer de egen risiko for utfrysing eller avvisning ved å ikke prøve å passe inn. Irene Løstegård Olsen (2006) forteller i sin mastergradsavhandling, *“Skikkelig bondeknøl”? En studie av ungdomsspråk i et spredtbygd kystsamfunn*, at ungdommer kan være veldig strenge mot de som prøver alt for hardt å passe inn. På denne måten vil en eventuell frykt for å bli avslørt som «wannabe» være berettiget.

En informant fra musikklassen forteller i gruppeintervjuet at hen i lengre tid har reflektert over ungdomsspråket, og har gjort et bevisst språklig verdivalg:

Næi, æ bli egentli litt provosert av ungdomsspråk vess æ ska være helt æli, det e kanskje en litt drøy uttalelse å kom med, menne, æ bi nu egentli litt redd egentli, førr æ har nu en del kompisa som igjen har kompisa som e ganske mye verre på det, førr det e liksom sånn der å bro, brur, å masse engelske ord som konsekvent tar over førr di norske oran.

Hen opplever altså at ungdomsspråket kan ta overhånd, og forteller at hen aktivt distanserer seg fra dette, både ved å prøve å ikke bruke ungdomsspråk selv, og ved å rette på venner når de gjør det. Denne informanten har en klart negativ holdning til ungdomsspråk. Noe som er ganske interessant er at selv om denne eleven uttrykker tydelig at hen ikke liker utviklingen

ungdomsspråket har tatt, påpeker hen senere at det er vanskelig å la være å bli påvirket. Informanten innrømmer også at hen selv bruker enkelte ord og uttrykk sammen med noen av vennene sine, og sier at dette er fordi en ønsker å bli akseptert av andre ungdommer.

I kapittel 8.1.7, *Ulik språkstil ved ulike linjer?* Ser man at informantene har en del tanker og holdninger knyttet til andre ungdommers språk. Et eksempel på dette er at de mener yrkesfagelever bruker mer, og også «grovere» ungdomsspråk enn dem selv. Dette begrunner noen informanter med at yrkesfagelevne er «enklere» og har lavere karaktersnitt. Her viser elevene en negativ holdning, ikke bare til yrkesfagelevne, men også til ungdomsspråket i seg selv. Ungdomsspråk er noe «enkle» mennesker bruker.

Som jeg også tok opp i kapittel 8.1.7, har påbyggelevne selv bakgrunn fra yrkesfaglig studieretning. Det er derfor litt oppsiktsvekkende at de velger å distansere seg så mye fra de andre yrkesfagelevne, og at de viser en litt overlegen holdning mot disse. Denne holdningen tas opp av Håvard Bungum, administrerende direktør i Mittanbud⁸ i en debattartikkel hvor han sier: «Gjennom unyansert språkbruk og selektiv utvelgelse av saker som fører til klikk, framstilles håndverkerbransjen med et ufortjent dårlig rykte i media. Yrkesfag framstilles som et alternativ for gutter som ikke mestrer skolen» (Bungum, 2019). Dette virker dessverre å være en grunnholdning som er gjeldende for mange mennesker i det norske samfunnet, altså at håndverkere og fagfolk ikke har like stor verdi eller høy sosial status som akademikere, og heller ikke ansees som like intellektuelle. Ved å flytte fra yrkesfag over til påbygging til generell studiekompetanse, kan elevene sies å ha gjort en liten klassereise; de er nå på vei til å bli akademikere, ikke fagarbeidere.

På spørsmål om hvorfor de tror at det er et så markant skille i «kulturer», herunder spesifikt «språkkulturer», ved skolen har musikkelevne et forslag. De beskriver et sosialt hierarki ved skolen, der yrkesfagelevne plasseres nederst, og elevene ved studieforbereidende er øverst. Dette hevder elevene er en ganske allmennakseptert rangering blant ungdommene. Ifølge musikkelevne havner elever ved påbygging til generell studiekompetanse like under elevene ved studieforbereidende i dette hierarkiet, mens musikkelever plasseres like over yrkesfag. Musikkelevne er ikke selv enige i denne rangeringen, de mener at de selv helt klart hører til i toppen av hierarkiet. Dette blir sagt med en ironisk tone, men er nok også uttrykk for en reell oppfatning enkelte musikkelever har av egen status. Dette kan tolkes som arroganse, og er nok

⁸ Mittanbud.no er en anbudstjeneste på nett. Der kan håndverkere markedsføre sine tjenester, og forbrukere kan legge inn sitt prosjekt, og få tilbud fra håndverkere.

til en viss grad også det, men samtidig erkjenner mine informanter at de for «vanlige folk» nok kan oppleves som litt «annerledes».

Ifølge mine informanter er det også et kjent stigma at ungdom som bruker veldig mye slang og ungdomsspråk ofte assosieres med kriminalitet eller ugrei atferd. Denne generaliseringen kan de godt forstå og delvis stille seg bak, som en informant sier: «Æ synes det e vældi mange som tenke sånn automatisk at di e inne i di miljøan bare førr at man har, kall det fordomma at man, det går automatisk». Det informantene mener her er at hen opplever at mange mennesker automatisk trekker linjer mellom hyppig bruk av slang og tilknytning til belastede miljøer. Informantene sier også at denne fordommen i en del tilfeller kan vise seg å stemme, deres erfaring er at ungdommer som ruser seg, sloss eller driver med annen risikoatferd, ofte bruker mye slang og grovere bannskap enn såkalt «vanlige»⁹ ungdommer. De mener at dette kunne ha med gruppetilhørighet å gjøre, og at man girer hverandre opp til å bli stadig «drøyerer» i væremåte, og at språket også blir en del av dette. Samtidig er elevene opptatt av å understreke at selv om man kan se en sammenheng mellom noen ungdommers utstrakte bruk av ungdomsspråk og tilhørighet til kriminelle miljøer, må man være forsiktige med å stigmatisere en gruppe ungdommer på bakgrunn av språkstilen deres.

8.2.2 Hvem kan bruke ungdomsspråk?

I forundersøkelsens spørsmål 5 spør jeg mine informanter: Tenker du at det fins en «øvre aldersgrense» på slang? Hva er den i så tilfelle (begrunn)? Gjennom å la informantene vurdere hvem som er «innenfor» og «utenfor» det ungdomsspråklige fellesskapet, får man et innblikk i hvilke holdninger de har knyttet til ungdomsspråket og dets språkbrukere. I kapittel 3.1 *Ungdomsspråk og slang*, tok jeg opp at man skiller mellom ungdomsspråk spesifikt brukt av ungdommer, og den ungdommelige språkstilen, som kan brukes av alle som ønsker å fremstå som ungdommelige.

Det ligger i navnets natur at ungdomsspråk kan oppfattes som et språk eller en språkstil som hører ungdomstiden til. Likevel er det ikke bare ungdommer som bruker slang og ungdommelig språkstil. I vår tid er ungdommen et ideal, og det å kunne kalles «evigung» er et stort komplement. Peter Pan-syndromets negative klang blir for eksempel erstattet med «gutteaktig sjarm», i omtalen av voksne menn som lever eller ter seg ungdommelig. Dersom det ytre viser tegn på aldring, har en all verdens remedier og løsninger for å bremse eller forsøke å reversere aldringens effekt. I tillegg er skillet mellom ungdommelig og voksen bekleddning ganske diffust.

⁹ «Vanlige» ungdommer er her informantenes ordvalg.

Listepopen kan sies å være allemannseie; heller ikke den begrenset av alder, og voksne og ungdommer koser seg side om side på ulike festivaler i sommermånedene.

Hilde Sollid, professor i nordisk språkvitenskap ved UiT sier i et intervju med avisa *iTromsø* at voksne også kan bruke ungdomsspråk: «- enten fordi man som voksen plukker opp det ungdommen gjør, eller at ungdommen selv blir voksen og fortsetter å bruke en del av begrepene de brukte i ungdomstiden» (Ramberg og Blåsmo Aronsen, 2015). Men hva tenker egentlig ungdommen om all denne voksne approprieringen av ungdomskulturen, og da spesifikt ungdomsspråkkulturen? I samme avisartikkel forteller en gruppe unge gutter som blir intervjuet, at de voksne ikke alltid forstår ungdomsspråk. Særlig gjelder dette engelske ord som er hentet fra TV og internett. Guttene forteller også at det er «kleint» når voksne bruker ungdomsspråket, mye fordi de bruker ord som er utdatert, som for eksempel «skjer'a» for «hva skjer» og «LOL», som ifølge disse guttene kun brukes ironisk blant ungdom i deres miljø. Disse guttene har altså en noe negativ holdning til voksnes bruk av ungdomsspråk, og kan se ut til å mene at voksne bør holde seg unna, eller i alle fall begrense sin bruk av ungdomsspråk i dagligtalen. Også femteklassingene som deltok i Torje Solbakkens forskningsprosjekt (Solbakken, 2019) uttrykte negative holdninger til at voksne bruker ungdomsspråk.

Mine informanter har i likhet med tromsøguttene og femteklassingene klare tanker og holdninger knyttet til voksnes bruk av ungdomsspråk. Om lag halvparten av informantene som svarte på forundersøkelsen i påbyggingsklassen mener at det fins en øvre aldersgrense for bruk av slang og ungdomsspråk. Denne aldersgrensen varierer litt, men ut fra spennet i svarene kan en anslå en anbefalt aldersgrense på rundt 25-30 år. En informant svarer:

Det e kanskje ikke så greit at en 30+ ska jobb hardt for å skjønn sæ på det vi ungdomma sir, det blir bare rart. Ungdomma å voksne e interessert i forskjellige ting og mange slangord treng ikke voksne i vokabularet sitt.

Flere av informantene som mener at voksne ikke skal bruke ungdomsspråk begrunner dette med at det ofte blir pinlig for dem. Disse informantene deler altså synet til ungdommene som ble intervjuet av iTromsø. De mener det er flaut, og at det ikke passer for en voksen å bruke slang i talen sin. En informant blant disse svarer også at: «det fins naturlie grensa mellom nårtid man slutta å bruk noe slang, man går kanskje vidare til å bruk slang som bli mere naturli før den aldersgruppa». Dette påpeker også språkforsker Hilde Sollid: «En del av dette legger vi¹⁰ fra

¹⁰ «Vi» er her underforstått «vi voksne».

oss når vi blir eldre, og har behov for å uttrykke oss mer presist, enten i studier eller på jobb» (Ramberg og Blåsmo Aronsen, 2015).

Elever ved musikklinjen blir ofte oppfattet som åpne og liberale, fordi er det rom for alle personlighetstyper og interesser der. Musikkelevne blant mine informanter er ikke noe unntak fra denne «regelen», i alle fall ikke når det gjelder bruk av slang. Her er de fleste elevene åpne for at alle måtte få bruke det språket de vil, eller som en informant skriver: «snakk som du vil, sjit i ka andre si». Disse informantene kan dermed sies å ha en positiv holdning til voksnes bruk av ungdomsspråk.

Også i gruppeintervjuene uttrykker informantene at ja, det fins grenser for hvem som kan bruke ungdomsspråk. Samtlige informanter svarer at de reagerer som regel dersom voksne bruker ungdomsspråk, og at det som oftest høres rart ut for dem, men at det fins noen unntak, det fins noen voksne som kan bruke ungdomsspråket uten å være «teite». Det handler om personlighet og autentisitet, og bruk av ungdomsspråk aksepteres blant mine informanter lettere hos voksne som har en «ung» og «kul» personlighet. Her kan man se at den indirekte holdningen er at man må passe inn i en «ungdommelig» ramme for å kunne bruke ungdomsspråk. Dette kommer jeg tilbake til senere i dette kapittelet.

Et annet interessant funn er at flere informanter påpeker at det fins en nedre aldersgrense for bruk av ungdomsspråk. Dette var ikke et spørsmål i forundersøkelsen, men flere informanter valgte å føye til en kommentar som omhandlet en nedre aldersgrense. En av tingene disse informantene bemerker er at det er ugreit å høre yngre barn, for eksempel åtte-ti-åringer, bruke ungdomsspråk som slang, «kebabnorsk» og bannskap når de snakker med hverandre. Her poengterer også en informant at dersom du er for ung til å forstå ordene du bruker, så passer det seg ikke.

Når det gjelder barns bruk av ungdomsspråk, er mine informanter klart strengere enn når det gjelder bruk av ungdomsspråk blant voksne. De mener at det slett ikke passer seg for et barn å bruke banneord, tabuord og ungdomsspråk som for eksempel «kebabnorsk». Ifølge informantene skal barn være snille og søte. I uttalelser som denne ligger det helt klart en holdning, bevisst eller ubevisst, om at ungdomsspråk ikke alltid er «snilt» eller «søtt», men oftere «grovt» og «ufint», og dermed uhøvisk for barn. Dette henger sammen med hvilke forventninger en knytter til ulike aldersgrupper, og hvem som kan regnes som en ungdom. Hasund (2006), beskriver ungdomstida som overgangsfasen mellom barndom og voksen alder. Her antydes det at alderen mellom 13-25 år kan beskrives som ungdomstiden. Ungdomstiden

beskrives i psykologien som den tiden der en utformer sin personlighet og identitet. Ungdomsbegrepet varierer i ulike kulturer, men kan sies å være fra puberteten til man når myndighetsalder (snl.no, 2019). Med utgangspunkt i disse definisjonene av ungdom, kan man si at en 8-10-åring ikke passer inn i denne kategorien, og dermed heller ikke passer som bruker av et ungdomsspråk.

Som jeg sa ovenfor her mener mine informanter at det fins en øvre aldersgrense for bruk av ungdomsspråk, men at denne er noe «flytende» og tar hensyn til flere faktorer enn alder. En av disse faktorene er ifølge mine informanter en «personlighetsgrense», eller som en informant skriver: «det fins helt klart en attitudegrense før bruk av slang». I sitatet under forsøker en informant i musikklassen å forklare hva denne grensen går ut på:

Eeee, nei ja, nei æ reager litt på det når voksne bruka det, æ syns det e litt gøy (ler) fordi vess di prøva å vær kul å så kommer di med språket sitt (fniser) men æ bruka jo mye ungdomsspråk, æ tænka ikke så mye over det (ler)

Isabell: Men e det gøy når voksne jør det fordi di e teit?

Nei ikke fordi det e teit, men fordi di prøva å ikke være teit (de andre informantene ler)

Isabell: Ja ikke sant, det e en forskjell der? Ka e egentli den forskjellen?

Hvis man e teit, så bare e man teit, å alle e sånn, ja det e teit, men hvis man prøva å ikke være teit så e det litt morsommere fordi da e man ikke teit.

Det som kommer frem i denne samtalen er at det er en forskjell på voksne som bruker ungdomsspråket naturlig, og voksne som bruker ungdomsspråket for å prøve å være «kul». En annen elev bekreftet dette i forundersøkelsen da hen svarte: «(...) spør hvordan personen som bruker det er, kommer det naturlig eller høres det ut som personen prøver å være ung og fresh.» Her er vi inne på autentisitet, og informantene gir klart uttrykk for at de som skal bruke ungdomsspråket må «eie det». Det handler ikke om at en nødvendigvis må være ungdom selv, men at det må passe både personens personlighet og i sammenhengen det blir brukt. Dersom en må anstrenge seg og tenke for mye over hvilke ord man bruker og hvordan man bruker disse, blir det for påtatt og lite autentisk.

I tillegg til en «attitudegrense» og en «personlighetsgrense» for voksnes bruk av ungdomsspråk, svarer flere av informantene i mitt forskningsprosjekt at det fins en «relasjonsgrense». Noen av informantene anser ikke nødvendigvis bruk av ungdomsspråk som noe aldersbetinget, men heller avhengig av relasjonen mellom de som snakker. Denne grensen gjelder spesielt for

foreldre og lærere. Voksne må ifølge mine informanter gjerne bruke slang og ungdomsspråk helt til de selv blir foreldre til ungdommer, da må det bli bråstopp. Dette begrunner informantene med at det må være en forskjell på forelder og barn, og at foreldrene må fremstå seriøse. Her kan man se en implisitt holdning til ungdomsspråket, det blir av informantene nedvurdert som useriøst sammenlignet med voksenspråket, som anses som mer seriøst.

Lærere kan ifølge mine informanter bruke slangord og uttrykk fra ungdomsspråket, dersom det passer personlighetstypen og «attituden». En lærer kan gjerne bruke ungdomsspråk innenfor rimelighetens grenser, men hen må ikke prøve å være ungdom. Læreren må bruke slang som faller hen naturlig, og som passer til personligheten. Også dette handler om autentisitet, og elevene er enige om at en lærer som «prøver for hardt» blir oppfattet som «teit». Samtidig mener de at alder har noe å si i denne sammenhengen. En lærer på godt over 50 år kan ikke bruke ungdomsspråk like naturlig som en lærer i 20-30-årene, selv om hen har en aldri så ungdommelig personlighet. Alder og personlighet er altså faktorer som betyr noe for hvorvidt informantene aksepterer en ungdommelig tone eller bruk av ungdomsspråk fra en lærer.

Informantene er også veldig klare på at en lærer ikke kan skifte språklig stil underveis i skoleåret, men at hen må ha hatt samme stil fra begynnelsen. Dersom en lærer plutselig legger om språket sitt vil dette svekke tilliten elevene har til læreren, som igjen vil påvirke lærer-elev – relasjonen. Informantene uttrykker at de vil bli veldig mistenksomme, og lure på hvorfor læreren endret sin væremåte. Dette vises i sitatet fra kapittel 8.1.6, *Diskursmarkører*, der informanten sier at hen hadde blitt veldig overrasket dersom kontaktlæreren i klassen plutselig bruker ungdomsspråk i en time. Det kan oppleves som at den voksne prøver for hardt å bli akseptert, med det resultat at hen blir sett på som latterlig, og dermed også mindre akseptert. Denne problemstillingen tar også Hasund (2006) opp, og hun kommer til samme konklusjon. En lærer som bruker ungdomsspråk bevisst for å vise at hen er «med», kan enten oppnå ønsket effekt, eller mer sannsynlig bli stemplet som en håpløs «wannabe», og dermed oppnå en uønsket identitet (Hasund, 2006:35).

Ifølge informantene spiller altså relasjon en rolle dersom en lærer skal snakke ungdommelig. På spørsmål om hvorvidt det er positivt at lærere i noen situasjoner bruker ungdomsspråk sammen med elevene sine, svarte to informanter i påbyggingsklassen:

Elev 1: Æ føle du skape en kontakt, asså med elevan dine, som ikke di andre læreran gjør, at det bi tryggere å gå til dæ, man vil automatisk søk dit førr at du kan sett dæ inn i vårres situasjon vess det har skjedd nåkka

Elev 2: Ja, det e lættere å relatere til en lærer som på en måte snakke litt mer sånn som dæ da, du føle at du kan være litt mer dæ sjøl å slappe litt mer av, men vess at det e en lærer som snakke litt mer formelt så føle du at da må du tenke dæ litt mer om før du snakke.

Her poengteres det igjen at språkstil, personlighet og relasjon henger sammen. Disse elevene opplever at en avslappet eller ungdommelig språkstil hos læreren, kan skape en god lærer-elev – relasjon. Dette kommer også frem av forskningen til Hunt og Mazer (2008), som jeg refererte til i kapittel 5.3, *Om ungdomsspråkets betydning for relasjonskompetanse*. Lærerens bruk av positiv slang kan styrke relasjoner og skape trygghet. De kom også frem til at lærerens slangbruk kunne ha negative konsekvenser, som for eksempel at lærerens faglige kompetanse ble nedvurdert, fordi læreren på grunn av språkstilen ikke ble oppfattet som en det var verdt å ta seriøst. På spørsmål om hvorvidt de følte at en lærer som ofte har en ungdommelig språktone, kan bidra til trekke ned seriøsiteten i faget hen underviser i gjennom sine språkvalg svarer en elev i musikklassen:

Det regnes som en del av personligheta, før det faglige innholdet e liksom av en kvalitet som kan forventes. Åsså syns æ egentlig bare det e fint at personligheta kommer fram, det e jo en del av identiteten din, æ regna det ikke som at du e mer eller mindre useriøs da.

I kapittel 5, *Tidligere forskning*, presenterte jeg oppgaven *Ungdomsspråk – ett eget språk i klasserommet?* av Jonas Nemeth og Helena Walker Lidén (2007) som et eksempel på forskning der man ser på elevenes, og lærernes syn på ungdomsspråk i klasserommet. Her sammenlignet de to skoler, og elevene ved den ene skolen foretrakk klart at lærerne tilpasset språket sitt til elevenes. Disse elevene opplevde at denne tilpasningen var med å fremme læringen og å øke motivasjonen. Ved den andre skolen mente elevene at lærere ikke skulle tilpasse språket til elevene, men forholde seg mer formelle. Også lærerne hadde delte meninger i dette spørsmålet, men de aller fleste lærerne var enige om at selv om de ikke ville bruke ungdomsspråk i klasserommene sine, så måtte gjerne elevene gjøre det.

På spørsmål om hvorvidt det var greit at elever bruker ungdomsspråk på skolen også i samtale med lærere svarer mine informanter at det er helt greit, og at det ikke gjør dem noe å bruke slang foran lærere eller i samtale med lærere. Likevel kan de fortelle at de ikke bruker like mye slang til alle lærere. Dette er et helt bevisst valg, og handler også om personlighetstype. Informantene forteller at noen lærere føles det mindre naturlig å snakke uformelt til, fordi de er

redde for å ikke bli tatt seriøst dersom de ikke snakker «ordentlig». Hvorvidt informantene bruker ungdomsspråk i dialog med lærere eller ikke, har altså ikke bare med respekt å gjøre, men handler om å møte læreren på samme måte som hen møter eleven.

Mine informanternes svar viser her at de har et bevisst forhold, og klare holdninger til voksnes bruk av ungdomsspråket. Autentisitet og relasjon har mye å si for hvorvidt dette blir akseptert. Elevene viser også at de har en høyere toleransegrense for læreres bruk av ungdomsspråk, enn dersom foreldrene deres brukte dette. Her er det selvsagt noen unntak, som en elev sa: «han pappa sir «fette» hele tia, men så e jo han litt sånn kul åsså da (...) han e han der fyrr som innførte sparkesykkeldag på jobben liksom».

8.2.3 Kontekstbevissthet

Mine funn viser at informantene har en klar bevissthet om når det passer seg, og når det ikke passer seg å bruke ungdomsspråk. De skiller mellom formelle og uformelle situasjoner, og tar i tillegg hensyn til hvem de snakker med når de bruker ungdomsspråk. Denne kontekstbevisstheten viser en underliggende holdning om ungdomsspråk som noe som ikke alltid er «egnet» i alle situasjoner, en holdning om hvilken språkstil som er «passende» og hvilken språkstil som er «upassende» i ulike kontekster.

Enkelte kritikere av ungdomsspråk og slangbruk, vil nok hevde at ungdomsspråk er ødeleggende for ungdommenes evne til å kommunisere «vanlig». Noen vil nok også påstå at dersom man ikke «plukker av dem» disse språklige uvanene, vil de få et hardt møte med «den virkelige verden», ettersom korrekt språkbruk forventes i mange situasjoner i livet. Dette synet på ungdomsspråk vises for eksempel gjennom holdningene som uttrykkes av en skole i Essex, som hadde bannlyst all bruk av slang som jeg viser til i 2.3 *Lærer-elev – relasjoner*, sitert fra Drummond (2013).

Slangbruk er ifølge Hasund (2006), som oftest en bevisst handling og en gruppemarkør. Hva skjer dersom en bruker slang i en situasjon eller gruppe der dette ikke er akseptert? Da kan man havne i en situasjon der man blir ekskludert fra gruppen fremfor å bli invitert inn i fellesskapet. Mine informanter sier at de er bevisste på når det passer seg, og når det ikke passer seg å bruke ungdomsspråk. De forklarer at de selv kun bruker ungdomsspråket sammen med venner, og aldri på jobb. Informantene kjenner altså godt til forskjellen på formell og uformell språkbruk. De forklarer at ungdomsspråk er ment for de uformelle situasjonene, og at de ikke ville brukt det på jobb eller på et jobbintervju. Dette gjelder også dersom kunder som snakker til dem bruker ungdomsspråk, som en informant sier; «di kan jo gjøre det, di e kunda, men æ e jo på

jobb». Det er riktignok noe annet dersom en snakker med kolleger på arbeidsplassen og det ikke er kunder i nærheten. Da kan man slappe litt mer av og «være seg selv»¹¹. Denne informanten anser altså bruk av ungdomsspråket i samtale med venner og kolleger som en del av det å være seg selv. Dette er en indirekte bekreftelse av at bruk av ungdomsspråk, i alle fall for denne informanten regnes som en del av identiteten.

At bruk av ungdomsspråk og slang kan være et hinder, for eksempel i jakten på jobb, er en oppfatning som enkelte voksne har. I artikkelen «Kebabnorsk sperrer for jobb» (Turkanovic, 2009), hevder arbeidslivsforsker Hanne Kavli ved forskningsstiftelsen Fafo at bruk av «kebabnorsk» er en av årsakene til at mange innvandrere sliter med å få seg jobb. Språkforsker Bente Ailin Svendsen er ikke enig i dette, og hevder i sin artikkel, *Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet*, at denne problemstillingen er konstruert. Hun sier at: «Kebabnorskdebatten reflekterer en begrenset og unyansert forståelse av de unges språklige praksis.» (Svendsen, 2014). Svendsen hevder at «kebabnorsk» er en naturlig del av utviklingen av det norske språket, og at man ikke må ekskluderes eller stigmatiseres for å bruke «kebabnorsk» i dagligtalen, da de som bruker dette er svært kontekstbevisste. Dette bekreftes også av Fredrik Tvetter, en av flere ungdommer på Holmlia, som blir intervjuet i artikkelen «- La oss avor, baosj kommer!» som tar for seg bruk av «kebabnorsk» (Hellesøy, 2010). Han sier at man legger av seg dette språket hvis man for eksempel skal på jobbintervju, fordi da må man være seriøs og snakke «pent». Indirekte fremkommer det her en holdning om at «kebabnorsk» ikke er seriøst eller «pent», og man forstår at talerne kan gå inn og ut av denne «språkrollen» etter behov. De tilpasser seg konteksten de er i, på samme måte som min informant sa i forrige avsnitt; når man er på jobb bruker man ikke ungdomsspråk.

Nå kan man ut fra funnene i forundersøkelsen se at det ikke primært er «kebabnorsk» mine informanter refererer til når de snakker om ungdomsspråk som et språk som er uegnet på jobb eller i jobbintervjuer. Likevel kan man se en sammenhenger mellom holdningene Kavli viser til angående bruk av kebabnorsk på arbeidsplassen, og de holdningene mine informanter viser til når det kommer til bruk av ungdomsspråk på arbeidsplassen. De anerkjenner at slang er avvik fra normalspråket, og de aksepterer at denne type språkbruk av enkelte kan oppfattes som stygg eller uhøvisk.

Det er ifølge mine informanter ikke bare i forbindelse med jobb og skole det kan være nødvendig å tilpasse språket sitt etter konteksten, men man må også være bevisste på hvordan

¹¹ Informantens egen formulering.

man fremstår sammen med andre ungdommer. Informantene sier at de tilpasser språket sitt til de gruppene de er en del av i ungdomsmiljøet. Det kan for eksempel bety at de snakker mer ungdomsspråk sammen med ungdommer som bruker mye slang eller blir oppfattet som «kule». Disse såkalt «kule» ungdommene definerer de som «litt sånn dær, du vet, kul», og «sånn dær kule» ungdommer bruker, ifølge mine informanter, mer ungdomsspråk enn andre.

Elev 1: Ja åsså e det kanskje nån gruppa som bruke det mer enn andre da.»

Isabell: Ja, ka slags gruppa e det? Vess dåkker ska generalisere å være litt sånn dær...

Elev 2: Æ føla at det e litt sånn der guttegjenga som trur di e sjikkeli kul, å går med alt førr kule klær liksom, di, æ føle di bruka litt ekstra sånn.

Elev 1: Di sãm har sånn Louis Vuittongensra å sånn til tre tusen sãm di ikke kan vask førr da blir di ødlagt.

Elev 3: Æ syns det e mer allment enn det også faktisk, syns at det e helt vanlige folk også.»

Isabell: Helt vanlige folk? Her skille vi altså mellom ungdomsspråkbrukera i dyre klær og vanlie folk? (elevene ler)

Elev 3: Nei, men asså æ syns at det e, æ ser det absolutt hos folk som kanskje minna litt om oss da, men som kanskje har litt sånn interessa, at di driv på med kanskje, skating å di tingan, at di liksom har et miljø der di samles der, å at det kanskje e fort sånn at di bruka mye sãnner språklige teng»

I denne dialogen kan man helt klart oppfatte noen underliggende holdninger knyttet til dette språket og språkbrukerne. Elev 3 viser at det er et skille mellom «oss», som ikke prøver å være «kule», ifølge hen, «vanlige» folk, og «dem», som bruker mye ungdomsspråk i forsøket på å være «kul». Hvorvidt informantene mener at «de andre» lykkes her, er litt uklart. I svarene mener jeg å spore en slags avsky, men kanskje også litt misunnelse. Dette tolker jeg ut fra beskrivelsen: «som trur di e sjikkelig kul», og at disse ungdommene beskrives som overfladiske moteløver. Dyre klær er og har lenge vært et statussymbol i deler av ungdomskulturen, og de ungdommene som blir beskrevet her kan sies å være ungdommer som har klart å markere seg i det sosiale hierarkiet. Samtidig som de nok ansees som litt «kule», kommer autentisitet og personlighet inn. Jeg oppfatter en slags undertone av at disse ungdommene blant mine informanter, eller i alle fall av enkelte informanter, oppleves som uoriginale og strebere. Informantene i musikklassen mener at dersom man anstrenger seg for å bruke «rett»

ungdomsspråk i ulike miljøer så er det noe som trekker ned troverdigheten din, fordi du ikke har autentisitet. Som en informant påpeker, «vess du går sånn helt Ola Halvorsen asså...». Her refereres det til karakteren i *Førstegangstjenesten*, som jeg presenterte i kapittel 8.1.5, *Fremmedspråklig påvirkning*, som er etnisk norsk, men snakker og opptrer som om han skulle hatt innvandrerbakgrunn. Informanten legger også til at du blir oppfattet som «generelt dummere» hvis du gjør deg til på denne måten. Dette ser ungdommene fort gjennom, og som Løstegård Olsen (2006) sier, har de liten aksept for slike forsøk på å være «kule».

Mine informanter forteller at de legger om språket og tilpasser seg andre ungdommer for å passe inn. Denne konformitetstanken ligger i ungdomskulturens natur. Som Hasund (2006) flere ganger påpeker; påpeker, er slangbruk en gruppemarkør der ungdommene viser hvor de hører til. Dersom de kommer inn i en ukjent gjeng vil de ofte prøve å tilpasse seg de koder som er gjeldende for denne gjengen, og det gjelder også for språket. Denne erkjennelsen fra elevenes side mener jeg er med på å besvare forskningsspørsmålet: Hvilke refleksjoner har elevene selv rundt den språkidentiteten de uttrykker i møte med andre mennesker? Er de bevisste på hvordan språket er med på å forme den andres inntrykk av dem selv? Her er det helt klart at de er bevisste, selv om slangbruk ikke i alle tilfeller er en bevisst handling for å markere tilhørighet, så kan disse ungdommene benytte slang bevisst dersom de ønsker å passe inn eller markere tilhørighet. På den måten kan man si at en slags grunnholdning i denne sammenhengen er at ungdomsspråk enten er et viktig «verktøy» eller «et nødvendig onde» for å passe inn sammen med andre ungdommer.

8.2.4 Normative reaksjoner på ungdomsspråk

Innledningsvis i kapittel 8.2, *Holdninger*, forklarte jeg hva jeg legger ønsker å oppnå ved å utforske språkholdningene til informantene. Der tok jeg også opp at informantenes opplevelse av, og tanker om andres holdninger til deres språk er interessant i denne sammenhengen. Normative reaksjoner på ungdomsspråk, gjerne fra voksne er et klart uttrykk for en negativ holdning til ungdomsspråk og de som bruker dette.

Flere av mine informanter melder at de opplever at andre korrigerer språkbruken deres. Dette skjer særlig dersom de banner eller bruker typiske «ungdomsord». Denne rettingen er et eksempel på en normativ reaksjon på ungdomsspråket. Dette belyses i forskningsspørsmålet: Hvordan opplever elevene at deres språk blir møtt av lærere, andre ansatte i skolen og voksne generelt? Opplever de for eksempel ofte språknormering?

I oppgave 2 i forundersøkelsen ble elevene bedt om å svare på et spørsmål om språknormering:

- Opplever du noen gang å bli rettet på når du snakker? Hvem gjør dette og hvilke «feil» er det de påpeker? Retter du noen ganger på andre når de snakker?

Språkkorrigeringen kan forstås som forsøk på å veilede ungdommene mot en mer moden språkstil, der man forbereder dem på voksenlivet ved å forsøke å plukke bort språklige trekk som av voksgenerasjonen oppleves som «umodne» eller uhøviske. Dette er å anse som en negativ holdning til det språket en søker å korrigere.

De fleste informantene i påbyggklassen svarer i forundersøkelsen at de har opplevd en viss grad av språkkorrigering i hverdagen. De får som regel høre det fra foreldre og andre nære voksne. Et par informanter melder at den personen i deres liv som korrigerer språket deres oftest er norsklæreren¹². En informant omtaler venner som korrigerer språket hens som «grammer-nazi»¹³, noe hen irriterer seg over. Denne informanten viser en negativ holdning til å korrigere andres språk, for hen oppleves dette som unødvendig da man uansett forstår det som blir sagt. Også musikkelevne oppgir at de opplever språkkorrigering i sin hverdag. De som står for denne korrigeringen, er også for musikkelevne i hovedsak foreldre. En informant forteller også at hen har foreldre som gjennom hele oppveksten har påpekt viktigheten av et korrekt språk. Ordet «fette», som jeg går grundig inn på i kapittel 8.1.3, *Banning*, er ifølge informanter i begge klasser det ordet de får mest reaksjoner på, noe de begrunner med at voksne ikke forstår hva de mener når de bruker ordet «fette» som adverbial, for eksempel i uttalelser som «fette najs».

En informant sier at hen tror de opplever mindre språkkorrigering enn da de gikk på ungdomsskolen. Ifølge hen kommer dette muligens av at ungdommene i videregående skole er eldre, og at de har blitt flinkere til å snakke «normalt» hjemme. «Æ bli jo litt mer våksn i språket æ å». At hen opplever mindre språkkorrigering hjemme kan ifølge denne informanten også komme av at foreldrene har vendt seg til enkelte ord og formuleringer, og at de derfor har akseptert dem. Teorien om at graden av ungdomsspråkbruk endrer seg etter hvert som ungdommene blir eldre, støttes av flere informanter, blant annet disse påbyggingselevne:

Elev 1: Æ føle at vi e generasjonen som e, vess du hadde sport en 14,15,16-åring så hadd di hadd heilt andre svar enn da vi har førdi at vi har bidd meir sånn at vi kan skjell, vi har bidd litt meir voksen i språket.

¹² I dette tilfeller er norsklæreren meg.

¹³ Kan forklares som grammatikknazist, altså fryktelig streng når det gjelder korrekt grammatikk.

Elev 2: Æ trur det¹⁴ bli å føll åss vældi langt, men på samme tid så bruka vi ikke det så grovt som mange av di yngre enn oss sånn som di på ungdomsskola di bruka jo veldig mye av alt

Elev 3: Det bli bare overbruk (de andre to nikker)

I denne diskusjonen fremkommer det også at disse informantene mener at elever på ungdomstrinnet har et større behov for å markere seg og å vise sin identitet og tilhørighet, blant annet gjennom språket. Det de sier stemmer godt med det både Hasund (2006), referert i kapittel 3.1 *Ungdomsspråk og slang*, og Sollid (2015), som jeg skriver om i kapittel 8.1.4 *En negativ tone*, påstår om ungdomsspråkets sosiale funksjon.

Flere av informantene oppgir at også de korrigerer språkfeil hos andre dersom det trengs. Dette er ifølge informantene avhengig av hvem som snakker, og de korrigerer sjelden språket til voksne, dersom dette skjer er det gjerne foreldre som prøver å være «kule» som får korreks. En informant i musikklassen svarer følgende:

Jeg retter på andre og blir rettet på selv, det er vanlig, når jeg bruker ord eller uttrykk feil forventer jeg å bli rettet på, jeg retter på andre av samme grunn, jeg mener det er mye respekt i å rette på andre, for da viser du både intelligens og retter på uvitenhet eller misforståelser.

Dette svaret viser at informanten ser på det som god skikk å rettlede andre språklig. Det er det også flere andre informanter i klassen som svarer. De retter på andre fordi de ønsker å hjelpe dem til å bli bedre språkbrukere. En annen informant sier at hen ofte er i situasjoner der hen føler for å korrigere språkfeil hos andre, «Jeg merker ofte når folk ikke uttaler ting riktig, men det er ikke alltid jeg sier noe». En annen informant sier: «Jeg bruker vanligvis ikke å rette på folk, siden jeg synes det er irriterende å bli rettet på selv 😊¹⁵.

Noe jeg synes er spesielt interessant er at det er flere informanter i musikklassen enn i påbyggklassen som sier at de gjerne retter på andres språkblundere uten å tenke over det. Det kan være mange årsaker til at informantene på påbygging ikke korrigerer språkbruken til andre. En mulighet kan være erfaring eller mangel på sådan, at de ikke føler seg trygge nok til å korrigere andre, i frykt for at det er de selv som sier feil. En annen årsak kan være usikkerhet,

¹⁴ «Det» betyr i denne sammenhengen ungdomsspråk.

¹⁵ Emotikonet her er brukt av eleven selv i den opprinnelige meldingen. Jeg velger her å ha den med, fordi den er en å regne som en del av utsagnet. En kan si at den fungerer som en «demper»

på grunn av frykt for negative reaksjoner fra jevnaldrende. En tredje mulighet er også at de tenker det samme som en klasse jeg hadde for noen år tilbake. Disse elevene hadde holdningen: «Er det så nøye med språket da, når alle skjønner hva du mener»? Musikkelevne er kanskje også mer vant til å få konstruktive tilbakemeldinger i sine programfag, som for eksempel hovedinstrument. Her får de rettleidinger og instruksjoner med den intensjonen at de skal bli bedre og utvikle seg. Kanskje det at disse elevene har et mer avslappet forhold til å bli korrigert, gjør at de også får et mer avslappet forhold til å korrigere andre?

Det som fremkommer av dette delkapittelet er at elevene i musikklassen og påbyggklassen har litt ulike holdninger til normative reaksjoner på ungdomsspråk. For de fleste elevene, kanskje særlig i musikklassen, oppleves dette stort sett greit, og av enkelte informanter som nødvendig, altså en generelt positiv holdning. Samtidig oppleves det for enkelte informanter som irriterende og unødvendig, altså en negativ holdning til normering av ungdomsspråk. Skjellsordet «grammer-nazi» viser i tillegg en klart negativ holdning til de som korrigerer språket til andre. Det er viktig å poengtere at denne uttalelsen kom fra en enkeltinformant, og kan dermed ikke sies å gjelde for flertallet.

8.2.5 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg diskutert informantenes holdninger til ungdomsspråket. Her ønsket jeg å utforske hvilke holdninger informantene har til egen og andres bruk av ungdomsspråket. Mine funn viser at informantene har klare holdninger til ungdomsspråk og brukere av dette. Ut fra det de sier, opplever jeg det slik at mange av dem har et ambivalent forhold til ungdomsspråket. Noen bruker det selv, men har negative holdninger til andre som bruker det «for mye» eller «for grovt». De viser et klart skille mellom «oss» og «dem», de «snille» ungdomsspråkbrukerne og de «grove».

Informantene tror at elever på yrkesfag bruker mer ungdomsspråk enn elever ved studieforbereende, og viser negative holdninger både til den språkbruken som fins på yrkesfaglige linjer og enkelte av språkbrukerne der. De sier samtidig at man ofte assosierer hyppig og «grov» bruk av ungdomsspråk med kriminelle eller «belastede» miljøer, og uttrykker med dette en negativ holdning til ungdomsspråk i seg selv.

Autentisitet blir et viktig begrep i diskusjonen av hvem som kan bruke ungdomsspråk. Informantene mine er opptatt av at den som bruker ungdomsspråket må være «ekte». Det fins, ifølge dem, ingen øvre aldersgrense for bruk av ungdomsspråk, men heller en «relasjonsgrense» eller «personlighetsgrense». Foreldre skal helst ikke bruke ungdomsspråk, mens lærere kan det.

Reglene for lærere er mer situasjons- og personlighetsbetinget, og informantene er tydelige på at en lærer ikke må bytte språkstil underveis i skoleåret. Det oppleves falskt, altså motsatt av autentisk. Informantene tror ikke at lærerens bruk av ungdomsspråk vil påvirke læringsutbyttet, da det ifølge dem ikke handler om hvilken språkstil fagstoffet blir formidlet med, men mer om innholdet i det som blir formidlet.

Autentisitet er ikke bare et krav til voksne som vil bruke ungdomsspråket, også andre ungdommer må oppfylle noen krav for at deres bruk av ungdomsspråk skal bli akseptert. Her handler det om å ikke «prøve for hardt» og bli avslørt som «wannabe». Yngre barn blir av mine informanter ikke akseptert som brukere av ungdomsspråket, de må pent vente til de er ungdommer selv.

Språkkorrigerer er noe informantene opplevde mer av da de var yngre enn nå, altså brukte de kanskje mer ungdomsspråk før. Informantene reagerer på å bli korrigert av andre, særlig hvis disse er jevnaldrende, dette oppleves mindre greit enn dersom det er en voksen som korrigerer språket deres.

Jeg mener at mine informanter viser at ja, de har klare holdninger knyttet til egen og andres språkbruk, og de er bevisste på at andre har holdninger knyttet til deres språkbruk også. Dette synes de er helt greit, så lenge man ikke generaliserer på bakgrunn av ungdomsspråket alene. Informantenes holdninger peker ikke entydig mot et felles syn på ungdomsspråket, men det forventet jeg ikke heller. Informantene har, som jeg også sa innledningsvis, et ambivalent forhold til ungdomsspråket. De bruker det selv, men har negative holdninger til andre som bruker det «for mye» eller «for grovt». Dette kan også antyde at en del av grunnholdningen til ungdomsspråket er at det ikke er «godt nok». Denne holdningen kan både komme av at de faktisk mener dette, men den kan også være preget av andres uttalte og antatte holdninger.

9 Konklusjon

Gjennom arbeidet med denne mastergradsavhandlingen ønsket jeg å finne ut mer om ungdom og deres refleksjoner knyttet til ungdomsspråket, og dets funksjon. Jeg har kartlagt hvilke språklige stiler og språklige særtrekk som fins i ungdomsspråket ved den videregående skolen der jeg gjennomførte min undersøkelse, og samtidig også utforsket hvilke holdninger knyttet til eget og andres språk ungdommene har.

Det jeg har kommet frem til er at det fins et ungdomsspråk ved den aktuelle skolen. De språklige særtrekkene som er mest fremtredende blant mine funn er forkortelser, initialord, bannskap og «generell» slang. Jeg konkluderer også med at multietnolektisk stil, eller «kebabnorsk», forekommer trolig i svært liten grad ved skolen. Informantene mine mener at det brukes mer ungdomsspråk ved yrkesfaglig studieretning enn ved studieforbereende linje, men ut fra det som fremkommer i min forskning er språkstilene ved de ulike linjene stort sett de samme. Forskjellen er hvor mye og «grovt» ungdomsspråk som brukes ved de ulike studieretningene, og ifølge informantene er det elever ved yrkesfaglig studieretning som er «verst» i denne sammenhengen.

De fleste av mine informanter bruker fortsatt ungdomsspråk aktivt, selv om flere melder at de føler de bruker det stadig mindre fordi de begynner å bli for «voksne». Fordi informantene på det tidspunktet forskningsprosjektet ble gjennomført var avgangselever i videregående skole, altså 18-19 år gamle, var flere av dem bevisste på at de snart var å regne som voksne.

Informantene viser i mine undersøkelser klare holdninger til både egen og andres språkbruk. Deres generelle holdning til ungdomsspråk er at det er å regne som en uformell språkstil, og at denne ikke er «pen». Jeg vil også beskrive språkstilen som vises i mine funn som uformell, i grenseland mellom «nøytral» språkbruk og «lavstil», og jeg anser ikke heller denne språkstilen som «pen». Samtidig vil jeg heller ikke si at den er «stygg», den er på godt og ondt en språkstil som «passer inn» i den fasen av livet som kan kalles ungdomstiden. Grunnholdningene blant mine informanter er noe negative til ungdomsspråket; det ungdomsspråket som andre bruker vel å merke.

Ifølge informantene kan ikke «hvem som helst» bruke ungdomsspråk. Den som skal bruke ungdomsspråk må «eie det» og ikke prøve for hardt å være «kul». Dette gjelder både for ungdommene selv, og for voksne. Informantene mener at det fins fins både en «personlighetsgrense», en «attitdegrense» og en «relasjonsgrense» som avgjør hvilke voksenpersoner som kan bruke ungdomsspråk. De bekrefter også langt på vei det jeg har tenkt om språkkunnskap hos lærere og hvordan dette kan styrke lærer-elev-relasjonen. Flere informanter trekker frem at en lærer som har en språkstil som er lik deres egen oppleves som en «trygg» person å forholde seg til, hvis læreren har autenticitet og ikke er en «wannabe» vel og merke.

Å jobbe med sosiolingvistisk medborgervitenskap som metode har vært nytt og utfordrende. Jeg har lært mye om elevers verdi som medforskere. Deres innsikt i eget språk har bidratt til å

utvide min forståelse av ungdomsspråket som fenomen. Det er min opplevelse at også elevene lærte noe av dette prosjektet, og sosiolingvistisk medborgervitenskap er en metode jeg vil fortsette å bruke i mitt virke som pedagog.

9.1 Videre forskning

I arbeidet med ungdomsspråk, stiler, særtrekk og holdninger, og i tillegg metoden sosiolingvistisk medborgervitenskap har jeg måttet gjøre en del utvalg for å avgrense mitt forskningsprosjekt. Disse avgrensningene har medført at det er en del tema jeg ikke har kunnet fokusere på. Det er ikke fordi temaene ikke er interessante i seg selv, men fordi de ikke passet inn i fokuset for akkurat dette prosjektet. Kanskje kan jeg selv, eller noen andre en dag i fremtiden ta opp disse temaene og forske videre på dem.

Temaene som jeg så, men ikke kunne forfølge i denne omgang var for eksempel forskjellen på skriftlig og muntlig språk, som ble særlig tydelig når jeg sammenlignet svarene fra forundersøkelsen og gruppeintervjuene. I tillegg kunne det ha vært spennende å se på forskjeller mellom kjønn i mine to grupper, er det forskjell på språklig stil, særtrekk og holdninger mellom kjønnene ved skolen? Multietnolekter og utbredelsen av disse i Nordland fylke er også et tema som jeg gjerne skulle ha utforsket mer. Her kunne det kanskje vært aktuelt å sammenlikne flere videregående skoler i fylket for å se om det fins aktiv bruk av «kebabnorsk» i ungdomsspråket.

I forundersøkelsen stilte jeg elevene spørsmål om morsmål og dialekt. Disse svarene kom ikke med i mitt forskningsprosjekt fordi jeg måtte avgrense stoffet, men det er absolutt også interessant å forske videre på norske eller nord-norske videregåendeelevers forhold til både morsmålet og dialekten.

Jeg er i tillegg spesielt fascinert av bruken av ordet «fette» som adverbial, og skulle gjerne gått dypere inn i både utbredelsen av dette adverbialet og historikken bak «betydningsendringen» informantene hevder at ordet «fette» har fått i senere tid. Kanskje dette er noe jeg kan ta opp igjen i fremtiden, for eksempel som en del av et prosjekt i sosiolingvistisk medborgervitenskap sammen med mine elever.

Referanser

- "Bro". (2020). *Urban dictionary*. Hentet fra <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Bro> (07.11.2020)
- Anderson, L. & Trudgil, P. (1990). *Bad Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bræck, C. (2006). "Christine er en hore": En komparativ studie av kjønnsrelatert språkbruk blant jenter i to Oslo-skoler. (Masteroppgave): Universitetet i Oslo.
- Bungum, H. (2019, februar 28). Uten håndverkere stopper Norge. *Dagbladet.no*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/uten-handverkere-stopper-norge/70816346>
- Drange, E.-M., Kotsinas, U-B & Stenstrøm, A.-B. (Red.). (2002). *Jallaspråk, slanguage og annet ungdomsspråk i Norden*. Oslo. Høyskoleforlaget.
- Drummond, R. (2016, 15. mai). *Slang should'nt be banned it should be celebrated innit*. Hentet fra theconversation.com: <http://theconversation.com/slang-shouldnt-be-banned-it-should-be-celebrated-innit-58672>
- Ellipse. (2020, 6. juli). *Store norske leksikon*. . Hentet fra https://snl.no/ellipse_-_spr%C3%A5kvitenskap
- Eltervåg Cisse, M., Martinsen, A. H. & Indsetviken, E. H. (2019, 29. Oktober). "Fette-najs" = "veldig kult". Eller? *NRK*. Hentet fra: https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/mener-_fette-najs_-betyr-_veldig-kult_-_sprakradet-sammenligner-det-med-banning-1.14759794
- Forcosh-Baruch, Dr. A. & Herzkovst, Dr. A. (2017). Facebook-mediated communication. Student perceptions. *Comunicar Media Education Research Journal*. Hentet fra: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf>
- Forskningsrådet. (2014). *Ta tempen på språket!* Hentet fra <https://www.miljolare.no/aktiviteter/ord/>
- Fredheim, N. S. (2018, 7. Januar). Ungdomsspråket er bedre enn sitt rykte. *Forskning.no*. Hentet fra: <https://forskning.no/hogskolen-i-ostfold-sprak-partner/ungdomsspraket-er-bedre-enn-sitt-rykte/297948>
- Frønes, I. (1987). *Jevnaldermiljø, sosialisering og lokalsamfunn. (INAS rapport 87:9)*. . Oslo: Institutt for sosialforskning.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Age.* . Cambridge: Polity Press.
- Hasund, I. K. (2006, a). *Ungdomsspråk* (1.utg.). Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hasund, I. K. (2006, b). *Slang* (1. utg.). Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hellesøy, C. (2010, 21. Desember). La oss avor, baosj kommer! *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/yv86e/la-oss-avor-baosj-kommer>
- Hunt, S. K. & Mazer J. P. (2008). “Cool” Communication in the Classroom: A Preliminary Examination of Student Perceptions of Instructor Use of Positive Slang, Qualitative Research Reports in Communication, (9:1) 20-28, DOI: 10.1080/17459430802400316
- Hårstad, S. & Opsahl, T. (2018). *Språk i byen – Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge. (1. utg.)*. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Identitet. (2020). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/identitet>
- Invektiv. (2020). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/invektiv>
- Jensen, H. & Juul, J. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo. Pedagogisk forum.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (5. utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del: Det arbeidende menneske – læring og trivsel*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/> (03.10.2020)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del: Lærer-elev-relasjonen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/> (14.09.2020)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju. (3. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, L. B. & Skjåstad Lysvold, S. (2020, 02 November). *Bitch, jævla homo og kvisetryne – nå tar unge selv et oppgjør med «helt vanlig språkbruk»*. . Hentet fra

- NRK: https://www.nrk.no/nordland/sprakbruk-pa-ungdomsskole_-bitch_-jaevla-homo-og-kvisetryne-helt-vanlig-ifolge-unge-som-vil-rydde-opp-1.15226362
- Miles, S. (2000). *Youth lifestyles in a changing world*. Buckingham: Open University.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandøy, H. (2017). *Språkmøte – Innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. .
- Nemeth, J., & Walker, H. L. (2007). Ungdomsspråk– ett eget språk i klassrummet? . (Eksamensoppgave/ Masteroppgave): Malmö Högskola.
- Norrby, C. (1997). "Hur länge är man ungdom – språkligt sett?" I: *Ungdomsspråk i Norden*. Föredrag från ett forskarsymposium, (red.) Kotsinas, U-B., Stenström, A-B., & Karlsson, A-M. s. 213–222. (MINS 43.) Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet..
- Olsen, I. L. (2006). “Skikkelig bondeknøl”? En studie av ungdomsspråk i et spredtbygd kystsamfunn. (Masteroppgave): Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova. (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)(LOV-2018-06-22-83)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Ramberg, I. & Blåsno Aronsen, I. (2015, 15. mars). *Forkortelser, engelsk og slang - slik er ungdomsspråket*. Hentet fra ITromsø.: <https://www.itromso.no/nyheter/2015/03/24/Forkortelser-engelsk-og-slang-slik-er-ungdomsspr%C3%A5ket-10785528.ece>
- Rymes, B., & R., L. A. (u.d.). Citizen Sociolinguistics:A New Media Methodology for.
- Solbakken, T. M. (2019). Sosiolingvistisk medborgervitenskap i skolen:En femteklasses undersøkelse av slang. (Masteroppgave), Oslo: Universitetet i Oslo.
- Språkrådet. (2020). *Hva er språkholdninger?* . Hentet fra <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Tegnsprakteiknsprak/Ofte-stilte-sporsmal-om-tegnsprak/hva-er-sprakholdninger/> (24.10.2020)
- Standardspråk. (2020). *Norske akademis ordbok*. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/standardspr%C3%A5k>

- Svendsen, B.A. (2018). The dynamics of citizen sociolinguistics. . *Journal of Sociolinguistics* 22/2,, ss. ss. 137-160.
- Svennevig, J. (2018, 12. mars). *Stil – språklig*. Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/stil_-spr%C3%A5klig
- Tannen, D. (1983). "I take out the rock - Dok!": How Greek women tell about being molested (and create involvment). *Anthropological Linguistics* 25:1, ss. 359-374.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3. utgave)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Turkanovic, M. (2009, 12. juni). Kebabnorsk sperrer for jobb. Dagsavisen. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/kebabnorsk-sperrer-for-jobb-1.828823>
- Tønnesson, Ø., & Svartdal, F. (2019, 13 juli). *Ungdom*. Hentet fra Store medisinske leksikon: <https://sml.snl.no/ungdom>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg3-%E2%80%93studieforberedende-utdanningsprogram> (03.10.2020)
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanen i norsk (NOR1-05): Fagets relevans og sentrale verdier*. . Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier> (14.10.2020)
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplanen i norsk (NOR01-06): Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier> (12.11.2020)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplanen i norsk (NOR01-06).Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv108> (12.11.2020)
- Vadtvedt Fjeld, R. (2018). *Norsk banneordbok*. Oslo. Humanist forlag.
- Wiggen, G. (1981). *Spontaneous dramatization in semi-formal conversation. An empirical study of Oslo speech variants with some reference to literary forms of speech* 204

reporting. (Talemålsundersøkelsen i Oslo (TAUS). Skrift nr. 9.) Oslo. Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo.

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

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv/ samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Ungdomsspråk i klasserommet”?
(arbeidstittel).

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på forskjeller og likheter i ungdomsspråket på to linjer ved Bodø VGS. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å se på om det er forskjell på ungdomsspråket på påbygg til studiekompetanse og musikklinja. I tillegg er det interessant for undersøkelsen å vite hvilke holdninger elevene har til sitt eget og andres ungdomsspråk. Andre kan i denne sammenhengen være elever i klassen, vennekretsen, på skolen eller på film/ tv. Lærere og andre voksenpersoners bruk av ungdomsspråk og hvordan ungdom reagerer på dette er også interessant.

Min oppgave skal være i tilpasset opplæring i norsk, det vil si at jeg ønsker å knytte ungdomsspråket og mine funn opp mot undervisning og klasserommet. I min problemstilling vil jeg diskutere om ungdomsspråket og kunnskaper om og respekt for dette kan være en god innfallsvinkel for å bygge gode lærer- elev relasjoner.

Denne studien blir en del av min masteroppgave. Jeg har ikke ønsket om å bruke opplysninger innhentet i denne studien til noe annet enn nevnte oppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har uttrykt interesse for å være medforsker i dette prosjektet/ meldt deg frivillig til å delta på dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta på prosjektet vil du delta på ett til to gruppeintervjuer sammen med medelever i klassen din. Det vil være 6-7 elever i intervjugruppen. Tema for intervjusamtalen er ungdomsspråk, deres holdninger, hvilke ord dere bruker osv.

Jeg vil også intervju en gruppe på 6-7 elever i klasse ... og sammenligne resultatene jeg får der med de jeg får i din gruppe.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke din faglige situasjon i klasserommet eller vår lærer- elev relasjon dersom du velger å trekke deg. Det er også viktig for meg at du er forsikret om at deltakelse i dette prosjektet ikke har noen påvirkning på dine karakterer i faget.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Mine veiledere Irene Løstegård Olsen og Brit Mæhlum vil få tilgang til anonymisert materiale fra min studie.
- I min studie vil jeg sikre din anonymitet ved at jeg gir hver elev fiktive navn, og vil ikke på noe tidspunkt skrive ned navnet ditt. Lydopptakene fra gruppeintervjuet vil bli slettet så snart jeg har levert oppgaven min. Disse er det bare jeg som vil ha tilgang til. De kommer til å bli oppbevart på min arbeidsplass låst skap.

Når oppgaven min er godkjent vil den publiseres på nett og være tilgjengelig for andre som ønsker å lese den. Deltakere i undersøkelsen er anonymisert, men da det fremkommer av materialet hvilke klasser undersøkelsen er gjennomført i.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Ved prosjektslutt slettes alt materiale som er innhentet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord Universitet ved Isabell Olaisen, e-post: isaolags.nfk.no mobil: 92216245. Veiledere for prosjektet er: Irene Løstegård Olsen, mail: irene.l.olsen@nord.no og Brit Mæhlum, mail: brit.maehlum@ntnu.no
-
- Vårt personvernombud: personvernombud@nord.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ungdomsspråk i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.09.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Skriftlig spørreundersøkelse/ forundersøkelse

Spørsmål/ oppgaver om språk MD3A og ST3R

1. Skriv et avsnitt der du reflekterer rundt påstanden: «Talespråket mitt er en viktig del av identiteten min»
2. Opplever du noen gang å bli rettet på når du snakker? Hvem gjør dette og hvilke «feil» er det de påpeker? Retter du noen ganger på andre når de snakker?
3. Hva er ditt forhold til slang og «ungdomsspråk»? (mener du selv at du bruker det lite/moderat/ mye, og i hvilke sammenhenger bruker du det/ bruker du det ikke)
4. Hvis du svarte ja på forrige spørsmål, hvilke slangord bruker du mest? Ha gjerne med en ordforklaring.
5. Tenker du at det fins en «øvre aldersgrense» på slang? Hva er den i så tilfelle (begrunn)?
6. Er det forskjeller i bruk av slang hos elever som går studiespesialiserende og elever som går yrkesfag? Bruker de ulik slang, og bruker noen mer slang enn andre?
7. Hvis du kunne ha byttet dialekten din, ville du ha gjort det, og hvilken ville du da ha valgt? Begrunn svaret ditt.
8. Har du noen gang ønsket å ha et annet morsmål enn det du har? Hvilket skulle du da ha hatt og hvorfor?

9. Tenk deg at du skriver melding med en venn på snap, dere snakker om en historieprøve som var vanskelig og dere tror det gikk veldig dårlig. Skriv meldingssamtalen på en så realistisk måte som mulig. Bruk gjerne emotikon ved behov. (Disse kan du klippe ut fra nettet og lime inn.)
10. Skriv en kort samtale på dialekt med autentisk språk slik som du og dine venner ville ha snakket der du:
- a. Er veldig frustrert på grunn av en prøve som ikke gikk så bra.
 - b. Synes en person er attraktiv og forklarer det.
 - c. Har hatt en god økt på trening.
 - d. Har spist noe som ikke var noe særlig godt.

Vedlegg 3 – Intervjuguide til gruppeintervju

1. Hva er deres forhold til ungdomsspråket? Bruker dere det lite, moderat eller mye?
2. Når bruker dere det?
3. Hvorfor bruker dere ungdomsspråk?
4. Reagerer dere noen ganger når andre bruker ungdomsspråk?
5. Kan lærere bruke ungdomsspråk?
6. Tror dere noen ungdommer bruker mer ungdomsspråk enn andre? Hva er i så tilfelle typiske kjennetegn for disse ungdommene?
7. Tror dere det brukes like mye ungdomsspråk ved studieforberevende linje og yrkesfaglig linje?
8. Hva tenker dere om påstanden at det å bruke mye ungdomsspråk, kanskje særlig «kebabnorsk» av noen forbindes med vold, rus og kriminalitet?
9. Blir dere noen ganger rettet på når dere snakker?
10. Hvem retter på språket deres, og hva retter de på?
11. Retter dere på språket til andre?
12. Hva betyr ordet «fette» for dere? Hvordan bruker dere det?
13. Hva betyr ordet «bro» for dere? Hvordan bruker dere det? Hvem kan man bruke det om?
14. Har dere noe dere vil føye til?