



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **«Jeg er tysk, og sånn er det, og jeg skal snakke uansett språk»**

En kvalitativ studie av en tysk-norsk ungdom sin opplevelse av egen flerspråklighet i overgangen til ungdomsskolen

Julie Listad Sveinsen

Masteroppgave i nordisk språk ved lektorutdanningen 8-13, 40 studiepoeng, NOR-3982

November 2022



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Ungdom og flerspråklighet .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Prosjektets bakgrunn.....	4
1.3.1	Flerspråklighet i skolen og læreplanverket .....	4
1.3.2	Tysk i Norge .....	5
1.4	Tidligere forskning.....	6
1.4.1	Flerspråklig ungdom og familier i Norge .....	6
1.4.2	Språkfaget tysk.....	7
1.5	Oppbygning av oppgaven .....	8
2	Teoretisk rammeverk .....	9
2.1	<i>Muda</i> og biografiske krysningspunkter .....	9
2.2	Familiespråkpraksis .....	12
2.3	Investering i språklæring.....	14
3	Metode .....	17
3.1	Valg av metode .....	17
3.2	Intervjuene i prosjektet .....	18
3.2.1	Informantene .....	18
3.2.2	Utforming av intervjugaid og pilotering .....	19
3.2.3	Gjennomføring av intervjuene .....	21
3.3	Transkribering, koding og kategorisering.....	22
3.4	Forskerens rolle.....	24
3.5	Etiske overveielser .....	25
3.6	Prosjektets pålitelighet og gyldighet.....	26
4	Analyse av funn .....	29
4.1	Hannas språkvalg.....	29

4.1.1	Endring i Hannas språklige praksis.....	29
4.1.2	Språklig fellesskap .....	33
4.1.3	Valg av fremmedspråk .....	36
4.1.4	Et ønske om å bli korrigert.....	40
4.1.5	Språklig innputt.....	43
4.2	Fremtidige språkvalg .....	45
4.2.1	Fremmedspråk på videregående skole .....	45
4.2.2	Språkvalg i utdanning og i en mulig fremtidig familie.....	46
4.3	Familiens rolle i Hannas språkvalg.....	49
4.3.1	Familiens språkpraksiser og forhold til arvespråket .....	49
4.3.2	Å gjøre arvespråket tilgjengelig.....	52
4.3.3	Barnas fremtid.....	55
4.4	Oppsummerende om funn i analysen.....	57
5	Drøfting av funn.....	59
5.1	De jevnaldrende .....	59
5.2	Skolefaget tysk.....	60
5.3	En fremtidig språklig identitet .....	62
5.4	Familiens rolle .....	62
6	Avsluttende kommentar og nye spørsmål.....	65
	Referanseliste .....	66
	Vedlegg .....	72
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv barn.....	72
	Vedlegg 2: Intervjugaid foreldre.....	75
	Vedlegg 3: Intervjugaid barn .....	77
	Vedlegg 4: Godkjenning fra Nasjonalt senter for forskningsdata (NSD).....	79
	Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel .....	81

## Tabelliste

Tabell 1: Utdrag av arbeid med intervjugaid .....	19
Tabell 2: Lengde på intervjuene .....	22
Tabell 3: Utdrag fra kategorisering.....	24

## Figurliste

Figur 1: Personer med tysk bakgrunn i Norge fra 1972-2022 .....	5
---	---

## Forord

Det er allerede over fem år siden jeg begynte på lektorutdanninga. Det var litteraturen som fikk meg inn på studiet, og da særlig inn i disiplinfaget nordisk. Gjennom nordiskemnene fikk jeg øynene opp for språksiden av faget. I praksis i skolene møtte jeg elever med flerspråklige og flerkulturelle bakgrunner som fortalte om hvordan de opplevde møtet mellom norsk og andre språk. Interessen for språket, mer spesifikt temaet flerspråklighet, vokste og endte til slutt i denne masteroppgaven.

Det er mange jeg må takke for heiarop på min vei det siste halvannet året, især ettersom alt ikke gikk helt som planlagt. Først og fremst tusen takk til informantene som har delt av sine tanker og opplevelser og som har brukt av sin dyrebare tid til å prate med meg. Takk!

Videre må jeg sende en stor takk til veilederne mine, drømmeduoen Åse Mette Johansen og Hilde Sollid. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært til eller blitt ferdig. Takk for at dere har heiet på meg og prosjektet mitt, og for at dere har stått i tårer og latter!

Til gjengen på Lesehuset. Takk for lange lunsjpauser, tull og støtte! Jeg vil spesielt takke norskjentene for gode samtaler både med masterarbeidet og gjennom studiet. Noen navn må nevnes. Takk til Maria Iselin Fenes og Katharina Bewalitz Andersen. Uten dere to hadde ikke studiet eller hverdagen de siste fem årene vært det samme for meg. Jeg håper vi kan fortsette å diskutere orddelingsfeil og norskfaget livet ut!

Den store familien min, takk for at dere har kommet med støttende ord, middager og lufteturer, ikke bare gjennom masterprosjektet, men hele oppveksten min. Jeg er heldig som har et så stort støtteapparat rundt meg.

Sist, men ikke minst, Alex. Takk for at du alltid har troa på meg, for at du er så tålmodig og for at du presser meg når jeg trenger det. Nå kan vi endelig gjøre noe sammen i helgene igjen.

Tromsø / Stavanger, november 2022

Julie Listad Sveinsen

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan Hanna, en tysk-norsk ungdom i Tromsø og hennes flerspråklighet. Problemstillingen handler om hvordan Hanna opplever sin egen flerspråklighet i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, og ved hjelp av forskningsspørsmålene vil oppgaven belyse hvilke språkvalg Hanna tar i en slik overgang, hvordan disse språkvalgene kan si noe om en utvikling av en flerspråklig identitet og hvilken rolle familien spiller i flerspråkligheten hennes. Empirien i prosjektet bygger på intervju med informanten Hanna, foreldrene og lillebroren hennes. Begge foreldrene er fra Tyskland, og Hanna og søsknene hennes er født i Tromsø. Det teoretiske rammeverket består av begrepene family language policy (her oversatt til *familiespråkpraksis*) *muda*, identitet og *timescales*, (her oversatt til *tidsrammer*).

Funnene i empirien viser at Hanna har gjennomgått endringer i sin språklige praksis som påvirker selvforståelsen hennes som tysk og flerspråklig. Språkvalgene hun tar i denne overgangen er med på å bygge identiteten hennes, f.eks. at hun ønsker å bli korrigert når hun gjør språklige feil og at hun lager seg en språkpraksis om å lese tyske bøker. Men samtidig som hun velger tysk som en del av sin identitet, velger hun bort språkfaget tysk på skolen. Funnene i oppgaven viser også mye som tidligere forskning gjør, om at barn i flerspråklige familier også er aktører for familiespråkpraksisene. Samtidig er familiespråkpraksisene som foreldrene har utarbeidet for Hanna, et utgangspunkt for hennes identitetsutvikling. Familien har en fri språkideologi, der barna kan bruke språkene som de vil. Det har gjort at Hanna har fått mye frihet til å ta egne valg og hun har fått muligheter til å bli språklig aktør i familien og i egen læringsprosess, samtidig som hun har fått mulighet til å bygge sin identitet som hun ønsker.

**Emneord:** family language policy, *muda*, flerspråklighet, identitet, flerspråklig identitet, ungdomsperspektiv, språkvalg, tysk-norsk, ungdom, overgang, investering, Investment, språkpraksis, timescales, arvespråk.

# 1 Innledning

## 1.1 Ungdom og flerspråklighet

Tittelen på denne oppgaven *Jeg er tysk, og sånn er det, og jeg skal snakke uansett språk*, viser til et sitat fra hovedinformanten i dette masterprosjektet. Hanna er 15 år og har en flerkulturell og -språklig bakgrunn. Sitatet viser at hun ikke vil bry seg om hva andre mener og sier, hun skal snakke det språket hun vil. Sitatet kan også tolkes som at Hanna er stolt av å være tysk, men at det ikke alltid har vært slik. «Sånn er det» er et uttrykk for å sette punktum. Det er ikke noe som skal diskuteres videre. I bunn og grunn viser sitatet til hele hensikten med denne oppgaven; å undersøke en ungdomsskoleelevs opplevelse av egen flerspråklighet. I mange tilfeller er det ikke enkelt å være en del av to ulike kulturer der man ikke er én fullstendig og helhetlig identitet, men en enhet som består av flere ulike kulturer og språk. Og denne bakgrunnen kan være med å påvirke hvilke valg man tar, hvordan man bygger sin egen identitet og hvilke tanker man lager seg om fremtiden.

Den tysk-norske flerspråkligheten har gjennom lektorstudiet interessert meg, særlig fordi jeg har fagene tysk og norsk i egen fagkrets og dermed har bygd et nettverk rundt meg av mennesker med tyskspråklig bakgrunn. Disse menneskene opplever at deres språk er et eget skolefag i den norske skolen og at språket deres har en lang historie i Norge. Jeg har i møte med elever med tyskspråklig bakgrunn sett hvordan de opplever tyskfaget. For mange av disse elevene oppleves det som lite tilpasset dem eller de kan oppleve å bli brukt som lærerassistenter i klasserommet. Min egen interesse for tematikken om å være flerspråklig og gjøre seg refleksjoner om flerspråklig identitet ledet meg inn i dette masterprosjektet. Empirien i masterprosjektet er bygget på intervjuer med en tysk-norsk familie, der begge foreldrene kommer fra relativt store byer i Tyskland. De flyttet til Norge for cirka 20 år siden for å jobbe i helsesektoren i Tromsø. I oppgaven har de fått navnene Eveline og Hugo. Til sammen har de fire barn, og jeg har intervjuet to av dem, Hanna og Jørgen. De er begge født i Norge og har gått i norsk barnehage og barneskole. Nå går Hanna i 10. klasse og Jørgen i 8. klasse.

Masterprosjektet er en del av prosjektet *Multilingualism in Transitions* (MultiTrans), et prosjekt ved UiT – Norges arktiske universitet.<sup>1</sup> Formålet med MultiTrans-prosjektet er å

---

<sup>1</sup> <https://uit.no/project/multitrans/prosjektgruppe>

undersøke språkvalg flerspråklige individer tar i utdanningens overganger, og hvordan de begrunner og erfarer de språkvalgene de har tatt og skal ta i slike overganger. Denne oppgaven vil ha den samme tematikken, men ta utgangspunkt i den spesifikke overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i dette skal jeg i oppgaven undersøke problemstillingen: *Hvordan opplever en ungdom med tysk-norsk bakgrunn sin egen flerspråklighet i overgangen til ungdomsskolen?* For å finne svar på problemstillingen skal jeg mer spesifikt se på de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvilke språkvalg har Hanna gjort i overgangen til ungdomsskolen?
2. Hvordan henger disse språkvalgene sammen med tidligere valg og tanker om fremtidige valg?
3. Hvilken rolle spiller familien i Hannas språkvalg?

Forskningsspørsmål 1 handler om hvilke språkvalg Hanna har gjort i overgangen til ungdomsskolen. En overgang som dette kan utløse refleksjoner rundt språklig praksis og derfor også identitet, skriver Joan Pujolar og Isaac González (2013). De foreslår begrepet *muda* som et verktøy for å forstå hvordan individer endrer sin identitet (se kap. 2.1 om *muda*). I visse øyeblikk i livet er det mer sannsynlig at *muda* vil skje. Dette kaller Pujolar og González (2013) for *biographical moments*. Jeg har oversatt begrepet til biografiske krysningpunkter, ettersom det er i krysninger mellom faser i livet at *muda* kan føre til refleksjoner rundt og endringer i tidligere språkpraksis og identitet. I disse krysningpunktene tar individet valg basert på tidligere erfaringer og forventninger om fremtiden. Her er spørsmålet hvilke språkvalg Hanna har tatt i det biografiske krysningpunktet som overgangen til ungdomsskolen utgjør.

Det finnes ulike nivåer av språkvalg. I noen sammenhenger er språkvalg på syntaks- og ordnivå, der språkvalget blir tatt i brøkdelen av et sekund (Hårstad, Mæhlum & Ommeren, 2021, s. 43). Slike språkvalg kan man undersøke ved å studere interaksjon, slik Ragni Vik Johnsen (2020) og Solveig Berg Johnsen (2016) har undersøkt i flerspråklige familier. Jeg skal se på språkvalg på et annet nivå, der selve valget av språklig kode står i sentrum. Dette er valg som hvilket språk Hanna bruker med venner og familie, hvilket språk hun leser og



skriver på, og hvilket språk hun har valgt som fremmedspråk på ungdomsskolen. Dette er språkvalg Hanna forteller om i sine intervjuer, og det er med andre ord selvrapporterte språkvalg.

I forskningsspørsmål 2 er målet å undersøke hvilken sammenheng tidligere og forventede fremtidige språkvalg har med de språkvalgene Hanna tar i overgangen til ungdomsskolen. Ifølge Jay L. Lemke (2000) må alle våre handlinger bli satt i en større sammenheng, det han kaller for et *økososialt system (ecosocial system)*. I dette systemet inngår ulike prosesser i *timescales*, som på ulike måter henger sammen, enten ved å begrense og/eller påvirke hverandre (Lemke, 2000; se også kap. 2.1). Jeg velger å bruke det norske begrepet *tidsrammer* som en oversettelse av *timescales*. Det inkluderer også forståelsen av at ei ramme kan være innrammet av flere større rammer, samtidig som det selv kan bestå av flere mindre rammer. Disse tidsrammene kan påvirke hverandre, og begrepet viser hvordan tid kan være sammenflettet. Lemke (2000) beskriver også begrepet *heterochrony*, heretter oversatt til heterokroni, som handler om at ulike handlinger på en overordnet *tidsramme* kan påvirke på mindre rammer. Dette kan f.eks. være prosesser i samfunnet som påvirker individer. Ved å bruke begrepene *tidsramme* og *heterokroni* som et verktøy kan vi forstå de språkvalgene Hanna tar i overgangen til ungdomsskolen. Begrepene hjelper også til å forstå at det vi ser i dag av identitet og språklig praksis hos Hanna, både bygger på en tidligere språklig identitet og en tanke om en fremtidig språklig identitet.

Til slutt handler forskningsspørsmål 3 om hvilken rolle familien spiller i valgene til Hanna. I forskningen på *family language policy* er familien et sosialt fellesskap der det drives en form for eksplisitt og implisitt politikk for språk og språkplanlegging (Fogle & King, 2013; Fogle, 2013). *Policy* kan ha flere mulige oversettelser til norsk, slik som *prinsipper, retningslinjer* og *politikk*. David Cassels Johnson (2013, s. 9) viser en åpen definisjon av *language policy* der han mener at *policy* både kan vise til en offentlig politikk, som er vedtatt i skriftlige dokumenter, men også uoffisielle og skjulte mekanismer som er påvirket av språklige praksiser og språkideologier. Lars Vikør (2007) prøver også å forklare begrepet *policy* på norsk, og presiserer at det er forskjell på *policy* og *politics*. Forskjellene faller sammen med det Johnson (2013, s. 9) skriver om offisielle og uoffisielle sider av *policy*. Ettersom Johnson (2013, s. 5) skriver at *policy* også kan være språklige praksiser, velger jeg å bruke *familiespråkpraksiser* som oversettelse videre i oppgaven. En praksis kan også bli påvirket av språkvalg og strukturer, og en praksis kan endres på etter individets ønske.

I tidlig forskning på familiespråkpraksiser var det foreldrene som rapporterte barnas språkbruk til forskerne, men i nyere forskning er barna og ungdommene også sett på som aktører i den språkpraksisen familien fører og man inkluderer derfor også barnas perspektiver i forskningen (King & Fogle, 2017). I de tidlige årene av oppveksten er foreldrene de signifikante andre som barna lærer av og blir sosialiserte med, men igjennom oppveksten blir de jevnaldrende mer viktige for identitetsdannelse og -bygging (Fogle & King, 2013). Jeg vil derfor med forskningsspørsmål 3 undersøke hvilken rolle familien har spilt i de språkvalgene Hanna tar i overgangen til ungdomsskolen.

## **1.3 Prosjektets bakgrunn**

### **1.3.1 Flerspråklighet i skolen og læreplanverket**

I skolen står flerspråklighet og språklig mangfold sterkt etter at de norske læreplanene ble endret i Kunnskapsløftet 2020 (LK20). De store endringene innebar dybdelæring som mål og mer tverrfaglighet, men også tydeligere formuleringer om flerspråklighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den norske skolen var det i 2015 registrert 150 ulike språk, og dermed er det moderne norske klasserommet et stort mangfold av elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn (Ipsos, 2015). Etter overordnet del av læreplanen skal alle disse elevene i tillegg til alle andre elever «få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Norskfaget har et spesielt ansvar for dette når det i fagets relevans er forankret at:

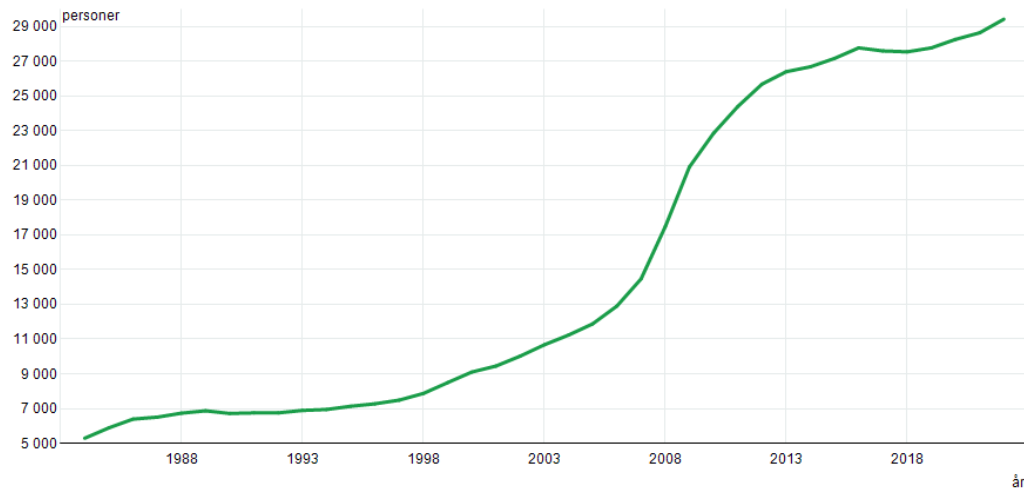
[g]jennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Her blir språk og identitet tett koplet sammen, og denne formuleringen gjør skolen ansvarlig for at eleven blir nettopp en trygg språkbruker. Dette gjelder uansett hvilke(t) språk eleven bruker. Ved å bruke en utvidet definisjon av flerspråklighet er de fleste elever i Norge flerspråklige. De lærer engelsk nærmest som et andrespråk, der de lærer det på skolen, men store deler av læringen og bruken av engelsk skjer på fritiden; på sosiale medier, med venner, når de gamer, i musikk osv. (Svendsen, 2021, s. 170-171). Undersøkelsen *Rom for språk* (2015) avdekker at det er tendenser i opplæringssystemet der elever ikke opplever at deres flerspråklighet blir verdsatt som ressurs i undervisningen (Ipsos, 2015; Svendsen, Ryen & Ims, 2020).

### 1.3.2 Tysk i Norge

I Norge bor det per 1.1.2022 cirka 29 000 mennesker som enten er tyske selv og har innvandret til Norge, eller har foreldre som kommer fra Tyskland. Siden 1972 har antallet mennesker med tysk bakgrunn vokst kraftig, se figur 1. Mange flytter på grunn av arbeid eller jobbtilbud, slik som foreldrene i dette prosjektet som flyttet pga. jobbtilbud i helsesektoren.

05183: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter år. Tyskland, Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 1: Personer med tysk bakgrunn i Norge fra 1972-2022

Tysk som skolefag har lang tradisjon i Norge, og har siden 1890-tallet vært et av de tradisjonelle fremmedspråkene i den norske skolen, sammen med fransk og engelsk (Bjørke, Dybedahl & Haukås, 2018, s. 20). På slutten av 1900-tallet ble tysk obligatorisk på gymnaset og sett på som formaldannende. Etter hvert kom det andre fremmedspråk inn i skolen som valgfag, slik som spansk og russisk, og engelsk fikk mer og mer status og tok til slutt over den obligatoriske plassen til tysk på gymnaset (Bjørke et al., 2018). I dag er det færre elever som velger tysk som fremmedspråk på ungdomsskolen, noe Fremmedspråkssenteret ser på med stor bekymring (Øksenvåg, 2021a; 2021b). Valget av fremmedspråk på ungdomsskolen får konsekvenser for valg på videregående, og videre for hvor mange elever som tar fordypning i faget. I dag konkurrerer fremmedspråkene med engelsk, ikke bare på skolen, men også i samfunnet. Ved å bruke metaforen til Bourdieu (1977) om et *lingvistisk marked* (se kap. 2.3), kan det sies at engelsk har blitt ilagt stor verdi i form av status og makt, noe som gjør at språket ofte blir plassert på toppen av pyramidemodeller som skal vise makt- og prestisjeforhold mellom språkene i Norge og i resten av verden (Hårstad et al. 2021, s. 49).

På samme måte som enkelte språk kan ha ulik plassering i hierarkiske pyramidemodeller, kan også ulike typer flerspråklighet få ulik prestisje og status. Thomas Rørbeck Nørreby introduserer begrepet *elitær flerspråklighet* for å uttrykke at ulike typer av flerspråklighet har ulik status (Nørreby, 2020). Han knytter det opp til hvilken bakgrunn de ulike innvandrerne har, om den er ikke-vestlig eller vestlig, og om det er arbeidsinnvandring eller ikke. Nørreby (2020) mener elever med ikke-vestlig språklig og kulturell bakgrunn blir ansett som et problem, mens elever med vestlig bakgrunn heller blir ansett som en ressurs og faglig sterke i skolen. De sistnevnte har en type flerspråklighet som er *elitær* (Nørreby, 2020). Innenfor elitær flerspråklighet inngår tysk, fransk spansk og/eller engelsk sammen med dansk, skriver Nørreby (2020). I Norge har disse språkene også en høy status. Dette kommer fram av både arbeidsinnvandring til helsesektoren og industri, men spesielt for tysk er at det i Oslo er opprettet en egen tysk skole. I tillegg har det tyske språket og den tyske kulturen hatt stor påvirkning på det norske språket og kulturen, gjennom blant annet den tette kommunikasjonen og samhandlingen i hansatiden (Hårstad et al. 2021, s. 158-159). Til sammen sier alt dette noe om den statusen tysk har i Norge i dag.

## 1.4 Tidligere forskning

### 1.4.1 Flerspråklig ungdom og familier i Norge

I Norge er det gjort flere undersøkelser på ungdom og språk, blant annet *Ta tempen på språket!* (Svendsen, Ryen & Ims, 2020; Forskningsrådet, 2014) og *Rom for språk* (Ipsos, 2015). *Ta tempen på språket!* ble gjennomført i 2014 blant elever på alle trinn med formål å undersøke hvilke språk og dialekter barn og unge brukte. Året etter, i 2015, ble *Rom for språk* gjennomført på vegne av Språkrådet og MultiLing – nasjonalt senter for flerspråklighet ved Universitetet i Oslo. Her var formålet å undersøke hvilke forhold elever og lærere fra 1.-10. trinn hadde til flerspråklighet. Begge undersøkelsene viste at barn bruker flere ulike språk i hverdagen og at de fleste er positive til flerspråklighet. Mange av elevene meldte at de brukte andre språk enn norsk i friminuttene og ellers på skolen. Lærerne i *Rom for språk* (Ipsos, 2015) var bekymret for elevenes begrepsforståelse, men mente at dette kunne utvikles ved tospråklig opplæring og tett samarbeid mellom lærerne.

Det er også forsket på flerspråklighet i familier i Norge i flere forskjellige sammenhenger (bl.a. Johnsen, 2020;2021; Obojska, 2019; Dorich, 2017; Johnsen, 2016). Her vil jeg se på forskning gjort på flerspråklige familier og aktørskap. Kine Javiera Dorich (2017) har i sin masteroppgave undersøkt barns aktørskap i norsk-ecuadorianske familier. Hun fant ut i

intervju med foreldrene, at de hadde eksplisitte språkpraksiser for hvordan de skulle få barna til å snakke og bruke spansk, men i interaksjonelle lydopptak av familien viste det seg at det ikke var like lett å gjennomføre disse familiespråkpraksisene. Barna var språklige aktører, og kunne derfor gjøre motstand mot foreldrenes språkpraksiser. Dorich (2017) konkluderte med at foreldrenes familiespråkpraksiser var påvirket av samfunnets renhetsideologier, altså tanker om at språk ikke bør blandes ettersom de var opptatte av at barna skulle snakke mest mulig spansk for å lære seg ordforråd hjemme.

Maria Antonia Obojska (2019) undersøker i sin artikkel språklig aktørskap hos polsk-norske familier i familieintervjuer. Familien i datamaterialet hennes snakket polsk og foreldrene prøvde å innføre faste dager eller tidspunkt der de snakket norsk og engelsk hjemme siden de selv skulle lære seg disse språkene bedre. Barna i familien motsatte seg denne språkpraksisen fordi de helst ville ha et skille på norsk ute i samfunnet og polsk hjemme.

Hos Ragni Vik Johnsen (2020:2021) er formålet å undersøke aktørskap hos ungdommer i spansk-norske familier. Johnsen (2020) viser hvordan disse ungdommene utøver aktørskap på ulike måter, f.eks. gjennom å utøve motstand mot foreldrenes familiespråkpraksiser og/eller forandre familiespråkpraksisene. Solveig Berg Johnsen (2016) viser hvordan ungdommer i norsk-italienske familier utøver språklig aktørskap i familienes språkpraksiser. I disse nevnte undersøkelsene blir begrepet *arvespråk* (engelsk *heritage language*) brukt for de språkene foreldrene tar med seg inn i familien. Disse språkene er minoritetsspråk i det norske samfunnet. Ettersom oppgaven min bygger på denne tidligere forskningen, skal jeg også bruke begrepet *arvespråk* videre for det tyske språket i familien i prosjektet.

Av forskning på tysk-norske familier og språk, har Anja Maria Pesch (2005) sett på betydningen av språkkontakt utenfor familien for identitetsutvikling hos barn. Obojska & Purkarthofer (2018) har også sett på aktørskap i tysk-norske familier. De fant ut at mødre tok ansvar for at arvespråket ble brukt hjemme og at det i den tyske familien ble sett på som en fordel å kunne tysk i det norske samfunnet.

#### **1.4.2 Språkfaget tysk**

Som nevnt i kapittel 1.3.2 faller antall elever som velger tysk på ungdomsskolen, både i skoleåret 2020 - 2021 og i 2021 - 2022 (Øksenvåg, 2021a; 2022). Allerede tilbake i 2002 var det uttrykket bekymring for språkfaget, ettersom interessen for tysk falt i både grunnskolen, på videregående og i høyere utdanning (Speitz & Lindemann, 2002; Gstöttner, 2008).

Gstöttner (2008) skrev sin avhandling om denne tematikken, med formål å undersøke årsaker til at færre elever valgte tysk, samtidig som Tyskland var og er en av Norges viktigste samarbeidspartnere i flere næringer. Hun spurte elever over hele landet ved hjelp av spørreskjema, i tillegg til å intervjuer ulike ansatte i ulike institusjoner som arbeidet tett på Tyskland i Norge. Tolkningen av datamaterialet viste at det blant annet var strukturelle hindringer i det norske skolesystemet, slik som mangel på kvalifiserte lærere som gjorde at interessen for språkfaget falt (Gstöttner, 2008). Videre skriver Gstöttner (2008) at tysk møtte på konkurranse fra engelsk i tillegg til at spansk var nylig innført som et fremmedspråk på skolen. Elevene i undersøkelsen kommenterte at spansk ble brukt i en større del av verden enn tysk, og at de heller ville dra på ferie til Spania enn til Tyskland. Dette er også svar elevene i undersøkelsen *Ta tempen på språket!* kommenterer når de får spørsmål om hvorfor de vil lære språk (Svendsen et al., 2020). Til slutt trekker Gstöttner (2008) frem det negative og stereotypiske bildet Tyskland og det tyske språket har fått, mye pga. andre verdenskrig. Studien til Gstöttner (2008) er i dag noen år gammel, men kan være med å si noe om hvorfor interessen for tysk faller også i dag. Mange av faktorene blir trukket frem hos Øksenvåg (2021a), og noen av faktorene som Gstöttner (2008) nevner kan bidra til å forklare dagens situasjon av tyskundervisningen, slik som at færre velger tysk i høyere utdanning.

## 1.5 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven består av seks hovedkapitler, der innledningen inngår som det første. Videre skal jeg i kapittel to redegjøre for det teoretiske rammeverket, og her er begrepet *muda* et overordnet begrep, sammen med en presentasjon av forskningsfeltet *familiespråkpraksiser*. For å undersøke prosjektets problemstilling har jeg valgt ei kvalitativ tilnærming med intervju som metode, og metoden blir redegjort for i kapittel tre. De tre forskningsspørsmålene danner strukturen for kapittel fire, analyse av funn. I kapittel fem diskuterer jeg mine funn i lys av tidligere forskning og teori, før jeg avslutningsvis i kapittel seks oppsummerer oppgavens funn og viser til videre forskning.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket prosjektet inngår i. Begrepet *muda* blir presentert nærmere i kapittel 2.1. Her og i analysen blir andre begreper tatt opp i forlengelsen av dette. Kapittel 2.2 skal redegjøre for forskningen på *familespråkpraksiser* og her vil jeg også komme inn på andre relevante begreper. Til slutt er kapittel 2.3. en kort redegjørelse for Bonny Nortons (2013) begrep *investment* i språklæring.

### 2.1 *Muda* og biografiske krysningspunkter

Begrepet *muda* er som nevnt utviklet av Joan Pujolar og Isaac González (2013), og er inspirert fra den katalanske betydningen av ordet:

The concept of “*muda*” as noun or *mudar-se*” as verb in Catalan commonly refers to changes of appearance, be it color or skin in animals or, for people, when they adopt a more carefully monitored appearance especially in dress (Pujolar & González, 2013, s.142).

Innenfor språkforskningen foreslår Pujolar & González (2013, s.140) at *muda* kan brukes for å definere biografiske punkter der individer går gjennom betydelige endringer i sin språklige praksis. Går man ut fra tanken om at den sosiale identiteten endres ut fra språklig praksis, må det individet som gjennomgår *muda*, håndtere ulike konsekvenser, skriver Pujolar (2019). En slik konsekvens kan være hvordan man fremstår for andre, eller hvordan ens sosiale posisjon kan endre seg. De språklige endringene skjer oftest knyttet til spesifikke kontekster som for eksempel på arbeidsplassen, på skolen eller i vennegjengen (Pujolar & González, 2013). Hanna rapporterer at hun bruker ulike språk i ulike kontekster, som hjemme med familien, på skolen og med ulike venner.

Pujolar & González (2013) fikk bruk for begrepet da de undersøkte bruk av katalansk og spansk i Spania. Tradisjonelt sett var det bare de som hadde katalansk som morsmål som brukte det med hverandre, og ellers snakket de spansk med dem de anså for å være spansktalende. Endringer i språkpolitikken på nasjonalt nivå og sosiale endringer i samfunnet førte til at flere spansktalende tok i bruk katalansk i hverdagen. Det igjen førte til at språklig tilhørighet ikke lenger var det som avgjorde hvem som brukte katalansk eller spansk (Pujolar & González, 2013). Dermed behøvde en person som plutselig brukte katalansk på jobb, ikke å identifisere seg som katalansk slik det var tidligere.

Videre sier Pujolar & González (2013) at *muda* kan påvirke hvordan et individ organiserer språkvalgene sine i ulike kontekster eller epoker i livet. De har derfor satt opp seks

biografiske krysningspunkter der *muda* skjer. Her er de seks biografiske krysningspunktene tilpasset det norske skolesystemet: 1) ved oppstart av barnehage eller barneskole, 2) når man begynner på ungdomsskolen eller videregående, 3) når man begynner på universitetet, 4) når man kommer ut i arbeidsmarkedet, 5) i dannelsen av ny familie og/eller 6) når man blir foreldre (Pujolar & González, 2013, s. 143). Noen av disse krysningspunktene er institusjonelle overganger knyttet til skole eller jobb. Hanna er i punkt 2, i ferd med å begynne på en ny skole. Hun er nødt til å bli kjent med et nytt bygg i tillegg til nye medelever og nye lærere. Pujolar & González (2013) sier at alle nye bekjentskaper også er en del av det biografiske krysningspunktet, det de kaller nye språklige respondenter. De trekker også frem nye lærere, kollegaer, kjærester osv. som andre eksempler. I overgangen til alt dette nye mener Pujolar & González (2013) at individet, her Hanna, skal ta viktige avgjørelser om hvordan hun skal organisere sine språkvalg.

I en nyere artikkel om *muda* viser Pujolar (2019) at begrepet *muda* kan brukes til å utforske aktørskap gjennom språklig praksis. Aktørskap kommer fra engelsk *agency* og handler om at individet har en form for drivkraft som gir det mulighet til å handle og forhandle. Ahearn (2001) argumenterer for at aktørskap er påvirket av den sosiale og kulturelle konteksten individet er en del av. Det kan for eksempel være semiotiske uttrykk som tilskriver individet en antatt sosial identitet, som hårfrisyrer og klesstil. Eller det kan være språklige uttrykk som viser en språklig og geografisk tilhørighet, eksempelvis språklige varieteter. I biografiske krysningspunkter møter individer som tidligere nevnt nye respondenter, og kan dermed endre deler av sin språklige praksis. Ved å bruke *muda* som verktøy kan man undersøke hvordan individer utvikler strategier, stiller spørsmål ved og reflekter rundt de sosiale rammene det inngår i (Pujolar, 2019). Dersom individet oppdager f.eks. hull i sin språklige kompetanse, kan det gjennom aktørskap ta kontroll over egen språklæring og dermed være aktiv i læringsprosessen (Fogle, 2012, s. 4).

Endring i språklig praksis mener Pujolar & González (2013) fører til endringer i selvforståelsen og den antatte identiteten andre gir individet. Hårstad et al. (2021, s. 43) skriver at i sosiale interaksjon med andre mennesker observerer vi hvordan vi selv blir oppfattet. I disse interaksjonene skjer det videre flere identitetsforhandlinger der vi i brøkdeler av sekunder tar avgjørelser om hvordan vi vil fremstå og forstå oss selv. Ifølge et sosiokonstruktivistisk syn på identitet er det gjennom slik interaksjon, der språket er et verktøy, at identitet blir produsert og videreutviklet, skriver blant andre Svendsen (2021, s. 155) og Hårstad et al. (2021, s. 42). Andre følger en mer essensialistisk forståelse av identitet,



der språket *er* identiteten (Hårstad et al. 2021, s. 43). Da er tanken at individet er naturgitt en form for identitet, en slags kjerne som individet består av.

Når Hanna har vært gjennom en overgang til ungdomsskolen der hun møter nye mennesker, kan identiteten hennes bli utfordret eller endret i den nye konteksten. Relevant for Hannas situasjon er også at hun er flerspråklig, og hun rapporterer at hun blander mellom ulike språk i hverdagen med ulike samtalepartnere og i ulike sammenhenger. Å skille tydelig mellom språkene man bruker henger sammen med prinsippet om autentisk språkbruk (Hårstad et al. 2021, s. 86). Det grunner i en tanke om at det språket vi snakker skal være ekte og rent, altså ikke blandet med andre språk eller dialekter. Disse kravene kommer både fra samfunnet rundt oss og fra individet selv. I samfunnet er det ulike holdninger, forestillinger og oppfatninger om språk, det som blir kalt *språkideologier* (Hårstad et al. 2021, s. 45). Det kan for eksempel være forestillingen om at å blande språk, som i eksempelvis «kebabnorsk», er negativt (Svendsen, 2014). Den flerspråklige familien i prosjektet kan ha møtt på slike ideologier når de bruker flere språk i hverdagen og kanskje også blander språkene i samme ytring.

*Muda* er som tidligere nevnt et viktig biografisk punkt i livet til et individ, der individet går gjennom endringer i språklig praksis og identitet (Pujolar & González, 2013). På mange måter er derfor *muda* en viktig *tidsramme* i den helhetlige *rammen* som er livet til et individ. Samtidig består *muda* av flere mikrorammer slik som språkvalgene til Hanna i overgangen til ungdomsskolen. Begrepet *timescale* er som nevnt innledningsvis, utviklet av Lemke (2000). Han mener begrepet kan brukes som et verktøy for å forstå og undersøke komplekse prosesser, slik som identitetsutvikling, læring i klasserommet og språkutvikling (Lemke, 2000; 2001; 2002). Også sentralt for å forstå identitetsutvikling (og *muda*), er begrepet *heterochrony* (Lemke, 2000). Det handler om at tidsskalaene kan påvirke hverandre i ulike retninger, der både handlinger i mikrorammer kan påvirke handlinger i de overordna tidsrammene, og motsatt (Allard, 2017). Dette kan for eksempel være hvordan mikroprosesser i biografiske krysningspunkter får konsekvenser for hvordan identitet og selvforståelsen til individet, som igjen vil påvirke den overordna tidsskalaen. Det vil derfor være mulig å undersøke hvilke *tidsrammer* som har påvirket identitetsutvikling og hvilke tanker individet har om en fremtidig identitet ved å forstå de *tidsrammene* individet er i nå (Lemke, 2002).

## 2.2 Familiespråkpraksis

I alle familier finnes det ulike praksiser knyttet til språk og språkbruk. Disse kan være påvirket av språkholdninger og -ideologier som familien har og/eller som er i samfunnet. Forskningen på slike språkpraksiser i familien kalles for *family language policy (FLP)*. Forskningsfeltet er relativt nytt, selv om det tidligere har vært undersøkt hvilke språk flerspråklige familier bruker og flerspråklige barns språktilegnelse (Fogle & King, 2013). Tidlig forskning gjort innen familiespråkpraksiser studerte primært foreldreperspektivet, der de så på foreldrenes rapporter om strategier og ideologier i språkplanleggingen av barnas språktilegnelse (King, Fogle & Logan-Terry, 2008). Dette henger sammen med tidligere forskning av sosialisering og språklæring hos barn, der man hadde et «top-down»-fokus (Fogle, 2013). Denne tidligere forskningen tok utgangspunkt i at det var foreldrene (*top*) som formet barna og deres atferd og språklige praksis (*down*) (Fogle, 2013). I nyere tid har man endret synet på barna fra å være «mottakere» til å være aktive deltakere i både egen sosialiseringssprosess og språklæring. Ettersom dette utgangspunktet endret seg, gjorde også forskningen i FLP det. I dag er synet på familien mer dynamisk, og barna er også en del av familiefellesskapet (King, 2016). Det vil si at forskningen inkluderer studier av barnas faktiske språklige kompetanse og deres identitetshandlinger, sammen med foreldrenes språkholdninger og -ideologier. Det defineres også roller i familien, og dermed er også ungdomsperspektivet inkludert i studiene i forskningen på familiespråkpraksiser (King, 2016).

Både enspråklige og flerspråklige familier har en form for språkpraksis (Fogle & King, 2013). I enspråklige familier kan dette handle om i hvor stor grad man er høflige, eller hvilke ord som er sett på som «lovlige» og «ulovlige» ord, som f.eks. banning. Selv om enspråklige familier også har språkprinsipper, er det oftest de flerspråklige familiene som blir forsket på i sammenheng med familiespråkpraksis (Fogle & King, 2013).

Flerspråklighet kan og blir definert ulikt i faglitteraturen. Jeg legger til grunn en åpen definisjon av flerspråklighet i denne oppgaven. Svendsen (2021, s. 54) viser til ulike kriterier i faglitteraturen som definerer ulike typer flerspråklighet, f.eks. Aronin & Singleton (2012) og Butler (2012). Et av kriteriene som Svendsen (2021, s. 55) viser til, er bruksbaserte kriterier fra Grosjean (2010). Det handler om at man kan definere flerspråklighet ut fra at individet bruker flere språk i hverdagen. Familien i denne oppgaven bruker både norsk og tysk i dagligdagse situasjoner, som hjemme, på skolen, på jobb og på butikken. De kan derfor passe

innenfor de bruksbaserte kriteriene for flerspråklighet. Andre kriterier for flerspråklighet kan handle om hvordan individene identifiserer seg selv eller hvilken kompetanse de har i de ulike språkene (Svendsen, 2021, s. 55).

I denne familien, der begge foreldrene har flyttet fra Tyskland til Norge er tysk et minoritetsspråk, mens norsk er samfunnets majoritetsspråk. For å bevare *arvespråket* kan familien lage noen språkpraksiser for hvordan de skal håndtere språkopplæring og andre spørsmål knyttet til språk i hjemmet og i familien. De Houwer (2009) foreslår for eksempel ulike strategier for hvilket språk foreldrene burde snakke med barnet. En av modellene er den typiske «én forelder, et språk», altså at hver forelder snakker «sitt» språk med barnet. En annen strategi er at familien har et «hjemmespråk» og et «utespråk», som kan vise til at familien snakker arvespråket hjemme og majoritetsspråket ute av huset, altså med andre enn familien (De Houwer, 2009). I studier av FLP studerer man hvordan bl.a. slike modeller og ulike språkpraksiser fungerer for å undersøke hvordan familien og familiemedlemmene arbeider for å bevare og opprettholde det såkalte arvespråket i familien (Fogle & King, 2013). Begrepet arvespråk er hentet fra det engelske begrepet *heritage language*, der betydningen er at det er et språk (og en kultur) som er nedarvet (He, 2008). I familien i prosjektet snakker foreldrene og deres familie, tysk, og tysk er et minoritetsspråk i det norske samfunnet der familien bor. Vi kan dermed si at tysk er et arvespråk i familien. I noen tilfeller av forskning i familiespråkpraksiser undersøker man også hvilke strategier og faktorer som har best utfall for arvespråket (Fogle & King, 2013). At språket blir bevart, betyr i denne sammenhengen at språket blir overført til neste generasjon.

FLP bygger på to tidligere og godt etablerte forskningsfelt, «language policy and child language acquisition» (King, Fogle & Logan-Terry, 2008, s. 907). Forskningsfeltet henter støtte i form av teori og data fra disse to forskningsfeltene for å bedre forstå de tre komponentene Bernard Spolsky (2004) mener språkpolitikk består av, språklig praksis, altså hva individene gjør med språket, hva de mener og tror om språkene, med andre ord hvilke språkideologier familien har, og til slutt hva de vil gjøre med språket, som en form for språkplanlegging (King & Fogle, 2017, s. 318). I en nyere artikkel argumenterer Spolsky (2019) for at innen språkplanlegging, det han kaller *language management*, må man også inkludere individets selvregulering eller drivkraft til å øke sitt språklige repertoar og endre sine språklige praksiser. Dette sammenfaller med aktørskap, som jeg kommenterte i kapittel 2.1.

Det andre feltet FLP bygger på, er forskning på språktilegnelse og da særlig hos flerspråklige barn (King, Fogle & Logan-Terry, 2008). Her ser man på hvilke faktorer som spiller inn på barnas språktilegnelse og ofte også på utfallet av de ulike faktorene. Faktorer kan være språklige innputt, slik som å høre språket bli snakket, å selv snakke språket, synge, lese på språket, se film, høre på lydbok og musikk m.m. (Little, 2017). Blant annet studien til De Houwer (2009) i Nederland viser at jo mer foreldrene prater arvespråket til barnet, jo mer bruker det språket selv, noe som tyder på at innputt spiller en viktig rolle både i tilegnelsen av språk, men også i utvikling av språk, slik som ordforråd og språkets strukturer skriver blant annet Krashen (1985; 1989). Hos flerspråklige barn kan ordforrådet i de ulike språkene være ulikt, med bakgrunn i at barnet har lært språkene i ulike kontekster, f.eks. hjemme med en eller begge foreldrene, i barnehagen eller på skolen. Dette kan føre til at flerspråklige barn (og voksne) blander språkene i det som i forskningen på språkblanding kalles *kodeveksling* eller *språking* (Svendsen, 2021, s. 64). I slike tilfeller blander individet flere språk i samme ytring. Tidligere forskning mente at slik blanding av språk viste til at barnet ikke klarte å skille mellom språkene og situasjonene de ble brukt i, og at dette var tegn på forvirring hos yngre barn (Ryen & Simonsen, 2016). Lanza (1991) konkluderer derimot med at barn kan skille mellom hvilke kontekster og samtalepartnere de kan bruke de ulike språkene med, og ikke. I dag har synet endret seg, og Ryen & Simonsen (2016) skriver at språkblanding er helt normalt for flerspråklige barn og deres språkutvikling.

## 2.3 Investering i språklæring

Innen andrespråks- og fremmedspråksforskningen, og da særlig i didaktikken ser man på ulike faktorer for at man lærer seg et andre- eller fremmedspråk. I de fleste tilfeller blir motivasjon hos individet som skal lære seg språk, nevnt. Bonny Norton (2013) skriver at det ikke bare er motivasjon som kan brukes for å forklare individers (manglende) arbeid med språklæring. Hun mener at man må se på det sosiale aspektet av språklæring, som er graden av investering: «[t]he construct of investment offers a way to understand learners variable desires to engage in social interaction and community practices» (Norton, 2013, s. 6). Videre knytter hun teorien opp mot Bourdieu (1977) og hans metafor om et lingvistisk marked. I det lingvistiske markedet blir språk vurdert med tanke på verdi, investering, profitt og kapital av språkbrukerne (som nevnt i kap. 1.4.2). I dette markedet er språk en del av kulturell kapital, der de andre to hovedgruppene er sosial og økonomisk kapital (Norton, 2013, s. 6). Norton (2013, s. 7) mener at individet som lærer seg et språk, gjør det med den forståelse at hen skal få noe ut av det. Dette kan være muligheter som er symbolske, slik som læring og/eller

vennskap, eller det kan være at de får tilgang på materielle ressurser slik som penger, eiendom eller arbeid (Norton, 2013, s. 6). Med andre ord, innlæreren kan få tilgang på sosial, kulturell og økonomisk kapital ved å lære seg språket, men kan altså ha ulike mål med språklæringen. Når et individ investerer slik i sin egen språklæring for å oppnå noe i fremtiden, kan man si at vedkommende bygger på sin egen identitet, og da også sin fremtidige identitet (Norton, 2013, s. 6). Deler av empirien i dette prosjektet bygger på informanten Hanna som har lært seg både norsk og tysk fra hun var liten og derfor allerede har vært gjennom en språklæringsprosess. Teorien til Norton (2013) kan brukes som støtte i analysen av empirien i denne oppgaven.



## 3 Metode

Prosjektets problemstilling *Hvordan opplever en ungdom med tysk-norsk bakgrunn sin egen flerspråklighet i overgangen til ungdomsskolen?* legger opp til en kvalitativ tilnærming. Det følgende kapitlet vil derfor først og fremst handle om begrunnelse for valg av metode, deretter forklaring av de ulike prosessene i forberedelsesfasen (kap. 3.2), gjennomføringa av intervju (kap. 3.2.3) og til slutt bearbeiding av datamaterialet (kap. 3.3). De tre siste underkapitlene vil omhandle diskusjon rundt forskerens rolle i intervjuene (kap.3.4), etiske overveielser (kap. 3.5) og til slutt metodiske utfordringer (kap. 3.6).

### 3.1 Valg av metode

Et av prosjektets formål er å undersøke og forstå konteksten for de språkvalgene Hanna har gjort i overgangen til ungdomsskolen. Thagaard (2018, s. 11) skriver at det er vanlig å velge ei kvalitativ tilnærming når målet er å undersøke sosiale fenomener. Postholm (2010, s. 43) viser også til at i kvalitativ forskning settes deltakerens perspektiv i fokus, slik som Hanna er i fokus her. Disse tankene som Thagaard (2018, s. 11) og Postholm (2010, s. 43) viser til, har grunnlag i fenomenologien. Her forsøker man å forstå sosiale fenomener, slik som språkvalg, «fra aktørenes egne prinsipper og beskrive den verden slik den oppleves av informantene» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). Filosofien ble etter Kvale & Brinkmann (2017, s. 45) grunnlagt av Edmund Husserl på 1900-tallet. Videre skriver de at den senere har blitt videreutviklet som tilnærming i den kvalitative forskningen, og har særlig hatt påvirkning på det kvalitative forskningsintervjuet, eller det Kvale & Brinkmann (2017, s. 47) kaller et «livsverdenintervju». Målet er med andre ord å forstå deltakerens verden.

Kvale & Brinkmann (2017, s. 20) legger vekt på at det kvalitative forskningsintervjuet er en *samtale* mellom to eller flere parter, der alle deltar og påvirker samtalen. Det kan ikke sammenlignes med et journalistintervju der målet er rapportering eller en dagligdagssamtale, der begge parter snakker spontant om et tema og gjerne uten et konkret mål.

Forskningsintervjuet har et formål og følger en spesiell teknikk og tilnærming. Etter Fogle (2013, s.180) er forskningsintervjuet en viktig metode innenfor forskningsfeltet *family language policy* nettopp fordi målet er å få en forståelse for hvorfor foreldre har tatt valg de har og hvordan disse kan henge sammen med ytre faktorer:

Such data have provided in-depth explanations and discussions of how parents perceive language planning decisions and the connections they make between their personal, private decisions and other external phenomena (Fogle, 2013, s. 180).

Begge parter i det kvalitative forskningsintervjuet kan bli påvirket av hverandre. Den som blir intervjuet blir sett på som subjekt, ofte kalt en informant. Vedkommende deltar i samtalen, med de diskurser, maktrelasjoner og holdninger informanten er underlagt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 47). I livsverdensintervjuet vil disse faktorene komme fram gjennom hva informanten snakker om i samtalen. Det blir intervjupersonens jobb å stille spørsmål som får informanten til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser. Intervjupersonen er derfor en viktig påvirkningskraft på utfallet av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 49). Intervjuet er en mellommenneskelig situasjon, der kunnskap konstrueres i samspillet mellom intervjuperson og den som intervjuer. Derfor kan et intervju med samme informant, men ulik intervjuperson få ulikt utfall. I dette prosjektet er det spesielt at jeg kjenner informantene mine fra før av, og derfor allerede har en relasjon med dem. Hva dette har å si for prosjektet, skal jeg diskutere i kapittel 3.4.

## **3.2 Intervjuene i prosjektet**

### **3.2.1 Informantene**

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i prosjektet setter tydelige krav til hvilke kvalifikasjoner eller egenskaper informantene i prosjektet må ha; de må være tysk-norske, i familie og gå eller ha barn som går på ungdomsskolen. Jeg gjorde derfor et strategisk utvalg av informanter med bakgrunn i kravene til prosjektet. I mitt eget nettverk kjenner jeg til en familie der begge foreldrene kommer fra Tyskland. Til sammen har de fire barn. Det eldste barnet er flyttet ut. Hanna er nest eldst og går i 10. klasse. Jørgen går i 8.klasse. De går på en av de store ungdomsskolene i Tromsø, der elever fra et stort område i byen går. Det yngste barnet går på barneskolen. Jeg tok først kontakt med foreldrene og informerte om prosjektet og dets formål muntlig. På vegne av seg selv og barna ville de delta i prosjektet. Alle deltakerne fikk deretter informasjonen skriftlig i et samtykkeskjema (se vedlegg 1). Etersom Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) skriver at barn også må gi sitt samtykke og akseptere deltakelse i forskningsprosjekter, informerte jeg Hanna og Jørgen muntlig om prosjektet. De fikk også vite at selv om foreldrene hadde godtatt deltakelse i prosjektet på vegne av dem, var valget om å delta helt opp til Hanna og Jørgen selv.



### 3.2.2 Utforming av intervjugaid og pilotering

Etter prinsippene til fenomenologien er de kvalitative intervjuene ofte semistrukturerte. Ofte er det satt opp spesifikke tema med spørsmål som legger opp til at informanten kan beskrive erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162). Disse temaene handlet om språkbruk i familien, på skolen og med venner, og hvordan familiemedlemmene så på fortiden og fremtiden sin. Intervjugaiden ble utarbeidet ved at jeg leste tidligere forskning, deriblant Johnsen (2020) og Svendsen (2004) om familiespråkpraksiser, ungdomsperspektiver og aktørskap. Videre utarbeidet jeg spørsmål fra teorien, som ble omgjort til intervju spørsmål skrevet på dagligspråk, som vist i tabell 1. I tabellen hadde jeg samme tema til foreldre og barn, men lagde ulike spørsmål. Dette var grunnlaget for intervjugaidene, som også var bygd opp av samme tema, men ulike spørsmål til foreldre og barn (se vedlegg 2 og 3).

Tabell 1: Utdrag av arbeid med intervjugaid

Forskning	Relevante spørsmål fra forskningen	Konkrete spørsmål (barn)	Konkrete spørsmål (foreldre)
<b>Familieferspråklighet</b>	Hva defineres som «hjemmespråk» og «utespråk» i familien?  Hvilke språkpraksiser har familien?  Er det bevisste valg?  Hvordan følger barna foreldrenes praksiser?  I hvilken grad deltar barna som språklige aktører i familien?	Hvilket språk snakker du med familien hjemme?  Hvem bestemmer hvilket språk det skal være?  Hvilke regler har dere for hvordan dere snakker hjemme?  Hvordan er det å snakke tysk med besteforeldrene dine?	Hvilke(t) språk snakker du med barna dine? Enn med partneren din?  Hvilket språk snakker barna med besteforeldre og familievenner?  Har det vært viktig for deg at barna skal lære seg ditt morsmål?

Siden målet med kvalitative intervju er å få informanten til å snakke mest mulig og fortelle spontant om sine perspektiver og erfaringer, er det viktig å formulere spørsmålene på et språk som deltakerne forstår (Neteland, 2020). Spesielt viktig var det i dette prosjektet å formulere spørsmål som barna kunne forstå og svare på. Intervjugaiden ble skrevet på norsk. Dette valget ble tatt da jeg tidligere bare har kommunisert med familien på norsk. At vi kjenner

hverandre fra før av, gjorde også at jeg måtte stille spørsmål som ble oppfattet som reelle og som jeg ikke allerede visste svaret på, f.eks. om familiesituasjon eller interesser.

Intervjugaidene var tredelt: ei innledning, en hoveddel og ei avslutning. I begge intervjugaidene startet jeg intervjuet med en kort introduksjon av prosjektets formål. For barna besto innledninga også av å fortelle om hva de anså som en typisk tysk ting og en typisk norsk ting, og deretter om å fortelle litt om seg selv. Denne oppgaven hadde de fått på forhånd, som en måte å forberede seg til intervjuet på. Jeg valgte denne inngangen for Hanna og Jørgen ettersom jeg kjenner dem og var usikker på hvor mye de ville delta i intervjuet. Siden Kvale & Brinkmann (2017, s. 160) skriver at «[d]e første par minuttene av et intervju er avgjørende», var tanken at barna selv kunne få starte intervjuet med å fortelle om noe de selv hadde tenkt på eller hadde interesse for, og at jeg var genuint interessert i det de hadde å fortelle. Ingen av barna tok med seg fysiske ting til intervjuet, men hadde tenkt på kulturelle forskjeller i de to landene. I innledninga i foreldrenes intervjugaiden skulle de fortelle om deres bakgrunn; hvor de opprinnelig er fra, hvorfor og når de flyttet til Norge og fortelle om deres første møte med det norske språket og Norge. Hoveddelen var som tidligere nevnt semistrukturert, ettersom den hadde flere tema vi skulle gjennom i intervjuet, men hadde en åpen rekkefølge. Med en slik semistruktur i intervjuet, kan intervjueren være åpen for at informantene kan fortelle om noe intervjueren ikke er forberedt på, eller man kan hoppe mellom eller over spørsmål hvis informanten svarer på dem underveis (Neteland, 2020). Kvale & Brinkmann (2017, s. 161) skriver at intervjuer bør rundes av med at informanten kan få fortelle om det er noe hen ikke har fått svart på. I prosjektets intervjugaiden var avslutningen derfor spørsmål om informantene hadde noe mer de ville fortelle om, og om det var noe de ikke hadde fått forklart tydelig nok eller svart ordentlig på.

Jeg gjennomførte et piloteringsintervju med en medstudent cirka en måned før intervjuene med informantene. Pilotering er viktig for kvaliteten på intervjuet og resultatet (Neteland 2020). I mitt prosjekt ble det spesielt viktig siden jeg ikke har gjennomført forskningsintervjuer tidligere. Medstudenten har også god kjennskap til tysk språk og kultur, og vi har kjent hverandre i lang tid. Det følte derfor trygt å skulle sette meg i en intervjusituasjon og skulle få tilbakemeldinger på intervju spørsmålene. Piloteringen førte til at jeg endret formuleringen på noen av spørsmålene ettersom de ble oppfattet som tvetydige og uklare. Jeg prøvde også ut inngangen i intervjugaiden til barna. Denne starten var i piloteringen en god start på et intervju, mente medstudenten min. I tillegg til intervjugaiden

fikk jeg prøvd ut lydopptakeren. Ved å teste utstyr og bli trygg på bruken kan intervjueren slippe unødvendig stress i intervjusituasjonen (Neteland, 2020).

### **3.2.3 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført individuelt med alle fire informantene i løpet av januar og februar 2022. Ved å intervju alle individuelt unngikk jeg at informantene påvirket hverandres fortellinger om erfaringer og opplevelser. Neteland (2020) anbefaler å gjennomføre gruppeintervju med barn for at de skal føle seg tryggere i intervjusituasjonen. I dette prosjektet valgte jeg å skille barna, først og fremst fordi vi allerede har en god relasjon og for det andre fordi barna er eldre enn de barna Neteland (2020) sikter til.

Tidspunktene for intervjuene med barna var en søndagsformiddag. Det var derfor ingen ytre faktorer som påvirket intervjuet i form av stress for å rekke noe annet. Sted for intervjuet var barnas egne soverom. Ifølge Kvale & Brinkmann (2017, s. 131) kan det være nyttig for prosjektet å gjennomføre intervju som handler om biografi eller familielivet til informanten i deltakerens eget hjem, der det er nærhet til deres private eiendeler eller familie. I dette tilfellet kunne soverommet skape ei trygg ramme og være et sted vi kunne være uforstyrret. Hvis vi ikke hadde kjent hverandre, ville jeg nok ha valgt enten kjøkken eller stue ettersom et soverom kan være ganske privat for en ungdom. Det er der de har alle sine private eiendeler, som de kanskje ikke vil dele med en fremmed. Av barna var det Hanna som fortalte mest og mer utdypende om hennes meninger og erfaringer. Jeg som forsker stilte oppfølgingsspørsmål om det hun fortalte. Med Jørgen måtte jeg stille flere spørsmål som «kan du utdype» og «kan du forklare mer?» ettersom han svarte i kortere setninger.

Også intervjuene med foreldrene var individuelle. Etter Codó (2008, s. 163) kan konsekvensene av et gruppeintervju føre til at noen deltakere er mer dominante i samtalen, mens andre trekker seg ut og ikke deltar. I prosjektet ville jeg gjerne høre begge stemmer og valgte derfor å gjøre individuelle intervjuer med foreldrene. Mora Eveline ble intervjuet i familiens kjøkken, ved kjøkkenbordet. Eveline var tydelig engasjert i intervjuet og tok mye initiativ til å fortelle uten at jeg trengte å stille mange oppfølgingsspørsmål. Min rolle som forsker ble derfor å oppmuntre henne til å fortelle videre i beskrivelsene av hennes egne erfaringer og lytte til det hun fortalte.

Intervjuet med faren Hugo ble gjort i familiens stue, der det også var en hund til stede. Ikke-menneskelige ting, slik som dyr, kan være med på å sette konteksten for intervjuet (Kvale &

Brinkmann, 2017, s. 129). Selv om hunden ikke ble kommentert i intervjuet, hadde både faren og jeg noe annet å fokusere på underveis enn bare hverandre, og det kan gjøre at settingen ble noe annen enn hvis vi satt rett overfor hverandre og snakket. Hugo tok mindre initiativ i samtalen enn Eveline, og jeg måtte derfor innta en forskerrolle som både oppmuntret han til å fortelle, men også gi mer av meg selv for samtalens samspill. Dette gjorde jeg for eksempel ved å fortelle om mine opplevelser av de temaene han tok opp.

Før alle intervjuene startet, informerte jeg informantene om opptakeren og kort om prosjektet mitt. Den innledende brifingen var for å skape en klar oppfatning av og forståelse for prosjektet og tydeliggjøre at jeg ikke var ute etter rette eller gale svar, men heller deres tanker og erfaringer, slik Kvale & Brinkmann (2017, s. 160) skriver at et intervju bør starte. En annen side ved denne brifingen var å sette meg selv i en annen rolle enn det informantene vanligvis kjenner meg som; etter Thagaard (2018, s. 100) er jeg forskeren og den som har regi over den kommende samtalen. Etter opptakeren var stoppet, fulgte vi prinsippene til Kvale & Brinkmann (2017, s. 163) om å snakke om hvordan informantene opplevde intervjuet og opplevelsen av å være informant. Alle informantene var positive, men to av informantene ga tilbakemelding om at de ikke ville ha deltatt i prosjektet og gjennomført intervjuene hvis vi ikke kjente hverandre. Denne tematikken vil jeg komme tilbake til i del 3.4.

### 3.3 Transkribering, koding og kategorisering

Tabell 2 viser lengden på de fire intervjuene. Hvert intervju var på rundt 45 - 50 minutter, og jeg skulle transkribere omtrent 3,5 time med opptak. Jeg startet denne prosessen med å lytte gjennom alle intervjuene og notere ned punkter som var interessante. Deretter gikk jeg over til transkriberingen.

Tabell 2: Lengde på intervjuene

<b>Informant</b>	<b>Intervjulengde (timer: minutter: sekunder)</b>
<i>Eveline</i>	00:47:01
<i>Hugo</i>	00:49:10
<i>Hanna</i>	00:57:30
<i>Jørgen</i>	00:45:28
<i>SUM</i>	03:19:10

Jeg valgte å transkribere intervjuene i Word ettersom problemstillinga undersøker *meningsinnhold* i utsagnene fra informantene og ikke *uttale*. Transkriberingen ble gjort på bokmål. I de tilfeller det er nevnt tredjepersoner eller andre personopplysninger som kan være med på å identifisere informantene eller tredjepersoner, f.eks. bosted, gatenavn eller navn, har jeg markert det i transkripsjonene med kommentar og i noen tilfeller unnlatt å transkribere det. Til alle intervjuene hadde jeg samme transkripsjonsnøkkel (se vedlegg 5). I deler av materialet har spesielt Eveline mye å si, og da har jeg utelatt alle mine tilbakemeldingssignaler, som «ja» og «eh», ettersom de ikke har betydning for meningsinnholdet, men heller for samtalen. De er med på å oppmuntre informanten til å fortsette og viser at jeg aktivt lytter til det deltakeren forteller, og på den måten driver samtalen videre. Hos Thagaard (2018, s. 96) er dette også kalt prober. I andre deler av materialet, slik som i intervjuet med Hugo, har jeg tatt med mine prober fordi han i deler av intervjuet tok lange pauser, enten han lette etter ord, tenkte eller ikke visste hva han skulle svare. Da er funksjonen til mine tilbakemeldingssignaler å oppmuntre han til å fortelle videre, men også å vise at jeg lytter og venter på han.

I arbeidet med å sortere og identifisere relevante deler av materialet mitt, kodet jeg med nøkkelord som f.eks. tysk, norsk, engelsk, spansk, bøker, spill osv. som kunne knyttes opp mot problemstillinga og forskningsspørsmålene (se tabell 3). Etter Kvale & Brinkmann (2017, s. 226) kan koding være enten styrt av forhåndsbestemte begrepet (begrepsstyrt) eller styrt av det materialet som er samlet inn (datastyrt). Jeg så gjennom transkripsjonene av intervjuene og fant nøkkelord jeg kunne kode etter. Kodene satte jeg inn i tabeller i Word, der jeg samlet utsagn fra alle fire informantene. Tabell 3 viser hvordan utsagnene fra informantene om valg av fremmedspråk ble kategorisert etter kodingen med nøkkelord. Kategoriene vokste fram både fra intervjugaiden og fra datamaterialet. Et slikt arbeid gjør som at informasjonen fra transkripsjonene blir strukturerte og oversiktlige i tabeller og gjør det lettere å se sammenhenger mellom de ulike informantenes utsagn i like kategorier (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 228).

Tabell 3: Utdrag fra kategorisering

Tema	Stikkord	Eveline	Hugo	Hanna	Jørgen
Valg av fremmedspråk	Spansk	<p>98: det var mitt valg.</p> <p>100: jeg tvang dem egentlig til det (spansk) fordi, altså, jeg har jo hele tiden for noen år siden sluttet de med at du hadde rett på morsmålsundervisning så lenge du ikke kunne godt nok norsk og følge undervisningen.</p>	<p>388: nei det var opp til dem selv, det var faktisk deres eget ønske (å velge spansk)</p> <p>398: og nå trives de med spansk, det er ikke så himla vanskelig heller, mye enklere enn fransk.</p>	<p>351. så da tok jeg spansk og etterhvert angret jeg, fordi jeg blander så mye. Spansk er okei, jeg bare skjønner det ikke alltid, og så kommer det grammatikk jeg må lære mer.</p>	<p>365. jeg vil nå si at jeg har gjort det bra. Jeg hadde en prøve der for et par uker siden, sånn den første spanskprøven og der fikk jeg en femmer.</p>

### 3.4 Forskerens rolle

Som tidligere nevnt hadde jeg før prosjektets oppstart allerede en relasjon med informantene (se kap. 3.2.1). Dette kan ha både fordeler og ulemper for prosjektet. For det første gjør det at jeg kjenner barna Hanna og Jørgen at de er trygge på meg, jeg kjenner til hvilke interesser de har og vi har tidligere hatt samtaler om både framtiden og drømmene deres. I intervjuet kan dette derfor ha betydning i den forstand at de lettere åpner seg og forteller om deres erfaringer og tanker. På en annen side kjenner informantene også til mine tanker og erfaringer, og dermed kunne det etter Thagaard (2018, s. 108) hende at informantene svarer det de tror intervjueren vil høre. For å prøve å unngå dette la jeg inn den innledende briefingen i intervjuet slik at det skulle være tydelig for alle informantene at jeg ville vite deres tanker.

For det andre kunne vår relasjon gjøre at informantene ble tryggere i situasjonen med lydopptakeren. Lydopptakeren ble liggende på bordet mellom oss. Eveline kommenterte opptakeren og ga uttrykk for at det var uvant at samtalen mellom oss skulle bli tatt opp og at jeg skulle høre på opptaket senere. Underveis i alle intervjuene var informantene obs på opptakeren i starten av intervjuet. Den ble også et fysisk tegn på at det ikke er en vanlig samtale mellom meg som forsker og informantene, og at det som blir sagt, skal bli fortolket og lyttet til (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 130). Det ble derfor ekstra viktig å informere informantene om samtykke og at det er lov å trekke seg, i tillegg til hvordan jeg skulle anonymisere dem i teksten.

Det ble viktig i intervjuet med foreldrene å tydeliggjøre min rolle som forsker og deres som informant. Det asymmetriske maktforholdet som Kvale & Brinkmann (2017, s. 52) skriver om, er noe annet enn mine tidligere samtaler med Eveline og Hugo. Der vi tidligere har hatt hverdagslige samtaler uten noe konkret formål, var det nå et forskningsintervju vi skulle gjennomføre. Jeg var en representant for UiT og Eveline og Hugo skulle være ekspertene på sine livsverdener. Sammen skulle vi føre en samtale med mål om å konstruere en kunnskap i tråd med fenomenologiske prinsipper.

### **3.5 Etiske overveielser**

I prosjekter der personopplysninger som navn, stemme og andre sensitive opplysninger skal behandles, er det særs viktig å tenke gjennom de etiske prinsippene i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 97; Thagaard, 2018, s. 22). Først og fremst skal forskeren respektere informantens rett til autonomi og medbestemmelse, skriver NESH (2021). Alle informantene fikk informasjon om prosjektet og dets formål i det flere, deriblant Kvale & Brinkmann (2017, s. 104) kaller informert samtykke. De fikk skriftlig informasjon om at det var frivillig å delta, de kunne trekke seg uten å begrunne det, de kunne få adgang til datamaterialet og personopplysninger som var lagret om dem. De fikk også informasjon om at tolkningene av datamaterialet skulle offentliggjøres. Denne informasjonen ble gitt skriftlig i informasjonsskriv (se vedlegg 1). På samme måte som med intervjuguidene, skrev jeg også to informasjonsskriv; et til foreldrene og et til barna. Barnas informasjonsskriv ble skrevet i et enklere språk slik at det skulle være forståelig for dem. Jeg hadde også samtaler med familien i forkant av intervjuene, der de hadde mulighet til å stille spørsmål dersom noe var uklart. Ettersom barna var under 16 år, måtte foreldrene samtykke på vegne av barna.

Etter prinsippene om konfidensialitet og anonymitet hos NESH (2021), som sier at forskeren skal holde personopplysninger anonyme og at informasjon skal holdes konfidensielt, har jeg i arbeidet med transkribering og oppgaven bundet meg til å holde deltakernes privatliv skjermet og anonymt. Jeg har valgt ut fiktive navn på informantene, og det er bare jeg som har tilgang til koblingsnøkkelen mellom de ekte navnene og opplysningene og de fiktive navnene. I transkripsjonene har jeg også utelatt personopplysninger om tredjepersoner eller informantenes bosted. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for databehandling (NSD) den 18.11.21 (se vedlegg 4).

### 3.6 Prosjektets pålitelighet og gyldighet

Kvaliteten på kvalitativ forskning blir vurdert med utgangspunkt i forskningens troverdighet, skriver Thagaard (2018, s. 187). Dette handler både om gjennomføring av prosjektet og de resultater forskningen kommer frem til (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Ethvert forskningsprosjekt bør prøve å etterstrebe kravene om relabilitet og validitet, eller pålitelighet og gyldighet, som Kvale & Brinkmann (2017, s. 275) bruker i forlengelsen av de førstnevnte begrepene.

Pålitelighet i et kvalitativt prosjekt sikres gjennom transparens i forskningsprosessen. Dette kan gjennomføres ved å beskrive nøye hvordan man har gått frem. Neteland (2020, s.65) legger til at transparens kan være å synliggjøre forskningsdata for leseren. Dette kan være sitater fra intervju eller utdrag fra tabeller i tolkningsprosessen. Jeg har prøvd å etterstrebe transparens og etterprøvbarehet ved å være tydelig i oppgaven på prosessen fra intervju til tolkning. Jeg har gjennom prosessen tatt notater til intervjuene, etterarbeidet med datamaterialet og tolkning av utsagn som er grunnlag for oppgaven. På den måten får leseren innsyn i arbeidet fra intervju til tolkning, og metoden blir mer etterprøvable. Gyldighet i kvalitative prosjekter er nært knyttet til utforming av problemstilling, den måten man har valgt å undersøke den på og de tolkninger forskeren gjør ut fra resultatene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Spørsmålet er altså om forskeren kan trekke gyldige slutninger om det formålet for prosjektet var. For å styrke prosjektets gyldighet kan hen beskrive de teoretiske rammene for prosjektet å vise hens teoretiske ståsted. Videre kan forskeren også tydeliggjøre tolkningene av informantens utsagn og forsvare tolkningene som er gjort i lys av teoretiske perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276).

Kvaliteten i datamateriale fra slike kvalitative intervju er overførbarhet, både fra og til tidligere forskning, men også til fremtidig forskning (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 290). Hannas stemme er én flerspråklig ungdom sin stemme blant mange tusen andre. Det prosjektets tolkninger kan bidra og overføres til, er en større forståelse for ungdommer i samme situasjon. Det vil med andre ord si at prosjektets analyser og tolkninger kan si noe om flerspråklige ungdommer som også går gjennom *muda* (jf. Kap. 2.1) Dette prosjektet kan altså bidra til å forstå hvordan det kan være å konstruere sin egen flerspråklige identitet i en overgang.



I datamaterialet til dette prosjektet er det noen utfordringer som bør diskuteres. Først og fremst er det viktig å poengtere at jeg som forsker hadde en relasjon med informantene før intervjuene. Som jeg diskuterte i kapittel 3.4 om forskerens rolle, kan en slik relasjon mellom forsker og informant gjøre at informanten åpner seg mer og er tryggere i situasjonen, enn om de var fremmede for hverandre. Dette kan videre ha påvirkning for prosjektets etterprøvnbarhet. Videre gjennomførte jeg intervjuene på norsk, selv om både jeg og informantene kunne tysk. Som tidligere nevnt har vi bare brukt norsk når vi har snakket sammen, og dermed gjorde jeg også intervjuene på norsk. Jeg opplevde likevel ikke i intervjuet eller i analysen av datamaterialet at informantene ikke klarte å uttrykke seg. Til slutt vil jeg legge til at metoden intervju legger opp til selvrapporterte språkvalg og språklige praksiser. Det vil med andre ord si at informantene har fått fortelle og dele de erfaringene og tankene de husker og er bevisste, tilknyttet prosjektets tema. Dersom jeg hadde gjort lydopptak av informantenes interaksjon med hverandre eller venner i hverdagslige situasjoner, kunne andre resultater ha kommet frem. I dette tilfellet var det prosjektets tidsramme som satte begrensinger.



## 4 Analyse av funn

Den overordna problemstillinga i oppgaven er: *Hvordan opplever en ungdom med norsk-tysk bakgrunn sin egen flerspråklighet i overgangen til ungdomsskolen?* I dette kapitlet skal jeg presentere funnene fra prosjektet og belyse dem med de teoretiske perspektivene som er presentert i kapittel 2.

I arbeidet med kategorisering og analyse av datamaterialet kom det tydelig fram at familien er opptatt av språk og er bevisste sine språklige praksiser. Som problemstillingen legger opp til, er det Hanna som står i fokus, og jeg skal derfor gjennom analysen ha henne som hovedperson. Spesielt viser funnene at Hanna er ganske tydelig på at hun er tysk, og at flerspråkligheten er en viktig del av hennes identitet, men at det ikke alltid har vært slik. Analysekapitlet skal følge den overordna rekkefølgen til forskningsspørsmålene:

1. Hvilke språkvalg har Hanna gjort i overgangen fra barne- til ungdomsskolen?
2. Hvordan henger disse språkvalgene sammen med valg tatt tidligere og planlagte valg i fremtiden?
3. Hvilken rolle spiller familien i Hannas språkvalg?

### 4.1 Hannas språkvalg

#### 4.1.1 Endring i Hannas språklige praksis

Det overordna funnet i datamaterialet er som nevnt at det har skjedd ei endring i Hannas språklige praksis. Hun går på en ungdomsskole som ikke ligger langt unna barneskolen hun og Jørgen gikk på. Dermed innebærer overgangen ikke store forskjeller geografisk, men ungdomsskolen ligger i et annet lokale og Hanna har derfor vært nødt til å bli kjent med et nytt bygg. Overgangen innebærer også nye fag og forventninger knyttet til karakterer, som spesielt Jørgen har syntes har vært «veldig gøy». Ungdomsskolen samler elever fra et større geografisk område i kommunen enn det barneskolen gjør. Dermed blir Hanna kjent med flere nye medelever på ungdomsskolen. Den sosiale dimensjonen kommenterer jeg nærmere i kapittel 4.2.1. I samtalen med Hanna er hun veldig tydelig på at det har skjedd ei endring som hun selv mener handler om hvor mye tysk hun tør å snakke:

#### Utdrag 1:

Julie:                enn foreldrene da? vi har jo egentlig snakka om at du snakker mest tysk med dem /

- Hanna: /ja men jeg prøver alltid å snakke mest tysk med dem [-] det var jo ikke alltid sånn for på barneskolen var det sånn «okei jeg skal prøve å gjemme tysken min jeg vil ikke være annerledes» og [-] da ble jeg dårlig i tysk en periode sånn det / man kunne høre en stor forskjell enn det jeg gjør nå / enn det jeg kan snakke nå og så var jeg sånn «vet du hva du hva jeg bryr meg ikke hva andre mener jeg er tysk og sånn er det og jeg skal snakke uansett språk»
- Julie: ja skjedde det når du begynte på ungdomsskolen eller skjedde det på barneskolen?
- Hanna: det skjedde på ungdomsskolen / i sånn starten av åttende / da var jeg sånn «vet du hva jeg bryr meg ikke lenger og jeg skal / og prøve» / fra og med da så startet jeg alle samtalen mine med familien min på tysk [-] spesielt med foreldrene mine [-] og det har forbedret seg da så nå er jeg tilbake
- Julie: ja tilbake der du var

I utdrag 1 konstruerer Hanna et punkt der fortid og nåtid møtes; et biografisk krysningspunkt (jf. Pujolar & González, 2013) som sier noe om at noe har skjedd på den ene siden med hennes språklige praksis og på den andre siden med identiteten hennes. Der hun tidligere ikke ville prate tysk og helst ville gjemme bort denne delen av seg selv, prater hun nå bare tysk med foreldrene og virker stolt av å være tysk. Det er altså endring i språklig praksis, men også hvordan hennes identitet fremstår for andre og for henne selv, det Pujolar & González (2013) kaller for *muda* (se kap. 2.1 om *muda*). I Hannas tilfelle er det to vilkår som har vært viktig for at *muda* og utviklingen skulle skje: kompetansen hun har i språket og det sosiale aspektet ved språkbruk. Dette er i tråd med det Pujolar (2019) skriver om at muligheten for å kunne bruke et språk, er avhengig av at man har kompetanse i språket, men også flere sosiale faktorer, og spesielt viktig er det at individet føler at det er sosialt akseptert å bruke språket. Hanna erfarer at det er et spenningsforhold mellom det familien gjør hjemme og ønsket om å passe inn på skolen sosialt. Jeg kommenterer det sosiale aspektet nærmere i kapittel 4.1.2.

For Hanna er det tyske svært viktig, og hun trekker selv inn temaet identitet i intervjuet:

### Utdrag 2:

- Julie: har du tenkt over hvorfor det [tysk] er så viktig?
- Hanna: det har veldig mye med identiteten min å gjøre fordi jeg har alltid visst at tysk er en del av familien min / det er sånn jeg vokste opp [-] det er en del av meg og jeg vil ikke miste den delen ja

Hun mener at å være tysk er en stor del av identiteten hennes, mye på grunn av at familien er det, og at hun vokste opp med tysk språk og kultur. For Hanna virker det som koplingen

mellom språk og opphav er svært viktig for identiteten hennes. Når hun da i utdrag 1 kommenterer at hun var redd for å miste det tyske, var det ikke bare språkkompetansen hun kunne miste, men også identiteten og selvforståelsen hennes som tysk. Som Pujolar (2019) skriver, henger *muda* og aktørskap tett sammen, og Hanna innså at hun må gjøre noe for å ikke «bli dårlig» i tysk.

Ved å si at Hanna har vært gjennom *muda*, konstrueres også et tidsaspekt. Hanna mener selv hun tidligere var «dårlig» i tysk. Hun oppdaget dette og ville gjøre noe med det. Med bakgrunn i at hun nevner foreldrene og hvor mye tysk hun i perioder har snakket med dem, kan det tolkes som at hun mener årsaken til denne «dårlige perioden» med tysk var at hun ikke brukte språket med foreldrene. Det ble et spenningsforhold mellom foreldrene som snakket tysk hjemme, og Hanna som prøvde å gjemme sin tyske identitet på skolen. Etter hvert som Hanna kjente at hun «ikke brydde seg lengre» om hva andre tenkte, tok hun et aktivt valg om å ta tilbake tysken. Hun startet, som hun sier i utdrag 1, med å kun snakke tysk med foreldrene. Sett i lys av teorien til Spolsky (2004) om de tre komponentene i språkpolitikk, blir dette en form for språkplanlegging som Hanna tar til ordet for (se kapittel 2.2). Strategien om å snakke tysk med foreldrene blir en viktig del av hennes individuelle språkpraksis, på samme måte som flere av de andre språkvalgene jeg kommenterer i de ulike underkapitlene i kap. 4.1.

Hannas mor, Eveline, forteller også at de i familien alltid har snakket tysk til barna, selv om barna veksler mellom å svare på norsk og tysk. Hun legger også til at noe skjedde da Hanna begynte på ungdomsskolen:

### Utdrag 3:

- Eveline: men altså at de bevisst velger selv snakker tysk hjemme [-] Hanna har begynt egentlig da hun begynte på ungdomsskolen / så har hun veldig bevisst slått over til det
- Julie: ja at hun velger det / ja [-] og Jørgen også kanskje?
- Eveline: Jørgen egentlig også han er kanskje litt mer blanda [-] jeg tror han ikke tar det så bevisst / han gjør det bare sånn at / men Hanna har gjort det sånn veldig bevisst og så at hun iblant [-] når jeg for eksempel kom på skolen for å hente dem eller levere noe sånn at hun helt bevisst har snakket tysk med [meg]

Hanna snakker ifølge Eveline mer tysk nå enn tidligere, og hun trekker også fram Hannas individuelle språkpraksis når hun sier at Hanna er mer «bevisst» over når hun bruker de ulike

språkene. Dette viser hvordan Hannas aktørskap oppleves av andre familiemedlemmer. Utdrag 2 kan også vise språkvalg i et tidsperspektiv. Der Hanna tidligere snakket norsk med Eveline når det var andre rundt, men tysk med Eveline hjemme, slår hun nå over til tysk når de er blant andre. Eksemplet Eveline viser til er når hun er på skolen og Hanna prater tysk til henne foran medelevene sine. Utdraget viser også hvordan Hannas endring er observert og akseptert av familien. Når Hanna også prater tysk på andre arenaer enn hjemme, viser det hvordan identitetsutviklingen har vært. Ved å prate tysk på arenaer der hun kan bli observert av andre enn familiemedlemmene posisjonerer Hanna seg i miljøet rundt seg. Det blir en form for identitetsforhandling, der Hanna sender ut signaler om hvordan hun vil bli oppfattet og hvordan hun identifiserer seg selv (jf. Hårstad et al. 2021, s. 43).

I motsetning til Eveline sier faren Hugo i utdrag 4 at han ikke har lagt merke til at Hanna snakker mer tysk, men at barna snakker like mye norsk og tysk hjemme. På spørsmål om spesielt Hanna kommenterer han heller at kompetansen hennes i tysk har endret seg og nevner de årsakene han mener ligger bak denne endringa:

#### **Utdrag 4:**

- Julie: har du merket noe endring etter de begynte på skolen? At de snakker enda mer norsk snakket de mye mer tysk før for eksempel?
- Hugo: nei [-] nei det er så [-] like mye sånn cirka fifty fifty
- Julie: ja okei [-] og ikke etter / for sånn jeg har forstått det nå så hun eldste har gått inn for å snakke mye mer tysk i /
- Hugo: / ja hun har blitt mye bedre i tysk [-] ja hun er ikke lenger redd for å bruke tysk
- Julie: okei ja for det er jo en viktig terskel det å /
- Hugo: / så Jørgen for eksempel han er så litt usikker på hva enkelte ting heter og eller hvordan det uttales så han er litt tilbakeholden da mens Hanna [-] hun har blitt mer stødig i tysk
- Julie: [bekreftende lyd] hvorfor tror du hun har blitt stødigere?
- Hugo: blitt eldre
- Julie: blitt eldre ja rett og slett [-] ja for hun les/
- Hugo: /ja blitt mer selvsikker og
- Julie: ja ikke sant [-] og så har hun lest tyske bøker har jeg skjont /

Hugo: og tysk venninne  
Julie: og tysk venninne ikke sant  
Hugo: og utveksling

På den ene siden kommenterer Hugo Hannas kompetanse i tysk og etablerer også et tidsperspektiv når han sier «hun har blitt bedre». Dermed mener også han at det har tidligere vært et punkt der hun ikke var like god, men nå har hun utviklet språket og blitt «stødigere». Siden Hugo sammenligner med Jørgens språklige praksis og hvordan han mener Jørgen er usikker på uttale og «hva ting heter», kan det tolkes som at Hugo her mener Hanna har god kontroll på både uttale og har et mer utviklet vokabular på tysk. På den andre siden kommenterer Hugo flere årsaker som har ført til utviklinga. Særlig viktig er sitatet «hun er ikke lenger redd for å bruke tysk», som kan sammenlignes med det Hanna selv sa i utdrag 1 om å ikke ville «gjemme» seg lenger, og som kan tolkes som at hun står tryggere i sin egen identitet som flerspråklig. Hugo trekker fram alder, selvsikkerhet og venner som årsaker. Han nevner også «utveksling» som grunn. Direkte oversatt fra tysk er utveksling «austauschen», og verbet blir brukt i betydningen «småprate, prate, eller snakke om nyheter», og kan derfor vise at det er det Hugo mener her; at Hanna i større grad har blitt mer selvsikker fordi hun har brukt språket i større grad til å snakke om små og store ting både med familie og venner på tysk.

Oppsummert handler dette funnet om at Hanna har vært gjennom ei endring i sin språklige praksis og som igjen fører til endring i måten hun tenker om seg selv, og motsatt har hun endret den språklige praksisen ut fra hvordan hun tenker om seg selv. Det er ei kompleks endring, der både den individuelle og sosiale identiteten til Hanna endrer seg. Dette vises i både intervjuet med Hanna selv og med begge foreldrene. Som nevnt tidlig i del 4.1.1 nevner Hanna to vilkår for at *muda* skulle skje i hennes tilfelle; kompetansen i tysk og sosial aksept for å bruke språket. Det sosiale aspektet skal jeg kommentere i neste underkapittel.

#### **4.1.2 Språklig fellesskap**

Man tenker kanskje ikke på at man velger sine venner, og det er heller ikke det første man tenker på når man snakker om språkvalg. Men i Hannas tilfelle har valget av vennegjeng vært avgjørende for hennes utvikling i både språklig praksis og identitet. Dette begrunnes med at det ene vilkåret Hanna nevner i utdrag 1 er det sosiale, som implisitt nevnes i utsagnet «å ikke være annerledes», som igjen vil si at det må være noen andre inkludert som Hanna kan ligne

på eller skille seg fra. Det kan tolkes som hun følte på et utenforskap på barneskolen, at hun ikke ville få merkelappen som tysk fra medelevene. På ungdomsskolen blir hun kjent med nye elever som Pujolar & González (2013) nevner er typisk for at *muda* skal skje. Hanna har møtt på nye mennesker som hun må drive nye identitetsforhandlinger med, og hun kan dermed ta nye valg om hvordan hun vil oppfattes og fremstå for de nye medelevene. I intervjuet forteller hun om de nye vennene hun fikk da hun begynte i 8. klasse:

### Utdrag 5:

- Hanna: det er veldig få utledninger sånn sett i klassen min [latter] og det er veldig ironisk, men i klassen min så er alle ikke-norske folk samlet seg i ei gruppe og vi er alle venner vi [-] det bare ble sånn
- Julie: ja, men det er spennende å høre hvordan det er i klassen deres [-] sånn i din klasse så sa du alle som ikke er / bare har norsk som morsmål hvis vi kan kalle dere sånn / dere har samla dere i en gjeng?
- Hanna: ja, det bare ble sånn vi ble venner
- Julie: har du tenkt på hvorfor? det er jo interessant at dere /
- Hanna: / jeg har egentlig ingen anelse [latter] jeg ble jo venn med hun ene fordi vi møttes i åttende og hun var sånn er du også tysk sånn ja jeg er også tysk så [latter] ble vi venner over det fordi vi kjente nesten ingen andre [-] så trakk hun med seg sine venner og jeg trakk med den andre venninna mi som [-] ikke kunne snakke [sitt opprinnelige morsmål]<sup>2</sup> Så hadde hun andre også en venn som var fra [land] og så ble vi venner alle sammen og det var veldig koselig
- Julie: ja
- Hanna: vi deler veldig mye med hverandre sin kultur

I denne vennegjengen Hanna har blitt en del av på ungdomsskolen er fellesnevneren at medlemmene er «ikke-norske». Med den tyske venninna hun møtte på ungdomsskolen, har hun til felles at begge to kan tysk. På den måten blir den «ikke-norske» bakgrunnen til en årsak for å være med i et lite praksisfellesskap i klassen, det Lave & Wenger (1991) kaller for *community of practice*. Meyerhoff og Strycharz (2013) ser på praksisfellesskapet som et lavere nivå av det store språksamfunnet. I et slik praksisfellesskap er medlemmene bevisste

---

<sup>2</sup> Utelatt fra transkripsjonen pga. personopplysninger



sin deltakelse og forhandler om hvordan gruppa skal være (Lave & Wenger, 1991). Det er også typisk for et praksisfellesskap at medlemmene lærer av hverandre og har et felles repertoar. I vennegjengen har de til felles at de har med seg både det norske språket og kulturen i tillegg til hver sin annen kultur og språk. Senere i intervjuet legger Hanna til at de kan le av hverandre sine språklige feil på norsk, men at de også hjelper hverandre med grammatikken. Fra Hannas side virker det som hun er positiv til de andre språkene i gruppa:

#### **Utdrag 6:**

Julie: hvis du tenker på vennene dine eller de i klassen hva tror du de synes om det å kunne tysk / har du fått noen spørsmål eller?

Hanna: [-] jeg synes / vennene mine synes det er veldig interessant akkurat som jeg synes det er interessant de kan også snakke andre språk

At Hanna har valgt å være med i akkurat dette fellesskapet, kan forklares i den flerspråklige bakgrunnen de andre medelevene også har. I dette fellesskapet møter hun flere som er lik henne selv, som kan forstå når hun gjør grammatiske feil på norsk, og som deler en felles gruppeidentitet som flerkulturell og flerspråklig. Ut fra det hun forteller om at de kan le av hverandre sine språklige feil, kan det virke som de har etablert et trygt sosialt rom seg imellom. Slike utsagn som Hanna kommer med viser en positiv holdning til å kunne flere språk og flerspråklighet kan tolkes som en felles verdi i gruppa. Å bli møtt med en slik aksept for å være den man er, er et vilkår for positiv identitetsutvikling (Hårstad et al., 2021, s. 43). I dette tilfellet virker det for Hanna å ha vært svært viktig å møte andre som ligner henne selv for at hun skal kunne stå trygt i sin egen identitet som flerspråklig. Videre er dette viktig ettersom Hanna selv sier at hun «ikke lenger bryr seg om hva andre tenker» i utsagn 1. Det kan dermed virke som den sosiale dimensjonen har vært veldig viktig for akkurat denne utviklingen hos Hanna.

Hanna forteller at de i vennegjengen snakker mye norsk på skolen, men også mye engelsk. Særlig legger hun vekt på at de snakker engelsk når de kommuniserer på sosiale medier og viser hvordan hun mener generasjonen skiller seg fra andre generasjoner når hun forklarer at det er noe « tenåringer gjør». I tillegg trekker hun fram at engelsk er et språk de alle kan:

### Utdrag 7:

- Hanna: med vennene mine så snakker jeg så klart norsk [-] fordi det / og engelsk fordi det er språk vi alle kan [-] og med hun tyske venninna mi vi snakker ikke tysk i lag når de andre også er rundt fordi det føles litt rart
- Julie: ja hvorfor det? har du tenkt på det?
- Hanna: ja fordi det er sånn okei det er språk bare vi to kan ingen av de andre kan det og så hvis vi to starter å snakke det så kan de andre føle seg utestengt og så det er / gjør man bare ikke

Hannas utsagn om bruken av mye engelsk, viser hvordan språket regjerer i det lingvistiske markedet og hvordan ungdom har tatt det i bruk på sosiale medier, men også i det muntlige språket (jf. kap. 1.4.2; Svendsen, 2021, s. 169). Videre prater Hanna en del tysk med den tyske venninna, men hun er bevisst den makten språket har til å utestenge andre hvis hun prater tysk når andre er til stede. Denne tyske venninna på skolen er en ny respondent (jf. *muda* i kap. 2.1) for Hanna. Der hun tidligere bare har pratet tysk med familien, kan hun nå bruke tysk for å kommunisere med jevnaldrende. I tillegg forteller både Hanna og Hugo om ei venninne i Tyskland som Hanna jevnlig prater med på WhatsApp og FaceTime. Endring i språklig praksis og videre i identitet kan føre til at kommunikasjon blir knyttet til nye steder og kontekster utenfor skolen og hjemmet (Pujolar & González, 2013). Hos Hanna vises dette i at hun har fått nye venninner som hun kommuniserer med på tysk, noe som er nytt for henne siden hun tidligere bare har brukt språket med familien.

#### 4.1.3 Valg av fremmedspråk

Et språkvalg direkte knyttet til skolehverdagen til Hanna, er valget av fremmedspråk. Skolen hun går på tilbyr undervisning i spansk, fransk og tysk, i tillegg til arbeidslivfag og fordypning i engelsk, samisk og norsk. Hanna og Jørgen har begge valgt å ha spansk på skolen og inngår derfor iblant de prosentandelene av åttendeklassinger som de seneste årene har valgt bort tysk til fordel for spansk eller arbeidslivsfag på ungdomsskolen (Øksenvåg, 2021a). I intervjuet forklarer Hanna hvorfor hun valgte spansk:

### Utdrag 8:

- Julie: kan du prøve å tenke tilbake til den sommeren før du skulle begynne i åttende og du visste at «nå skal jeg velge et fag» enten språk eller dere kunne velge valg [valg fag] / nei arbeidslivsfag også / ja er det noe mer du kunne velge?

- Hanna: det var engelsk fordypning spansk fransk tysk eller arbeidslivsfag [-] arbeidslivsfag var sånn alltid ute av spørsmål for ja da måtte jeg ha tatt et ekstra år med språk på videregående og det gidder jeg ikke
- Julie: ja
- Hanna: og fransk ville jeg heller ikke fordi fransk er veldig vanskelig [-] og engelsk da måtte jeg også tatt ekstra [---] egentlig hadde jeg lyst til å ta tysk men så snakket vi med tysklærerne og de kunne ikke ha lagt opp et sånt oppsett [avbrutt av lillesøster]
- Julie: ja der er vi i gang igjen [latter]
- Hanna: [-] ja tysk /ja vi kunne ikke fått sånn annerledes opplegg i tysken og det er veldig / var / er unødvendig for meg å lære i sånn to år «ja hallo jeg heter jeg liker jeg bor» fordi det / jeg kunne alt det eneste jeg trengte å øve på var de der kasus-tingene [-] så de sa at «ja med mindre du er dårlig i andre fag så burde du ikke ta tysk fordi da er det tysk det er verdt liksom et ekstra karakter for deg sånn at snittet ditt ikke blir lavt» men siden jeg er flink på skolen så hadde det ikke vært noe
- Julie: ja okei
- Hanna: så da tok jeg spansk [latter] og etter hvert angret jeg på det fordi jeg blander så mye [-] spansk er okei det er bare jeg skjønner det ikke alltid og så kommer [det] inn grammatikk [-] jeg må lære mer

Hanna begrunner valget av fremmedspråk først og fremst med tanke på fremtiden. Hvis man ikke tar fremmedspråk på ungdomsskolen, må man ta dette tre år på videregående dersom man velger studiespesialiserende linje. For Hanna gjorde dette at hun skulle ha et fremmedspråk på ungdomsskolen. Videre ville Hanna egentlig velge tysk fordi hun selv ville lære mer grammatikk, det hun viser til som «kasus-tingene». Eveline forteller at siden Hanna hadde tysk som et av sine morsmål, anbefalte skolen at Hanna og Jørgen ikke tok tysk siden det kunne føre til at de kjedet seg på skolen. I intervjuet er Eveline tydelig på at valget av fremmedspråk var det hun som tok, og begrunner det med at det ikke skulle bli for lett vint på skolen, men også fordi de ikke fikk tilpasset undervisningen i tysk:

### Utdrag 9:

- Eveline: sånn at de måtte da ha startet likedan sånn som «ich heiße ich wohne ich bin so viele Jahre alt» og det er helt fullstendig bortkasta og da snakket jeg med skolen og de sa «ja vi anbefaler det egentlig bare til morsmål altså barn med tyske foreldre å velge det om de sliter på skolen og trenger et fag [-] de mestrer»
- Julie: ja

Eveline: men det var jo ikke tilfellet hos Hanna og dermed sa jeg at det verste / både for Hanna og Jørgen er hvis de kjeder seg på skolen fordi at [-] da blir det bare / de hadde ikke lært noen ting av de tre årene på tysk [-] så jeg sa at «jeg vil ikke at dere velger tysk»

Julie: nei

Eveline: og med Hanna var det litt av en kamp egentlig for hun ville gjerne velge tysk men når jeg da forklarte at de har ikke mulighet til å tilpasse [-] undervisningen til deg / de har ikke mulighet å hjelpe deg på grunn av / altså skulle hun / hun kan jo sånne ting «ich heiße du heißt» og hvis hun da bare hadde [-] tenkt sånn / å bare tenkt «ja det blir en sikker sekser» [-] det blir feil [-] derfor har jeg sagt at de begge skal ta spansk

Eveline mener altså at Hanna allerede har den språklige kompetansen i tysk som hun ville ha lært på tyskundervisningen på ungdomsskolen og at det ville ha vært bortkastet å ta faget på skolen. Utdrag 9 viser også hvordan Eveline tok valget for både Hanna og Jørgen. Også Hugo mener at å velge tysk ville være «å jukse»:

### **Utdrag 10:**

Hugo: de [skolen] sa jo at da [-] liten vits med å ta tysk de har jo allerede tysk hjemme / sant? Og så [-] gå heller for å ta spansk eller fransk

Julie: ja

Hugo: siden med spansk kommer man seg også veldig langt ikke sant [-] hele Sør-Amerika

Julie: ja ja ja [-] Spania og /

Hugo: ikke sant / populært reisested og de kommer seg også langt med spansk så da har du faktisk to språk som dekker [-] som dekker femhundre millioner mennesker [-] men ikke ta tysk fordi det er jo så bortkastet de får jo tyskundervisning hjemme [-] og så hadde det vært litt cheating mot skolen det hadde vært for lett

Både Hugo og Eveline sier at å velge tysk på ungdomsskolen hadde vært for enkelt for barna, ettersom de har «tyskundervisning hjemme». Barna har tilegnet seg tysk som morsmål i en uformell språktilegnelsesituasjon, og de har tilegnet seg både muntlige og skriftlige språkferdigheter. Flere, deriblant Stephen Krashen (1985), mener at morsmålsbrukere tilegner seg språklige strukturer ubevisst gjennom innputt av morsmålet. De kan altså ikke forklare hvorfor språkets grammatikk er som den er, men de kan bruke den. Som eksempel trekker Eveline fram at hun i visse tilfeller ikke kan forklare til barna hvorfor de sier feil form av pronomen, men hun «hører bare at det er feil». Hanna derimot har ikke samme språkfølelsen. Hun sier i sitt intervju at hun ikke forstår når og hvorfor man noen ganger bruker «dich» eller

«dir» i stedet for «du» på tysk. Hun skjønner at dette er den del av det tyske språket, men hun forstår ikke i hvilke setninger hun skal bruke de ulike variantene. I den formelle undervisningen av fremmedspråk på skolen vil slike forklaringer stå i fokus for å bygge forståelse for språket. I motsetning til Krashen (1985), som mente innputt var beste læring også i fremmedspråket, er de nye trendene i den formelle undervisningen at grammatikkundervisning er et viktig hjelpemiddel for å kunne kommunisere på målspråket (Vold, 2018). Hanna kan dermed kommunisere både muntlig og skriftlig, men hun har hull i forståelsen av grammatiske strukturer.

Begrunnelsen Eveline og Hugo også bruker for valget av spansk, er basert på nytteverdien av faget. De ser på språket som et viktig språk i verden som de «kommer langt med» og Eveline mener at å lære flere språk er viktig for den generelle språkforståelsen:

### Utdrag 11:

Eveline: ja og hvis du har litt sånn grunnlag så klarer du alltid å bygge opp på den der igjen [-] og så spansk snakkes jo i veldig mange land og de er jo [-] altså både Jørgen og Hanna er jo veldig flink i engelsk / altså Hanna er jo [-] råflink i engelsk / hun er jo mye bedre i engelsk enn det jeg er [-] altså hun leser jo alt på engelsk og det er jo [-] så hun har egentlig [-] altså norsk og engelsk og tysk og så har hun jo spansk / et grunnlag iallfall [-] så hun har jo et bra utgangspunkt for [-] på språk

Eveline mener altså på den ene siden at Hanna med fire språk har en god språkforståelse, og på den andre siden at hun har et godt utgangspunkt for å fortsette å lære spansk senere i livet. Hanna på sin side mener det er forvirrende å blande så mange språk, og er ikke helt fornøyd med valget av spansk:

### Utdrag 12:

Hanna: nei jeg liker ikke spansk [-] jeg må lære meg mer grammatikk og jeg skjønner ikke alltid hvordan det blir oppbygd og jeg fikk jo nettopp karakterene [terminkarakterer] og spansklæreren min sa til meg «jeg føler at du veldig ofte forvirret og jeg kan høre at du blander inn tysk» jeg var sånn «ja ja jeg gjør det»

Julie: hva sa hun / hva synes hun om det å blande inn tysk?

Hanna: nei hun skjønner det jo fordi hun [-] hun er fra [spansktalende land] og snakker spansk engelsk norsk og litt fransk så hun lærte seg norsk for noen år siden og det var veldig [-] hun skjønte liksom det [-] så hun sa bare «ja du må bare gjennom dette halvåret og så kan du velge tysk på videregående»

Valget av fremmedspråk har altså ført til at Hanna oppfatter at hun blir forvirret og blander de språkene hun allerede kan. Hun møter forståelse hos spansk læreren, som også er flerspråklig og som skjønner hva hun går gjennom. Antakeligvis sammenligner Hanna den kompetansen hun har i spansk med den hun har i tysk, engelsk og norsk, og dermed mener hun at hun er «dårlig» i spansk. Hun sier at hun kunne tenke seg å lære seg spansk «på ordentlig» senere i livet, men «ikke bare to timer i uka på skolen». Her trekker hun fram forskjellen på uformell språktilegnelse av morsmål og andrespråk og den formelle språklæringen, oftest av fremmedspråk i skolesituasjoner. Ved den formelle språklæringen på skolen mangler ofte elevene den interaksjonelle, sosiale og spontane læringen som ofte skjer ved uformell språktilegnelse (Svendsen, 2021, s. 94).

Særlig viktig er det å påpeke at dette funnet ikke sier at Hanna har valgt bort *språket* tysk, men *skolefaget* tysk. Det Hanna gjerne ville lære, kunne ikke skolen tilby henne siden hun var morsmålsbruker. Både Eveline og Hanna forteller om mulige løsninger de har spurt skolen om, slik som å få ha tysk med 10. klasse eller være en ressurs for læreren, men skolen mente fortsatt det ikke var mulig å tilpasse undervisningen slik at Hanna (og Jørgen) kunne få best mulig utbytte av den. Med andre ord møter familien et skolefag, som skal lære andre elever deres språk og kultur, men der barna i familien ikke passer inn.

#### 4.1.4 Et ønske om å bli korrigert

Gjennomgående har det vært en rød tråd i Hannas fortelling om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen; hun oppdaget et punkt der hun følte hun var «dårlig» i tysk og hun gjorde grep for å bli bedre. Hanna mener at det er grammatikken hun mener hun sliter med, og i intervjuet nevner hun ikke bare i tysk, men også i norsk, engelsk og spansk:

##### Utdrag 13:

Julie: Du svarte egentlig på at du føler at du kan alle de språkene like godt?

Hanna: ja og nei fordi det går liksom sånn i bølger [-] grammatikken min er dårlig i de fles/alle språk

Julie: i alle språk [latter]

Hanna: så det er ikke sånn sett dårlig men det kunne så klart ha vært bedre [-] og det går litt opp og ned når jeg leser mer tysk blir jeg bedre i tysk når jeg leser mer engelsk i en periode blir jeg bedre i engelsk og så er egentlig norsken min hele tiden på sånn syver [av ti]

Hanna konstruerer et bilde av språkene som henger tett sammen, men varierer ut fra hvilke behov og i hvilke kontekster hun bruker dem i. Hun er også bevisst på hva som kan føre til at grammatikken blir bedre, når hun nevner lesing som en måte å lære og opprettholde språkene på. At hun er opptatt å lære seg språkene godt nok, kan være påvirket av at hun har vært gjennom *muda* og vil oppfattes som autentisk tysker (jf. kap. 2.1 om autentisitet). For at hun skal bli god nok i tysk forteller Eveline at Hanna har bedt om å bli rettet på når hun gjør feil:

#### Utdrag 14:

Eveline: jeg har fortsatt konsekvent snakket tysk med dem men jeg reagerer på dem uansett om de / hvilket språk de svarer meg / ikke sant [-] så det / det har jeg aldri / og det ville jeg ikke [-] men det vi har startet med nå i det siste er egentlig at [-] at jeg retter dem når de snakker feil grammatikk på tysk / så retter jeg dem

Julie: ja

Eveline: ikke sant og så når / sånn at / spesielt hun Hanna på grunn av hun har selv invitert til det og har vært veldig obs på det at hun har lyst til å få det rett til og

Det som spesielt kan trekkes frem her er at Hanna selv har kommet med et ønske om å bli korrigert. Å komme med slike ønsker eller invitasjoner slik som dette kan være en form for aktørskap, og da spesielt for egen språklæring og læringsprosess (Fogle, 2012, s. 4). Ved å være åpen om dette ønsket, inkluderer hun foreldrene og resten av familien som hjelpere i sin individuelle språkpraksis og læringsprosess, og på mange måter blir det dermed en felles språkpraksis i familien. I intervjuet kommenterer hun ikke selv hva hun mener om dette, men Jørgen forteller hva han synes om å bli korrigert:

#### Utdrag 15:

Julie: enn hvis du snakker med foreldrene dine / kan det komme noen [norske ord]

Jørgen: ja da kommer det ofte / av og til to tre norske ord i en setning

Julie: retter de på deg da? og sier at «det er det» på tysk?

Jørgen: ja

Julie: de gjør det ja

Jørgen: ja og det synes jeg er bra

Julie: hvorfor det?

Jørgen: på grunn av at da husker jeg det mest sannsynlig til neste gang /bedre [-] på grunn av grammatikken i tysk er veldig veldig vanskelig [-] og litt rar da også på grunn av [-] det er mange ord som liksom [-] er veldig lik og så blir grammatikken helt annerledes

Jørgen opplever det altså som positivt å få tilbakemelding når han gjør feil, etter Evelines utsagn mener Hanna det samme. Bak dette ønsket Hanna kommer med ligger det en motivasjon for å bli bedre i språket. Hvis hun eller Jørgen ikke ønsket denne korrigeringen selv, kunne utfallet ha vært annerledes. I mange studier av familiespråkspraksiser har ungdommene i familien en motstand mot å bruke familiens arvespråk med foreldrene (Fogle & King, 2013). Her er det heller motsatt; Hanna vil helst bruke arvespråket tysk hjemme med familien.

Hugo mener også det er grammatikken som er vanskelig for barna, og uttrykker hvordan han opplever det:

#### **Utdrag 16:**

Julie: hva synes du når de blander språkene?

Hugo: det gjør meg ingenting

Julie: ingenting nei

Hugo: men de sliter litt med grammatikken / det sliter de mest med [-] så det er ikke [-] sånn [---] enkelte ord eller glosser det er grammatikken

Julie: grammatikken ja

Hugo: av og til er det litt vondt å høre etter hva de sier

Julie: [latter] da kjenner du det inni

Hugo: ja ja [-] men det kommer med tiden

Julie: ja / retter du på dem?

Hugo: ja

Julie: korrigerer ja

Hugo: i enkelte tilfeller ikke bestandig det er for slitsomt men sånn når det er spesielt vondt så [-]

Julie: så sier du i fra [latter]



Hugo: så retter man dem opp ja

Hugos mening om at «det gjør vondt» har to sider; på den ene siden kobles dette mot det emosjonelle aspektet ved språkbruk, på den andre mot den autentiske siden av språkbruk, altså det «ekte» språket. Det siste er knyttet til tanken om et «rent språk», som ikke er påvirket av andre språk (Hårstad et al. 2021, s. 45). Hos Hanna er det tydelig at det er viktig for henne å kunne snakke og bruke tysk, og ikke minst bli bedre ved å få hjelp fra familien.

Oppsummert har Hanna skapt en ny familiespråkspraksis ved å be om å bli korrigert når hun gjør feil. Dette har ført til at foreldrene har overført dette til alle barna, og Jørgen er positiv til å bli korrigert. Hanna har dermed vært en aktør i familien og har forhandlet fram en ny måte for familien å bevare arvespråket på.

#### 4.1.5 Språklig innputt

I utdrag 12 nevner Hanna at hun leser bøker på flere ulike språk, og for henne er bøkene en stor del av hennes fritid. Som flerspråklig er det et språkvalg å velge hvilket språk man skal lese på. Hanna leser mest på engelsk ettersom de sjangerne hun liker som oftest opprinnelig er utgitte på engelsk. I noen tilfeller oversettes også navn når bøker oversettes til norsk, og dette mener Hanna blir «merkelig»:

#### Utdrag 17:

Julie: og så vet jeg jo at du leser mye bøker det ser vi jo her på bokhylla di [latter] hvilket språk er det du leser på mest / eller hvilket språk er det du helst leser på?

Hanna: jeg leser helst på engelsk fordi de er [-] de er utgitt på engelsk og jeg / da blir det bare sånne rare navn eller noe hvis er på norsk eller tysk og [-] i det siste jeg kan ikke lese norske bøker det / det føles rart

Julie: føles det rart?

Hanna: ja det er sånn [-] det / jeg vet ikke / jeg kan ikke lese norske / jeg kan lese norske tekster / sånn skolebøker og sånt men sånne / hva heter det? fantasybøker da er det rart å lese det på norsk

Julie: da føles det rart ja

Hanna: jeg har også en del på tysk men da er det de tyske utgi/[utgavene]

Julie: /utgavene ja /

Hanna: /utgavene av bøker som er fra tyske forfattere og sånt

Julie: okei ja så du leser heller på originalspråket hvis vi kan si det sånn

Hanna: ja det gjør jeg

Valget av hvilket språk Hanna leser på, er altså avhengig av hvilken sjanger hun leser og hvilket språk boka opprinnelig er utgitt på. Dermed sier hun at hun også kan lese tysk litteratur hvis det er av tyske forfattere. Av norske bøker leser hun for det meste bare i skolebøker. Et viktig funn i dette er at Hanna har laget seg «en regel» for at hun skal innimellom de engelske tekstene også lese tysk:

### Utdrag 18:

Hanna: jeg leser for det meste engelsk, men jeg har en sånn regel for meg selv jeg skal også lese tysk fordi det forbedrer jo ordforrådet mitt sånn

Julie: ja det er bra [-] er det du som vil det eller er det noen andre også som ønsker at [-] har et ønske om at du skal lese tyske bøker?

Hanna: bestemora mi liker at jeg leser tyske bøker

Julie: ja hun vil gjerne det

Hanna: ja og mora mi også sånn hele tiden «ja du burde lese» hun bryr seg ikke alltid hvordan språk/ men [-] nå har jeg tyske bøker

Sett i lys av familiespråkspraksiser (kap. 2.2) er denne regelen Hanna har laget en form for individuell språkpraksis. Den viser hvordan Hanna er aktør i sin egen språklæring. Hun begrunner regelen med at hun gjennom lesingen skal utvikle ordforrådet på tysk og dermed bli bedre. Etter Spolsky (2004) kan dette være språkplanlegging, der Hanna har laget seg et språklig mål og en plan for å nå det. På samme måte som Hanna tidligere har koplet tysk språkbruk til familien, gjør hun også det med lesingen av tyske bøker når hun sier det er bestemora som blir glad for at hun leser på tysk. Dette kan vise hvordan familiemedlemmer har forventinger til barna i flerspråklige familier med tanke på arvespråket, og at barna enten kan velge mellom å oppfylle disse forventningene eller stå imot (Fogle & King, 2013).

## 4.2 Fremtidige språkvalg

### 4.2.1 Fremmedspråk på videregående skole

Kapittel 4.1 viser hvordan Hanna har vært gjennom et biografisk krysningspunkt i overgangen til ungdomsskolen, der identiteten som tysk har blitt både konstruert og utviklet. Etter Pujolar & Gonzáles (2013) er det gjennom livet flere biografiske krysningspunkter der *muda* spesielt skjer. Når intervjuet med Hanna blir gjort, er det omtrent et halvt år til hun skal begynne på videregående, og hun har allerede bestemt seg for hvilket fremmedspråk hun vil ta på videregående:

#### Utdrag 19:

Julie: synes du det er viktig å lære seg tysk?

Hanna: ja jeg synes det er veldig viktig [-] og jeg skal også ta tysk på videregående sånn at jeg kan få inn den grammatikken fordi det er/ det er sånne småfeil som jeg kan liksom forbedre det er bare [-] jeg har ikke alltid tid eller lyst til å sitte ned og pugge språk [-] jeg må, men når jeg starter på videregående så er det så er det sånn en del av skoledagen [-] og så kommer det forhåpentligvis inn naturlig etter hvert

Valget er for Hanna mest basert på at hun vil bli bedre i grammatikken og for at hun mener at det er lettere å lære grammatikk på videregående. Valget er også basert på tidligere erfaring med fremmedspråk på ungdomsskolen, der hun opplevde at hun blandet spansk mye med de språkene hun allerede kan, og at hun syntes det var vanskelig (se utdrag 9, kapittel 4.1.3). Hun argumenterte også for at å velge tysk på ungdomsskolen ville ha blitt for lett for henne. Når hun nå forteller om valget på videregående, forventer hun mer nytte av å være i undervisningen. Valget av fremmedspråk på videregående viser hvordan Hanna investerer i den fremtidige identiteten sin som flerspråklig (Norton, 2012, s. 6; se også kap. 2.3). Hun vil gjerne bli bedre både skriftlig og muntlig, og forventer at hun kan få hjelp til dette på videregående.

Da Hanna valgte fremmedspråk på ungdomsskolen, var det egentlig ikke hun som tok valget (se kap. 4.1.3). Da var det Eveline som etter råd fra skolen tok valget for både Hanna og Jørgen. Nå som Hanna nærmer seg videregående, forteller Eveline om hvem som skal ta valget av fremmedspråk:

## Utdrag 20:

- Eveline: Hanna har nå / hun har bestemt seg på videregående hun vil velge tysk så nå skifter hun
- Julie: ja
- Eveline: og det har jo også med det å gjøre at [-] at erfaringsmessig fra videregående så har de litt mer mulighet til å tilrettelegge og så har hun rett og slett [-] hun vil safe i forhold til karakter
- Julie: ja da begynner man jo/
- Eveline: /fordi at [-] spansk må hun sikkert jobbe mye mer for enn for tysk og så når du vil etter på ut [-] hun tar jo, hun tar jo studiespess og [-] hun har jo litt lyst til å få best nok karakterer på slutten av videregående for å ha best nok karaktersnitt for universitetet ikke sant [-] ikke at hun har planen klar for hva hun vil bli men bare sånn at hun har en sikker god karakter

Først og fremst kommer det frem i dette sitatet at det er Hannas valg, og dette viser hvordan hun har etablert seg som aktør i egen språklæringsprosess. Videre viser Eveline at hun som foresatt også har en forventning av at språkfaget på videregående vil ha mer nytteverdi for Hanna. Men på en annen side mener hun også at det er lettere å ta tysk enn spansk, og dermed har Hanna en mulighet for bedre karakter i standpunkt. Det er dermed andre mål med fremmedspråkfaget nå enn på ungdomsskolen. Det skal brukes for å komme inn på den utdanningen hun har lyst til.

### 4.2.2 Språkvalg i utdanning og i en mulig fremtidig familie

Hanna vil studere, hun skal ut i arbeidslivet og kanskje stifte en egen familie. Alle disse punktene er typiske biografiske krysningspunkter (jf. Pujolar & González, 2013). Gjennom disse periodene vil Hanna oppleve at hun må ta flere språkvalg. I intervjuet snakket vi om hvor hun kunne tenke seg å studere og bo når hun flytter ut hjemmefra:

## Utdrag 21:

- Julie: ja så blir det videregående og så universitetet og så [-] ja bra [-] vil du bo her i Norge eller? har du tenkt på det / hvor du vil bo hen?
- Hanna: så det er veldig kaldt i Norge /
- Julie: / ja [latter] det er det

Hanna: det er det [-] men det er fint her men samtidig savner jeg veldig mye tysk mat så og familien min i Tyskland [-] jeg tror jeg vil studere i Tyskland

Julie: ja

Hanna: fordi de har veldig mange fine universiteter der [-] så vi får se [-] jeg vet ikke helt hvor jeg vil bo / kanskje jeg vil bo litt her og litt der / jeg har også veldig lyst til å bo en periode i Skottland fordi det er veldig fint [-] bare reise litt

Igjen kommer det fram at for Hanna er familien og kulturen viktig for identiteten hennes, og her også for en mulig fremtid. Både Eveline og Hugo forteller også at barna har gode muligheter for å studere i utenlandet, og spesielt i Tyskland ettersom de både kan språket og har tyske pass. For Hanna kommer også interessen for engelsk frem i tankene om fremtiden. Hun leser helst engelske bøker, og en av favorittene er Harry Potter (se kap. 4.1.5 om innputt). Om det er bøkene eller ikke som har inspirert henne, orienterer hun seg mot engelskspråklige land, slik som Skottland. Det virker ikke som hun mener at språket er en hindring for tanken om å studere eller bo i Storbritannia. Hun er heller bekymret for de språkene hun ikke bruker når hun studerer:

### Utdrag 22:

Julie: hva tror du skjer når du flytter ut herfra og hva skjer med tysken da?

Hanna: [-] oj så hvis jeg studerer i Tyskland så kommer ikke veldig mye til å forandre seg

Julie: nei

Hanna: hvis jeg studerer i Norge eller i England eller hvor som helst [-] så er jeg litt redd for at jeg kommer til å bli verre i både [-] tysk men også kanskje engelsk [---] og da hadde jeg bare gjort det veldig viktig for meg selv og finne et sånn tysk samfunn rundt der fordi det er alltid [-] tyske samfunn et eller annet sted [-] og så snakke en del med familien min og vennene mine for å ikke miste det

Julie: ja så har du egentlig bestemt deg for å gå aktivt inn for å /

Hanna: / ja fordi jeg /kom / jeg vil ikke miste tysken min det er veldig viktig for meg

Hanna har tidligere på barneskolen vært gjennom en prosess der hun følte hun «mistet» tysken, og dermed også en del av seg selv. Denne prosessen kan sies å være det Lemke (2000) kaller en tidsramme (se kap. 1.2 og 2.1). Tidsrammen påvirker de fremtidige prosessene på den måten at Hanna nå har en plan for hvordan hun kan opprettholde tysk hvis hun skal

studere en annen plass. Hun trekker frem kommunikative språkferdigheter som å prate med andre tyskere på samme plass, eller snakke med familien og venner. Gjennom oppveksten har hun opplevd at foreldrene har venner i samme by eller i nabolaget, med samme tyske bakgrunn (jf. kap. 4.3.3). Etter Hannas mening er det språket og kulturen som har gjort at de er venner. I utdrag 30 viser Hanna at hun har observert det foreldrene har gjort, og at hun vil videreføre det til sitt eget liv. Det viser hun også når hun snakker om sine egne mulige barn:

### Utdrag 23:

- Julie: ja [-] og så siste spørsmål egentlig [-] nå har du / vi ser for oss at du har gått på videregående / du har gått på universitetet og du er ferdig og du har fått deg en jobb [-] kanskje finner du deg en norsk mann eller dame [-] og så får du unger skal du lære de ungene tysk?
- Hanna: ja [-] jeg skal lære de tysk og det kommer til å være sånn konstant tysk TV eller noe / radio [-] og hvis jeg ser at de ikke får nok / nok tysk utbytte så blir det sånne tysktimer [latter]
- Julie: [latter] privatundervisning så det der skal vi beholde det / det er tanken
- Hanna: men det er veldig viktig for meg [-] at hvis jeg får unger så skal de også lære tysk
- Julie: ja
- Hanna: fordi det har ikke bare med kultur og identitet å gjøre men det har også [-] med mulighet å gjøre man har veldig mange andre muligheter hvis man kan flere språk

Dersom Hanna får barn, er målet hennes å lære det eller dem tysk. Dette begrunner hun, på samme måte som Eveline og Hugo gjør, med at det er tett koplet til identitet, kultur og ikke minst framtidige muligheter. Dette kommenterer også Eveline og Hugo i sine intervjuer. Dermed kan man si at det i familien er en del av deres språkpraksiser, mer spesifikt språkplanlegging, at et formål med språklæringen er å åpne muligheter i fremtiden (se kap. 2.2 om språkpraksiser).

Hanna mener hun vil ta med seg tysken videre, både til sine mulige framtidige barn, men også til studier eller arbeidsliv. De språkvalgene hun viste seg å ta i overgangen til ungdomsskolen i kap. 4.1 er tydelig orienterte mot en tysk identitet, og de valgene hun gjør i denne tidsramma vil påvirke hvordan hun tenker og handler i fremtiden. Mest sannsynlig vil hun da fortsette å ta språkvalg som bygger og bevarer den tyske identiteten hun har arbeidet for i den tidligere tidsramma (se kap. 2.1).

## 4.3 Familiens rolle i Hannas språkvalg

### 4.3.1 Familiens språkpraksiser og forhold til arvespråket

I familien kjenner foreldrene at de står med beina i to ulike kulturer og språk, på samme måte som Jørgen og Hanna også forteller at de gjør. Derfor har foreldrene lagt noen dynamiske rammer og familiespråkpraksiser for familien (jf. Kap. 2.2). Eveline forteller at da barna først begynte i barnehagen, var det forvirrende for dem å forstå hvilke språk de skulle bruke når. De blandet mye tysk og norsk både hjemme og i barnehagen, men det tok ikke lang tid før de forstod i hvilken situasjon og med hvem de kunne bruke de ulike språkene med. Etter barnehagestart snakket barna mye norsk hjemme selv om foreldrene brukte tysk. For Eveline har det viktigste vært at å snakke tysk ikke skulle føles som tvang for barna:

#### Utdrag 24:

Julie: du sier jo at du snakker tysk med ungene dine og har du / du har alltid gjort det fra de gikk i barnehagen også [-] føler du at det er like mye nå som det var da? at du snakker like mye tysk med dem?

Eveline: ja

Julie: ja det er ganske/

Eveline: /ja jeg har vært konsekvent på å snakke tysk med dem

Julie: ja [-] har dere snakket om det at «hjemme snakker vi tysk»? eller? [-]

Eveline: jeg har ikke / altså [-] jeg har ikke [-] jeg har aldri hatt den regelen om at de må snakke tysk [-] fordi jeg ville ikke at det skal være noen form for tvang over hva de velger [-] det er først de siste årene egentlig blitt litt sånn mer at Hanna snakker egentlig konsekvent nå tysk med meg og de andre to så går det litt sånn om [-] altså noen ganger sånn og noen ganger sånn [-] og jeg har [-] jeg kjenner også noen tyske fra jobb hvor de hadde det veldig strickt at ungene fikk bare prate tysk hjemme og sånn og det ville jeg ikke på grunn av det skal ikke [-] jeg tenker med at de kan passiv tysk at de skjønner alt så har de grunnlaget [-] jeg vil ikke at det skal være noen tvang over det

Det er en familiespråklig praksis at barna kan svare på norsk selv om foreldrene snakker på tysk. Eveline begrunner dette valget med at hun ikke vil at å snakke tysk skal være en tvang for barna. Det er dermed ikke en praksis at foreldrene har satt en regel for å skille mellom det «utespråk» og arvespråket. Hos Johnsen (2020) kommer det også fram at i familien til informanten Matilda svarte barna på norsk, mens foreldrene snakket spansk. Svendsen (2004) viser også at i norsk-filippinske familier var det vanligst at barna svarte foreldrene på

utespråket, mens foreldrene brukte arvespråket. At barna i dette prosjektet snakker norsk, mens Hugo og Eveline tysk, er altså likt som i en del tidligere forskning i flerspråklige familier.

Fogle & King (2013) skriver at barnas kompetanse i hjemmespråket kan påvirke hvordan foreldrene kommuniserer med barna, og videre utfallet av avgjørelser som handler om språkplanlegging. I denne familien mener Eveline at barna har «passiv» kompetanse, ettersom de kan forstå det som blir sagt på tysk, og dermed kan foreldrene fortsette å bruke tysk med barna. Med «passiv» kompetanse viser Eveline til reseptive språkferdigheter, som er forståelse i både lesing og lytting. Det viktige her er at Eveline og Hugo rapporterer at de ikke snakker mye norsk med barna, og grunnen til det kan være nettopp det Eveline sier i utdrag 24; at barna skal få høre tysk, selv når barna ikke snakker tysk selv. Her ligger det et sentralt fremtidsperspektiv, en form for investering i barnas språklæring og fremtid (jf. kap. 2.3 om *investment*). Når foreldrene bruker tysk, utvikles barnas grunnlag i språket, mener Eveline. Derfor er hun ikke bekymret for deres språkutvikling selv om de blander mye mellom norsk og tysk:

### Utdrag 25:

Eveline: de er helt klar at norsk er deres morsmål / de kan / de snakker norsk som morsmål / ikke sant / det er det de har i hverdagen og helt flytende / de kan / de snakker jo godt tysk men du hører at [-] med Hanna mindre nå men når det var overgang så hørte du veldig at [-] altså når du visste hvordan setningen skulle høres ut på norsk så hørte du at de oversatte en til en / og noen ganger gjør de det fortsatt [-] for eksempel på norsk sier du «hvor mye» og på tysk sagst / sier man «wie viel»

Julie: ja

Eveline: Jørgen for eksempel oversetter det til bestandig til «wo viel»

Julie: «wo» ja ikke sant

Eveline: skjønner du? altså det er som at de henter den litt som en at [-] at grunnlinjen er norsk og så henter de det derfra

Julie: ja

Eveline: og det merker jeg også på / altså på setningsoppbygging / ikke mer med med Hanna / hun har blitt mer bevisst / jeg tror hun har også lest noe mer tysk og hører mer på tysk / så det er en annen flyt inni men [-] men for eksempel en ting «blir» det er jo på tysk både bleiben og werden [-] og de oversetter det bestandig til bleiben

Julie: ja ja det har jeg også erfart



Eveline: skjønner du? altså du kan jo / «blir» det er jo / på norsk er det jo «blir» / men på tysk må du enten bruke bleiben eller werden og / men de / bestandig blir det bleiben fordi det er nærmest blir og bleiben / det er jo ganske så likt og [-] og [latter] det er jo litt morsom / men akkurat det der forsvinner [-] altså jeg har sett når vi har vært / nå er det jo lenge siden vi har vært i Tyskland / men når vi har vært noen uker bortreist eller besteforeldre er her [-] men egentlig enda mer når vi er i Tyskland fordi da er det flere samtalepartnere rundt / ikke sant/ som snakker tysk så [-] så blir de / altså så / så kommer det inn og dermed har jeg aldri bekymret meg / jeg tenker at [-] de har grunnlaget og så resten fint [-] det kommer når man bruker språket og er nødt til å bruke det

Eveline er altså ikke bekymret for barnas språklige utvikling i tysk ettersom hun har sett at de kan kommunisere med familie på tysk når de må. Dette er også et argument for at barna har tilstrekkelig med både reseptive og produktive språkferdigheter for å kunne kommunisere på tysk. Eveline kommenterer også at hun hører forskjell på Hanna og de andre barna i språkkompetansen, blant annet på flyt og valg av ord på tysk. Dette kan vise hvordan foreldrene har lagt det språklige grunnlaget for barna ved å snakke tysk til dem og dermed gitt de muligheten til å videreutvikle språkkompetansen. Hanna har tatt hånd om egen læring, tatt tak i den muligheten foreldrene har gitt henne og videreutviklet sin kompetanse i tysk. Det Eveline sier om Hanna, viser hvordan resultatene av Hannas prosess blir sett av andre.

Både Hanna og Jørgen forteller at det er viktig å kunne tysk siden det er det språket familien deres snakker. Hugo er enig og trekker også inn venner:

### Utdrag 26:

Julie: men tror du tysken vil være viktig for dine unger da?

Hugo: ja [-]ja ja de har jo fått seg tyske venner i Tyskland så det er mye utveksling så de har vært her på ferie og nå skal de ned til Tyskland på ferie [-] Hanna skal jo være der i nesten to måneder

Julie: ja ja det stemmer det

Hugo: hun har jo ei tysk venninne der [-] Jørgen har noen tyske venner og så har han jo [storebroren] de snakker også egentlig kun tysk med hverandre. Ja [-] så nei så har vi bestemora

Julie: bestemora ja

Hugo: ja [-] så nei tysk er jo ganske viktig for dem

Å lære tysk mener Hugo er viktig ettersom barna må kunne kommunisere med venner i Tyskland, storebroren og ikke minst bestemora. For mange flerspråklige familier er dette et typisk argument for å bevare arvespråket i familien (Fogle & King, 2013). Arvespråket blir koplet til familiens opphav og kan dermed være en stor del av både familieidentiteten og den individuelle identiteten til hvert av familiemedlemmene (Svendsen, 2004). Little (2017) viser i sin studie av flerspråklige familier i England at forholdet til arvespråket kan være ulikt for barn og foreldre. I noen tilfeller utvikler barna andre forhold til familiens arvespråk enn foreldrene. I dette prosjektet er det ganske tydelig at barn og foreldre deler samme oppfatning av tysk ettersom alle mener det er viktig å lære fordi det er tett koblet med familien. Hanna trekker frem det emosjonelle når hun snakker om tysk:

### Utdrag 27:

Hanna: ja kanskje fordi jeg snakker med familien min eller noe men det er [---] hvordan skal jeg si det [latter] når jeg snakker tysk så er det sånn mer [-] jeg vet ikke [-] jeg blir glad

Julie: du blir glad ja

Hanna: og så norsk er norsk og engelsk da er det alltid/ ofte/ eller for det meste med vennene mine og da er det okei da er det artig, men sånn, men når jeg snakker tysk med familien min jeg blir bare sånn ja [-] det er normalt fint [-] glad

Julie: ja, så bra

Her viser Hanna at hun kjenner på at hun blir glad når hun snakker tysk, og trekker frem at det ofte er med familien. Dette viser det forholdet Hanna har til arvespråket og at det er likt foreldrenes forhold til tysk.

### 4.3.2 Å gjøre arvespråket tilgjengelig

I kapittel 4.1.5 kom det frem at Hanna hadde laget seg en individuell språkpraksis om at hun skulle lese tyske bøker innimellom for å utvikle ordforråd på tysk. Etter intervjuene med Eveline, Hugo og Jørgen er det tydelig at innputt på tysk ikke bare er Hannas individuelle språkpraksis, men en språkpraksis hele familien har. I Hannas tilfelle er det bøkene som er viktige, mens de andre også nevner lydbøker, filmer og spill som en del av den tyske innputten barna har fått gjennom oppveksten:

### Utdrag 28:

- Julie: kjøper du bøker til dem på tysk og?
- Eveline: mhm [bekreftende lyd]
- Julie: ja oppfordrer dem
- Eveline: det har jeg gjort hele tiden
- Julie: du har gjort det ja
- Eveline: vi har hatt alltid tyske barnebøker og når de hadde sånne les/ lære å lese bøker [-] har hatt /alltid kjøpt tyske bøker parallelt at de kunne ha dem [-] på grunn av det er jo enklere ord og litt sånn

### Utdrag 29:

- Hugo: og så passer vi på at de også [-] får innputt her på tysk at de ser på tyske filmer tysk tale og så at de leser noen tyske bøker
- Julie: ja. det er det dere som [-] så hvis deres skal se på film i lag en lørdagskveld så er det?
- Hugo: ja så switcher vi om [-] hvor det lar seg gjøre og så ser vi på tyske filmer eller [-] så får de tilbud om å lese tyske bøker også tysk litteratur

Når arvespråket i familien er et minoritetsspråk i samfunnet, må familien finne andre måter å få inn språket på (Fogle & King, 2013). Utdragene ovenfor viser hvordan foreldrene Eveline og Hugo gjennom barnas oppvekst har hatt mulige innputtkilder, både muntlige og skriftlige, tilgjengelig for barna. Spesielt Eveline er opptatt av at mye kommer gratis når barna får lese tysk, slik som ord og grammatikk. Hun har derfor kjøpt inn tyske bøker parallelt med de norske og hun mener selv hun har vært litt streng med lesingen. Hugo mener også det er viktig med den muntlige innputten, som barna f.eks. får gjennom filmer med tysk tale.

Familien er derfor opptatt av å styrke tyskspråklig innputt for å kunne gi barna et viktig tyskspråklig grunnlag (jf. kapittel 4.3.2). Tanken om språklig innputt er sentral innenfor de ulike feltene av språktilegnelse, f.eks. i forskning fremmedspråksdidaktikk (Bjørke et. al., 2018). Å lære et fremmedspråk er i utgangspunktet en form for formell læring, i motsetningen til Hanna som utvikler sin kompetanse i tysk som et av sine morsmål. Men tanken som Eveline har, om at lesing gir mye gratis, finner vi hos blant annet hos Stephen Krashen (1989). Han mener i *the input hypothesis* (Krashen, 1989) at når man skal lære et fremmedspråk, lærer man mye underbevisst ved å lese og få annen innputt. Gjennom å lese på

målspråket får man med seg grammatikk, og man kan utvikle vokabularet sitt. Hanna er også inspirert av noe av den samme tankegangen når hun har laget sin individuelle språkpraksis om å lese tyske bøker for å utvikle ordforrådet sitt. Dette tilfellet viser hvordan en språkpraksis familien har, har laget et grunnlag for Hannas aktørskap i egen språklæring og dannelsen av hennes individuelle språkpraksiser.

Det har også vært viktig for familien å ha andre som de deler tysk kultur med, og som barna kan prate tysk med. Hanna forteller om familievenner som også er tyske:

### Utdrag 30:

Julie: når jeg har vært på besøk her noen ganger så har det vært tyske familier på besøk

Hanna: ja også familievenner og sånt

Julie: familievenner ja [-] Hvordan har dere møtt dem har du tenkt over det?

Hanna: jeg tror det var vel [-] det er en del tyske folk som jobber på [foreldrenes arbeidsplasser] så blir de venner med mamma og pappa [-] eller når de bare kom hit så møtte de da / fordi foreldrene mine hadde ikke familie eller venner når de kom til Norge og så når de møtte noen andre tyske folk så ble de veldig fort «oj vi har noe til felles»

Julie: til felles ja

Hanna: fordi de hadde mest sannsynlig heller ikke familie i Norge eller andre venner så da ble det sånn liten community

Julie: ja ja det er sånn de har. hva synes du om det å ha sånn / et lite nettverk av?/

Hanna: /jeg synes det er veldig fint fordi [-] vi alle har liksom hatt de samme opplevelsene

Hanna forteller hvordan en lik bakgrunn kan gjøre at familien får innputt både av kultur og språk fra andre familier. Når foreldrene investerer tid i å møte andre tyskspråklige familier, skaper de muligheter for barna til å bruke språket i nye sammenhenger og med nye respondenter for å utvikle sin språklige kompetanse (jf. *muda* kap. 2.1). Som Hanna kommenterte i kapittel 4.2.2 om språkets plass i en mulig fremtid, viser dette også hvordan hun ser til familiens språkpraksiser når hun selv skal danne individuelle språkpraksiser.

### 4.3.3 Barnas fremtid

Det er gjennomgående i intervjuene med Hugo, og spesielt hos Eveline, at det viktigste er at barna får et språkgrunnlag i tysk. Det nevner Eveline når hun forteller om valg av fremmedspråk, om språklig innputt og når hun forteller om barnas kompetanse i tysk. Hun mener at et godt språkgrunnlag kan åpne for flere muligheter i fremtiden. Det er med andre ord en form for investering Eveline (og Hugo) holder på med i familien når de gjennom bruken av arvespråket legger et grunnlag hos barna som barna selv kan velge hva de vil gjøre med.

#### Utdrag 31:

Julie: enn hvis du tenker med ungene sånn framover [-] bare sånn / det blir de siste spørsmålene [latter] med tysken / hva tror du? tror du de blir å beholde tysken eller tror du de?/

Eveline: /tenker du sånn statsborgerskap eller språket?

Julie: sånn språket

Eveline: jo jeg tror språket beholder de iallfall altså som sagt hun Hanna har jo planer om / hun ville nå være i sommer i åtte uker i Tyskland

Eveline utdyper videre at tysk gir barna muligheter i fremtiden:

#### Utdrag 32:

Julie: hvor tror du det tyske språket er inni der da [-] tror du han [Jørgen] blir å bruke det?

Eveline: jeg tror det må / altså [-]det kan jo godt hende / tingen er jo veldig artig egentlig at de har jo varig oppholdstillatelse i Norge siden de er jo født her [-]med at de har muligheten men de har jo og mulighet selv med de norske / med norsk studielån og sånt [-] de kan jo studere i Tyskland faktisk med samme forutsetninger siden de er jo innbyggere av Norge ikke sant sånn [-] at men de har jo langt flere muligheter å studere noen plasser at de kommer jo under utlendingskvoten hvis de studerer i Tyskland og det gjør det faktisk enklere å komme inn på noen studiefag siden det er jo sånne avtaler

Julie: ja ja

Eveline: sånn at det kan jo godt hende at Hanna har tenkt at hun har kanskje lyst å studere i Tyskland eller i England [-] og nå når det er vanskelig med Brexit kanskje likevel Tyskland altså men det får de jo velge og bestemme selv og så er det jo når du har språkgrunnlaget [-] så er det jo veldig greit egentlig å ha den muligheten

Arbeidet Eveline og Hugo gjør hjemme med å lære barna tysk, men ikke under tvang, er å gi dem språkferdigheter og språkkompetanse i tysk, som kan gjøre at de kan studere og bo i utlandet, mener Eveline. I tillegg bidrar Eveline og Hugo med å lage grunnlag for en flerspråklig identitet, ikke bare i nåtiden, men også i fremtiden. Tysk er en viktig del av opphavet til alle familiemedlemmene. På en annen side gir foreldrene barna et viktig verktøy gjennom språket som de kan bruke i fremtidige interaksjoner, der identitet konstrueres og utvikles ifølge det sosialkonstruktivistiske synet på identitet (jf. kapittel 2.1 om identitet; Hårstad et al. 2021, s. 43). Når barna har mulighet til å bruke tysk, vil det være opp til dem om de vil utvikle sin identitet som tysk eller ikke.

Som Hanna fortalte i utdrag 17 leser hun mye på engelsk og i kapittel 4.1.2 kom det også fram at hun bruker mye engelsk med vennene sine. Engelsk er dermed et viktig språk i hverdagen for Hanna, noe Hugo også har lagt merke til. Han mener engelsk blir viktigere i fremtida for barna:

### Utdrag 33:

Julie: enn i fremtiden da hvilket språk tror du ungene bruker da?

Hugo: det blir sikkert mye mer engelsk

Julie: tror du det?

Hugo: ja fordi alt går jo på engelsk [-] ikke sant når de driver her sånn research-jobbing her [-] for eksempel når de skal skrive en sånn liten stil eller sånn [-] må dem ha / spesielt Hanna hun har for eksempel fått sånn hjemmelekse om å skrive en novelle eller Jørgen han hadde en sånn hjemmelekse om barnearbeid så går de inn på nett og så driver de research [-] leter opp og går på Wikipedia og da blir det engelsk

Julie: da blir det engelsk ja

Hugo: så jeg tror i fremtiden blir det mer og mer engelsk [-] vi ser jo alle film og (utydelig tale) alt er jo på engelsk/ PlayStation [-] alt på engelsk

Hugo viser hvordan barna bruker engelsk i hverdagen, både på skolen og hjemme, og at de får språklig innputt gjennom spill og film. Det barna gjør i dagens *tidsramme* mener han derfor vil påvirke hvordan barna bruker engelsk i fremtidens tidsrammer. Til sammen mener foreldrene at barna har utviklet et språkgrunnlag som kan gi dem flere muligheter i fremtiden, som studier og boplasser.

#### **4.4 Oppsummerende om funn i analysen**

Språkvalgene Hanna tar i overgangen til ungdomsskolen er tett knyttet opp mot identitetsutviklingen, der hun nå står stødigere i sin rolle som flerspråklig. Byggingen av en flerspråklig identitet har gjort at språkvalgene til Hanna i stor grad har dreid seg om å utvikle kompetansen hennes i tysk for å utvikle hennes egen selvforståelse som tysk. Dette har hun gjort ved å bli korrigert når hun gjør språklige feil på tysk og å få mer språklig innputt. Det språklige fellesskapet hun deltar i på skolen og i fritiden, kan ha vært med på å gjøre henne tryggere i sin egen identitet, samtidig som hun har fått flere å snakke tysk med. Hun har derfor fått bruke tysk på andre arenaer enn bare med familien. Det institusjonelle valget av fremmedspråk ble tatt på grunnlag av at faget ikke kunne tilpasses Hannas nivå. Hanna har i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen vært gjennom ei identitetsutvikling, som viser seg å ha rotfeste i familiespråkpraksisene. Familien har gjennom sine språkpraksiser på den ene siden lagt et språkgrunnlag hos Hanna, på den andre siden invitert til og investert i en flerspråklig identitet. Hanna har videre vært en aktør i egen språklæring, og har videreutviklet noen av de språkpraksisene som familien hadde til sine egne individuelle språkpraksiser.





## 5 Drøfting av funn

Jeg stilte innledningsvis spørsmålet *Hvordan opplever en ungdom med tysk-norsk bakgrunn sin egen flerspråklighet i overgangen til ungdomsskolen?* For å belyse problemstillingen stilte jeg tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke språkvalg har Hanna gjort i overgangen til ungdomsskolen?
2. Hvordan henger disse språkvalgene sammen med tidligere språkvalg og tanker om fremtidige språkvalg?
3. Hvilken rolle spiller familien i Hannas språkvalg?

I denne delen av oppgaven vil jeg samle trådene fra analysekapitlet og diskutere funnene i lys av teori fra kapittel 2. Det viktigste funnet er at Hannas stemme er en del av en større tidsramme, der hun er en flerspråklig ungdom som møter samfunnets språkideologier og språkholdninger. Gjennom analysen har hennes stemme fortalt oss hvordan det er å være del av akkurat denne *ramma*. I drøftingen skal jeg trekke frem noen viktige *tidsrammer* som kommer frem i analysen.

### 5.1 De jevnaldrende

Den overgangen Hanna har gått igjennom og forteller om i intervjuet, viser seg å være et biografisk krysningsspunkt, etter hvordan Pujolar & González (2013) karakteriserer slike punkter. Dette biografiske krysningsspunktet i Hannas liv er videre også en viktig *tidsramme* for Hanna. Når Hanna forteller om sine språkvalg i overgangen til ungdomsskolen (kap. 4.1) forteller hun samtidig om ulike sider av denne rammen, f.eks. hvilke venner hun blir kjent med og at hun møter språket sitt som skolefag. Skolen spiller derfor en kompleks og viktig rolle for Hannas identitetsdannelse og -bygging ettersom det er her hun møter vennene sine og i større grad enn tidligere møter samfunnets holdninger og ideologier til språk og kultur (se diskusjon i kap. 5.3).

Først og fremst møter Hanna nye medelever på ungdomsskolen. Hun har med seg erfaringer fra tidligere *tidsramma* fra barneskolen, der hun kjente på at hun var annerledes med sin flerspråklige bakgrunn. Dette gjorde at hun ikke ville snakke tysk med familien, verken hjemme eller på skolen. Da hun begynte på ungdomsskolen, er det første ei klassevenninne spør om «er du også tysk?» (utdrag 5). Hanna møter på positive holdninger til hennes tyske identitet, noe som er med på å påvirke at *muda* kan skje. I lag med venninnene blir Hannas

sosiale identitet utviklet siden hun opplever å bli akseptert for den hun er i fellesskapet (jf. kap. 2.1). Dermed spiller de jevnaldrende en viktig rolle for Hanna og hennes identitetsutvikling. Familien er det første praksisfellesskapet barna sosialiseres inn i, men etter hvert blir de signifikante andre (her de jevnaldrende) viktigere for barnas identitetsdanning og -utvikling (King & Fogle, 2017). En spansk-norsk familie i studien til Johnsen (2021) forteller også at en av døtrene, Matilda, endret sitt forhold og kompetanse i spansk. Johnsen (2021) mener en mulig årsak kan være at Matilda snakket spansk med en utvekslingsstudent fra Latin-Amerika på skolen. På samme måte som Matilda får Hanna bruke arvespråket med en medelev i en ny kontekst da hun treffer den tyske venninna på skolen. Dette er med på å utvikle Hannas tyske identitet.

Selv om Hanna og alle vennene ikke har samme arvespråk, binder flerspråkligheten dem sammen og utvikler gruppeidentiteten og den individuelle identiteten til Hanna. Dette kan være en viktig faktor i det Kunnskapsløftet 2020 legger opp til; at flerspråklighet skal oppleves som verdifullt for elevene på skolen. Gjennom norskfaget, som nevnt i kapittel 1.3.1, er målet at elevene skal bli trygge på sin egen språklige identitet. Hannas og vennenes perspektiv viser hvor viktig nettopp dette er for flerspråklige elever, at de kan oppleve positive holdninger til andre språk og kulturer enn norsk i norskundervisningen og på skolen generelt.

## 5.2 Skolefaget tysk

Når Hanna begynner på ungdomsskolen, møter hun for første gang språket sitt som et skolefag. Men hun velger ikke tysk som fremmedspråk på skolen, slik mange av ungdommene velger arvespråket som skolefag i andre undersøkelser (Johnsen, 2021; Obojska & Purtkarhofer, 2018). Hannas valg begrunnes og blir påvirket av flere faktorer. Først og fremst en *tidsramme* som er koplet til skolen, der de har tidligere erfaring med elever som har fremmedspråkene som morsmål og som kjeder seg i undervisningen. Denne *tidsramma* kommer til uttrykk i rådene foreldrene får fra skolen i utdrag 8 og 9, om at det faglige innholdet kan bli for enkelt for Hanna i tyskundervisningen. Foreldrenes *heterokroni* påvirker også valget ettersom de har holdninger til skolen om at det faglige ikke skal være for enkelt. Dermed kan ikke Hanna velge tysk siden det blir «cheating mot skolen» som Hugo sier i utdrag 10. Videre blir valget av spansk tatt av Eveline fordi hun mener det er en investering for fremtiden å ha et språkgrunnlag (utdrag 11). Ved å la barna ta spansk har Eveline (og

Hugo) gitt dem muligheten til å bygge videre på dette språket i fremtiden hvis barna selv ønsker.

Hanna inngår i statistikken av antall elever som velger bort tysk til fordel for spansk på ungdomsskolen. Samtidig som avstanden mellom antall spansk- og tyskelever øker, synker det totale antallet elever som velger fremmedspråk på ungdomsskolen (Øksenvåg, 2021a; se også kap. 1.4.2). Fremmedspråkssenteret trekker dette frem som bekymringsfullt, siden det betyr at færre elever har mulighet til å ta fordypning i fremmedspråk i videregående skole (Øksenvåg, 2021a; Gstøttner, 2008). Videre vil dette ha konsekvenser for hvor mange som studerer fremmedspråkene i høyere utdanning. Dette er altså en overordnet *tidsamme* som Hanna også er en del av. I statistikken er hun bare et tall til fordel for spansk, men i analysen av empirien kommer det frem at hun samtidig som hun velger bort skolefaget tysk, faktisk velger tysk som en del av sin identitet. Dette gjør hun ved å være en aktiv aktør i egen språklæring. Hun lager egne språkpraksiser som å lese tyske bøker og invitere til å bli korrigert når hun gjør feil. Informantene Tania og Matilda hos Johnsen (2021) brukte spanskfaget på skolen som en måte å videreutvikle de produktive språkferdighetene sine og videre endret dette deres forhold til arvespråket spansk. Hanna gjør dette på egenhånd på ungdomsskolen, med hjelp av familien, men hun vet at hun vil ta tysk på videregående for å lære seg det språklige hun føler hun mangler.

Med dette kan Hanna vise en individuell stemme, *en tidsramme*, i den overordna *rammen* som er utviklingen av fremmedspråkundervisningen. Spesielt viktig er dette funnet fordi det viser at ikke alle som velger bort fremmedspråk gjør det fordi de mener språk er mindre viktig å lære seg eller at de ikke er motiverte. At mange velger bort fremmedspråk, handler heller ikke om at alle elever i den norske skolen mener at de ikke trenger fremmedspråk fordi de kan engelsk (Gstøttner, 2008). Stemmer som Hannas kommer også frem i undersøkelsene *Ta tempen på språket* (Svendsen et al., 2020) og *Rom for språk* (Ipsos, 2015), der elevene også sier det er viktig med fremmedspråk og at de gjerne ville ha hatt mer språkundervisning på skolen. Disse individuelle stemmene viser hvor viktig det er at kvalitativ forskning blir inkludert i kvantitativ forskning for å se på årsaker til at antall fremmedspråkselever går ned, siden det ikke alltid er språket de velger bort, men faget.

### 5.3 En fremtidig språklig identitet

Det Hanna forteller om i intervjuet, kan etter begrepet *heterokroni* (se kap. 2.1) si noe om både tidligere språklig identitet og tanker om fremtidig språklig identitet og språklig praksis. Hun uttrykker flere ganger at hun blir forvirret av alle språkene hun blander sammen, og spesielt etter hun begynte å lære spansk (utdrag 12). Det er spesifikt hos spansklæreren at hun møter på forståelse om språkblanding. Denne forståelsen hos læreren viser språkideologien om at språk burde holdes adskilte, det Dorich (2017) karakteriserer som (r)enhetsideologi, eller en såkalt puristisk tankegang om språk (Hårstad et al., 2021, s. 45). Hannas tanker om fremtiden blir påvirket av denne tankegangen om at språkene ikke bør blandes. Dette kommer til uttrykk i hennes fortellinger om fremtiden. Både i tanken om at hun må finne seg et nettverk med tyskere, hvis hun skal flytte fra Tromsø for å studere, og at hun skal lære barna sine tysk ved å se tyskspråklig barne-tv og lese tyske bøker til dem. Hun sier også at hun vil lære spansk ordentlig i fremtiden, men etter at hun har lært seg de språkene hun allerede kan godt nok. Alle disse tankene om fremtiden viser hvordan Hanna er opptatt av å skille tydelig mellom språkene og ser på dem som avskilte enheter.

Hannas investering i egen språklæring av tysk kan også si noe om hennes fremtidige flerspråklige identitet hvis man bruker *investment*-begrepet til Norton (2013). Analysen viser at Hanna har investert mye i egen språklæringsprosess, både gjennom språklig innputt og forståelse av språkets strukturer og gjennom å få tilbakemelding når hun gjør feil. Alt dette er en form for kapital for henne i fremtiden. Det er både med på å bygge hennes egen selvforståelse som tysk, samtidig som det sier noe om hvilke goder hun kan få i fremtiden. Både Hanna og foreldrene sier at tysk (og spansk) åpner for muligheter til å studere, bo og kommunisere med mennesker hele i verden, altså en form for både sosial, kulturell og økonomisk kapital. Når det kommer så tydelig frem i analysen at Hanna er aktør i egen språklæring og investerer for å lære seg mest mulig tysk, sier det noe om at hun i fremtiden ønsker å fortsette å holde den flerspråklige identiteten vedlike.

### 5.4 Familiens rolle

Som tidligere nevnt er familien det første praksisfellesskapet barn sosialiseres inn i (Fogle & King, 2017). Dette gjelder også i denne familien, der foreldrene har utarbeidet noen familiespråkpraksiser. Disse familiespråkpraksisene bygger i starten på foreldrenes holdninger og ideologier knyttet til språk, og kan etter hvert som barna blir aktører i familien, endre seg. Det er foreldrenes *tidsramme*, som er koplet til en annen tid, som påvirker hvordan

de har utarbeidet og forhandler om sine familiespråkpraksiser. Dette vises blant annet i Evelines tanker om et felles språkgrunnlag i utdrag 11, og at barna lærer «passiv» tysk ved å høre det. Dette har videre konsekvenser for at familien har en språkideologi som er ganske åpen. Det vil si at barna kan bruke og blande språkene som de vil. Dette kommer til uttrykk hos Eveline og Hugo når de sier at det ikke skal være tvang over å snakke tysk hjemme og at barna kan svare på norsk, selv når foreldrene snakker tysk (kap. 4.3). Hugo kan «kjenne på det» når barna gjør grammatiske feil (utdrag 16), men holdningen til språklæring er at barna kan gjøre feil uten at foreldrene retter på dem. I andre studier ser man foreldre som korrigerer barna når de gjør feil på arvespråket (f.eks. hos Dorich, 2017).

Eveline viser til andre språkideologier når hun forteller om kollegaen som tvang barna til å snakke arvespråket hjemme. Slike språkideologier kommer også frem i studier hos Dorich (2017) der foreldrene ville holde et tydelig skille på hjemmespråket spansk og «utespråket» norsk, og spurte barna etter de spanske ordene når de brukte norske hjemme. Hos Obojska (2019) ser man litt av samme språkideologi, men med majoritetsspråket norsk. Siden hele familien kom til Norge fra Polen, ville foreldrene øve på norsk hjemme og ha egne økter med norsk- og engelskøving, noe ungdommene i familien motsatte seg. Hos Johnsen (2021) kan man i familien til informantene Matilda se det samme som hos familien til Eveline og Hugo, der alle medlemmene blander mellom arvespråket og majoritetsspråket, men at det oftest er foreldrene som starter på arvespråket og barna som svarer på majoritetsspråket.

Den frie språkideologien som Hanna opplever hjemme, gir henne mulighet til å utvikle sin identitet slik hun selv vil. Familien har gitt henne et språklig og kulturelt grunnlag som hun kan bygge og endre i den retningen hun ønsker. Som nevnt i kap. 5.3 møter Hanna en annen form for språkideologi i samfunnet når hun begynner på ungdomsskolen. Denne ideologien er med på å forme hennes tanker om fremtiden og fremtidig språklig praksis. Samtidig er den med på å forme Hannas språkpraksis i nåtiden når hun skifter til å kun bruke tysk med familien. Siden familiespråkpraksisene er åpne for forhandling blir foreldrene også med på denne nye endringen og rapporterer at de også bruker mer tysk sammen med Hanna og merker endringer i hennes kompetanse i tysk.

Den frie språkideologien i familien har også i større grad gitt Hanna mulighet til aktørskap, både i familien og i egne prosesser. Gjennom Hannas aktørskap i egen språklæring og bygging av identitet, er hun samtidig med på påvirke familiespråkpraksisene. Dette gjør hun både ved å innføre nye språkpraksiser (f.eks. å bli korrigert) og å videreføre tidligere

språkpraksiser (f.eks. å lese tyske bøker). Disse endringene blir videreført til hele familien, også til Jørgen og lillesøsteren. Dette kan vi også se i annen forskning på familiespråkpraksiser, der de eldste barna i familien er aktører og endrer på tidligere språkpraksiser i familien (Fogle & King, 2013).

Funnene i denne oppgaven blir viktige for skolens samfunnsoppdrag ettersom det i norske klasserom sitter mange elever med flerspråklig bakgrunn (Ipsos, 2015; Forskningsrådet, 2014). Alle elever skal ifølge Kunnskapsløftet 2020 oppleve at flerspråklighet er en verdifull ressurs i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017; se også kap. 1.3.1). Hannas identitetsutvikling viser hvor viktig det er å bli møtt av aksept av venner og forståelse hos lærere. Overgangen til ungdomsskolen og videre til videregående er svært komplisert og sammensatt, og det er sjeldent at samme lærer følger eleven i disse overgangene. Funnene i denne oppgaven viser derfor hvor viktig det kan være å være nysgjerrig på elevenes språkbiografier etter disse overgangene. Hvis læreren er nysgjerrig og lytter til det eleven forteller kan det skape positive rammer for identitetsutvikling. Videre er det ikke slik at alle elever følger de normative og samme måtene å utføre sine identitetsprosjekter på, men bare ved å lytte til eleven kan læreren få forståelse for elevenes individuelle prosjekter. Hos Hanna betydde det ikke at hun valgte bort tysk som identitet da hun valgte bort språkfaget tysk, heller tvert imot. For henne ble tysk enda viktigere i overgangen til ungdomsskolen.

## 6 Avsluttende kommentar og nye spørsmål

Denne oppgaven har vist hvordan Hanna har vært, og er, en aktør i familiens familiespråkpraksiser, hvordan hun har gått gjennom et *biografisk krysningspunkt* der hun har endret sin språklige praksis og hvordan hun har tatt språkvalg for å endre selvforståelsen sin som tysk, samtidig som hun har endret den sosiale identiteten sin. Skolen, og spesielt den komplekse overgangen til ungdomsskolen, har vært en viktig arena for identitetsutviklingen hos Hanna, og jeg mener det er her det er trengs flere stemmer i forskningen.

Analysen og drøftingen av funnene i empirien åpner for flere nye spørsmål, som bør diskuteres mer og videre. Her har ungdoms- og elevperspektivet vært i hovedfokus, men hvilken rolle spiller læreren i for elevens språklige identitet i slike overganger? Som nevnt i siste del av drøftingen er det sjeldent at samme lærer følger elevene over til ungdomsskolen eller videregående. Det kan da stilles spørsmål ved hvordan samarbeidet mellom lærerne på de ulike sidene av overgangene er, med tanke på elevenes språklige bakgrunner. Hvis det er et tema er det ofte elevenes språklige utfordringer som blir diskutert på overføringsmøter mellom skolene. Hvordan møter de ulike lærerne i den norske ungdomsskolen flerspråklige elever? Er det spesielt språklærerne som får ansvaret for elevenes språklige utvikling?

Hanna viser en individuell stemme av én elev som har tilgang på arvespråket sitt som skolefag. Hun har også en flerspråklighet som karakteriseres som *elitær* (jf. Kap.1.3.2). Hvordan er dette for andre elever som også har tilgang på sine arvespråk, eksempelvis fransk og spansk? Spørsmålet er om de også velger sine arvespråk som skolefag eller om de velger andre språk, og hvilke begrunnelser de har for språkvalgene sine. I noen skoler kan elevene også velge kinesisk, japansk og italiensk som fremmedspråk (Øksenvåg, 2021). Hvordan blir disse elevene møtt av skolen og hvordan er deres identitetsutvikling? Når vi ser på den ene siden flerspråklige elever som har tilgang på arvespråket sitt på skolen, må vi også snu blikket og se på de flerspråklige elevene som har arvespråk som ikke tilbys på skolen, og de elevene som har en flerspråklighet med lavere status. Hvordan blir disse elevene møtt i skolen og hvordan opplever de overgangene i skolesystemet?

Denne oppgaven viser hvordan en overgang kan være en portal inn i diskusjon om flerspråklighet. Det er i overgangen at Hanna startet sine refleksjoner rundt identitet og selvforståelse. Dette åpner også for spørsmål om flerspråklige ungdommer gjør det samme i andre overganger og biografiske krysningspunkter.

## Referanseliste

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30. s. 109-137.  
Doi: <https://doi-org.mime.uit.no/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Allard, E. Researching Timescales in Language and Education. (2017). I: K.A. King et al. (Red.), *Research Methods in Language and Education, Encyclopedia of Language and Education*, (s. 367-379). Springer Publishing. DOI 10.1007/978-3-319-02249-9\_27
- Bjørke, C., Dybedahl, M. & Haukås, Å. (2018). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. I: Bjørke, Dybedahl & Haukås (Red.). *Fremmedspråksdidaktikk* (2.utg.) s. 18-32. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bourdieu, P. (1977). The economics of the linguistic exchanges. *Sosial Science Information*, 16(6), s.645-688. Doi: <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/053901847701600601>
- Codó, E. (2008). Interviews and Questionnaires. I: Wei & Moyer (Red.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. (s. 158-176). Blackwell Publishing Ltd. Hentet fra: <https://doi-org.mime.uit.no/10.1002/9781444301120.ch9>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2021,16.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Forskningsrådet (2014). *Ta tempen på språket! Rapport fra forskningskampanjen 2014* (Rapport). Hentet [lest 18.10.21] <https://www.miljolare.no/aktiviteter/ord/rapport>
- Fogle, L.W. (2012). *Second Language Socialization and Learner Agency: Adoptive Family Talk*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters
- Fogle L.W. (2013) Family Language Policy from the Children's Point of View: Bilingualism in Place and Time. In: Schwartz M., Verschik A. (red.) *Successful Family Language Policy. Multilingual Education*, vol 7. Springer, Dordrecht. Doi: [https://doi-org.mime.uit.no/10.1007/978-94-007-7753-8\\_8](https://doi-org.mime.uit.no/10.1007/978-94-007-7753-8_8)



- Fogle, L. W, & King, K. A. (2013). Child Agency and Language Policy in Transnational Families. *Issues in Applied Linguistics*, 19. Doi: <http://dx.doi.org/10.5070/L4190005288>
- Gstöttner, A. (2008). «Jeg gidder ikke å lære tysk». *Årsaker, konsekvenser og tiltak: en empirisk undersøkelse* (Zulassungsarbeit). Friedrich-Alexander-Universiät Erlangen-Nürnberg.
- Haukås, Å., & Speitz, H. (2018) Flerspråklighet og språkfagene i skolen. I: Bjørke, C., M. Dypedahl, M. & Haukås, Å. (Red.). *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 49-64) (2.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- He, A.W. (2008). Heritage Language Learning and Socialization. In: Hornberger, N.H. (Red.) *Encyclopedia of Language and Education*. (s.587- Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_207](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_207)
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Oslo: Cappelen Damm
- Ipsos (2015, 30.oktober). *Rom for språk?* Hentet [lest 18.10.21] fra [https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)
- Johnsen, S.B. (2016). *Det «naturlige» valget: en sociolingvistisk undersøkelse av språkvalg i norsk-italienske familier*. (Masteroppgave, Institutt for lingvistiske og nordiske studier). Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-54996>
- Johnsen, R.V. (2020). *Flerspråklig ungdom og familien: språklige praksiser, aktørskap og identiteter*. (Doktoravhandling, Institutt for språk og kultur) Universitetet i Tromsø. Hentet fra <https://hdl.handle.net/10037/20543>
- Johnsen, R.V. (2021). Then suddenly I spoke a lot of Spanish: changing linguistic practices and heritage language from adolescents' point of view. *International multilingual research journal* 15 (2), s. 105-125. Hentet fra <https://doi-org.mime.uit.no/10.1080/19313152.2020.1821320>
- Johnson, D.C. (2013). *Language Policy*. London: Palgrave Macmillan UK

- King, K.A. (2016). Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7), s. 726-733. Doi: <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127927>
- King, K.A. Fogle, L.& Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass* 2 (5), s. 907–922. Doi: <https://doi-org.mime.uit.no/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- King, K.A. & Fogle, L.W. (2017). Family language policy. I: McCarty & May (Red.). *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedioa of Language and Education* (3.utg.). s. 315-327. Cham: Springer [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02344-1\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02344-1_25)
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), s. 440–464. Doi: <https://doi.org/10.2307/326879>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) (Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lanza, E. (1991). „Masse toys“ og „pigen også»: Språkblanding hos tospråklige to-åringer i et diskursperspektiv. *NOA. Norsk som andrespråk*, 14. s. 1-27.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situadet Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lemke, J.L. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), s. 273–290. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_03)
- Lemke, J.L. (2001). The Long and the Short of It: Comments on Multiple Timescale Studies of Human Activity. *Journal of the Learning Sciences*, 10 (1-2), s. 17-26, DOI: [https://doi-org.mime.uit.no/10.1207/S15327809JLS10-1-2\\_3](https://doi-org.mime.uit.no/10.1207/S15327809JLS10-1-2_3)

- Lemke, J.L. (2002). Multiple timescales in the social ecology of learning. I: Kramsch (Red.). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. (s.68-87). London: Continuum
- Little, S. (2017). Whose heritage? What inheritance?: conceptualizing family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Biligualism* 23 (2), s. 198-212. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1080/13670050.2017.1348463>
- Meyerhoff, M. & Strycharz, A. (2013). Communities of practice. I: Chambers & Schilling (Red.) *Handbook of Language Variation and Change* (2.utg.). (s. 428-447). Oxford, UK: John Wiley & Sons, Inc
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I: Neteland & Aa (Red.). *Master i norsk: Metodeboka 2*. (s.50-66). Oslo: Universitetsforlaget.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. (2.utg.). Ontario: Multilinguals Matters
- Nørreby, T.R. (2020). Elitær flersprogethed. *Norand* 01(15), s. 22-36. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-02>
- Pesch, A.M. (2005). "Pappa, det er en tysk hund!": Om kontekstens betydning for utvikling av språk og identitet i tospråklige barns oppvekst (Hovedfagsoppgave). UiT – Norges Arktiske Universitet. <https://munin.uit.no/handle/10037/3009>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pujolar, J. (2019). Linguistic *mudes*: An exploration over the linguistic constitution of the subjects. *International Journal of the Sociology of Language*, 2019(257), 165-189. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1515/ijsl-2019-2024>
- Pujolar, J. & González, I. (2013). Linguistic «mudes» and de de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (2), s. 138-152. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.720664>
- Ryen, E. & Simonsen, H.G. (2016). Tidlig flerspråklighet - myter og realiteter. *NOA - Norsk som andrespråk*, 30 (1-2), s. 195- 217 <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1188>

- Speitz, H. & Lindemann, B. (2002). *Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer: Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole.* (Telemarksforskning-Notodden, Rapport 03/02). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2439996>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy.* Cambridge: Cambridge University Press
- Spolsky, B. (2019). A modified and enriched theory of language policy (and management). *Language Policy* 2019 (18), s. 323-338. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>
- Statistisk sentralbyrå (2022). *05183: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn, statistikkvariabel og år, 1972-2022* [datasett]. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/05183/chartViewLine/>
- Svendsen, B.A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre: Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filipinske tospråklige barn i Oslo* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Svendsen, B. A. (2014). Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 14(1). Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/976>
- Svendsen, B.A. (2021). *Flerspråklighet: Til begeistring og besvær.* Oslo: Gyldendal
- Svendsen, B.A. Ryen, E. & Ims, I.I (2020). Flerspråklighet i skolen: forskningsstatus og data fra *Ta tempen på språket!* og *Rom for språk?* I: Kulbrandstad, L.A. og Steien, G.B. (Red.). *Språkreiser – festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen* (s. 257-284). Oslo: Novus Forlag
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder.* (5 utg.). Oslo: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Vikør, L. S. (2007). *Språkplanlegging: Prinsipp og praksis.* Oslo: Novus Forlag

Vold, E.T. (2018). Grammatikkens rolle i fremmedspråksundervisningen. I: Bjørke, C., M. Dypedahl, M. & Haukås, Å. (Red.). *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 172-192) (2.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Øksenvåg, Ø.N. (2021a). *Elevane sitt val av framandspråk på ungdomsskolen 2020-2021* (Fremmedspråkssenteret: Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringa, Notat 01/2021). Hentet fra <https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/elevane-sine-val-av-framandsprak-i-ungdomsskolen-20-21.pdf>

Øksenvåg, Ø.N. (2021b). *Elevens valg av fremmedspråk i videregående 2020-2021*. (Fremmedspråkssenteret: Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringa, Notat 03/2021). Hentet fra [https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/elevnes-valg-av-fremmedsprak-pa-videregaende-2020-2021\\_endelig.pdf](https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/elevnes-valg-av-fremmedsprak-pa-videregaende-2020-2021_endelig.pdf)

Øksenvåg, Ø.N. (2022). *Elevane sitt val av framandspråk på ungdomsskolen 2021-2022*. (Fremmedspråkssenteret: Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringa, Notat 01/2022). Hentet fra <https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/elevane-sine-val-av-framandsprak-i-ungdomsskolen-21-22.pdf>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv barn

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Flerspråklighet på ungdomsskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere flerspråklighet i overganger i utdanningsløpet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med prosjektet er å studere hva som skjer med flerspråklighet når barn og ungdom går gjennom utdanningsløpet, for eksempel fra barnehage til barneskole eller ungdomsskole til videregående. Åpner disse overgangene opp for eller begrenser de flerspråklighet, eventuelt hvordan? Vi vet at mange tar valg som påvirker flerspråklighet, og jeg vil studere hvilke valg dette kan være. Mitt fokus er på elever som kan norsk og tysk. Mitt masterprosjekt er en del av forskningsprosjektet *Multilingualism in Transitions (MultiTrans)*, som mine to veiledere Åse Mette Johansen og Hilde Sollid er med på.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT- Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du akkurat har begynt eller snart fullfører ungdomsskolen, og fordi du kan snakke både tysk og norsk.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, innebærer det at jeg gjennomfører et intervju med deg. I intervjuet vil jeg spørre om dine erfaringer med det å snakke to språk. Hva synes du om å være flerspråklig? Jeg skal ikke måle hvor god eller dårlig du er i et språk, men er heller interessert i å høre dine tanker om temaet.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller vår relasjon hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Under masterprosjektet er det bare jeg og veiledere som har tilgang til opptakene av deg. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som bare jeg vet om. Opptakene lagres hos UiT bak innloggingsmur. Opptakene er bakgrunn for min masteroppgave, og jeg bruker et pseudonym for deg, slik at ingen skal kunne kjenne deg igjen i teksten. Oppgaven blir publisert åpent på munin.no høsten 2022.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Masterprosjektet avsluttes når oppgaven er sensurert, som etter planen er juli 2022. Siden masterprosjektet mitt er en del av MultiTrans skal datamaterialet etter min fullførte master aidentifiseres (personnavn slettes) og lagres for videre forskning sammen med øvrige data fra MultiTrans. Datamaterialet vil kun være tilgjengelig for forskere i prosjektet og lagres hos NSD.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT-Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- UiT ved Julie Listad Sveinsen (\*epost) eller veileder Hilde Sollid (\*epost)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold (\*epost) eller på telefon (\*telefonnummer)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (\*epost) eller på telefon: (\*telefonnummer)

Med vennlig hilsen

Hilde Sollid  
(Forsker/veileder)

Julie Listad Sveinsen (masterstudent)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Flerspråklighet på ungdomsskolen og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker på vegne av min sønn/ min datter til

- å delta på intervju
- at opptak lagres etter prosjektslutt til prosjektet MultiTrans

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----  
(Navn på barn, Signert av forelder, dato)



## Vedlegg 2: Intervjugaid foreldre

### Presentasjon av meg selv og prosjektet:

I mitt masterprosjekt vil jeg undersøke hva som skjer med flerspråklighet i overganger i utdanningsløpet. Jeg har valgt å ha fokus på ungdomsskolen, da mer spesifikt på det å begynne og avslutte på ungdomsskolen.

### Bakgrunn:

- Kan du fortelle litt om plassen du vokste opp på i Tyskland?
- Kan du fortelle litt om hvor du bor nå? Hva oppfatter du som de viktigste forskjellene mellom disse to stedene?
- Husker du ditt første møte med norsk språk og Norge? Kan du beskrive det?

### Familieflerspråklighet

- Hvem snakker du de ulike språkene med?
- Hvilke språk bruker du på jobb?
- Hvor ofte bruker du de ulike språkene?
- Hvilke(t) språk snakker du med barna dine i dag?
- Hvilke(t) språk snakket du med barna dine når de var små?
- Er valg av språk hjemme noe dere har tenkt gjennom eller snakket om hvordan dere skal gjøre det?
- Hvilket språk snakker barna med besteforeldre og familievenner?
- Har det vært viktig for deg at barna skal lære seg ditt morsmål? (hvorfor/hvorfor ikke?)
- Retter du på barna når de gjør grammatiske feil på enten norsk eller tysk?
- Hva/hvem er det som avgjør hvilket språk du snakker med barna dine hjemme?
- Hvilke språk ser du for deg at barna bruker i fremtiden?
- Når jeg er på besøk, snakker vi norsk med hverandre. Kunne vi ha snakket tysk i lag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Jeg vet du har ei mor/ familie i Tyskland, men har du eller dere som familie andre forbindelser til Tyskland? Hvilke?
- Hender det at du blander sammen språkene når du snakker? Hva synes du om det?
  - Hva om barna dine blander språkene, retter du på dem da?

### Skoleflerspråklighet

- De av barna dine som går på ungdomsskolen har valgt spansk som fremmedspråk, kan du fortelle litt om hvordan de kom fram til dette?
  - Hva tenker du rundt dette valget?
  - Var det viktig at de skulle lære flere språk?
- Har det vært et tema på skolen, på f.eks. utviklingssamtaler at barna dine er flerspråklige? Hvordan?
- Har dere fått noe støtte fra skolen for å videreutvikle eller bevare flerspråkligheten til barna?
- Merket du ei endring i barnas språklige praksis da de begynte på skolen? Hva med da de begynte på ungdomsskolen?
- Tenker du at barna dine har hatt noen utfordringer på skolen fordi de er flerspråklige?
- Hvordan var det da barna fikk lekser og du måtte hjelpe til, følte du at du kunne nok norsk til å hjelpe dem?

- Har dere som foreldre fått råd om hvilket språk dere burde snakke med barna? Fra hvem?

### **Språk og identitet**

- Hvordan tror du barna identifiserer seg selv?
- Er det noen situasjoner der du kjenner på at du er mer norsk enn tysk? Hva med motsatt?
- Hvordan tror du andre oppfatter deg og dere som familie som flerspråklig?
- Hvordan oppfattes tysk kultur og språk her i Norge, tenker du?
- Når du nå etter mange år har bodd i Norge, hvordan er det å reise til Tyskland? Føler du deg like tysk som før?
- Hvilket språk føler du at du uttrykker deg best på?
- Hvilket språk tenker du passer best til ulike tema (f.eks. følelser, irritasjon, leksearbeid)

### **Sosialt**

- Hvordan er det tyske nettverket deres her i Tromsø? Kan du beskrive det?
- Hvordan snakker dere med barna foran andre, f.eks. på skolen eller når barna har besøk av venner hjemme?

### **Avslutning:**

- Er det noe du føler du ikke har fått sagt?

## Vedlegg 3: Intervjugaid barn

### Presentasjon av meg selv og prosjektet:

I mitt masterprosjekt vil jeg undersøke hva som skjer med flerspråklighet i overganger i utdanningsløpet. Jeg har valgt å ha fokus på ungdomsskolen, da mer spesifikt på det å begynne og avslutte på ungdomsskolen. Hvilke valg gjør elevene og foreldrene for eller mot flerspråklighet?

På forhånd har utvalget fått beskjed om å ta med seg to ting: en ting som de tenker på som typisk tysk, og en ting de tenker på som norsk. I starten av samtalen skal vi snakke om disse to tingene, hvorfor de har valgt det og hva de tenker rundt det.

### Bakgrunn:

- Kan du fortelle om deg selv og plassen du bor på?
- Kan du fortelle litt om klassen din?
- Jeg vet at du liker å lese bøker eller spille PlayStation. Hva er dine favoritter av spill/bøker? Hvilket språk spiller/leser du på? Hvorfor?

### Språk og identitet:

- Hvilke språk kan du? Og hvilke språk bruker du?
- Hva synes du om det å kunne flere språk?
- Føler du at du kan alle språkene like godt?
- Hvilken norsk dialekt har du?
- Hva synes du om tysk?
- Føles det annerledes å snakke tysk enn norsk?
- Hvis noen spør hvor du kommer fra, hva svarer du da?
  - Hvis du er på ferie i Spania, og noen spør hvor du kommer fra, hva svarer du da?
  - Hva hvis det er en person fra Norge?
  - Hva hvis du er i Tyskland og noen spør?
- Et morsmål defineres som det eller de språkene man lærer seg først som barn, hva ser du på som ditt morsmål? Hva er det språket som ligger nærmest hjertet ditt?
- Føler du deg norsk i Norge? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Føler du deg tysk når du er i Tyskland? Hvorfor/hvorfor ikke? – koble til språk.
- Hender det at du noen ganger blander flere språk når du snakker? Hva synes du om det? Har du fått kommentarer på det?

### Fremmedspråk på skolen:

- Jeg vet at du har valgt spansk som fremmedspråk på skolen, hvorfor valgte du det?
- Hadde foreldrene dine noe å si i det valget?
- Hva synes du om valgfaget?
- Hvordan ser du for deg at du kan bruke spansk videre i livet?

### Tysk i undervisninga/ på skolen:

- Har dere snakket om at du kan tysk i undervisninga på skolen?
- Er det andre elever i klassen eller på skolen som kan flere språk?

- Har du hatt prosjekter eller oppgaver på skolen der du kunne bruke begge språkene?
- Har du lært noe tysk på skolen? Eller har du lært de andre elevene noe tysk på skolen?
- Har læreren din noen gang kommentert på hvordan du uttaler noe eller skriver noe på norsk? Hva? Hvordan opplevde du det? (metaspråklige kommentarer)
- Har noen andre kommentert på norsken din?

### **Famlielflerspråklighet**

- Hvilket språk snakker du med søsknene dine?
- Bruker du ulike språk med foreldrene dine? Hvorfor tror du det er slik?
- Hvem eller hva bestemmer hvilket språk det skal være?
- Har dere regler for hvordan dere snakker til hverandre hjemme?
- Hender det noen ganger at dere ikke forstår hverandre, og hva gjør dere da?
- Er det annerledes å snakke tysk med besteforeldre enn med foreldre?
- Hvis dere ser film hjemme i lag hele familien, hvilket språk er det på da?
- Leser du noen tyske bøker? Kunne du ha spilt eller lest bøker på tysk? Forestill deg at du står i bokhandelen eller i gamingavdelinga på Elkjøp, du skal kjøpe deg ei ny bok eller et nytt spill. Tenker du over hvilket språk boka eller spillet er på?

### **Sosialt:**

- Hvilket språk snakker du med vennene dine?
- Har dere snakket om at du kan tysk?
- Har du venner som kan tysk? Hvordan har du møtt dem?

### **Framtid:**

- Hvor har du lyst til å begynne på videregående?
- Hva er viktig for deg i valget av videregående?
- Hva drømmer du om å bli når du blir voksen?
- Hvor drømmer du om å bo?
- Hva tror du vil skje med tysken din når du flytter ut hjemmefra?
- Har du lyst til å beholde tysken når du blir voksen?
- Vil du lære barna dine tysk? Hvorfor/hvorfor ikke?

# Vedlegg 4: Godkjenning fra Nasjonalt senter for forskningsdata (NSD).

[Meldeskjema](#) / [Flerspråklighet i utdanningens overganger](#) / Vurdering

## Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
545795	Standard	18.11.2021

### Prosjekttittel

Flerspråklighet i utdanningens overganger.

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for språk og kultur

### Prosjektansvarlig

Hilde Sollid

### Student

Julie Listad Sveinsen

### Prosjektperiode

01.11.2021 - 31.07.2022

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

### Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.09.2025.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet frem til 30.09.2025.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

Prosjektet vil også innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna under 16 år. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel

Betydning	Tegn
Kort pause	[-]
Lang pause (mer enn 3 sek)	[---]
Utydelig tale	(...)
Avbrutt tale (egenavbrytelse eller av andre)	/
Indirekte tale	« »
Metakommentarer	[ ]
Spørrende	?
Utelatt en større del fra transkripsjon, grunnet irrelevans eller etiske hensyn	*

