

Anna Brenne Lånke

## "Det e itj nå som hete sjøtthøvv"

Læreres holdninger til språklige  
endringsprosesser

Bacheloroppgave i LGU13002

Veileder: Per Esben Myren-Svelstad

Mai 2019



Anna Brenne Lånke

# "Det e itj nå som hete sjøtthøvv"

Læreres holdninger til språklige endringsprosesser

Bacheloroppgave i LGU13002  
Veileder: Per Esben Myren-Svelstad  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



## **Sammendrag**

Jeg har undersøkt lærere sine holdninger til språklige endringsprosesser, ved å gjennomføre kvalitative intervju med to norsklærere på 3. og 4. trinn i skoler i Trondheim. Jeg fant ut at lærerne hadde ulike holdninger til forskjellige språklige endringer de oppfattet i sine elevers talemål, og at det som engasjerte mest var sammenfall mellom sj- og kj-lyd, og «penere» Trondheimsdialekt. Jeg fant at holdningene deres var svært sammensatte, og at de affektive, kognitive og atferdsmessige holdningene kunne dissonere, slik at deres praksis i møte med elevene ikke nødvendigvis samsvarte med erfaringer, kunnskap eller følelser de hadde knyttet til en bestemt måte å snakke på.

## **English Summary**

I have looked at teachers attitudes to linguistic change processes, by doing qualitative interviews with two teachers in Norwegian language, for pupils in the 3rd and 4th stages in schools in Trondheim. I found that the teachers had different attitudes to the different linguistic changes they recognized in their pupils talking, and what they were most concerned about was mixing the phonemes sj- and kj, and the standardisation of the Trondheim dialect. I found that their attitudes were very complex, and the affective, cognitive and behavioural attitudes could dissonate, so that their practice with pupils, not necessarily was unison with the experiences, knowledge or emotions they associated with a particular way of speaking.

## Innholdsfortegnelse

Innledning.....	3
Teori.....	4
1. Holdninger.....	4
2. Sociolingvistikk og språknormer.....	4
3. Korrekt uttale og standardtalemål.....	5
4. Språklige endringer og språkutvikling.....	6
5. Motstand mot språkendring.....	7
6. Dialektologi og sammenhengen mellom skrift og tale.....	8
7. Dialektutvikling.....	9
8. Oppsummering av teorigrunnet.....	10
Metode.....	10
1. Kvalitativ metode.....	10
2. Utvelgelse av informanter.....	11
3. Gjennomføring av intervju.....	13
4. Behandling av datamaterialet.....	13
5. Reliabilitet og validitet.....	14
Analyse.....	15
1. Om informantene.....	15
2. Engelskspråklige innslag.....	15
3. «Fin-trøndersk».....	16
4. Sammenfall av sj-/kj-lyd.....	17
Drøfting.....	18
1. Å ikke la seg skremme av engelsk.....	18
2. Bevare breitrønderen.....	19
3. Dialekt og identitet.....	20
4. Standardtalemålet tar over.....	20
5. Fonemsammenfall.....	21
6. Uttalenorm.....	22
Avslutning.....	23

Litteraturliste.....	24
Vedlegg.....	26

## Innledning

Jeg er vokst opp med to norsklærere som foreldre, så i barndommen hendte det at praten rundt middagsbordet var av det pedagogiske eller faglige slaget. Da jeg var i seksårsalderen, diskuterte de utfordringen med at stadig flere kalte kjole for «sjole» og kjøkken for «sjøkken», og var begge enige om at dette selvfølgelig var helt feil. Dette gjorde inntrykk på en ung lærerspire, og jeg husker fremdeles usikkerheten jeg opplevde da jeg skulle spørre mor om hvilket skjørt jeg skulle ha på meg i bursdagsselskapet samme kveld. For hvordan var det med disse lydene? Jeg trodde egentlig at dette ordet startet med den litt farlige sj-lyden, men endte med å mumle «kjørt», for sikkerhets skyld.

I dag er jeg ikke i tvil om hvilken lyd som hører hjemme når, men det er det mange som er. Stortingspolitikere Mathilde Tybring-Gjedde og Freddy André Øvstegård, møttes i Debatten på NRK i høst, på bakgrunn av at de begge stadig fikk kritikk etter å ha stått på stortingets talerstol og uttalt ord uten å skille de to lydene fra hverandre. Tybring-Gjedde strever med å høre forskjell på de ulike lydene, noe professor emeritus i lingvistikk, Hanne Gram Simonsen kan bekrefte at er en vanlig årsak til sammenblandingen (NRK, 2018, 0:00–13:20). Sammen med Inger Moen, og på vegne av Språkrådet, vil Simonsen betrygge oss med at dette ikke er et forfall vi behøver å være redde for, men tvert imot en spennende språkendring (2006, s. 11). Det er allikevel noe i meg som sier at vi burde holde fast på det som oppleves som «rett tale», for å ta vare på språket vårt, og jeg mistenker at flere enn meg deler denne, om enn noe konservative, oppfatningen.

Jeg er nysgjerrig på hvilke holdninger lærere har til språkendringer som skjer, særlig blant barn og unge. Her er sammenfallet av sj- og kj-lyden kun ett av mange tilfeller vi kan se av at språket utvikler seg til å bli noe annet enn det de som er lærere selv lærte da de gikk på skolen, og kanskje også under utdanningen. Vil lærere i dag stå på sitt og «kjempe så lenge de kan», slik fungerende språksjef i NRK, Ingvild Bryn, uttaler at allmennkringkasteren vil stå imot utviklingen, eller vil de gi tapt for nye normer, og konsentrere seg om å undervise i det moderne språket som vokser fram? (NRK, 2018, 0:00-13.20). Det jeg helt konkret vil undersøke igjennom denne oppgaven er da følgende: *Hvilke holdninger har norsklærere på 3. og 4. trinn til språklige endringsprosesser?*

Jeg vil begynne med å trekke fram relevant teori knyttet til tematikken. Denne ligger til grunn for de avgrensningene jeg har gjort i problemstillingen min, som jeg også vil gå mer inn på i metodekapittelet. Her gjør jeg rede for de valgene jeg har tatt for hvordan jeg har



samlet inn hvilke data. Videre vil jeg presentere funnene jeg har gjort. Deretter vil jeg drøfte disse funnene opp imot teorien, og til slutt samle trådene og oppsummere hva jeg har funnet ut, og hvilke tanker jeg gjør meg om dette.

## **Teori**

### **1. Holdninger**

For å kunne skrive om læreres holdninger til språklige endringsprosesser, er det nødvendig å definere hva som ligger i selve holdningsbegrepet. Gall, Borg og Gall definerer holdninger som et individs synspunkt eller disposisjon i møte med et bestemt objekt (en person, en ting, en idé, etc.) (2007, s. 273). Eagly og Chaiken delte holdningene igjen inn i tre komponenter – kognitive, affektive og atferdsmessige. Den kognitive komponenten består av den enkeltes oppfatning eller kunnskap om objektet. Den affektive komponenten er knyttet til følelsene den enkelte har og får i møte med objektet. Den atferdsmessige komponenten er knyttet til hvilke handlinger den enkelte gjør i møte med objektet (Boer, Pijl og Minnaert, 2011, s. 333). Dette er noe av bakgrunnen for Festingers begrep om kognitiv dissonans. Hvilken kunnskap vi har om et objekt, kan være annerledes enn hva vi føler om og for objektet, som igjen kan skille seg fra hvilke handlinger vi velger å gjøre (1962, s. 1–11). Ei holdning kan dermed sies å være svært sammensatt, og vil ikke være helt svart-hvit.

### **2. Sociolingvistikk og språknormer**

Mitt forskningsområde befinner seg innenfor sociolingvistikken. Sociolingvistikk dreier seg om forholdet mellom språk og samfunn. I sociolingvistisk forskning forsøker man å forklare og forstå språklige variasjoner ut ifra hvilke forbindelser det er mellom dem som bruker språket, og språket i seg selv (Mæhlum, 2008, s. 12–13). Sociolingvistikken tar dermed utgangspunkt i at språket er levende i møte med dets brukere, det står ikke stille, men er i stadig utvikling. Samtidig finnes det vedtatte normer for hvordan et språk skal brukes. I Norge er det Språkrådet som normerer skrivemåten, og ved hjelp av grammatiske prinsipper vedtar normer for hvordan enkeltord skal skrives og brukes. Regjeringen godkjenner avgjørelsene. Derfor kan vi si at det er noe som er riktig rettskriving og noe som ikke er det (Tonne, 2015, s. 196).

Brit Mæhlum skriver videre om normer (2008). De *vedtatte* skriftspråksnormene gjelder ikke for talespråk. For talespråket finner vi *internaliserte* normer, som vil si at språkbrukeren gjerne har et ubevisst forhold til det å selv ta opp en norm og integrere den i sin egen begrepsoppfatning. Det finnes ikke et vedtatt, normert talemål i norsk språk, men normer kan representere en form for konsensus blant språkbrukere, som et sett med tatt for gitte, uskrevne regler for hvordan man skal bruke språket. De ulike normene utgjør sosiale konvensjoner som setter standarder for hva vi ser på som passende måter å kommunisere på i gitte situasjoner, atferdsmønstre for hva som er sett på som normalt. I dette ligger det også til grunn noen holdninger og oppfatninger om hva som er naturlig å forvente, som kan være basert på en bestemt moral eller estetikk (s. 90–91).

Om man følger eller bryter med forventningene, kan man møte ulike reaksjonsmønstre i de sosiale omgivelsene. Disse reaksjonene blir gjerne omtalt som sosiale sanksjoner, og uttrykkes i form av positive og negative tilbakemeldinger til språkbrukeren. På denne måten fungerer sanksjonene som en form for sosialt press, og bidrar til å styre språkbrukeren inn i de aksepterte konvensjonelle mønstrene, med de gjeldende normene som kontrollmekanismer. Sosialiseringssagenter som står for det sosiale presset kan være både familie, venner og barnehage eller skole. Over tid vil språkbrukeren integrere normene som noe personlig, som blir til en del av ens eget verdsett, og det er slik normene blir internaliserte (s. 92).

### **3. Korrekt uttale og standardtalemål**

At vi ikke har noe normert talemål, gjør at det heller ikke finnes noe vi kan kalle «korrekt uttale» i det norske språket, noe professor i moderne nordisk språk, Finn-Erik Vinje, går hardt ut mot. Han kan fortelle at informasjon om uttale av ord i ordboka blir referert til som hjelp og veiledning for spesielt interesserte, og ikke som en anbefaling fra Språkrådet. Dette kritiserer Vinje, som også hevder at «feil» uttale av ord i talte medier, vil resultere i at lytterne distraheres vekk fra det egentlige innholdet som blir forsøkt formidlet, for eksempel i nyhetssendinger på fjernsyn og i radio (2012, s. 41–43).

Gunnstein Akselberg peker også på det «korrekte», og trekker fram bruken av korrekt talemål som et begrep for å bruke uttaleformer som ligger tett opp imot skriftspråket. Dette gjelder ikke bare ord og lyder, men også setningsoppbygging, ved at mange mener at man bør bruke fullstendige setninger med det som skriftspråklig er en korrekt rekkefølge på oppbyggingen, for å minimere sjansene for å bli misforstått (2008, s. 139). Å ha et talemål

som er tilnærmet likt skriftmålet, vil være den sikreste måten å formidle et innhold som blir forstått og tatt på alvor. Også Synnøve Matre beskriver språket som et system og et kommunikasjonsmiddel, språkbruk er en kreativ aktivitet, men noen regler må følges for å få til å bruke språket i kommunikasjonen. Samtidig trekker også Matre fram at språk er konstruert, vi har laget koder for å representere ulikt innhold. Disse kodene kan endre seg, men for å kommunisere er vi avhengige av at innholdet bak de ulike kodene ikke endrer seg for raskt (2009, s. 47).

Brit Mæhlum argumenterer for at det finnes et *standardtalemål* i Norge (2009). Hun knytter standardtalemålet sammen med høy status, og hevder at det finnes et talemål som i større grad gir autoritet og prestisje enn andre talemål (s. 9 og 13). Hun påpeker at selv om vi ikke har noen offisiell uttaleregulering i Norge, betyr ikke dette at det ikke eksisterer et bestemt standardtalemål som vi strekker oss etter (s. 10–11). Dette er det bokmålnære østnorske talemålet, og den tette tilknytningen mellom skrift og tale vil føre til en gjensidig påvirkning i språkutviklinga (s. 13–15). Jeg vil komme tilbake til dette i forbindelse med dialektologi.

#### **4. Språklige endringer og språkutvikling**

Jeg vil nå se på hva som kjennetegner språklige endringer og språkutvikling, og bruke sammenfallet av sj- og kj-lyd som eksempel. Akselberg kaller det for et karakterisk trekk ved talemålet at det stadig varierer. Det kommer stadig nye språklige trekk til det eksisterende talemålet, men det er ikke alle nye språklige fenomener som overlever. Skal en språklig innovasjon overleve over tid, må den få sosial aksept blant de førende sosialiseringensagentene i samfunnet. Dersom aksepten begrenses til en viss gruppe, vil dette kunne bli til en avgrenset identitetsmarkør, heller enn en varig språkendring. Er det begrenset til den enkelte, kan det også bli sett på som en talefeil, eller en personlig sjargong. Også språklige innovasjoner som får større aksept, kan bruke lang tid på å slå igjennom for fullt, slike språklige endringsprosesser tar tid (127–134).

Akselberg viser til en undersøkelse gjort i 1998, hvor sammenblandingen av kj- og sj-lyd var under lupen. Her viste det seg at to tredeler av informantene blant de eldste aldersgruppene uttalte kj-lyden «korrekt», mens bare én tredel av den yngste gruppa gjorde det samme. Dette viser et eksempel på et nytt språktrekk som skaper variasjon mellom aldersgrupper (2008, s. 127–134). Jorunn Hannaas gjorde en studie av sammenblandingen av

de samme lydene i bergensk. Hun kom fram til at det var en økende tendens til å uttale kj- som sj-. Hannaas fant ingen sammenheng mellom sosiale makrofaktorer, som kjønn, bydel og sosioøkonomisk status og deres uttale av lydene, men det viste seg at få av ungdommene ble korrigert av foreldre og at deres egen holdning til utviklingen var liberal (s. 154–155).

Slike språklige endringer tar lang tid. Det er stadig flere som bruker sj- for kj-, men det kan fortsatt være lenge til kj-lyden dør ut i hele landet. I Bergen har utviklingen kommet lenger enn i Oslo. I hovedstaden trodde man at stadig korreksjon fra voksenspråket satte en brems på utviklingen som gikk i retning av at kj-lyden forsvant (s. 210–211). Barnespråket utviklet seg heller til å passe inn i det normative voksenspråket. Dette sammenfaller med noe av det Synnøve Matre skriver om språkutviklinga fra barnespråk til voksenspråk (2009). Matre anbefaler voksne i møte med barn som skal lære seg å snakke, å gjenta det barnet sier (s. 52–55). Ved å gjenta det barnet sier, kan man la barna få høre ordene med «riktige» lyder, slik at de ikke får respons i form av barnespråk, men får høre hva som er den «voksne» måten å si ord på.

Kj-lyden er en av de aller siste lydene barn mestrer å lære seg, sammen med rulle-r. At disse lydene ikke er på plass før et barn er i 8-9-årsalderen er ikke uvanlig. Siden barna mestrer sj-lyd først, er det lett å ta i bruk denne for å si ord som *kjole* eller *kjøkken*, og kalle det *sjole* og *sjøkken*. Matre peker også på at flere barn rett og slett ikke hører forskjell på de to ulike lydene, samtidig som persepsjonsevnen til barn ofte er bedre enn artikulasjonsevnen, slik at noen oppfatter forskjell i uttale av ord hos andre, uten å kunne uttrykke det selv (s. 58–59).

## 5. Motstand mot språkendring

Lærere og logopedier trekkes fram som eksempler på yrkesgrupper som bekymrer seg over utviklingen i retning av at kj-lyden forsvinner til fordel for sj-lyden. Den strukturelle årsaken for den negative vurderingen er, som Vinje påpeker, at det forhindrer god og effektiv kommunikasjon, i tillegg til at det kan føre til lære vansker blant de svake elevene, hvor den muntlige sammenblandingen går utover den skriftlige. Akselberg trekker også fram at det som kanskje gjør mest vondt for enkelte alders- og yrkesgrupper er det estetiske aspektet ved det. Sammenblandingen av lyder framstår som et symptom på dårlig artikulasjon fra slurvete ungdommer, som ikke klarer å snakke «ordentlig» (s. 142–143). Det kan altså virke som at

det å blande sammen lyder som vi har internaliserte normer for hvordan egentlig skal brukes, treffer en nerve hos en del folk.

Vinje er blant dem som viser motstand mot å bryte med internaliserte normer. Han hevder at det at fonemsammenfall og andre språkendringer har forekommet tidligere i språkhistorien ikke er noe argument for å godta bortfall av kj-lyd i dag, fordi distinksjonen kj-/sj- er etablert i språket sitt lydsystem slik det er nå. Vinje sier videre at språket ikke bryr seg om historien, fordi det som har vært riktig å si før, kan ha blitt til en talefeil nå (s. 67). Han ber oss altså om å forholde oss til gjeldende normer, som om de var vedtatte sannheter, i alle fall fram til de vedtas som endret. Han trekker også fram det faktumet at det fins eksempler på at det har skjedd offisielle uttalereguleringer i Norge tidligere, blant annet i form av tallordreformen av 1951, da *énogfemti* ble til *femtién* (s. 68).

## 6. Dialektologi og sammenhengen mellom skrift og tale

Språkendringer skjer også i form av dialekt-endringer. Der sosiolingvistikken peker på sosiale språkvariasjoner, vil dialektologien dreie seg om de lokale variasjonene innenfor nasjonalspråket, altså de ulike dialektene i det norske språket. De ulike dialektene kan altså ikke bli sett på som egne språk, men de presenterer allikevel ulike språkssystem med sine varieteter (Papazian og Helleland, 2005, s. 24–25). Dialekt er et ord som står som motsetning til standardspråk, riksspråk eller normalmål. Med disse begrepene mener vi det talemålet som Mæhlum kaller standard, som ligger nærmest skriftspråket, og i vårt tilfelle er noe som ligner på bokmål. Dette har historisk bakgrunn i standardiseringen av skriftspråket, og klasseforskjellen mellom de som hadde mye og lite kontakt med skriftspråk. Akademikere og embetsmenn la om talemålet sitt til å ligne på skriftspråket, noe som ga prestisje på 1600–1700-tallet. Da bokmål etter hvert ble et offisielt skriftspråk, ble det danske skriftspråket reformert i retning av dette talte norske *riksspråket*, altså kan man si at bokmål oppsto som et talemål og ikke som skriftspråk (s. 25–29). Skriftspråk og talemål har med andre ord en tett tilknytning i det norske språket.

At tale- og skriftspråk henger sammen, peker også Stian Hårstad på. Gjennom å høytlese bokmål i skolen, lærer man en norm for hvordan bokmålet skal uttales, og elever må lære seg uttale av ord som *jeg* og *deg* som /jæi/ og /dæi/. Det er ikke på samme måte i nynorsk, fordi det her har vært vektlagt at det verken finnes eller bør finnes en uttalenorm for skriftspråket (2010, s. 324–235). Hårstad diskuterer også etermedienes rolle i å formidle normalmål, og

særlig i NRK. I statskanalen benyttes det skriftspråknære talemålet i nyhetssendinger og av programannonsører, noe som kan være med på å bidra til at dette talemålet blir sett på som mest korrekt og nøytralt (s. 328–329). At barn «leker på østnorsk», blir sett på som en følge av at det er dette språket de møter i «det offisielle», siden det talte bokmålet ligner mest på det østnorske talemålet. Barna lærer seg altså noe om hva som er sett på som normalmål i ung alder (s. 330–331).

## 7. Dialektutvikling

Det er ikke bare i sammenfallet av sj- og kj-lyd at vi ser en forskjell blant unge og eldre språkbrukere i dag. Dette vises også gjennom bruk av dialekt, hvor de unge bruker mange dialektformer de eldre ikke bruker. Papazian og Helleland trekker fram Trondheimsdialekt når de kan fortelle at vi er inne i det de kaller en «dramatisk omlegging av talemålet», hvor dialektene beveger seg fra bygdemål eller tradisjonelle dialektformer og mot bymål, eller riksspråk (2005 s. 32–33). Noen dialektformer blir «fortrengt» av bokmålsformene, mens andre utvikler seg til «kompromissformer», som at *å vårrå* (å være) har blitt til *å værra* og deretter til *å vær* i Trondheimsdialekten

Samtidig viser det seg, ifølge en undersøkelse av Fintoft og Mjaavatn av talemålet i Trondheim fra 1980, at de unge brukte flere Trondheimsformer enn de eldre, som skulle tyde på at «fintrøndersken» tapte for den tradisjonelle dialekten (s. 142). Stian Hårstad nevner også samme undersøkelse i sin doktoravhandling *Unge språkbrukere i gammel by*, og trekker fram at det historisk sett har vært snakk om et skille mellom «fintrøndersk» i byen og «breitrøndersk» på bygda, men at disse forskjellene er mindre i Trondheim, enn for eksempel i Bergen (2010, s. 51–53).

I Hårstads egen datainnsamling, viser det seg at nesten 22 % av informantene i de sentrumsnære bydelene i Trondheim bruker *kommer* i stedet for *kjæm*, mens bare nesten 7 % gjør det samme i utkanten av kommunen (s. 161). Den nevnte kompromissformen *å vær* (av å være) er vanligst å bruke i hele kommunen, med nesten 62 % i sentrum og litt over 41 % i utkanten, men med den skriftspråknære varianten *å være* som den nest vanligste formen i sentrum, med litt over 23 % (s. 164–165). Denne «av-apokoperinga» peker Hårstad på flere eksempler av, noe som kan tyde på at målmerket apokope ikke kommer like tydelig til uttrykk i uttalen av Trondheimsdialekten lenger (s. 203–204).

Hårstad understreker at de «fine» formene for Trondheismål ikke er noe nytt fenomen, men at variantene har vært der lenge, og derfor kan ses som en del av den tradisjonelle dialekten. Men utbredelsen av «fintrøndersk» har økt, og noe av det som tidligere ble sett på som «fint», er i dag blitt mer normalt, og vanligere blant flere (s. 336). Dette kan vi knytte opp mot Mæhlums begrep *dialektnivellering*, som vil si at spesielt avstikkende språktrekk, eller språktrekk med begrenset geografisk utbredelse, blir byttet ut til fordel for varianter med et større geografisk bruksområde. Dette fører til en homogenisering av språket, hvor de ulike talemålene beveger seg i retning standardtalemålet (2009, s. 16–17).

Hårstad har også sett på sammenfallet av sj- og kj-lyd, og blant hans informanter er det atskillig flere 12-åringer enn 16–17-åringer som bruker sj- for kj-, med 28 % i forhold til 18 %. Hårstad plasserer ikke sj-/kj-sammenfall som «fintrøndersk» eller «breitrøndersk», og dette er heller ikke en like historisk forskjell, men et mer moderne språktrekk. Her er forskjellen større mellom aldersgruppene, og det er færre sammenfall av lydene blant de eldre informantene enn blant de unge (s. 171–172 og 336).

## **8. Oppsummering av teorigrunlaget**

I lys av sosiolingvistisk teori, er det liten tvil om at språket er, og skal være, i stadig endring. Selv om det ikke er vedtatte normer for talemål, finnes det sterke internaliserte normer, som verken språkbrukere eller språkforskere overser, når det gjelder både uttale, setningsoppbygging og dialekt. Det ser ut til å være bred aksept blant språkforskere når det gjelder endringer i talemålet, og retten til å snakke som man vil, men også en motstand særlig blant enkelte yrkesgrupper, med Finn-Erik Vinje i spissen. Dagens talemål, med særlig vekt på Trondheismålet beveger seg imot å ligne mer på et østnorsk standardtalemål enn tidligere, og sammenfall av sj- og kj-lyd blir stadig mer utbredt, særlig blant de unge.

## **Metode**

### **1. Kvalitativ metode**

Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ metode for å samle inn data som er med på å belyse problemstillingen min. Siden dette er en studie av holdninger, ønsker jeg å få lange, utdypende svar, og gjerne også å ha muligheten til å stille oppfølgings spørsmål ut ifra hva informanten allerede har svart. Der kvantitative metoder baserer seg på sammenlignbare

størrelser og et høyere antall informanter, er kvalitative metoder i større grad, enn kvantitative metoder, fleksible i så måte at man kan tilpasse undersøkelsen underveis (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 17).

Jeg har videre valgt å bruke intervju som metode. Også dette er fordi en observasjon av lærernes praksis, ikke vil gi meg svar på hvilke holdninger som ligger bak. Denne informasjonen vil jeg kun få ved hjelp av å snakke med informantene. Gjennomføringen av intervjuet vil være basert på en på forhånd lagd intervjuguide, med tema og spørsmål klare. Samtidig vil det være rom for å endre på rekkefølgen til de fleste av spørsmålene, og det er ikke fastlagte svaralternativer informantene må velge blant. Dette kalles for et semistrukturert, eller delvis strukturert intervju (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 78–79).

Intervjuguiden jeg har brukt er vedlagt. En utfordring med å bruke det muntlige, kvalitative intervjuet, er at det er krevende å notere ned det som kommer fram under intervjuet. Hvis man ønsker å bruke lydopptak, gjelder meldeplikten til Nasjonalt senter for forskningsdata (2015, s. 2). Tidsrammene for denne studien, ga ikke rom for å melde ifra om prosjektet. Universitetet tillater ikke bruk av privat utstyr, som datamaskin for å samle inn data med personopplysninger, så for å være sikker på å unngå dette, ble å notere for hånd eneste mulighet (NTNU, u. å.).

## **2. Utvelgelse av informanter**

Jeg har valgt å bruke en kriteriebasert utvelgelse av informanter. Det vil si at informantene er valgt på bakgrunn av bestemte kriterier, som må bli oppfylt, for å bli brukt som informant (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 51). De kriteriene jeg har lagt til grunn, er at informantene må være norsklærere, som underviser på 3. eller 4. trinn i grunnskolen. Disse avgrensningene er ikke tilfeldig valgt. Jeg kunne ha intervjuet alle lærere, og ikke bare norsklærere, fordi alle lærere møter elevene gjennom muntlig og skriftlig språk, og har et ansvar for å følge opp dette. Norskfaget har allikevel et særskilt ansvar for språkutviklingen til elevene. Hovedområdene i norskfaget, er muntlig- og skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Derfor forventer jeg at lærere med ansvar for norskfaget, også vil ha et mer bevisst forhold til elevers språk og eventuelle endringer i språket deres.



Holdningene rundt språklige endringsprosesser er også aktuelle å undersøke blant lærere på alle trinn. Grunnen til at jeg har valgt å intervju lærere på 3. og 4. trinn, er fordi sammenfallet av sj- og kj-lyd er den språklige endringen jeg tar utgangspunkt i. Som nevnt i teorikapittelet, er dette noen av de siste lydene barn får på plass, først i 8-9-årsalderen (Matre, 2009, s. 59). Dermed står lærere som underviser elever på 3. trinn midt oppi fasen der de ulike lydene skal begynne å komme på plass, og de blir nødt til å ta stilling til hvordan de skal imøtekomme eventuelle avvik. På grunn av utfordringer med å få informanter som passet til beskrivelsen til å stille, så jeg meg nødt til å utvide søket mitt, og inkluderte dermed også lærere på 4. trinn.

Utover dette er også informantene lærere i skolekretsen i samme kommune, men fra ulike skoler. At informantene tilhører samme kommune, er på den ene siden en praktisk avgrensning jeg har gjort for å enklere komme i kontakt med informantene, og å ha mulighet til å møte dem. På den andre siden, gjør den geografiske avgrensningen at når informantene deler erfaringer om språklige endringsprosesser knyttet til sine egne elever, vil alle referere til barn som kommer fra samme område, og dermed også vil ha noe likt talemål. Siden språklige endringsprosesser skjer i samspill med omgivelsene, er det sannsynlig at språket utvikler seg likt i de samme områdene.

Som nevnt, var det utfordrende å få informanter til å stille til intervju. Siden jeg ikke kunne vite hvem som passet til de kriteriene jeg hadde satt, måtte jeg gå via administrasjonen ved de ulike skolene i kommunen. Da ble ledelsen ved de ulike skolene såkalte *dørvoktere*, som fikk avgjøre om jeg skulle få komme i videre kontakt med aktuelle informanter (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 53). Jeg fikk ingen positiv respons på denne måten.

Da forsøkte jeg å heller bruke personlige kontakter som *døråpnere*, det vil si at jeg gikk via skoleansatte jeg kjenner for å komme i kontakt med aktuelle informanter. På denne måten nådde jeg de informantene som stilte til intervju. Jeg hadde et par avlysninger i siste liten, og fikk dermed samlet inn informasjon fra færre informanter enn jeg egentlig hadde planlagt. Jeg endte opp med å intervju to lærere som underviser på skoler på hver sin side av byen, én av dem på 3. trinn og den andre på 4. trinn.

### **3. Gjennomføring av intervju**

Den ene informanten møtte jeg på hennes arbeidsplass, noe som førte til at jeg kom i samtale med flere av hennes kolleger som stilte spørsmål og delte sine meninger om tematikken. Dette ga en bekreftelse på oppfatningen min av at det er en tematikk som engasjerer flere lærere. Under selve intervjusituasjonen var vi avskjermet fra de andre. Jeg lot begge informantene få velge selv hvor de ønsket at intervjuene skulle gjennomføres, som Christoffersen og Johannesen foreslår som en mulighet for å sette trygge rammer rundt intervjusituasjonen (2012, s. 82).

Jeg hadde satt meg inn i det jeg så på som relevant teori før jeg gjennomførte intervjuene. Dette gjorde jeg både med tanke på å stille gode spørsmål og å kunne følge opp de svarene som kom. Jeg opplevde intervjusituasjonen mer som en dialog, en samtale, enn kun spørsmål og svar. Det at jeg hadde lest meg opp på forhånd, gjorde at jeg kunne gi respons på spørsmål som også informantene stilte meg underveis, og stille noen litt kritiske motsvar. Samtidig ønsket jeg ikke å komme med så mange innspill at dette farget informantenes svar for mye. Jeg understreket fra begynnelsen av at formålet med intervjuet var å få frem holdningene til informanten, og at det dermed ikke fantes rette og gale svar, og at alle svar var interessante og til god hjelp i min forskning.

### **4. Behandling av datamaterialet**

Etter å ha gjennomført intervjuene, begynte prosessen med å kode materialet. Jeg delte inn i følgende kategorier:

- A. Fakta om informanten, hvilken kontekst informanten befinner seg i og snakker ut ifra
- B. Hvilke språklige endringer informanten oppfatter blant elevene i skolen
- C. Hva informanten mener endringene skyldes
- D. Holdninger til engelskspråklige innslag i språket
- E. Holdninger til sj/kj-endring
- F. Holdninger til dialektale endringer

Siden intervjuene tok utgangspunkt i en intervjuguide, var kategoriseringen delvis satt på forhånd, men samtidig avgjorde innholdet i kategori B, at kategoriene D, E og F oppsto, siden dette var endringene informantene pekte på. Samtidig som jeg delte inn intervjusvarene i de

ulike kategoriene, gjorde jeg som Vivi Nilssen, og noterte ned hva jeg anså som ekstra interessant eller viktig, med min problemstilling som rettesnor (2012, s. 82–84). Ut ifra disse notatene har jeg skrevet analysen, hvor jeg legger fram det som jeg ser på som de viktigste funnene mine, og min beskrivelse og tolkning av disse.

## **5. Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet dreier seg om hvor pålitelig data er, og er knyttet til hele prosessen med hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og bearbeides (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 23). I min undersøkelse med fokus på hvilke holdninger lærere har til språklige endringsprosesser, har jeg gjort valg hele veien for å komme fram til pålitelige data. Samtidig vil den kvalitative innsamlingen av data, kreve at jeg som forsker gjør noen valg av hvilke intervjuer jeg trekker fram som viktige, og også hvordan tolker svarene. Det er første gang jeg gjennomfører en slik studie, så prosessen vil være preget av at jeg føler meg fram som forsker. Dersom mine data viste noe helt annet enn tidligere forskning rundt lignende tematikk, ville dette svekke reliabiliteten til mitt prosjekt.

Hvor gyldige dataene kan sies å være for å representere virkeligheten, kaller vi validitet (s. 24). I min studie har jeg få informanter, noe som kan svekke validiteten i at mine data skal si noe om hvilke holdninger lærere, generelt, har til språklige endringsprosesser. Mine data sier jo kun noe om hva akkurat disse to lærerne mener. Samtidig har jeg vært i kontakt med flere lærere enn de to informantene, som har gitt meg et inntrykk utover de formelle intervjuene, men også preget hvilke spørsmål jeg har stilt informantene. At forskningen er gjort med utgangspunkt i allerede eksisterende forskning og teori, og noen antakelser basert på egne erfaringer, kan styrke validiteten til forskningen. Jeg kunne også ha gjennomført observasjoner av informantene for å sjekke at de snakker sant om hvordan de møter elevene i skolen, men siden mitt fokus er på holdningene, ser jeg på svarene deres som gyldige for dette formålet, siden dette ikke først og fremst er en studie av lærernes konkrete praksis, eller er ment for å gi en uttømmende og detaljert beskrivelse av språkutviklingen blant elever i skolen i dag.

## **Analyse**

### **1. Om informantene**

De lærerne jeg har intervjuet er begge født og oppvokst i Trondheim, og de jobber på skoler i samme bydel som de selv kommer fra. Jeg velger å gi dem fiktive navn når jeg presenterer dataene. «Marte» underviser på 2. og 3. trinn, og har blant annet 3. klassingene i lese- og skrivegrupper og begrepstrening med minoritetsspråklige. «Ida» er lærer på 4. trinn, hvor norsk er et av undervisningsfagene hennes. Da informantene ble bedt om å fortelle hvilke språklige endringer de merket i det muntlige språket til elevene sine, fikk de selv bestemme hva de definerte endringene ut ifra, altså hva de sammenlignet med. Både Marte og Ida tok utgangspunkt i seg selv og sitt eget språk, men jeg oppfattet det som at deres eget språk hadde ulik status hos dem selv. Marte ser på sitt eget talemål som «ganske vanlig trøndersk», men mente også at hun nok snakket litt «breiar» enn mange, noe hun tror skyldes at hun er vokst opp med ei mor fra lenger nord i Trøndelag. Ida sier også at hun snakker ganske bredt selv, og understreker hvor viktig språket hennes er for hennes identitet og for hennes evne til å uttrykke seg.

### **2. Engelskspråklige innslag**

Marte og Ida trakk fram de samme fenomenene da de skulle beskrive de språklige endringene hos elevene sine. Et av fenomenene var hyppigheten av engelske ord og uttrykk i språket. Både Marte og Ida mente dette skyldes at elevene spiller dataspill, hvor de tar med seg engelskspråklige ord og uttrykk fra, i tillegg til annet medieinnhold, hvor begge trekker fram det å sitte å se på filmer på YouTube som en kilde til at de lærer seg nye ord og uttrykk.

Verken Marte eller Ida ser på dette som en problematisk utvikling, eller på noen måte truende for det norske språket. De trekker begge fram læringsaspektet, og Marte sier hun tror spillingen og videotittingen gir nyttige erfaringer med engelsk språk. Ida kan fortelle at det hender hun spør elevene om de vet hva ordene de bruker faktisk betyr, men sier at så lenge de har et bevisst forhold til det språket de bruker, ser hun på det som utelukkende positivt. Elevene skal lære seg å bruke engelsk, og selv om de engelske uttrykkene kommer ofte, kan det virke som at de blir brukt på en slik måte at lærerne ikke opplever at de står i veien for kommunikasjonen, eller tar over for det norske språket.

### 3. «Fin-trøndersk»

Marte poengterte at «det tar jo ikke over for dialekta», da jeg spurte hva hun mente om de engelskspråklige innslagene i elevene sitt språk. Det hun derimot trekker fram at er på vei til å skje med dialekten, er at den blir «penere». Eksemplene hun trekker fram er at flere av elevene sier *hva* i stedet for *ka*, *hvem* i stedet for *kæm*, *hvorfor* i stedet for *koffor*, *hvordan* i stedet for *koss*. Mange sier også *kommer* i stedet for *kjæm*, noe hun synes høres rart ut når man er trønder. Marte kaller dette for «litt dumt», og sier at dialekten egentlig ikke er noe som bør endres på den måten. «Det er jo den som forteller at vi kommer herfra, det ville vært rart om vi begynte å si *jeg* i stedet for *æ*.» Samtidig legger hun til at dialekten hun snakker selv er annerledes enn for 100 år siden, og at dette er helt greit. Det er ikke vits i å bruke for mye krefter på å motvirke en slik utvikling, fordi det er det som vil bli normalen. Hun ser jo på sitt eget talemål som litt «breiar», så det hender at hun tilpasser seg når hun snakker med barna i skolen, som at hun bruker ord som *finere*, i stedet for *finar*, som hun egentlig ville sagt. Hun trekker også selv fram dette som en mulig årsak til utviklingen, at barna tar etter slik lærere og andre voksne snakker. Hun tror også at når noen av barna har begynt å snakke på en viss måte, tar de andre etter. YouTube blir nevnt også i denne sammenhengen, fordi de møter andre dialekter i videoene de ser her.

Ida kaller også dialekten for penere. Hun trekker fram at palataliseringen forsvinner, elevene sier *kan* i stedet for *kainn*, og *mann* i stedet for *mainn*. «Kan æ være med, sier de!» Ida trekker fram at apokope ikke står like sterkt lenger, og legger ikke skjul på at hun misliker utviklinga. «Det skjær i øran!» Hun mener at vi må bevare dialektene slik de er, som en viktig og unik del av det norske språket. Hun tror at trønderdialekten beveger seg mer mot østnorsk fordi det ligner mest på bokmål. Hun peker på at barna «leker på bokmål», fordi det er dette talemålet de kjenner fra fjernsyn. Hun tror barna generelt er vokst opp med finere mål enn hun selv er, og at voksne som snakker andre dialekter, eller bare penere trønderdialekt, påvirker språkutviklinga.

Hun kan fortelle om en kollega fra Nordmøre, som byttet fra nynorsk til bokmål hovedmål og la om til en finere dialekt da hun begynte å jobbe i Trondheimsskolen. Dette ser Ida på som et tap av historie. Når jeg spør om hun gjør noe for at elevene skal snakke mindre «pent», sier hun at det hender hun spør dem om de får til å si «-nj», men at hun ikke kan gjøre så mye mer enn å unngå å forfine sin egen dialekt, slik at barna venner seg til å høre «ordentlig» trøndersk, og kanskje tar etter dette.

#### 4. Sammenfall av sj-/kj-lyd

Et tredje fenomen informantene peker på, er bortfallet av kj-lyd, til fordel for sj-lyden. Både Ida og Marte sier at de synes sj- for kj-lyd gir et litt barnsligere språk, og det kan stå i veien for at man blir tatt seriøst. Marte sier det er mye sammenblanding blant hennes elever. Spesielt elever med norsk som andrespråk bruker kun sj-lyd. Hun tror at dette kan påvirke spesielt de elevene som tilbringer mye tid med elevene med fremmedspråklig bakgrunn. Ida tror også det flerkulturelle kan ha betydning for sammenblandingen, og viser til innvandrere på fjernsyn som snakker godt norsk, men uten å skille de to lydene. Både Ida og Marte sier det er lite fokus på det blant de voksne i og utenfor skolen. Marte sier dette med et skuldertrekk, mens Ida er anklagende i tonen, og kaller det latskap fra både voksne og barn, selv om det kanskje foregår mest ubevisst.

Begge understreker at det er en del av pensum å lære bort forskjellen på de to lydene, men de har ulik fremgangsmåte i ettertid av undervisningen. Marte retter ikke på barn som kaller *kjole* for *sjole*, fordi lyden ikke står i veien for innholdsforståelsen i kommunikasjonen til barnet. Ida sier det motsatte, og mener at hun hver dag må tolke hva barna sier, og at en feilplassert sj-lyd har stått i veien for meningsinnholdet i elevytringer. Hun mener de ikke må være så redde for å pirke borti elevene, av frykt for at de er så skjøre, men at det er en del av lærerjobben å rette på feil. «Hvor skal de ellers lære det, hvis ikke de lærer det på skolen?»

Ida trekker fram eksempelet fra en annen lærer som av og til brukte å kalle elevene *sjøthøvv*. Elevene som hørte det hadde reagert med store øyne og sagt at det ikke var noe hyggelig å si. Læreren hadde svart følgende: «Det e jo itj nå stygt å si sjøthøvv, for det e itj nå som hete sjøthøvv. Men kjøthøvv, det e det itj nå fint å si.» Ida mener at de fleste får til å si kj-lyd hvis de bare gjør en innsats. Hun lærer gjerne bort teknikker for hvordan lyden uttales, og kan sette av tid i undervisningen til å øve med elevene i plenum. «Det skal jo ikke bli ekkelt for dem,» sier hun, og legger til at hun kjenner elevene sine og vet hvem som tåler hva.

Marte retter ikke på elevene sine. Hun begrunner det ut ifra at elevene har nok å forholde seg til på skolen, om de ikke skal bli pirket på i hvordan de snakker. Det muntlige skjer ofte i en her-og-nå-dialog, men mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser som følge av «feil» lyder, supplert med kroppsspråk og ansiktsuttrykk, mens det skriftlige bør være korrekt skrevet, siden mulighetene ikke er like gode for å rette opp i de samme misforståelsene. Samtidig problematiserer hun sammenhengen mellom tale og skrift, ved at

det er ekstra utfordrende å lytte ut lyder for å skrive ord, hvis man ikke kjenner forskjellen muntlig. Hun sier at de som sier feil, gjerne også skriver feil. Marte mener vi må godta utviklingen som skjer, og ser ingen grunn til å forsøke å motarbeide den. Samtidig reagerte hun da en vestlandsk norsklærer på trinnet hadde undervist i dialekter og kalt det å bruke sj- for kj-lyd for et trøndersk målmerke. Marte mener det blir feil å si, siden utviklinga tross alt ikke har gått så langt at det er dette som er standarden, ennå.

## **Drøfting**

### **1. Å ikke la seg skremme av engelsk**

De to lærerne jeg intervjuet pekte på de samme språklige endringene hos elevene sine, noe som kan tyde på at det ikke er noen unike tilfeller de beskriver av hvilke språklige endringsprosesser som foregår blant 3.- og 4.-klassinger i Trondheim. Ingen av dem problematiserte innslagene av engelske ord i elevenes vokabular. Det overrasket meg litt at de ikke så på bruken av engelske ord i dagligtalen som mer truende for det norske språket, særlig i forhold til hvordan jeg opplevde at spesielt Ida så på de andre endringene som mer ødeleggende for språket. Samtidig kan dette forstås i lys av at de så på denne språkpåvirkningen først og fremst som en del av elevenes engelskspråklige utvikling, og at gevinsten oppleves større i engelskfaget enn de opplever en kostnad i form av et fattigere norsk språk.

Ord og uttrykk fra spill eller YouTube-filmer som er veldig populære i samtiden, kan nok også bli sett på som nye, språklige trekk som har mindre mulighet for å overleve i lengden, slik vi så Akselberg peke på. Slike språktrekk kan være med på å skape variasjon mellom de unge og de eldre, og også mellom de som spiller de bestemte spillene eller ser filmene, og de som ikke gjør det. Å bruke spill- og video-ord vil kunne bli avgrensede identitetsmarkører, framfor å gi varige språkendringer. Dette kan også være med på å gjøre dette til barne- og ungdomsspråk som kun begrenses til denne gruppen, og som lærere derfor ikke lar seg skremme av.

I lys av Eagly og Chaikens holdningskomponenter, kan det se ut som ingen av delene av holdningene til verken Ida eller Marte dissonerer med hverandre i dette tilfellet. Begge lærerne begrunner holdningene sine ut ifra læringsgevinsten, altså hvilken kunnskap og erfaring de har om og med fenomenet, det kognitive. Marte nevner at det engelskspråklige

ikke tar over for dialekten, noe som gjør det enklere for henne å godta endringen. Denne uttalelsen viser nok til noe mer følelsesmessig, det affektive, som jeg vil komme tilbake til. De to lærerne handler på bakgrunn av disse holdningene, fordi de lar elevene få fortsette å bruke de engelske ordene. Altså ser det ut som at atferden deres er i samklang med det kognitive og affektive, og kanskje er det nettopp dette som gjør at de har et så uproblematisk forhold til dette språkinnslaget.

## 2. Bevare breitrønderen

De dialektale endringene engasjerte lærerne i større grad. Som Papazian og Helleland skriver, finner vi egne språkssystem og varieteter i de ulike dialektene. At endringer i disse systemene forandrer seg, skaper reaksjoner. De endringene Marte og Ida nevner, sammenfaller med forskningen jeg viser til. Ida peker på den samme «av-apokoperinga» som Hårstad gjør i sin forskning, ved å trekke fram at noen av elevene sier *å være* i stedet for den vanligste Trondheimsformen *å vær*. De to lærerne har visse forventninger til hva Trondheimsdialekten skal inneholde, og Ida trekker også fram palatalisering som et målmerke på vei ut, som hun gjerne vil bevare. Det er jo nettopp Trondheimsdialekten Papazian og Helleland trekker fram når de viser til at utviklinga går imot at dialektene beveger seg mer og mer fra bygdemål mot bymål. De to lærerne ser ut til å erfare lite av Fintoft og Mjaavatns funn av flere Trondheimsformer blant de unge. Samtidig er denne undersøkelsen snart 40 år gammel, så de som var unge den gangen er voksne nå. Det er heller Ida og Marte selv som er de som var unge og brukte den tradisjonelle dialekten, og har holdt på denne, mens dagens unge er med på å bringe dialekt og standardtalemål nærmere hverandre, ved at noen av dem blant annet sier *kommer* i stedet for *kjæm*.

Selv om det, som nevnt, ikke er vedtatte normer for talemålet, vil det som sagt ligge visse forventninger til dialektbruk, og også til hva som er «fint» og «bredt», og hva som kan kalles for «ordentlig dialekt». Både Ida og Marte og de ulike teoretikerne bruker forskjellige ord for å kategorisere dialekt og standardtalemål. Når Hårstad peker på at det har skjedd en endring i skillet bymål og bygdemål, gjennom at det som før ble sett på som fintrøndersk er blitt mer utbredt, kan man møte Idas påstand om at barna må få høre «ordentlig» trøndersk, med at det kanskje heller er barnas Trondheimsdialekt som er den mest «ordentlige». Dette blir selvfølgelig et definisjonsspørsmål om hva man legger i begrepet, men i et levende språk, kan man argumentere for at det er de dialektvariantene som til enhver tid er i bruk blant de



som bruker talemålet, som er den «ordentlige» dialekten. Dette kan underbygges med at de «finere» formene for Trondheimsmål ikke er noe nyere fenomen enn de «breiere» formene, som Hårstad skriver.

### **3. Dialekt og identitet**

At begge informantene ser på det som litt dumt, eller et tap av historie at barn i dag snakker «finere» enn dem selv, er utvilsomt knyttet til den affektive, eller følelsesmessige holdningskomponenten. Ida er opptatt av å få fram at hun er avhengig av sin «breie» dialekt for å kunne uttrykke seg. Begrunnelsen for å holde på særpreget i dialekten er sterkt knyttet til identitet og opphav. Forventningen er at dialekten vår skal si noe om hvor vi kommer fra, og den er det redskapet vi har til å fortelle hvem vi er og hva vi vil. Her står de sosiale konvensjonene, som vi så Mæhlum peke på, sterkt, og det framstår nesten umoralsk å bryte med de tradisjonelle, breiere dialektformene. Papazian og Helleland sier at ordet dialekt står som motsetning til standardspråk. Når dialektene beveger seg i retning av nettopp standardtalemålet, forsvinner denne motsetningen, og med tiden også dialekten selv, i ordets rette forstand.

Ida og Marte er klar over sin egen rolle som sosialiseringssagenter, som Mæhlum kaller dem. Marte peker selv på at barna tar etter slik lærere og voksne snakker, etter å ha innrømmet å legge om enkelte ord i sin egen dialekt, for å sikre forståelsen hos barna. Det kan virke som atferden hennes dissonerer med den affektive holdningen om at det er litt dumt at dialekten beveger seg i retning standardtalemålet, samtidig som hun er av den kognitive oppfatningen at dette er en naturlig utvikling som vi ikke trenger å motarbeide. Idas holdninger dissonerer mindre, fordi hun bevisst velger å ikke legge om dialekten sin i møte med elevene, slik hun erfarer at andre rundt henne velger å gjøre.

### **4. Standardtalemålet tar over**

Ingen av lærerne peker på at den «finere» dialekten fører til utfordringer i å forstå hva barna kommuniserer. På en måte er det snarere tvert imot, fordi Mæhlums dialektnivellering skjer, blir dialektene rundt om i landet mer like standardtalemålet, slik at alle snakker mer likt. Som både Akselberg og Matre nevner, er den sikreste måten å formidle et innhold i en muntlig ytring, ved å la talemålet være likt skriftmålet. Det som kan være utfordrende med tanke på

kommunikasjon er når utviklingen fører til at barn ikke forstår språkbrukere som fremdeles bruker de avstikkende språktrekkene, noe som fører til at lærere som Marte velger å forfine sin egen dialekt for å sikre forståelsen. Dette vil nok også være med på å stadig redusere forskjellene mellom dialekt og standardtalemål, og på den måten framskynde utviklingen.

Noe som både de to lærerne og Hårstad peker på som betydningsfull i denne sammenhengen, er etermedienes rolle i å formidle standardtalemål. Barn lærer tidlig hva som er det mest «offisielle» språket gjennom fjernsyn og radio, men kanskje også gjennom YouTube og andre mediekanaler. At kollegaen til Ida valgte å legge om til bokmål skriftspråk og til en finere dialekt etter å ha flyttet til Trondheim og begynt i jobb der, kan si oss noe om statusen til dialekter sammenlignet med standardtalemål. Standardtalemålet Mæhlum argumenterer for, gir høyere autoritet og status enn andre talemål, noe som igjen vil svekke statusen til Trondheimsdialekten. Når barn blir lest bok for på uttalt bokmål, hører østnorsk i offisielle fjernsynssendinger og lærere og voksne rundt dem unngår å bruke språktrekk med begrenset geografisk utbredelse, kan nok dette være med på å svekke statusen til dialekten deres ytterligere, og bygge opp under at det finnes et talemål som er mer korrekt og nøytralt enn deres eget. At barn har et bevisst forhold til standardtalemålet ser vi igjennom at de bruker dette som talemål i lek, noe både Hårstad og Ida nevner.

## **5. Fonemsammenfall**

At de to lærerne trekker fram sammenfallet av sj- og kj-lyd blant elevene sine er ikke overraskende, siden dette er en pågående språkendring som har fått og får mye oppmerksomhet både av forskere og andre språkinteresserte. Det er over 20 år siden undersøkelsen Akselberg viser til, hvor man kunne se et tydelig skille mellom aldersgruppene i uttalen av ord med sj- og kj-lyd, og lærere var blant yrkesgruppene som ble trukket fram som bekymret over utviklingen. Ida er nok en lærer av denne bekymrede sorten, og hennes bekymring ser ut til å blant annet være knyttet til det estetiske aspektet, som Akselberg også nevner.

De to informantene er uenige i hvorvidt fonemsammenfallet står i veien for innholdsforståelsen, men det kunne virke som at de sterke følelsene bak holdningene til Ida var med på å gjøre det litt vanskeligere for henne å ville forstå helt hva barna prøvde å si. Marte er enig i at sj- for kj-lyd gir et barnsligere språk, men sistnevnte legger også mer vekt på det kognitive og hva hun ser på som mest fornuftig basert på erfaring, framfor følelser.

Hun trekker fram de strukturelle årsakene, som Akselberg nevner, som at den muntlige sammenblandingen kan gå utover det skriftlige.

Denne bekymringen får allikevel ikke veie tyngst hos Marte, og hun er liberal til utviklingen, slik vi ser at bergensungdommen fra Hannaas undersøkelse også var. Det kan se ut som at det, som Marte og Ida begge påpeker, er lite fokus på å korrigere lydene både i og utenfor skolen, noe som gjør at utviklingen mot en varig språkendring kan gå raskere. Sosialiseringssagenter som Ida, kan være med på å bremse utviklingen blant sine elever, ved å bevisst sette av tid til å rette på elevene, slik Akselberg viser til. Siden barn ofte ikke lærer seg kj-lyden før 8-9-årsalderen, er det ikke lenge siden elevene til Ida skal ha lært seg det. Kanskje holder det at hun gjør som Matre sier, og gjentar det barnet sier med «riktig» lyd, slik at de får erfaring med lydene, før hun eventuelt tyr til å kalle dem «sjøtthøvv». Samtidig kan det være hun har et poeng i at man som lærere ikke kan være for redde for å lære bort de normative lydene slik de er nå, hvis ikke det skal være et bevisst valg fra skolens side å unngå å lære bort skillet mellom lydene for å støtte utviklingen mot ei språkendring.

## 6. Uttalenorm

Marte mente kollegaen hennes gikk litt langt da han kalte sj- for kj-lyd for et trøndersk målmerke. Skal vi tro Hårstads forskning, har Marte rett i at utviklingen ikke er kommet helt dit, siden det tross alt fremdeles bare er rett under 1 av 3 12-åringer i Trondheim som sier *sjøpe* i stedet for *kjøpe*, og blant de eldre aldersgruppene er det enda færre. Da er det kanskje litt tidlig å begynne å lære bort sj-lyd som kj-lyd til elevene. Skal vi tro Vinje, skal vi holde fast på kj-lyden så lenge det lar seg gjøre, og helst gjøre dette til en offisiell uttalenorm. For lærere sin del, kunne det nok i tilfeller som dette, vært behagelig å ha en offisiell norm å følge, samtidig som dette er lite gjennomførbart når vi vet at språket er i stadig endring, og med ulikt tempo forskjellige steder i landet.

Det er også verdt å nevne at Vinje står ganske alene blant dem med språkfaglig bakgrunn i å argumentere for en uttalenorm og i å forsøke å stanse fonemsammenfall. Holdningene hans ser ut til å i stor grad være affektive, og basert på hans sterke følelser for det norske språket slik det er i dag. Vinje trekker fram tallordrereformen, da vi endret uttalerekkefølgen på sifrene i et tall, men selv om kanskje de fleste unge i dag sier *femtién*, vil fremdeles deler av foreldre- og besteforeldregenerasjonen uttale dette som *énogfemti*. Offisielle uttalenormer vil nok være med på å endre språket i en retning, men språkendring

tar, som Akselberg påpeker, lang tid, enten det er bestemt av myndigheter, eller om det skjer en «uønsket» utvikling blant språkbrukerne.

## **Avslutning**

I denne studien var det ikke noe mål å kunne si noe generaliserende om hvilke holdninger lærere har til språklige endringsprosesser. Jeg har allikevel fått et innblikk i hvilke holdninger som finnes blant enkelte lærere, og diskutert disse i lys av språkforskning og holdningsteori. Den affektive holdningskomponenten spiller en stor rolle når det er snakk om språklig endring. Det å forandre på språket vårt, som er så tett knyttet til identitet og språklig moral, kan gjøre vondt for lærere som bare vil lære bort det de ser på som korrekt. Samtidig har lærere mye annet som kan bli sett på som enda viktigere å fokusere på i løpet av et skoleår. De kan trygt støtte seg på sosiolingvistisk språkteori og la utviklingen gå sin gang, og heller fokusere på det skriftlige språket, som det faktisk finnes fastsatte normer for. Men at skrift og tale henger sammen, er det bred enighet om, så å forsøke å isolere språkbruken fra hverandre og tro at normene for skriftspråk ikke påvirker talemålet, har liten hensikt.

Jeg skulle gjerne ønske at jeg fant et fasitsvar på hvilke holdninger som også opplevdes som «riktige» å ha i møte med denne tematikken, men holdninger er mer sammensatte enn som så. Så om det oppstår dissonans mellom de affektive holdningene som forteller læreren at «det e itj nå som hete sjøtthøvv» og det kognitive som legger til «men jeg skjønner hva du prøver å si», vil det være opp til hver enkelt lærer å stå for de holdningene man selv har, og handle på bakgrunn av disse. Også vil det jo være med holdninger som det er med språket – det skjer endringer hele tiden, men det kan ofte ta veldig lang tid.

## Litteraturliste

- Akselberg, G. (2008). Talevariasjon i Noreg. I Mæhlum, B., Røynealand, U., Akselberg, G., & Sandøy, H. *Språkmøte: innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Akselberg, G. (2008). Talevariasjon, register og medvit. I Mæhlum, B., Røynealand, U., Akselberg, G., & Sandøy, H. *Språkmøte: innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353, DOI: 10.1080/13603110903030089
- Christoffersen L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Festinger, L. (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford Univeristy Press & Tavistock Publications.
- Gall, M. D., Borg, W. R., Gall, J. P. (2007). *Educational Research: an introduction*. (8. utg.) Boston: Allyn and Bacon.
- Hårstad, Stian. (2010). *Unge språkbrukere i gammel by. En sosiolingvistisk studie av ungdoms talemål i Trondheim*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Matre, S. (2009). Om språk og språkutvikling. I Smidt, J. *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg. s. 46–77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mæhlum, B. (2008). Normer. I Mæhlum, B., Røynealand, U., Akselberg, G., & Sandøy, H. *Språkmøte: innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Mæhlum, B. (2009). Standardtalemål? Naturligvis! I *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 27(1), 7–22.
- Nasjonalt senter for forskningsdata. (2015). *Skal du samle inn data om personer? Meldeplikten på 1-2-3*. Hentet fra [https://trygg.nsd.uib.no/personvern/doc/3191-14-NSD\\_Skal\\_du\\_samle\\_inn\\_data.pdf](https://trygg.nsd.uib.no/personvern/doc/3191-14-NSD_Skal_du_samle_inn_data.pdf)
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NRK. (2018, 13. november). *Debatten; 13. november 2018 – norsk språk*. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/debatten/201811/NNFA51111318/avspiller>
- NTNU. (u. å.). Behandle personopplysninger i student- og forskningsprosjekt. Hentet 03. april 2019 fra <https://innsida.ntnu.no/wiki/wiki/Norsk/Behandle+personopplysninger+i+student+og+forskningsprosjekt#sectionBehandle+personopplysninger+i+student+og+forskningsprosjektLagring+av+aktive+forskningsdata>
- Papazian, E. og Helleland, B. (2005). *Norsk talemål; Lokal og sosial variasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Simonsen, H. G. og Moen, I. (2006). Fonetisk perspektiv på sammenfallet av sj-lyden og kj-lyden i norsk. *Språknytt*, 34(1), 11–13. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/spraknytt/2006/snytt061a.pdf>
- Tonne, I. (2015). Grammatikk i lese- og skriveopplæringen. I Budal, Ingvil Brügger (red.); Rolf Theil; Bernt Ø. Thorvaldsen; Ingebjørg Tonne. *Språk i skolen: grammatikk, retorikk, didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk*. (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>
- Vinje, F.-E. (2012). *Sjærlighet og sjøttkaker; Språklige gleder og gremmelser*. Oslo: Schibsted Forlag.

## Vedlegg

# Intervjuguide

Informanten skal være informert om hovedtematikken på forhånd, og hva som er mitt formål med intervjuet. Jeg vil formidle at det jeg undersøker, og finner interessant, er holdningene til informanten, og at det dermed ikke finnes noen rette eller gale svar.

Si først:

- Alle svar som gis vil bli anonymisert, og skal ikke kunne knyttes til informanten.
- Deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og informanten kan når som helst stoppe, eller trekke seg fra intervjuet.
- Jeg kommer til å notere for hånd underveis, derfor kan det hende jeg noen gang ber informanten om å stoppe opp, eller gjenta det som er blitt sagt. Jeg vil gjerne ha lange, detaljerte, utdypende svar.
- Dersom jeg har med meg 1-2 medstudenter til å hjelpe meg med å observere/notere avklarer jeg dette på forhånd, og informerer om deres rolle.

Introduksjonsspørsmål:

- Utdanningsbakgrunn, erfaring som lærer
  - o Hvilken utdanning? (Allmennlærerutdanning, norskfaglig utdanning, annet)
  - o Hvor lenge har informanten jobbet som lærer, og på hvilke trinn?

Spørsmål/tematikk:

- Jeg har jo sagt at tematikken for undersøkelsen er språklige endringsprosesser. Jeg lurer derfor først på om du oppfatter noen endring i hvordan barn prater fra før til nå?

Muntlig språk.

- o Velg selv hvilken tid før og nå vil si. Kan sammenlignes med eget språk.
- o (Brytning med dialekt, talemål)
- o (Hunkjønn, palatalisering, itj/irt, sj/kj)

- Hva synes du om disse endringene?
  - Feil?
  
- Er «feil» noe du mener man bør gjøre noe med?
- Hvem sitt ansvar er dette?
  - Hva er foreldres ansvar og hva er skolens ansvar?
  
- Talemålsnormering og språkstimulering
  - Påpeke feil eller gjenta feil og korrigere på den måten
- Strategi på å «rette på»
- Hvordan begrunner du din holdning til endringene?
  - Faglig?
  - Påvirket av følelser?
- Finnes det noe du mener ikke kan/bør endres?
  - For eller imot talemålsnormering?

**Til slutt:**

- Gå gjennom og oppsummere intervjuet med informanten, med mulighet for å korrigere eller tilføye noe. Dette for å kontrollere at informanten har fått formidle det han/hun ønsker, og åpne opp for at han/hun kan få legge til noe avslutningsvis.



