

Silje Fevang

Norsklæreren i skvis

En kvalitativ studie av elever og læreres syn på
anglisismer

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Anne Mette Sunde

Mai 2021

Silje Fevang

Norsklæreren i skvis

En kvalitativ studie av elever og læreres syn på
anglisismer

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Anne Mette Sunde
Mai 2021

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Språket er i stadig utvikling, og endres i takt med globaliseringa og teknologien. Med språkutviklinga som skjer i dag, er engelske låneord stadig voksende i norsk ordtilfang. Denne masteroppgava er en kvalitativ undersøkelse av hvordan et knippe lærere og elever vurderer anglismer i norsk. I tidligere forskning har fokuset som oftest vært lagt på hvordan ungdom og unge voksne bruker anglismer, eller hvilke holdninger de har til engelsk-påvirkning. Denne oppgava bringer også lærernes perspektiv frem i lyset. Jeg har undersøkt hva som er likt og ulikt i lærernes og elevenes vurderinger av anglismer, og hva som ligger til grunn for forskjellene mellom dem. Problemstillinga er så brutt ned i tre forskningsspørsmål: Hvilket forhold har elevene og lærerne til engelsk? Hvordan vurderer de anglismer i tekster skrevet utafør skolen? Og hvordan vurderer de anglismer i tekster skrevet på skolen? Oppgava blir besvart gjennom analyser av intervjuer. Elevinformantene er fra en videregående skole, og lærerne er fra fire ulike ungdomsskoler. Til sammen gir de et bredt inntrykk av hva som tenkes rundt anglismer i noen norske klasserom.

De største forskjellene befinner seg i skillet mellom anglismer i tekster *utafør* skolen, og anglismer i tekster *på* skolen. Hovedfunna mine er at elevene, ikke overraskende, er svært positive til engelskpåvirkninga, og de ønsker å bruke det i elevtekster, slik de bruker det i all tekst de skriver utafør skolen. Lærerne er delvis positive til engelskpåvirkninga som skjer i dag, men mener likevel det er viktig å bevare et godt norsk ordforråd, spesielt i elevtekster. Der ønsker de at elevene skal bruke et variert og godt språk, men med norske erstatningsord i stedet for anglismer. Funnene viser også noen likheter i svara til elevene og lærerne. Blant annet er de alle positive til bruk av anglismer i muntlig tale, selv om ikke alle bruker det like mye selv.

I denne oppgava argumenterer jeg for at norsklæreren kan sies å befinne seg i en skvis. På den ene sida ligger det forventninger til norsklæreren om å lære elevene et korrekt, norsk språk. På den andre sida må lærerne ta innover seg at språket endrer seg, og at elevene av ulike årsaker ønsker å bruke mange anglismer. Lærere kan ha stor nytte av å ha innsikt i elevenes språklige virkelighet, for å kjenne til anglismebruken til elevene, og for å forstå hva som ligger bak språkvalga de tar. På lik linje kan elevene ha nytte av å forstå hvorfor lærerne ønsker å lære dem norske, etablerte ord, for å gå bedre forberedt i møte med ulike typer tekster, og ulike mottakere.

Abstract

Due to globalization and technology, language is constantly evolving and changing. The evolvement of language today, loanwords from the English language is increased in the Norwegian vocabulary. This thesis study's, through a qualitative approach, how a handful of teachers and students assess the use of anglicism in the Norwegian Subject. Previous research has often been focused on how teenagers' and young adults' use anglicisms, and their perspective on the influence of English in the Norwegian language. This thesis contributes by shedding light on the teachers' perspective. I have examined similarities and differences of the teachers' and students' assessment of anglicisms, and why they have different perceptions on them. The research questions for this thesis are threefold: "What relation do the students and teachers have with English?", "How do they assess anglicisms in texts written for non-educational purposes?", and "How do they assess anglicism in text written for educational purposes?". These research questions will be answered based on analysis of interviews. The interview participants for this study are students from an upper secondary school and teachers from four different lower secondary schools. The participants will therefore give a broad illustration of the perception on anglicism in Norwegian classrooms.

The major differences are located between the use of anglicism in texts written for non-educational purposes and texts written for educational purposes. The findings show that the students, which is not surprising, are remarkably positive towards the influence English has on Norwegian. Furthermore, they want to use English in their text at school the same way they use it in other texts outside of school. The teachers are partially positive towards the influence the English language has on Norwegian today. However, their desire is to maintain the Norwegian language, especially in text written by students. They want the students to use a diverse and accurate language with Norwegian replacement words as opposed to anglicisms. Moreover, the findings indicate some parallels between the students' and teachers' answers, all the participants are positive towards the use of anglicisms in oral language despite not all of them applying them.

I argue, in this thesis, that teachers in the Norwegian subject are in a pickle. On the one hand, teachers in the Norwegian subject are expected to teach the students a proper Norwegian. On the other hand, the teachers have to realise that the Norwegian language is evolving and that the students due to various reasons want to use anglicisms in their language. The teachers may benefit from gaining insight into the students' use of the Norwegian language, in order to understand their use of anglicism, as well as to perceive why they use the language in a particular manner. To the same extent, it could be valuable for the students to understand why the teachers want them to acquire traditional and standard Norwegian words, for the purpose of the students to encounter various types of texts and recipients.

Forord

Dett var dett.

Takk til veilederen min, Anne Mette Sunde, for gode innspill, støtte, og et trivelig samarbeid. Jeg er stolt over å være din aller første masterstudent!

Takk til mine nærmeste på lesesalen, som har gitt meg latterkramper jeg ikke har hatt siden jeg var barn, en haug av motivasjonssitater, og mat når kvelden ingen ende ville ta.

Både masteroppgava og livet i Trondheim er over, og jeg vender snuta sørover etter seks fine og krevende år i «Bartebyen». Jeg håper gamle venner ikke har glemt meg helt, og at de er klare for å bli smilt megetsigende av når de bruker diverse anglisimer, i en god stund fremover.

Trondheim, 25. mai 2021

Silje Fevang



Figur 1 Munnbind på norsk

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Abstract	VII
Forord	IX
1 Innledning	1
1.1 <i>Relevante perspektiv og kompetansemål i LK20</i>	3
1.2 <i>Forskning på anglisisme i Norge</i>	5
1.3 <i>Oppbygging av oppgava</i>	6
2 Bakgrunn og teori	7
2.1 <i>Utviklinga av norsk</i>	7
2.1.1 <i>Kontaktutløst språkendring</i>	7
2.1.2 <i>Utvikling av norsk fra 1500-tallet frem til i dag</i>	8
2.1.3 <i>Tilpasning av ord utafra i norsk språk</i>	10
2.1.4 <i>Engelsk i norsk språk og samfunn</i>	10
2.1.5 <i>Anglisisme</i>	12
2.2 <i>Språkvalg, identitet og språkholdninger</i>	13
2.2.1 <i>Språk og makt</i>	14
2.2.2 <i>Språkholdninger og identitet</i>	15
2.2.3 <i>Unge nordmenns forhold til engelsk</i>	16
2.3 <i>Oppsummering</i>	17
3 Metode	19
3.1 <i>Kvalitativ metode og intervju</i>	19
3.2 <i>Valg av informanter</i>	20
3.2.1 <i>Ethiske vurderinger og betraktninger</i>	21
3.3 <i>Intervjudesign</i>	21
3.4 <i>Innsamling og bearbeiding av data</i>	22
3.4.1 <i>Analysekatégorier</i>	24
3.5 <i>Pålitelighet og gyldighet</i>	24
3.5.1 <i>Rapportert og faktisk språkbruk/språkholdninger</i>	25

4	Analyse av datamaterialet.....	27
4.1	<i>Informantenes forhold til engelsk.....</i>	27
4.1.1	Elevene.....	27
4.1.2	Lærerne.....	28
4.2	<i>Vurdering av anglismer i tekster skrevet utafør skolen</i>	30
4.2.1	Elevene.....	30
4.2.2	Lærerne.....	31
4.3	<i>Vurdering av anglismer i tekster skrevet på skolen</i>	32
4.3.1	Elevene.....	32
4.3.2	Lærerne.....	33
4.4	<i>Oppsummering av datamaterialeanalyse.....</i>	36
5	Diskusjon	39
5.1	<i>Hovedfunn</i>	39
5.2	<i>Drøfting av funn</i>	40
5.2.1	Norsklæreren i skvis.....	40
5.2.2	Innsikt i elevenes språklige virkelighet.....	42
5.2.3	Ulike syn på godt og presist språk.....	44
5.2.4	Sjangre og mottakerbevissthet	47
5.2.5	Videre studier	49
5.3	<i>Avsluttende refleksjoner og didaktiske implikasjoner.....</i>	50
	Litteraturliste.....	53
	Vedlegg.....	57

1 Innledning

Ungdommen bærer språkets fremtid på sine skuldre. De står i bresjen for hvilke språkendringer som er på vei til å skje, og det er ofte stort engasjement rundt nettopp hvilke ord og uttrykk ungdommen bruker. Eldre mennesker lar seg fascinere av ukjente ord – noen blir oppgitt, andre blir begeistra. I dag er det spesielt engelske ord og uttrykk som blir tatt inn i det norske språket. Engelskpåvirkninga er for mange mest synlig hos ungdom, som snakker om å *paye* for hverandre på butikken, *like* hverandre på Instagram, og *shame* hverandre i friminuttene. Det er *basically* sånn det er for mange i dag – vi bruker engelske og norske ord om hverandre. Barn og voksne kan heller ikke unngå å være en del av denne kulturen, og det finnes flere i alle aldre som tar i bruk en rekke slike ord og uttrykk i norsk, kalt språklige lån eller *anglisismer*.

Målet med denne masteroppgava er, gjennom kvalitative intervju med lærere og elever, å bli bedre kjent med de språkendringene som skjer nå. **I denne oppgava skal jeg undersøke hvordan et knippe lærere og elever vurderer anglisismer i norsk, og hva som ligger til grunn for de forskjellene jeg eventuelt finner.**

For å svare på dette, og presisere hva jeg lurer på, har jeg utarbeida følgende tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilket forhold har elevene og lærerne til engelsk?*
2. *Hvordan vurderer elevene og lærerne anglisismer i tekster skrevet utafør skolen?*
3. *Hvordan vurderer elevene og lærerne anglisismer i tekster skrevet på skolen?*

Å kjenne bedre til anglisismer i norsk språk, og motivasjonen for å bruke dem, kan hjelpe meg som lærer til å møte elevene med en dypere innsikt i den språkverdenen de befinner seg i. Det handler om å kjenne til bakgrunnen for de språkvalga ungdommen tar, og med dette få en større forståelse av hvorfor de bruker anglisismer i sitt språk. Det kan i tillegg være nyttig å vite at ungdommen i større grad enn mange kanskje tror, er bevisst egne språkvalg. Siden språkpåvirkninga og tekstkulturen er i konstant endring, vil det hele tida være noe nytt og noe som har endret seg, eller holder på å endres. Derfor vil det alltid være interessant å forske på denne problematikken.

Det er mange ulike perspektiver og syn jeg kunne vinkla denne oppgava mot, for å si noe om språkendringer som skjer i norsk i dag. Det er likevel en vanlig antakelse at ungdommen er en kime til språkendringer. Derfor ønsker jeg med denne oppgava å få et innblikk i hva ungdom tenker om anglisismer, og den økende engelskpåvirkninga i norsk, både i skrift og tale, og hvilke holdninger de har til endringene som skjer. For å se dette i et vurderingsperspektiv, velger jeg å trekke inn tekster elever skriver på skolen, i tillegg til utafør skolen, og jeg intervjuer lærere i tillegg til elever. De kan gi oss ulike perspektiver på det samme fenomenet, og flere av de samme spørsmåla. En årsak til å studere

anglismer, er i tillegg interessen for hvordan mennesker rundt meg bruker og vurderer englismer. Som student har jeg få erfaringer med hvordan englismer blir vurdert i skolen, og hvilke holdninger til fenomenet som befinner seg hos elever og lærere. Jeg ønsker å gjøre elever, medstudenter og lærere mer bevisst de språkholdningene som finnes til englismer i det norske språket. Jeg har valgt å avgrense oppgava ved å gjøre en kvalitativ studie med få informanter: Fire elevgrupper fra en videregående skole, og fire lærere fra ulike ungdomsskoler. Med intervju som metode, får jeg dypere innsikt i bakomliggende årsaker til et fenomen, noe kvantitative studier ikke kan gi meg.

«All språkendring gjør vondt når man står midt i den», sier språkforsker Helene Uri i podkasten «Språktalk»,¹ og mener det er derfor flere steiler når engelsk stadig kryper inn i norske setninger (Uri & Storrusten, 2020). «Når den er over gjør det ikke like vondt lenger», fortsetter hun, og fremhever at språk er vane. Hun mener selv at podkastens navn «Språktalk» er en gru å kalle en podkast når det ses i sammenheng med englismer, særlig i episoden som omhandler nettopp det. Hvilket forhold vi har til engelsk i dag, og hvordan vi vurderer englismebruk hos andre, er både nyttig, spennende, og i vinden. Vi ser beundrende mot det engelske språket, og Uri mener det er en stor grunn til at vi tar inn og bruker så mange engelske ord som vi gjør i dag. Kontakten vi har med engelsk er økende, spennende og for noen, merkbar. Vi er i kontakt med engelsk på ulike måter, noe som gjør at vi tar til oss ord og uttrykk fra ulike instanser, slik det har blitt gjort fra mange forskjellige språk opp gjennom historien. Engelsk som globalt *lingua franca*, har ført til et språklig press fra ulike hold. Selv om engelskpåvirkninga av noen blir sett på som *kult* og *hipt*, har det likevel en negativ klang for mange. Uri forteller i Språktalkepisoden at hun tror en av grunnene til dette er fordi det ligger en viss frykt for at norsk kommer til å «dø en stille død» og «drukne i engelsk». Hun tror ikke det, og påpeker at norsk faktisk er et av verdens største språk, som kommer til å stå fjellstøtt i mange hundre år fremover.²

De englisismene elevene bruker i muntlig og skriftlig språk på fritida, kan være vanskelige å legge fra seg når de er på skolen. Ikke uventa overføres disse også inn i skoletekster og skolearbeid, noe som fører til at læreren kan møte på et anglisert språk, og det blir dermed noe hen må ta stilling til. Hva godtar norsklæreren av englismebruk i elevtekster? Dette er ulikt fra person til person, og i kapittel 4 blir lærerinformantenes meninger om det lagt frem. Læreren kan også risikere å møte på et språk læreren selv ikke er kjent med eller bruker, noe som kan indikere at elevene og lærerne lever i to forskjellige språklige verdener. Akkurat dette har vært noe av motivasjonen til dette prosjektet – å undersøke hvorvidt elever og lærere potensielt befinner seg i ulike språklige univers, og at læreren kan havne i en skvis når hen må ta stilling til dette i skolen.

Bruker vi englismer for å fjerne oss? Er vi på søken etter noe kulere og mer moderne enn den «trasige norsken»? Eller er det jåleri å være *imot* englismer og ville bevare den tradisjonelle norsken? Det som blir sagt i podkasten går overens med mitt inntrykk av folks oppfatninger av englismer nå om dagen. Det er et engasjement rundt språkendringene, som i stor grad drives av engelskpåvirkning. Det finnes alltid meninger om måten vi snakker og skriver på. Jeg lurer på hva elever og lærere tenker om å bruke englismer, både på og utafør skolen. Ser de på det som jåleri?

¹ Episoden tilhører podkasten *Språktalk* av Aftenposten, som språkforsker Helene Uri og journalist Kristin Storrusten leder.

² Dette utsagnet kommer frem i samme episode, der Uri sier at norsk ligger på cirka 150. plass blant verdens omlag 6000 språk.

1.1 Relevante perspektiv og kompetansemål i LK20

I kraft av å være norsklærer, skal du beherske det å være en rollemodell, leder og veileder.³ Det hviler et stort ansvar på læreren, med en mulighet til å inspirere andre. Elevene skal blant annet oppnå god literacy-kompetanse, og de skal vokse og bli danna mennesker. Norsklæreren har mulighet til å forme framtida til unge mennesker, og relevant for denne oppgava er det at de også kan bidra til å forme språket og holdningene elevene selv har til sitt og andres språkbruk. Av disse grunnene er det viktig at læreren gjør seg oppmerksom sin egen rolle i klasserommet, og sin rolle som språklærer. Hårstad et al. (2021, s. 198) stiller følgende spørsmål: Hva bør egentlig språklærere synes og mene om språklige forhold som går utover det rent strukturelle? Og har disse synspunktene og meningene noen plass i klasserommet? Disse spørsmåla tar jeg opp i kapittel 5.

Lærerens språkpraksis i klasserommet har mye å si for hvordan elever bruker og oppfatter egen og andres språkbruk. Samfunnets språkpolitikk kommer implisitt frem gjennom lærerens autoritet, som igjen regulerer hva som er greit å si/skrive og hvordan det er greit å si/skrive det. Lærerens språkpraksis i klasserommet vil speile hva slags terminologi, diskurser og vokabular som tilhører faget (Sollid & Rindal, 2015, s. 61), og det vil sette eksempler for elevene. Enhver lærer vil tolke samfunnets språkpolitikk forskjellig, og dermed vil hver lærer ha ulik språkpraksis. Det er ingen tvil om at skolen er en essensiell forvalter av kunnskap, om og innsikt, i språk og språkbruk (Hårstad et al., 2021, s. 195). Vi gjør oss indirekte erfaringer fra ulike læringskontekster, noe som preger deler av språksynet vårt (Hårstad et al., 2021, s. 198). Læreren er en avgjørende aktør, selv om elevene også selv sprer både synsmåter og holdninger om språk i sitt skolemiljø.

Ifølge Hårstad et al. (2021, s. 198) er alle lærere språklærere i den forstand at de «mer eller mindre eksplisitt reproducerer bestemte språklige virkeligheter for sine elever, blant annet gjennom å karakterisere språklige og semiotiske praksiser som gode eller dårlige, høyverdige eller lavverdige, passende eller upassende, osv.». Norsklæreren kan altså være med på å bedømme hvilke språklige praksiser som er riktige, fine eller stygge, og med det følger en myndighet til å justere elevenes språkbruk (Hårstad et al., 2021, s. 205). Læreren på sin side viser implisitt, og/eller eksplisitt sine språkholdninger for elevene gjennom eget språkbruk, og i samtaler om språk, og i vurderinger av elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter. Norsklæreren har i tillegg et ekstra ansvar for å skulle utvikle en bevissthet rundt hvordan hen selv fremstiller direkte, og indirekte, den språklige virkeligheten. Dette er relevant for min oppgave, fordi lærerne og elevene lever i to til dels ulike språklige virkeligheter, og har oppfatninger av hverandres forhold til anglisisme. I tillegg merker elevene lærerens holdninger til anglisisme gjennom hva som er greit, og ikke greit, å bruke av disse i elevtekster. Dette utdypes i kapittel 5. Mye av læring om og av språk skjer utafor skolen. Likevel kan den språkkunnskapen elevene får tilgang til gjennom læreren være avgjørende for det synet på språk elevene sitter igjen med (Hårstad et al., 2021, s. 206).

En god grunn til å forske på språkkontakt og språkendring, er for å få større innsikt i elevenes språklige verden, og for å kunne se hvordan og hvorfor språket konstant er i endring. Siden skolen er forvaltere av offisiell språkpolitikk, er det interessant å se på

³ <https://www.ntnu.no/studier/mglu510/om> (Lasta ned 14. mai, 2021)

hvordan læreplanen trekker frem språk, identitet og holdninger, som alle er relevante nøkkelord i min forskning.

Når elevene begynner på videregående skole, skal de ifølge *Læreplanen i norsk* etter 10. trinn, kunne «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over **holdninger til ulike språk og talespråkvarianter**» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9, mine uthevninger). Skolen har en viktig rolle når elevene skal samtale og reflektere rundt språkholdninger som finnes både hos seg selv og hos andre, og hvordan holdningene kan påvirke dem og deres identitet. Anglismer er for elevene en del av deres språklige identitet, og er av den grunn relevant å diskutere og reflektere rundt i forbindelse med språkholdninger og språklig identitet.

I *Læreplanen i norsk* (LK20) blir det blant annet trukket frem hvordan elevene skal være bevisste egne og andres språkholdninger, og hvordan språket påvirker deres identitet. Dette er viktig for at elevene skal forstå mer av hvilket språklig mangfold vi lever i (Utdanningsdirektoratet, 2020). I første setning i læreplanen, står det at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og **identitetsutvikling**» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). To av formåla med norskfaget er å gjøre elevene til «trygge språkbrukere», og «bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet [...]». Som vi skal se i kapittel 2.2, er språk en stor del av identiteten til hvert menneske. Skolen har en viktig rolle i elevenes oppbygging av språklig identitet, som gjerne formes i ungdomstida. Under kjerneelementet *Språket som system og mulighet*, kommer det frem at elevene skal «beherske etablerte **språk-** og **sjangernormer**, og kunne leke, **utforske** og eksperimentere med språket på **kreative måter**» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Under kjerneelementet *Språklig mangfold*, står det at «elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge [...]», og «ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet». Det er også verdt å trekke frem at det under den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive*, blant annet innebærer at elevene skal «utvikle **personlige** skriftlige uttryksmåter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

I LK20 er det flere relevante kompetansemål for denne oppgava. Siden jeg i min datainnstilling har brukt elever fra en videregående skole, tar jeg her for meg *Læreplan i norsk* etter VG3. Etter endt videregående opplæring, skal elevene blant annet kunne «bruke fagkunnskap og **presist fagspråk** i utforskende samtaler, diskusjoner og muntlige presentasjoner om norskfaglige emner» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14), de skal «mestre språklige formkrav på hovedmål og sidemål og skrive tekster med etterrettelig kildebruk og et **presist og nyansert språk**», og de skal «gjøre rede for **endringer i talespråk i Norge i dag** og reflektere over **sammenhenger mellom språk, kultur og identitet**» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15). Språklig bevissthet hos hver enkelt lærer er en viktig faktor. Noen vil ha ulike meninger om anglismer hører til i et presist og nyansert språk eller ei, noe vi i kapittel 4 skal se flere av informantene nevne.

Som vi har sett her, er det flere perspektiv og kompetansemål i LK20 som belyser relevante temaer for denne oppgava, og som er fint å ta med seg inn i drøftinga av både funn og teori i kapittel 5.

1.2 Forskning på anglismer i Norge

Denne masteroppgava er en studie av språkkontakt og språkendring, og jeg drar inn perspektiver fra språkhistorien og sosiolingvistikken. Oppgavas fundament bygger slik sett på tanken om at språkbruk er en sosial praksis som både konstrueres og rekonstrueres gjennom menneskelig samhandling (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 13). Det har i flere tiår vært interesse rundt påvirkninga engelsk har på norsk, og flere studier har blitt gjort på feltet.

Blant forskninga på anglismer i norsk språk, finnes undersøkelser av antallet lånord i norske, publiserte tekster. Blant de som har undersøkt dette er Aasta Stene. Hun studerte i sin avhandling i 1945 utbredelsen av engelske ord i norske aviser og bøker, og så i tillegg på både hvilken betydning, og hvilket bøyingsmønster de fikk i norsk. Anne-Line Graedler er blant dem som har studert og forska på anglismer i Norge i nyere tid. I 1995 kom hun med doktoravhandlinga si, som innebar en grundig studie av lånord, der hun samla og systematiserte engelske ord som kommer inn i norsk språk. Hun undersøkte engelske lånord i både reklame, radio, aviser og blader. Forskinga hennes viste hvordan disse lånorda integreres i norsk, og hvordan de brukes i norsk kontekst. Studien viste at de engelske lånorda er få, og at noen av orda ikke blir etablerte i norsk etter å ha blitt prøvd ut (Graedler, 1995, s. 257). Mange av disse orda har en annen stilistisk verdi, som vil si de ikke truer det norske språket. I 1997 kom Graedler sammen med Stig Johansson med *Anglismeordboka*, som inneholder en lang rekke direktelån fra engelsk. Hensikten med boka var blant annet å gi et realistisk bilde av engelskens innflytelse på det norske ordforrådet (Graedler & Johansson, 1997, s. 3). Samme forfattere ga senere ut boka *Rocka, hipt og snacksy* (2002), som bygger videre på studien Graedler gjorde i 1995.

Av nyere forskning gjort på anglismer i norsk, er Anne Mette Sunde sin avhandling fra 2019. Avhandlinga inneholder tre studier som viser hvordan den økte kontakten med engelsk påvirker norsk. Hun har blant annet sett på den skjulte påvirkninga engelsk har på norsk, nemlig indirekte anglismer. De indirekte anglisismene påstår hun er i vekst i Norge. Hun påstår også at ungdommen ikke er bevisst de indirekte anglisismene, ved at de ikke klarer like godt å se at det er indirekte anglismer.

Flere har forska på hvordan lånord kan tilpasses norsk skrivemåte. Kari Anne Rand Schmidt konkluderer i samleverket *The English Element in European Languages* fra 1982 at selv om lånord må endres når det importeres til norsk, både fonologisk og morfologisk, er norsk språk svært mottakelig for engelske lånord, altså passer engelske lånord enkelt inn i norsk språk (Rand, 1982, s. 174). Helge Sandøy kom i 2007 med en utgreiing om norsk skrivemåte av importord i boka *Lånte fjører eller bunad?*, der flere sider ved norvagisering av importord blir beskrevet. Jeg kommer nærmere inn på hans teori i kapittel 2 i forbindelse med blant annet den norske språkhistorien. Ei som studerte hvordan lån passer inn i norsk språk, er Therese Brandsegg (2001). Hennes materialet viste at det var flere direkte enn indirekte lån fra engelsk, og at lånte verb var mer fremtredende i tale enn i skrift. Hun konkluderte i tillegg med at engelsk brukes som stilmarkør for å gi språklig variasjon, og som et diskursivt hjelpemiddel (Brandsegg, 2001, s. 121). I sin hovedfagsoppgave med tittelen *En undersøkelse av unge språkbrukeres holdninger til engelske importord i norsk*, undersøkte Hege Fjeldseth (2003) hva ungdom tenker om engelske lånord. Hun brukte spørreskjema for å finne ut at variabelen målform er mer avgjørende enn kjønn og bosted når det gjelder ungdommenes positive holdninger til engelsk.

I tillegg er det flere som har sett på *holdninger* til engelske lånord og anglismer. Alf Hellevik er en annen som har studert engelske lånord i norsk. Han har holdt to foredrag

han kalte *Lånord-problemet. To foredrag i Norsk Språknemnd med eit tillegg* i 1963. Han reagerte på at flere engelske lånord ble brukt fremfor andre etablerte norske ord, og at andre ord eksisterte side om side med litt ulik betydning. Dette vil jeg komme med flere eksempler på i kapittel 4. Han argumenterte for at produkter med engelsk tekst og reklame selger bedre. Dette kan antyde at mange ser opp til engelsk, og ser på det som noe «kult og flott», noe jeg i denne oppgava skal komme til å ta opp. To andre som også har forska på holdninger til engelske lånord, er Dag F. Simonsen og Helene Uri, som i 1990 undersøkte ungdommers holdninger til engelsk. De fant ut at elever fra videregående skoler i Oslo stilte seg positive til engelskbruk, men frykta for at norsk kunne svekkes. Det er flere studier som viser at ungdom stiller seg positive til engelsk påvirkning (Johansson & Graedler, 2002, s. 124). I 1992 undersøkte Inger Lise Masvie by- og bygdeungdommers holdninger til engelsk, og undersøkte forståelse, aksept og bruk av engelske lånord blant forskjellige informantgrupper. Hennes forskning viste ulikheter i hvordan ungdom og voksne bruker engelsk, samt forskjeller mellom ungdommer i by og bygd.

Engelske lånord er, som vi ser, forska mye på. Det er tydelig at temaet er aktuelt. De aller fleste undersøkelsene av engelske lånord er gjort med ungdommer som informanter. Et perspektiv som imidlertid mangler, og ser ut til å ha blitt forska lite på, er anglisismeproblematikk i skolekontekst, og fra et lærerperspektiv. Dette er en mangel jeg med denne oppgava ønsker å fylle.

1.3 Oppbygging av oppgava

Oppgava består av fem kapitler. I det innledende kapitlet har jeg gjort rede for oppgavas problemstilling, tre underliggende forskningsspørsmål og årsaken til valg av anglisismer som tema, samt avgrensning av oppgava. Oppgava er blitt aktualisert ved å se nærmere på LK20, og tidligere forskning på anglisismer i Norge. I det neste kapitlet presenterer jeg relevant bakgrunnsinformasjon om utviklinga av norsk språk, samt teori om språkvalg, identitet og språkholdninger. I kapittel 3 redegjør jeg for metoden som ble benytta for å finne svar på problemstillinga, og prosessen før og etter datainnsamling. I kapittel 4 analyserer jeg datamaterialet ut ifra de tre forskningsspørsmåla, og i kapittel 5 drøfter jeg andre spørsmål tilknytta oppgavas tema i tillegg. Kapittel 5 avrundes med avsluttende refleksjoner og didaktiske implikasjoner.

2 Bakgrunn og teori

I dette kapitlet presenterer jeg bakteppet for studien av hvordan språkendring skjer i dag, både med utviklinga av norsk, og hvordan språkvalg, holdninger og identitet henger sammen. Kapitlet er delt inn i to hoveddeler: Del 2.1 handler om utviklinga av norsk, og tematiserer språkendring som følge av språkkontakt. Her ser jeg på hvordan norsk har utvikla seg i møte med andre språk fra 1500-tallet til i dag, og hva som ligger til grunn for dette. På den måten får jeg vist hvordan språkendring skjer gjennom språkkontakt, og hvordan ulike språk har vært med på å påvirke det norske språket opp gjennom historien. Del 2.2 av kapitlet dreier seg om språkvalg og identitet. Her viser jeg hvordan språkbruk er tett kobla til personlighet, og hvordan vi påvirker hverandre gjennom språket. Til slutt oppsummerer jeg de viktigste punkta i en egen del.

2.1 Utviklinga av norsk

2.1.1 Kontaktutløst språkendring

Mennesker kan endre måten de snakker på – altså språket sitt – uten å være i kontakt med andre språk. I denne oppgava ser jeg imidlertid på hvordan språket endrer seg som følge av kontakt «utafra», nærmere bestemt fra engelsk. Slik kontaktutløst språkendring er ikke noe nytt i norsk. Gjennom århundrer har vi vært i kontakt med andre nasjoner og folkeslag, og dette har påverka språket vårt. Dette skal vi se nærmere på i kapittel 2.1.2.

Ifølge Bright (1997, s. 81) finnes det to ubestridelige fakta om språk. Det ene er at språk alltid er i endring. Det andre er at det endres på ulike måter, på ulike steder, til ulike tider. Dette skyldes at vi, og de samfunna vi lever i, endrer seg hele tida, og det vil språket vårt gjenspeile. På lignende vis sier Berg (2019, s. 19) at språket «[...] eksisterer i kraft av at det vert bruka, og det er ikkje språket sjølv som endrar seg, men menneske som endrar måten dei talar på». Språkendringer skjer med andre ord fordi det må tilpasses nye omgivelser, og dekke nye behov hos mennesket som bruker det.

Å se hvordan vi er i kontakt med engelsk i dag, er viktig for å forstå informantenes tilgang til, og møte med, det engelske språket. At språk er i kontakt med andre språk vil ikke si at språk møtes, men heller at hver enkelt språkbruker er i kontakt med andre språkbrukere, og dermed veksler sine språklige uttrykk (Johansson & Graedler, 2002, s. 53). Språkkontakt er av den grunn høyst aktuelt for denne oppgava, hvor det er nettopp den språklige kontakten informantene har med engelsk som påvirker deres anglisismebruk i både tale og skrift. Språkforsker Ulla-Britt Kotsinas (2000) skiller mellom to ulike måter å være i kontakt med språk på. Den ene måten er gjennom direkte språkkontakt. Det vil si kontakt som oppstår når mennesker over lenger tid har kontakt med hverandre på ulike språk. Gjennom direkte språkkontakt vil ofte kontakten være avgrensa til en gruppe mennesker som holder kontakten innafor et bestemt området. Den andre måten å være i kontakt med språk på er kulturell språkkontakt. Det handler om kontakt gjennom andre instanser som

ofte er passive, som musikk, mote, litteratur og media. Det er i hovedsak denne formen for kontakt med engelsk som har utløst påvirkning i norsk (Hasund, 2016, s. 48). Denne formen for språkkontakt er i større grad enveisretta enn den direkte formen for kontakt (Hasund, 2016, s. 49), fordi mottakerspråket ikke påvirker kildespråket tilbake.

Når språk er i kontakt med hverandre, er det vanligvis ett språk som påvirker det andre. Det språket som påvirker, er som regel det som oppfattes som mest prestisjefullt (Sunde, 2019, s. 37f). Dersom et språk har lavere status, slik det er mellom norsk og engelsk, påvirkes det ene språket og ikke det andre. Med det i bakhodet kan vi se det opp mot engelsk språkpåvirkning, og forstå at norsk lar seg påvirke av engelsk, men gjengjelder ikke påvirkninga, og har derfor ingen slik innvirkning på engelsk språk i retur. Engelsk har med andre ord størst kulturell språkkontakt med norsk.

Selv om kontakten med engelsk – etter Kotsinas (2000) definisjon – i hovedsak må regnes som kulturell, kan man også hevde at den er i ferd med å bli mer direkte. Utviklinga av internett og moderne datateknologi har ført til at vi når som helst kan klikke oss inn et sted og kommunisere med engelskspråklige personer skriftlig og/eller muntlig. Før var kontakten med engelskspråklige samfunn i Norge indirekte og på avstand. Som et resultat av utviklinga kan barn og unge i dag logge seg på internett og snakke på engelsk med engelske språkbrukere – både de som har engelsk som morsmål, og de som bruker engelsk som kommunikasjonsspråk. Utviklinga har altså gjort at vi kan være i direkte kontakt med andre språkbrukere på engelsk om vi ønsker. Denne definisjonen av direkte kontakt er den jeg vil ta med meg videre inn i kapittel 5.

2.1.2 Utvikling av norsk fra 1500-tallet frem til i dag

Når vi studerer hvordan språk endrer seg, studerer vi språkhistorie (Berg, 2019, s. 15). For best mulig å forstå de endringene som skjer i dag, kan det være tjenlig å se på lignende endringer som har skjedd i norsk tidligere. Språkhistorien handler ikke bare om språklige strukturer, men vel så mye om hvordan historiske hendelser og omgivelsene rundt har påvirket språkbrukere. Alle språk kan ses på som blandingspråk, fordi alle har importert ord fra andre språk. Dette innebærer også norsk, som opp gjennom historien har blitt påvirket av andre språk, blant annet i ordforrådet. Av alle importord vi har i norsk i dag er 89 % fra latin, gresk, lavtysk, fransk og engelsk (Sandøy, 2007, s. 29). Talla sier oss noe om hvor vi har tatt til oss erfaringer og impulser fra, og hvordan det har påvirket utviklinga av den norske kulturen. Jeg har derfor valgt å se på noen trekk ved språkendring som har skjedd fra 1500-tallet frem til i dag. Årsaken til at jeg har valgt å se på språkendringer fra 1500-tallet er fordi man gjerne setter grensa for når moderne norsk starter her (Berg, 2019, s. 109).

Leter vi i ordboka kan vi plukke ut 2021 importord som er henta fra lavtysk.⁴ Det gjør at lavtysk er det språket som i størst grad har påvirket norsk (Sandøy, 2007, s. 59). Påvirkninga fra lavtysk stammer fra hanseatene som fikk innpass i Norge på 1200-tallet, og fikk en sentral rolle i landet gjennom maktposisjonen de inntok seg. Kolonien de danna holdt tritt til inn på 1800-tallet, noe som gjorde at nordmenns direkte kontakt med tysk foregikk over flere hundre år. Både tysk språk og kultur ble kjent for nordmenn, og med det kom også en mengde importord, som *utgifter*, *bukse*, *flink*, *ekteskap*, *allerede*, og *frykte*

⁴ Lavtysk skiller seg fra høytysk, og ligger nærmest nederlandsk i slekt (Sandøy, 2007, s. 60). Det kan være vanskelig å skille hvilke ord som kommer fra nederlandsk og hvilke som kommer fra lavtysk. Ordboka som siktes til her er antakelig fra 2007, som er det året boka med kilden ble gitt ut.

(Sandøy, 2007, s. 60f). På grunn av handelsrutene i Norge på slutten av 1700-tallet og utover 1800-tallet var det stadig flere som migrerte på kryss og tvers i Norge, og med det spredte de lavtyske importordene seg utover landet (Mæhlum, 2007, s. 70). Nordmenn importerte ord som hadde lik betydning som allerede eksisterende ord i det norske språket. Ifølge Sandøy (2007) viser det hvor nært samarbeid nordmenn må ha hatt med hanseatene, og hvor viktig nordmenn så på deres kultur. Tysk påvirkning på norsk på nytt i stor grad etter andre verdenskrig, etter flere år med import fra andre språk som fransk og engelsk.

Selv om lavtysk i stor grad har påvirket det norske språket gjennom handel, har også høytysk hatt sin påvirkning på norsk. Det er ikke alltid like lett å skille hva som opprinnelig kommer fra høytysk og hva som kommer fra lavtysk, men blant annet kommer ord som begynner på *ge-* og *er-* (eks. *gebursdag*, *erfare*) fra høytysk (Sandøy, 2007, s. 64). Tysk hadde tidligere påvirket norsk gjennom dets sentrale rolle som handelsspråk, men etter reformasjonen ble høytysk brukt som administrasjonsspråk, noe som førte til påvirkning på samfunnet fra høyere samfunnsklasser, og mektige samfunnsinstitusjoner i landet som kongen og militæret. Den høytyske ordimporteringen dabbet av utover 1700-tallet. Når det gjaldt akademisk språk, så tronet tysk frem til 1900-tallet. Dette kan indikere at det eksisterer et skille mellom måtene nordmenn tok til seg ord fra høytysk og lavtysk. Vi fikk inn lavtysk gjennom handel på den ene siden, og høytysk gjennom akademien og øvrige høyere samfunnsinstitusjoner på den andre siden.

Et annet språk som har påvirket norsk, er dansk, som var skriftspråk i Norge fra 1500-tallet til midten av 1800-tallet (Berg, 2019, s. 81). Det finnes derfor få tekster på norsk fra denne tiden. I denne perioden var skrift veldig viktig både i samfunnet og hos statsmakten, og det ble med det et tydelig skille mellom prester og andre folk, da prester ikke lenger fikk holde preken på norsk talemål, men måtte praktisere dansk. Kirken var stor og viktig i landet, og de tilhørende tekstene hadde dermed stor påvirkning på språket.

Fransk og nederlandsk har også påvirket det norske språket til slik det er i dag. Fra 1500-tallet og fram til 1800-tallet fikk Norge kontakt med nederlendere, i størst grad gjennom nederlenderenes interesse for tømmer (Sandøy, 2007, s. 60). De seilte langs Vestlandskysten på leit etter tømmer å få kjøpt, og på grunn av all sjøfart fikk nordmenn interesse for å være med på båtene. Nordmennene lærte da om moderne sjømannskap og handel i Nederland, og ble samtidig kjent med det nederlandske språket, og nederlandsk kultur og fagområder. Norge importerte også flere ord fra fransk (som *garderobe* og *dessert*), spesielt etter Frankrike ble en stormakt i Europa på 1600-tallet (Sandøy, 2007, s. 68). Det neste århundre steg antall importord fra fransk. Med den tyske nasjonalromantikken på 1800-tallet ble imidlertid franske importord byttet ut med tyske, blant annet i åndslivet. Slik sett har både nederlandsk og fransk også hatt sin påvirkning på det norske språket.

I denne oppgava ser jeg nærmere på hvilken påvirkningskraft verdensspråket engelsk har på norsk. Det engelske språket har påvirket norsk på flere områder, for eksempel gjennom ulike situasjoner og møter som sjøfart og handelsreiser. I likhet med nederlandsk, har det via sjømenn blitt importert mange engelske glosser. Flere av dem fikk vi allerede på 1700-tallet, da nordmenn var i kontakt med engelske sjømenn og dannet det Sandøy (2007, s. 39) kaller «sjømannsspråket». Orda som ble importert til norsk er veletablerte i det norske språket i dag, som *teite*, *bakke*, *fender* og *brigg*. På 1800-tallet tok norsk inn flere sports-termer som *trene*, *fotball*, og *sprint*, og andre ord som i forbindelse med jernbanen kom til Norge fra England, som *lokomotiv*, *telegram* og *sykkel* (Sandøy, 2007, s. 71). Disse kontaktpunktene er også påpekt av Mæhlum (2007, s. 162), som i tillegg sier at kontaktpunktene utover 1900-tallet økte i både styrke og omfang. Etter andre verdenskrig økte

den engelske innflytelsen kraftig, fordi USA og Storbritannia fikk en dominerende posisjon i verdenssamfunnet. Siden andre verdenskrig og utover, har påvirkninga fra engelsk økt betraktelig, og i dag er det umulig å lage fullstendige lister over engelske lånnord i norsk (Johansson & Graedler, 2002, s. 79). Engelsk har altså påvirket det norske språket gjennom mange ulike kontaktpunkt over lang tid. Påvirkninga fra engelsk i norsk språk i dag blir videre gjort rede for i kapittel 2.1.4.

2.1.3 Tilpasning av ord utafra i norsk språk

Skrift og tale er to sider ved språk som av ulik grad kan si oss noe om hvordan språket har utvikla seg. Ifølge Berg (2019, s. 17) er tale det primære språklige uttrykket, mens skrift er noe som er lært i etterkant. Dette sier oss noe om at når endring i språk skjer, foregår det først gjennom tale, for så å ta plass i det skriftlige. Som vi nå vet er en av de eksterne årsakene til språkendring språkkontakt. Det vi raskest legger merke til av språkendring er påvirkning på ordforrådet, kalt *lånord*. Dette er også det vanligste utfallet. Termen *lån* skildrer trekk vi henter fra et språk og bruker i et annet språk, og lånnord er typiske lån av leksikalske ord eller uttrykk (Røyneland, 2008, s. 55). Leksikalske ord vil si ord som viser til faktorer i verden, i motsetning til funksjonsord som har grammatisk funksjon. Det som derimot ikke kalles lånnord eller importord, er arveord, som er ord vi har hatt i språket «så langt tilbake vi kan rekonstruere tidlegare språkstadium» (Sandøy, 2007, s. 19).

Norske språkmyndigheter har lenge jobba for å motvirke påvirkninga fra andre språk i norsk. Dette arbeidet har vært motivert ut fra ideologien om «reine språk», som ble sett på som et ideal på 1800-tallet og utover (Mæhlum, 2007, s. 31). Det ble gjort et iherdig arbeid for å finne gode, norske ord som kunne hjelpe folk til ikke å måtte bruke lånnord fra andre språk. Sandøy (2007, s. 14) trekker frem Knud Knudsens ordbok fra 1881, som omhandla hvordan norske ord skal erstatte lånnord fra andre språk, det han kaller avløserord. Knudsen initierte flere rettskrivingsregler som har prega hvordan vi i senere tid har latt mange endringer bli gjort med en grunntanke om å gi importorda norsk skrivemåte (Sandøy, 2007, s. 13). For eksempel ble ord som *recept* og *rebel* gjort om til *resept* og *rebell*. Han var opptatt av å norvagisere, altså å tilpasse skrivemåten den norske strukturen (slik resept og rebell er eksempler på), noe som førte til en tradisjon for å tilpasse skrivemåten det norske ortografiske mønsteret. Hadde det ikke blitt slik, hadde ikke orda ifølge Sandøy (2007) blitt seende ut som de gjør i dag. Den synligste forskjellen når man ser på for eksempel Knudsens ordbok, er hvor påvirkta orda på den tida er fra andre språk, som blant annet fransk og dansk. Det som skiller orda fra slik det ser ut i den gamle ordboka fra 1881, og slik det er i ordbøker i dag, er blant annet bokstavene. Der det eksempelvis ble brukt bokstaven «c» på 1800-tallet, blir i dag bokstavene «s» eller «k» brukt, bokstaven «v» ble i tilfeller brukt i ord vi i dag heller bruker bokstaven «f», og bokstaven «z» ble brukt fremfor «s».⁵

2.1.4 Engelsk i norsk språk og samfunn

Globalisering, teknologi og internett har gjort mye for hvordan vi er i kontakt med andre språk i dag. Det har ført til enklere måter å nå andre deler av verden på. Teknologisk utvikling og internasjonalisering av blant annet handel og forskning har ført oss tettere sammen, og verden virker derfor ikke like stor og ukjent som den kanskje gjorde før. Det er større informasjonsflyt, og kommunikasjon har blitt forenkla gjennom mange kanaler.

⁵ Eksempler henta fra Sandøy (2007, s. 16): *ekzem*, *chef* og *violin* i 1881 = *eksem*, *sjef* og *fiolin* i dag.

Mobiliteten er friere, og det gjør at vi også beveger oss i større grad mer og lenger enn før, på tvers av geografiske og språklige grenser. Landegrensene er på den måten mer diffuse enn før, og mye kan gjøres fra stolen du sitter i akkurat nå, bare ved hjelp av få tastetrykk. Gjennom denne utviklinga har engelsk blitt betegna som et *lingua franca*, som Mæhlum (2007, s. 158) sier er «et hjelpespråk som kan fungere som et felles kommunikasjonsmiddel for individer eller grupper med ulik språklig bakgrunn». Siden England var ledende kolonimakt fra 1600-tallet, og USA på 1900-tallet trådte frem som både politisk og økonomisk stormakt, er engelsk derfor et ledende språk innafor blant annet teknologi og underholdningsindustrien. Det var hverken naturlig eller selvfølgelig at engelsk skulle bli et verdensspråk, men det har ifølge Crystal (2003, s. 120) historisk sett vært på rett sted til rett tid. På grunn av utviklinga av globalisering, teknologi og internett, har det vært nødvendig med et fellesspråk, og vi trenger det for å kunne benytte oss av internett slik vi gjør i dag, og vi trenger det for å kommunisere med mennesker med ulik språklig bakgrunn.

I dag er det engelsk som fører til de største endringene i norsk. Som vi har sett har engelsk over lang tid blitt brukt som internasjonalt kontaktspråk gjennom Norges lange tradisjon som både sjøfart- og handelsnasjon. Etter andre verdenskrig har den teknologiske utviklinga bana vei for engelsk, og ført til at engelskkompetansen og generell kjennskap til engelsk blant nordmenn har økt (Johansson & Graedler, 2002, s. 37). Importord fra engelsk øker stadig (Sandøy, 2007, s. 71). Engelsk er, og har helt fra år 1935, vært kjent som et fremmedspråk i norsk skole (Johansson & Graedler, 2002, s. 76f), og barn lærer engelsk allerede fra første skoletrinn. Det er likevel naturlig å tro at de fleste ikke ser på engelsk som like fremmed lenger. I dag har vi et tettere forhold til det, og fordi vi har blitt så godt vant med det, vil nok mange mene at engelske ord ikke lenger skiller seg like mye ut i norsk språk som før. Resultatet av at norsk og engelsk har vært i nær kontakt på ulike vis, har gjort at vi i dag har mange engelske lånord i norsk. Spesielt ser vi det innafor områdene musikk, mote, sport, film, utdanning, reklame økonomi og næringsliv, data og slang (Johansson & Graedler, 2002, s. 85ff). Selv om noen kan føle at vi oversvømmes av engelske lånord, er det nok lenge igjen før engelsk påvirker norsk like mye som tysk og nederlandsk har gjort i denne perioden. Opptellinger i *Nynorskordboka* fra 1993 viser at 1564 ord er henta fra engelsk, noe som ikke har gått nedover med åra.

Det tas ikke bare inn ord som kun ses på som nyttig. Det tas også inn mange ord som får samme betydning som andre, etablerte ord (Sandøy, 2007, s. 72). Dette kalles gjerne luksuslån (*luxury loans*) eller unødvendige lån (Pulcini et al., 2012, s. 10). Eksempler på slike ord er *paye* og *betale*, som begge betyr det samme. De nødvendige låna er de som dekker ord som vi ikke har noe uttrykk for på norsk, og derfor kan vi si de er nødvendige lån (*necessary loans*). Eksempel på slike ord er *grille*, *break down*, og *binge*. Det kan ha å gjøre med at det er ikke ord som er forbundet med et spesielt nødvendig område, som blant annet sjøfart, jernbane og handel en gang var. Nå tas orda inn gjennom filmer, internett og andre arenaer som har et bredt mangfold av ulike ord og uttrykk om alle mulige ting.

Av alle cirka 6000 språka i verden i dag, regner UNESCO (2003, s. 2) med at rundt 90% av språka står i fare for å dø ut innen det århundret vi er inne i. I den sammenheng er det ikke rart at norske språkmyndigheter er bekymra for den påvirkninga som skjer fra engelsk i norsk. Frykten er at norsk skal gå ut av bruk på visse samfunnsområder, eller *domener*, som forskning og høyere utdanning, og at utviklinga av norsk fagspråk her skal stoppe opp (Sandøy, 2007, s. 23; Sunde, 2019, s. 12; Sunde, 2016, s. 134). Det er flere tilfeller der engelsk dominerer i Norge, som på arbeidsplasser hvor det er bestemt at engelsk skal

være administrasjonsspråket, eller på universiteter der blant annet promotering, undervisning og pensumbøker ikke sjelden er på engelsk. Sandøy (2007, s. 23) beskriver dette som domenetap, og vil si at norsk blir satt til side fremfor engelsk på stadig flere områder i samfunnet. Domenetap er når et språk taper terreng til et annet språk på gitt område (Sandøy, 2007, s. 23). To spesielt utsatte områder for norsk er slik sett i næringsliv og akademia. Sandøy (2007) mener at vi ikke skal være redd for at norsk vil forsvinne, men være bevisst at det er et press på språksamfunnet. Det er likevel ikke rart at det er en spenning rundt hvordan språket vil endres fremover, da det er om lag 100 språk som dør ut årlig, og det er en stadig pågående utvikling av språk og samfunn (Sandøy, 2007, s. 24). Vi bør vie oppmerksomheten mot bruksmåten til anglismer for å få en forståelse av engelskpåvirkninga som skjer i norsk i dag.

2.1.5 Anglismer

Anglisisme kan brukes som et paraplybegrep for alle engelske trekk i norsk. Det er vanlig å dele inn i direkte og indirekte lån. Skillet mellom disse låna gjelder hvordan det innlånte ordet fra kildepråket reproduseres i mottakerspråket (Sunde, 2019, s. 23). Direkte lån er når den engelske formen etterlignes fonologisk og/eller ortografisk. Sunde (2019, s. 23) eksemplifiserer dette med ordet *team* fra engelsk «team». Direkte lån av ord og uttrykk (leksikalske lån) er den vanligste, og synligste, formen for engelskpåvirkning i norsk (Graedler & Johansson, 1997, s. 9). Noen av orda har blitt tilpassa norsk og fått norsk skrivemåte som for eksempel orda *tøff*, *trøbbel* og *konteiner*. Ord med fremmed form oppfattes ofte ikke som veltilpassa ord. Et annet eksempel på et engelsk ord som har blitt tatt inn i norsk og gitt norsk bøyning er verbet *to flip*. Jeg selv ville sagt *å flippe*, *flipper*, *flippa*, *har flippa*. Det er vanlig å tillegge det norske bøyingsaffikset *-a*, som preteritumsending og partisippending til det engelske lånordet. Slik vil altså engelsk ofte bidra med leksikalske enkeltord og/eller stammer som settes inn i norsk (Sunde, 2016, s. 139). Slik ser vi stadig tilfeller av språkendringer i norsk. Disse orda er mest fremtredende i norsk fordi de har beholdt sin engelske form, og med det skiller de seg ut fra andre, norske ord.

Det finnes også en rekke ord som ikke er like synlige, og ifølge Sunde & Kristoffersen (2018) mindre bevisste, som de direkte. De kalles indirekte lån. Dette er engelskpåvirka ord der ordformen finnes i norsk, eller har blitt gjort av norsk ordmateriale (Graedler & Johansson, 1997, s. 9). Eksempler på slik påvirkning er *opsjon* og *sentimentalverdi*. Opsjon er på engelsk *option* (forkjøpsrett/alternativ på norsk). Her har vi bare lånt inn betydninga i det norske ordet, altså kan vi si betydninga til det engelske ordet har smitta over på norsk. Det engelske uttrykket *sentimental value* blir oversatt til *sentimentalverdi* og brukt på bekostning av det mer etablerte norske ordet *affeksjonsverdi*. Dette vil kunne komme til å ta over for det norske etablerte ordet da det dekker det samme innholdet. I tillegg til mange enkeltord, er det også mange fraser og forkortelser som direkte eller indirekte er tatt fra engelsk, som for eksempel *idk* (*i don't know*), *når det kommer til*, *frike ut*, *ilu* (*i love you*), og *PC*.

Det er mange ord som får ny eller annen betydning i norsk når det blir importert, og får sitt eget liv i hvert språksamfunn. Det er dermed ikke slik at et norsk ord nødvendigvis blir erstatta eller forsvinner fordi vi tar inn et nytt fra et annet språk. På den måten kan nye ord være en berikelse i ordforrådet vårt. At et ord får utvida betydning av innholdet skjer oftest etter å ha levd i språket en stund (Sandøy, 2007, s. 49). Det finnes en rekke eksempler på ord som har fått ny betydning i norsk, som *sporty*, *teit* og *hike*. Disse orda kommer opprinnelig fra engelsk og de to første orda beskrives av Sandøy (2007, s. 48)

som *en som eigner seg til sport* på engelsk, men på norsk mener vi at en person er *grei, real*, eller *en som driver med sport*.

Det er som vi har sett mange som er uroa over den påvirkninga som skjer fra engelsk til norsk (Sandøy, 2007, s. 23). Mange er redde for at det engelske språket skal utkonkurrere det norske språket, men likevel har engelsk i hovedsak påvirket engelsk på ordtilfanget i norsk, og ikke grammatikken (Sunde, 2019, s. 48). Engelsk påvirker vokabularet i stedet for at det påvirker selve grammatikken, og det er dermed ikke så kritisk for språket. Det vil si at de engelske orda ikke røkkes ved selve syntaksen i norsk språk, og dermed blir det som andre, norske ord vi kan tilføre i rekken av mange allerede eksisterende adjektiv, verb og substantiv. Dette skjer til sammenligning med påvirkninga fra andre språk tidligere i historien. Man kan si at et språks grammatikk, altså syntaks og bøyingsystem, er et ganske rigid system som det skal mye til å endre. Motsatt er leksikonet ganske lett å påvirke, og det endres jevnlig hele tida (Sunde, 2019, s. 39f). Stadig tar vi inn nye ord for å beskrive verden rundt oss, mens andre ord dør ut. Det er langt sjeldnere at et språks grammatikk endres. Dette gir oss grunn til å ikke føle bekymring for om engelsk skal overta norsk. Til tross for det, kan det vises mulige eksempler på at også norsk grammatikk endres som følge av engelskpåvirkning, noe som kan indikere at presset fra engelsk er ganske enormt (Sunde, 2018, s. 24ff). I kapittel 4 blir det synlig at de engelske orda for både elevene og lærerne i størst grad påvirker ordtilfanget.

Sollid & Rindal (2015, s. 57) viser til forskning som mener språklæring og språkforskning i økende grad er preget av sosiale aspekter ved språk og globalisering. Gjennom globalisering flytter mennesker rundt om i verden, og den økte mobiliteten bidrar til at vi tilegner oss nye språk og identiteter, og påvirker språket vårt i ulike situasjoner, deriblant også i klasserommet. Klasserom i dag er i de fleste tilfeller preget av et stort språklig mangfold, og det er ikke et flertall av rene norskfødte, norskspråklige klasserom. Det er heller unntaket. For å forstå og se språksituasjonene som oppstår gjennom globalisering og økt språkvariasjon, trengs det kunnskap om sosiale aspekter ved språk og språklig atferd (Sollid & Rindal, 2015, s. 58). Vi skal derfor se videre på hvordan språkvalg, identitet og språkholdninger henger sammen.

2.2 Språkvalg, identitet og språkholdninger

I denne delen skal jeg se på hvordan våre holdninger til språk kan forme hvordan vi ser på og bruker språket. Det er relevant når vi skal se nærmere på hva elever og lærere tenker om anglisisme og vurderinger av dem. «Språket skal være lett å bruke», skriver Sandøy (2007, s. 211). Hva som oppfattes som lett for noen er ikke nødvendigvis lett for andre, og det fører til noen av de mange meninger om språk og hvordan det bør være og ikke bør være. Våre språkoppfatninger er uttrykk for holdninger og ideologier, og ligger til grunn for språkbruket vårt (Sollid & Rindal, 2015, s. 61). Vi foretar oss mange språkvalg hver dag, og noen mener vi bør oppsøke et så godt, norsk språk som mulig. Andre mener vi bør bruke de orda som ligger lettest tilgjengelig i vokabularet til hver enkelt, uansett om det er et godt, norsk språk eller ikke.

2.2.1 Språk og makt

Språk og makt er relevant for denne oppgava, fordi vi skal se nærmere på hvordan lærere og elever bruker og vurderer anglismer i ulike tekster basert på hva andre, for eksempel læreren, legger føringer for. Språket har den styrken at det er foranderlig og dynamisk, slik at vi kan bruke språket på våre egne måter til å skape ny mening (Johansson & Graedler, 2002, s. 18). På den ene sida har språk makt ved at vi velger hvordan vi vil bruke språket til å formidle, beskrive, informere, opplyse og påvirke andre. Gjennom ordvalg kan vi appellere til mennesker på ulike måter, av ulik hensikt. På den andre sida kan ord ha makt ved at de i sin sammenheng blir sett på som populære, og påvirker andre til å bruke samme ord. Ved å se ord bli brukt i ulike sammenhenger, kan det føre til at ordet blir synligere, eller får tydeligere betydning, slik at flere tar det i bruk, og/eller at flere forstår bruken av ordet. Ser vi på språket som tilgangskompetanse, er vi helt avhengig av språk for å få tilgang til omverdenen, noe som gir oss makt til å kunne motta og formidle budskap. Når Hårstad et al. (2021) beskriver koblinga mellom språk og makt, trekker de frem fire påstander. De to første påstandene handler om at den som kan bruke språk på hensiktsmessige måter har makt, og at noen språk og varieteter er forbundet med stor makt og høy prestisje (Hårstad et al., 2021, s. 46). De to siste påstandene, sier at de som har råderett over språklige forhold er mektige, og at en kan uttrykke og utøve den makten en har gjennom språkbruk.

På lik måte som disse punktene viser hvordan språk har makt, kan det motsatte vise til avmakt. Hårstad et al. (2021, s. 47) mener at «språklige ressurser er noe som kan gi makt, og mangel på språklige ressurser på motsatt vis kan gjøre det vanskelig å komme seg opp og fram i et samfunn». På samme måte trekker han fram hvordan makt forutsetter at vi har tilgang til riktig og relevant språk (Hårstad et al., 2021, s. 48). Språk kan bli sett på som noe prestisjefyllt i et samfunn, og i et globalt perspektiv er engelsk høyt ansett i kraft av å være symbolet på amerikansk og britisk kultur, og i kraft av dets stilling som verdensspråk. Dette er i tråd med hvordan elevene ser på engelsk som *kult* og *in* (jf. kapittel 4.1.1). Forestillingene hver enkelt språkbruker har om eget og andres språk, er med på å skape et maktforhold mellom forskjellige språklige varieteter, slik at våre forestillinger om språk og måten vi bruker språk på, reflekterer dette. Slik kan vi tolke at når ungdom bruker engelske ord og uttrykk i sitt norske språk, viser de en forbindelse med et språk som har høy status, makt og prestisje, siden dette språket får innpass i et annet språks formidling.

Det er mange aktører med stor makt over språkpåvirkninga som skjer. Selv om norske språkbrukere står fritt til å forme og bruke språket av eget valg, er for eksempel Språkrådet en aktør som gir råd og veiledning. Blant andre påvirkningsaktører er forlag, journalister og stavekontrollen i Word, Google og på iPhone. Ikke minst er også lærere en viktig språklig aktør. Norsklæreren skal lære elevene korrekt norsk, og har slikt sett delvis, og potensielt, makt til å definere hva som er korrekt språk. Det ligger derfor stor makt hos norsklæreren til hva elevene oppfatter som korrekt norsk, og hvilke holdninger de får til språket. Ifølge Sandøy (2008, s. 172), er det ikke gitt at man skal skille mellom korrekte og ikke korrekte varianter når det gjelder de grammatisk aksepterte, og han sier at det er særlig vanlig å godta ulike varianter i talemålet. «Å fastlegge «det korrekte» er ei sterk markering av kva som skal ha status i samfunnet [...]» (Sandøy, 2008, s. 172f). Dette er relevant innsikt å ha, ettersom lærerinformantene i denne oppgava stadig snakker om hva som er korrekt norsk (jf. delkapittel 5.2.3).

Maktrelasjoner som oppstår mellom personer og plattformer med høy status, har en følgende, naturlig påvirkningskraft på sitt publikum. Språkendringer og språkpåvirkning blir en del av denne påvirkningskrafta. Noen krefter gjør seg mer gjeldende enn andre, og det har vært en stor utvikling i måten maktpersoner har tilgang til publikum på, og hvordan personer har fått makt som et resultat av et større publikum. Internett er en stor kilde til ulike plattformer, hvor personer får store profiler og enkel tilgang til et enormt publikum, slik TV, reklame og aviser også er. Disse er i stor grad med på å styrke hva vi oppfatter som dominerende av språktrekk. Folk med en eller annen form for makt, som blir sett opp til og har mange følgere, kan påvirke andre på mange måter, blant annet språklig. Hvis innovatøren har høy status, øker sjansene for at andre hermer og tar etter. Ungdom, som i stor grad lar seg påvirke av både norsk- og engelsktalende influencere på YouTube og TikTok, lar både bevisst og ubevisst språket bli påvirket, selv om det ikke er influencerens intensjon. Det ligger et underliggende ønske om å være lik, og snakke likt, som de personene med høy status, og folk vil følge etter. Dette er relevant å være oppmerksom på da det i stor grad gjelder hvordan og hvorfor elevene i intervju bruker engelsk i sitt språk, hvem som påvirker dem, og hvordan deres forhold til engelsk er (jf. delkapittel 4.1.1).

2.2.2 Språkholdninger og identitet

Språk er en del av identiteten til hvert enkeltmenneske. Det er fruktbart å se nærmere på hvordan språkholdninger og identitet henger sammen, for å se om det informantene forteller om eget og andres språkbruk i tekster skrevet i og utafør skolen, reflekterer hva som blir sagt om holdninger til eget språkbruk.

Språk er noe som engasjerer mange. Språkforsker Ingrid Kristine Hasund (2016, s. 33) stiller spørsmål ved om språket kan si noe om hvem vi er, og trekker i den sammenheng frem hvordan vi kan se på begrepet identitet. Identitet handler ikke bare om flere sider ved personligheten og utseende til hver enkelt. Det handler også om hvilke holdninger og verdier vi har. Våre holdninger og verdier, personlighet og utseende, kan være både foranderlig og påvirkbart. På den måten kan vi si at identitet ikke bare er noe vi er, men også noe vi gjør (Hasund, 2016, s. 34). Ifølge Hårstad et al. (2021, s. 40) er det ikke uvanlig å høre folk si at språk nærmest er identitet, og at de er tett forbundet med hverandre. For å få full forståelse av den språklige virkeligheten, mener språkviterne at vi må forstå identiteter som dynamiske, og at språket er et verktøy brukt til å skape identiteter (Hårstad et al., 2021, s. 41). Dette kan ses opp mot hvordan språk endrer seg, nemlig at språket ikke endres i seg selv, men at det er hver enkelt språkbruker som endrer måten de bruker språket på. Dette er igjen noe som gjerne endrer seg, som vi har sett, gjennom globalisering og mobilitet. Når vi endrer vår måte å se på oss selv, både som enkeltperson og som en del av en gruppe, endrer vi hvordan vi bruker språket til å uttrykke oss på ulike vis. Dette er med på å styre hvordan språklig variasjon og endring skjer, og bekrefter den kjente sosiolingvistiske tankegangen om at hva vi mener om språk styrer hvordan vi bruker språk.

Hårstad et al. (2021, s. 44) forklarer språkholdninger som oppfatningene vi har om språk og språkbruk. De skiller mellom bevisste og underbevisste språkholdninger, der de bevisste er noe vi er klar over og kan uttale oss om, mens de underbevisste språkholdningene er vanskelig å observere, og skiller seg derfor ved at de kommer til uttrykk først når de blir lokket frem. Holdninger til språk er ofte knytta til menneskene som bruker det, og ikke språket i seg selv. Språkbruk elever møter hos andre elever og lærere i skole og samfunnsliv, kan påvirke forestillinger om eget språkbruk. Vi bruker språket til å få frem den vi opplever at vi er, og hvordan vi ønsker at andre skal oppleve oss, altså blir det en del

av identiteten vår (Hårstad et al., 2021, s. 57). Språkholdningene og de språklige ideologiene som ligger i omgivelsene vi lever i, blant annet det som blir lagt på oss fra overordna maktforhold i samfunnet, påvirker de språkvalga vi tar, og hva vi tenker om andres språkvalg. Dette er med på påvirke hvordan både en lærer og en elev vurderer språkbruk, og kan kobles opp mot hvordan de vurderer anglismer i elevtekster, slik vi vil se i kapittel 4.

Vi bruker språket til å formidle noe, samtidig som vi formidler noe av oss selv. Det er relevant å se etter hvilket bilde mennesket ønsker å danne av seg selv når personen tar i bruk nye ord som anglismer (Sandøy, 2007, s. 169). Om en person velger å bruke mange nye importerte ord fra engelsk, kan det være fordi personen ønsker å gi et visst inntrykk av seg selv med disse orda, for eksempel at hen er moderne og kul (jf. kapittel 4). Derfor tilpasser vi oss gjerne hvem vi prater med, for det er kanskje ikke alle vi ønsker, eller har et behov for, å vise at vi er moderne og kule overfor. En ungdom har sannsynligvis et større behov for å imponere andre ungdommer, enn bestemor og bestefar. Noen ønsker å ta i bruk anglismer for å bevise noe for andre, eller for å få andre til å danne et bilde av seg og de han omgås, for å tilhøre en gruppe med en viss snakkemåte. Ved å søke grupper og tilhøre et fellesskap, tillegger vi oss også deler av språket som brukes i gruppene. Der som flere personer innafor en gruppe bruker mange anglismer, og disse personene i tillegg ses opp til av resten av gruppa, smitter de gjerne over på de andre gruppedlemmene. Vi kan på den måten si at det er en sammenheng mellom hvem som har makt i et visst miljø, og de holdningene vi har til språkbruken deres.

2.2.3 Unge nordmenns forhold til engelsk

Mange har et inntrykk av at engelsk blir brukt mye av norsk ungdom, og at det er en markant del av deres kultur. Ungdom tilegner seg engelskkunnskaper på mange områder og arenaer, i tillegg til engelskundervisninga på skolen. De er kjent for å ofte være opptatt av populærmusikk, mote, data, sosiale medier og sport, for å nevne noe. Fellesnevneren for disse områdene er at de er engelskdominerte områder (Johansson & Graedler, 2002, s. 132). Ungdom identifiserer seg gjerne med den bruken av engelsk som fremkommer på slike arenaer og plattformer, som på sin måte representerer verdier og et fellesskap blant disse. Nordmenn blir bedre og bedre i engelsk, og unge nordmenn er jevnt over mye bedre i engelsk enn (beste)foreldra sine på grunn av nær og direkte kontakt med engelsk, i størst grad gjennom internett (Sunde, 2019, s. 9; Sunde & Kristoffersen, 2018, s. 277). Dette fører til mer og mer påvirkning utafra.

Ungdom viser seg å være svært mottakelig for engelskpåvirkning, (Hasund, 2016, s. 46). Undersøkelser har vist at ungdom er positive til angloamerikansk innflytelse i større grad sammenligna med eldre. Gode holdninger til engelskpåvirkning fører videre til at bruken av anglismer øker. I Sandøy (2007, s. 172), kommer det frem i studien gjort av Inger-Lise Masvies (nevnt i kapittel 1.2.), at tenåringer har mer lyst til å bruke anglismer enn voksne. Anglismer brukes nok delvis bevisst av mange unge for å vise tilhørighet til kulturer der dette språket står sterkt. Likevel kan det gjerne være fordi de har mye kontakt med engelsk, at de eksponeres mer av engelsk enn eldre mennesker, og at de bruker det fordi det er de orda som dukker opp i hodet deres først. I samme undersøkelse kommer det også frem at tenåringer ikke er enige hvor vidt den engelske formen eller den norske formen skal tas i bruk når de skriver anglismer. I tillegg ser det ut til at orda som har vært lengst i normert norsk, er de mest ønska blant tenåringene. Det beviser at vi tilpasser oss norsk skrivemåte, men at det går minimum én generasjon før den norske versjonen

av et ord får overtaket på den engelske versjonen (Sandøy, 2007, s. 173). Om dette kan si oss noe om generasjonsforskjellene blant informantene, skal jeg drøfte i kapittel 5.

2.3 Oppsummering

Som vi har sett, har norsk i løpet av den moderne språkhistorien som strekker seg fra 1500-tallet til i dag, vært i kontakt med mange språk på ulike måter og tider, som lavtysk, høytysk, dansk, nederlandsk, fransk og sist men ikke minst – engelsk. Vi har gjennom å se på disse trekka sett hvordan norsk har blitt påvirket av andre språk over lang tid, og hvordan det nå påvirkes av engelsk. Anglismer er den synligste formen for påvirkninga som skjer fra engelsk på norsk i dag, og mange unge er i kontakt med engelsk på mange måter som gjør at de tar til seg både nytteord og luksusord. Konsekvensene av globalisering, teknologi og internett, har gjort at det nå er enklere å være i kontakt med engelsk enn det var før. Språkvalg, holdninger og identitet henger tett sammen, og sier oss noe om hvordan vårt språklige uttrykk og vår språkbruk, uttrykker våre holdninger og vår identitet. Dette er relevant for å forstå hvordan informantene oppfatter og vurderer anglismer i tekst skrevet i og utafør skolen.

3 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg de metodiske valga i oppgava. Dette inkluderer blant annet valg av intervju som metode, valg av informanter, hvordan intervju er designa, og hvordan gjennomføringa av intervju gikk. Videre presenterer jeg analysekategoriene som benyttes i analysen i neste kapittel. Til slutt gir jeg en vurdering av prosjektets pålitelighet og gyldighet, og trekker frem hvordan rapportert og faktisk språkbruk kan ha noe å si for min oppgave.

3.1 Kvalitativ metode og intervju

Målet med denne oppgava er å få innsikt i hvordan lærere og elever vurderer anglismer i tekster skrevet i og utafør skolen, og hva de tenker om engelskpåvirkning i norsk språk. For å oppnå dette har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode inspirert av en fenomenologisk tilnærming til forskning, som ofte gjøres ved at forskningsdeltakerne blir intervjuet om erfarte fenomen fra virkeligheten (Postholm, 2010, s. 17). Fenomenologi er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 45): «[...] et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter». Fenomenologi betyr slik sett læren om fenomenene, og målet med en fenomenologisk tilnærming kan sies å gi nøyaktige beskrivelser av informantenes egne perspektiv, opplevelser og forståelser. Gjennom en fenomenologisk studie skal man få innsikt i hvordan ett og samme fenomen oppleves ulikt og individuelt ut ifra både bakgrunn, interesse og forståelse. Det er vanlig i fenomenologiske studier å bruke intervju for å utforske fenomenet, og forskeren stiller ofte åpne spørsmål som gir fokus på studiet (Postholm, 2010, s. 43). Åpne spørsmål sørger for å unngå lukka svar som ja og nei, og hjelper forskeren til å få bredere forståelse av fenomenet gjennom svarene som blir gitt. Forskningsdeltakere beskriver da meningen de legger i opplevelsen knytta til erfaring av fenomenet med egne ord. Hensikten min ved å intervju flere, er å få innsikt i informantenes individuelle opplevelse, samtidig som jeg finner ut hvordan erfaringa av det samme fenomenet oppleves av flere (Postholm, 2010, s. 41).

Det som ligger til grunn for denne oppgava er tanken om at hva språk er i verden, er av ontologisk status. Gjennom ontologi ser vi på læren av det som er, og stiller spørsmål om hva som finnes i verden og hva vi kan se. Altså betrakter studiet språkets «væren», som er i konstant «bliven» (Hårstad, Lohndal & Mæhlum, 2017, s. 16). I denne sammenhengen betrakter jeg språket som både kultur, natur og biologi, og ser på språk som både en del av samfunnet og i hjernen. Et ontologisk syn retter fokuset mot virkeligheten og hvordan virkeligheten er, noe jeg kan finne svar på hos hver enkelt informant, gjennom deres forklaringer av egen oppfattelse og opplevelse av språk.

En kvalitativ tilnærming retter fokuset mot menneskers hverdagslige handlinger i naturlig kontekst, og har i motsetning til kvantitative studier som mål å forstå forskningsdeltakerenes perspektiv (Postholm, 2010, s. 17). Det vil likevel være vanskelig å unngå at

forskerens eget teoretiske ståsted, opplevelser og erfaringer, farger forskninga. Jeg vil synliggjøre og problematisere min studie ved å presentere bakgrunn og teori for forskninga, og påpeke at mine valg av både teori og funn er subjektive valg av hva jeg opplever som relevant for min forskning.

For å få svar på min problemstilling, har jeg valgt intervju som metode. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 85) blir intervju brukt som metode for å få dype og gode beskrivelser av informantenes erfaringer og oppfatninger av et fenomen, som er noe jeg trenger for å finne svar på min problemstilling. Et kvalitativt forskningsintervju ønsker å få tilgang til kunnskap uttrykt i normalt språk, som vil si at informantene bruker sitt hverdagsspråk til å fortelle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Gjennom et intervju får informantene mulighet til å svare, utdype, kommentere og beskrive hva de tenker og mener, og ofte blir intervjuet en dialog, fremfor bare rene spørsmål etterfulgt av svar. Det er utfordrende å forske på menneskers tanker og følelser, så samtaler er viktig for at den som intervjuer skal forstå det best mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Kvalitative metoder er fleksible, slik at det åpnes for spontanitet og tilpasning i forholdet mellom deltaker og forsker. Til samme tid vil det være større rom for utfyllende svar og detaljer, enn hva en kvantitativ metode ville gjort (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette la føringer for hvorfor jeg valgte et kvalitativt intervju som metode. Et kvantitativt intervju ville ikke kunne gi meg de samme svarene og den samme innsikten som en kvalitativ metode gir meg. For at jeg skal kunne tolke det informantene forteller, er det viktig at informantenes beskrivelse av egen hverdag kommer frem i intervjuet, slik at jeg i minst mulig grad legger en subjektiv oppfatning av det hele. Dette utdypes videre i kapittel 3.3.

3.2 Valg av informanter

Koronapandemien gjorde det vanskelig å få tilgang til elevinformanter. Derfor benytta jeg meg av en kontakt, i stedet for å kontakte ulike skoler. Elevene som ble intervjuet var alle 17 år, og gikk i samme klasse på en videregående skole i Trøndelag. De fikk vite noen uker før intervjuet ble gjort at det var ønskelig med deltakelse til elevintervjuer gjort av en student i forbindelse med et masterprosjekt. Det var totalt 17 elever som deltok. Etter jeg kort hadde presentert hvordan intervjuet ville foregå, rakk elevene som hadde lyst til å delta opp hånda. Læreren sendte ut grupper på 4-5 elever av gangen, etter mitt ønske. De to første gruppene var rene jentegrupper, den mellomste gruppa var både gutter og jenter, og den siste var en rein guttegruppe. Grupperingene var, med unntak av mitt ønske om antall elever, ifølge lærer tilfeldig ut ifra hvordan de satt i klasserommet, og læreren har ikke tatt høyde for hverken fagnivå, resultater eller kjønn. Jeg så likevel på det som en fordel at begge kjønn deltok i like stor grad, selv om resultatene ikke viser store forskjeller mellom kjønnene i svarene.⁶

Det ble av samme grunn som med elevinformantene vanskelig å komme i kontakt med lærere. Få ønska å få besøk på skolene, og kunne møte meg på NTNU, grunnet situasjonen. Jeg ble derfor nødt til å ta i bruk det nettverket jeg har, og sendte mailer til bekjente om hjelp. Slik kom jeg i kontakt med de jeg intervjuet. Jeg intervjuet fire lærere. To av lærerne møtte jeg fysisk, og to hadde jeg intervjuet med digitalt. Alle lærerne underviser i norsk på ulike ungdomsskoler, to i Vestfold og Telemark, og to i Trøndelag. Ei er i tidlig 30-åra, to i

⁶ Guttene la raskere merke til anglisismen i nettekstene, i motsetning til de andre gruppene, som ikke nevnte dem før jeg selv bragte det på banen (som presentert i kapittel 4.1.1.)

tidlig 40-åra og ei i 60-åra, som nylig pensjonerte seg. Undervisningserfaringa var noe ulik, da to av dem har 15-30 års erfaring, og to har 5-7 års erfaring.

For å bevare informantenes anonymitet, blir de omtalt som «elever» og «lærere». For å skille mellom dem, omtaler jeg videre lærerne som den yngste, den nest yngste, den nest eldste og den eldste læreren. Elevene regel ikke skilt fra hverandre i oppgava annet enn i kjønn, der det er hensiktsmessig. Alle lærerne og elevene leverte samtykkeskjema (se under).

3.2.1 Etske vurderinger og betraktninger

Prosjekter som inneholder personopplysninger har meldeplikt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Siden jeg gjør opptak av intervju, og slik sett samler inn sensitiv informasjon og personopplysninger, er prosjektet meldt inn og godkjent av NSD (Vedlegg 5). Alle informantene fikk utlevert et informasjonsskriv med opplysninger om at all informasjon blir behandla konfidensielt, og informantene skreiv under på en samtykkeerklæring (Vedlegg 4). Informantene ble informert om at de har sin fulle rett til å delta, og trekke seg, helt frem til oppgavas slutt dersom de ønsker det. Informantene fikk også informasjon om hensikten med forskninga, og tema generelt i forkant av intervjuet.

3.3 Intervjudesign

Det er ikke uvanlig å benytte seg av en intervjugaid for å få svar på alle aspektene man ønsker ved fenomenet det forskes på. I denne masteroppgava har jeg valgt å gjøre et semistrukturert intervju med en overordna intervjugaid som utgangspunkt for intervjuet. Det som kjennetegner et slikt intervju, er at spørsmåla, temaene og i mitt tilfelle også rekkefølgen, ikke er fast, men varierer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Intervjugaiden er slik sett et utgangspunkt man beveger seg frem og tilbake i underveis i intervjuet. Grunnen til at jeg valgte et slikt intervju, er fordi jeg ønska å åpne for å la informantene snakke relativt fritt om det som er et uhyre komplekst tema. Ettersom temaet er komplekst, er intervju særlig egna for å avdekke de mange og ulike årsakene og forklaringene som finnes. Ved at intervjuet er semistrukturert er man åpen for at det finnes flere aspekter, som de kan tenke seg å ta opp enn det forskeren selv har tenkt på forhånd.

Intervjugaiden til lærerne og elevene er lagt ved som vedlegg (Vedlegg 1). Forsknings-spørsmåla mine (som presentert i kapittel 1) var et grunnlag for oppbygginga av intervjugaiden min. De fleste spørsmåla jeg stilte elevene og lærerne var like, men elevene fikk i tillegg noen andre spørsmål enn hva lærerne fikk og motsatt. Blant annet spurte jeg lærerne hva de legger i språklig kreativitet, for å se om de trekker anglisismar inn under dette. Som nevnt i kapittel 1 står det i læreplanen at elevene skal uttrykke seg på kreative måter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Lærerne fikk også spørsmål om blant annet hvor ofte de ser anglisismar, og hvordan de vurderer det i elevtekster. Elevene på sin side fikk spørsmål om de bruker anglisismar i elevtekster, og hvorfor (ikke).

Intervjua senteres rundt to nettekster jeg har utarbeida (Vedlegg 2). Nettekstene ble derfor en sentral del av intervjua, og består av en bloggtekst, og et utklipp fra et kommentarfelt. Bloggteksten er henta fra en kjent blogg, og kommentarfeltinnlegget ble henta fra et kommentarfelt knytta til spillet FIFA. Tekstene ble anonymisert, og i tillegg redigert for å få inn enda flere typiske nettrekk som for eksempel anglisismar og emojis.

Endringenes hensikt var å legge til flere anglismer, siden det var det jeg ønska å diskutere, men også å gi det et enda tydeligere sjangerpreg for at informantene ikke skulle bruke lang tid på å lete mellom linjene. Informantene ble vist tekstene helt i starten av intervjuet. Grunnen til at jeg har valgt intervju med utgangspunkt i nettekster er fordi en slik konkret tekst kan være et bra utgangspunkt for å snakke om et tema som informantene ikke nødvendigvis har et bevisst forhold til.

Intervjuguiden min er delt inn i tre deler, og går fra det generelle til det spesifikke ved at det starter vidt med en overordnet og generell del om nettspråk, og traktes gradvis ned til kjernen av temaet, anglismer. Den første delen består av spørsmål der informantene får si hvilke tanker de gjør seg om nettekstene, og snakke om nettspråk og deres forhold til denne måten å bruke engelsk i norsk på. Tanken her var at de skulle få anledning til å kommentere anglismer uten at jeg eksplisitt spurte om det. Grunnen til at jeg valgte å ikke gi ut mer konkret informasjon om masterprosjektets fokus på anglismer i starten av intervjuet, var fordi jeg ønska en viss vaghet i informasjon slik at de ikke skulle bli påvirket av hva de tror jeg som forsker ønska å få til svar. En slik vaghet er ikke uvanlig i sosiolingvistiske undersøkelser (Eckert, 2013, s. 15). Dersom jeg hadde spurt informantene direkte om anglismer, ville de kunnet skjønne hva jeg snakker om og forske på. Dette ville kunne ha økt sannsynligheten for at de ville prøve å svare det jeg ønska de skulle svare. Mitt formål er å få tilgang til noen tanker hos informantene uten at det skal tvinges ut, og spørres direkte om. På den måten er det større sjanse for å få informantenes ærlige meninger om fenomenet.

Den andre delen går nærmere inn på språkbruk, med spørsmål knytta til ordvalg i tekstene, egen skrivemåte, og hvordan de vurderer denne måten å skrive på i tekster skrevet utafør skolen, altså i hverdagslige skrivemål. Siste del av intervjuguiden stiller spørsmål som traktes inn mot kjernen av masteroppgava, nemlig anglismer. Her ble bevissthet rundt anglismer, engelskpåvirkning, anglismer i tale versus skrift, og utviklinga av anglismer i tekster skrevet på skolen, tatt opp. Underveis ble det naturlig å stille uforberedte oppfølgings spørsmål, som kan bestå av både nikk og «mhm», eller spørsmål som «kan du si mer om dette?» (Postholm, 2010, s. 70). Under del tre av intervjuet presenterte jeg i tillegg en liste med ulike former for anglismer (Vedlegg 3). Dette gjorde jeg for å sikre at elevene forstår hva anglismer er, og vise til eksempler på de ulike typene anglismer som finnes.

3.4 Innsamling og bearbeiding av data

Elevene ble intervjuet gruppevis på fire-fem elever per gruppe, og lærerne ble intervjuet én og én. Det er flere grunner til at jeg valgte å intervjuet elevene i grupper. Det gir en fin mulighet til å se hvordan elevene snakker om temaet i fellesskap, og fellesskapet kan skape en trygghet slik at terskelen for å si sin egen mening fremfor å si det de tror jeg vil at de skal si, er lavere. Det avhenger av at de er trygge på hverandre, dermed kan det også være en sjanse for at det motsatte vil skje, nemlig at de ikke tør å si noe i fare for å si noe feil overfor medelever. Det positive med gruppeintervjuer kan også være at informantene kan hjelpe hverandre til å komme på ulike hendelser, eller til å utdype beskrivelser av erfaringer som gruppen har til felles (Postholm, 2010, s. 72). Det er i tillegg tidsbesparende, ved at flere får sagt sin mening på kortere tid enn om jeg skulle hatt mange individuelle intervjuer.

Jeg valgte å intervju lærerne én og én av praktiske årsaker, fordi informantene ikke kjente hverandre, og ikke jobba på samme skole. Det var i tillegg en fordel for å få individuelle perspektiv på vurdering av anglisimer. Siden holdninger og vurderinger er både subjektivt og en individuell del av lærerjobben, tenkte jeg det var fint å høre lærernes holdninger og vurderinger hver for seg, fremfor i grupper. De to intervju som ble gjort fysisk fant sted på lukka rom. De to andre gjorde vi over alternative måter på internett. Det optimale hadde vært å intervju elever og lærere fra samme trinn, men med manglende svar og engasjement fra videregående skoler ble det vanskelig. Det viktigste er imidlertid – slik jeg vurderer det – å få sammenligna elevperspektiv med perspektiv fra norsklærere. Gruppeintervju med elevene fant sted på deres egen skole. De skreiv under på informasjonskriv etter gjennomlesning, og etter jeg hadde forklart at jeg forsker på nettspråk og tekst i og utafor skolen. De ble i tillegg informert om at de skulle få en bloggtekst og utklipp fra et kommentarfelt, for å ha noe å gå ut ifra når vi startet dialogen.

Det ble ulikt fra gruppe til gruppe hvor nøye jeg fulgte intervjugaiden. Gruppe 1 og 2 brukte lenger tid på å komme inn på samtalen om anglisimer, så der fulgte jeg nokså slavisk intervjugaiden. Gruppe 3 og 4 prata mer fritt uten spørsmål fra meg, og kom selv inn på anglisimer nokså raskt. De svarte i tillegg på spørsmål jeg ikke hadde rukket å stille, derfor ble intervjugaiden mer et utgangspunkt. Det kan ha å gjøre med at de selv leda hverandre inn på temaene, og intervjuet gikk dermed i den retninga det skulle, kun med hjelp av oppfølgingsspørsmål, for å spisse det enda mer inn på akkurat det jeg ønsket svar på. Alle fire gruppeintervju varte mellom 8 og 12 minutter. Før lærerintervju skreiv også de under på informasjonsskriv, og fikk samme informasjon som elevene i forkant av intervju. Under intervju med lærerne ble det også gjort lydopptak, og intervjugaiden ble i likhet med de to siste elevgruppene brukt som en støtte, da de fleste lærerne pratet seg inn på relevante tema. Intervju med lærerne varte mellom 15 og 38 minutter, altså var det varierende hvor mye lærerne hadde å komme med. Dette hadde i stor grad å gjøre med hvor mye jeg selv måtte stille spørsmål til lærerne, eller om de på eget initiativ beveget seg gjennom temaene.

For å få med meg alt som ble sagt under intervju tok jeg i bruk en båndopptager, som er vanlig å gjøre når forskeren ønsker å få med seg detaljer i et intervju. Det er også en fordel så intervjueren kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Å ha intervju på opptak hjalp meg i tillegg til å huske hvilke elevgrupper, og hvilke lærere, som hadde sagt hva, og jeg kunne gå tilbake i etterkant og lytte gjennom på nytt hvis jeg ble usikker på akkurat hva som ble sagt. Etter intervju transkriberte jeg lydopptakene. Jeg transkriberte enkelte passasjer nøyere, og noen ble notert i stikkordsform, da det hadde blitt et svært omfattende arbeid å transkribere alt som ikke holdt seg til emnet engelsk og anglisimer. Gjennom transkripsjon føres den muntlige formen over til en skriftlig, som gjør materialet bedre egna til å analysere på en mer oversiktlig og lettere måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Lydopptakene hadde lite bakgrunnsstøy slik at alle stemmene hørtes godt. Videre inndelte jeg funnene i kategorier jeg videre skal gjøre rede for. Til slutt samla jeg ytringer som passa til hver av analysekategoriene, og markerte de viktigste hovedpunktene under hver kategori.

3.4.1 Analyse kategorier

Mitt datamateriale er som vi har sett transkripsjoner av intervjuer jeg har gjort, og koding og kategorisering er en del av analysearbeidet som etterfølger en slik datainnsamlingsmetode. Jeg har sortert datamaterialet ut fra tre analysekategorier. Analysekategoriene er: informantenes forhold til engelsk, deres vurderinger av anglismer i tekster skrevet utafør skolen, og deres vurderinger av anglismer i tekster skrevet på skolen. Siden disse spørsmåla også danna utgangspunktet for oppbygginga av intervjugaiden, så reflekterer analysekategoriene både de tre forskningsspørsmåla og den tredelte intervjugaiden. På den måten er forskningsspørsmål, intervjugaid og analysekategorier godt sammenvevd.

3.5 Pålitelighet og gyldighet

I all forskning er det et mål å sikre høyest mulig pålitelighet og gyldighet. Pålitelighet handler om troverdigheten til forskningsresultatene, og hvorvidt forskningsprosjektet er etterprøvbart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Vurderinger, holdninger og tanker er individuelle og personlige, og det er derfor vanskelig å måle, og å si hva som gjelder alle eller mange innenfor en større bestemt gruppe. Dette kan derfor gi ulike svar og bli vanskelig å etterprøve dersom forskninga på et annet tidspunkt skal reproduseres. At forskningsprosjektet er gyldig vil si det sikte på å være utledet korrekt ut ifra dets hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det handler om hvorvidt en metode er egna til å undersøke det som skal undersøkes, altså at det jeg samler inn skal kunne svare på problemstillinga mi. Med valide argumenter følger fornuftige, velfunderte og overbevisende argumenter som er relevante for å finne svar på det forskeren undersøker. Gyldighet handler om det at det du samler inn av data, er et svar på det du lurer på.

Jeg har ivaretatt forskningas pålitelighet ved å synliggjøre flest mulig dimensjoner i arbeidet. Dette har jeg gjort ved å legge frem dokumentasjon av data, valg tatt i forbindelse med forskninga, og ved å gjøre grundig rede for metode slik at den er transparent for, og kan kopieres av, andre. Jeg har i tillegg lagt ved relevant dokumentasjon i vedleggsdelen. Pålitelighet dreier seg i tillegg om i hvilken grad man kan stole på de resultatene man får. Vurdering av anglismer i elevtekster handler om å sette egne erfaringer, holdninger og tanker til verks i vurderinger da det ikke er en universell regel i norskfaget som sier hvordan alle lærere skal vurdere anglismer i elevtekster. Gjennom kvalitativ forskning med få informanter trer muligheten for å få en nær og direkte forståelse av hvordan lærere og elever tenker bak sine vurderinger frem. En kan likevel ikke se bort fra det faktum at analysene ikke er objektive, ved at det i analyser av kommunikasjon mellom mennesker inngår en viss subjektivitet der personen må fortolke, forklare og forstå (Raddum Hitching & Veum, 2011, s. 20). Pålitelige resultater får man dersom gjentatte målinger viser de samme resultatene. Dette er imidlertid litt vanskelig å sikre med kvalitativ metode siden det er vanskelig å reprodusere akkurat det jeg har gjort. Det som er interessant i denne sammenheng, er for eksempel i hvilken grad jeg som forsker påvirker informantene mine i en viss retning når jeg stiller spørsmåla på en spesifikk måte. Ved at jeg lar være å spørre informantene direkte om anglismer i starten av intervjuet, lar jeg de selv ta opp anglisismene, og prøver på den måten å unngå å påvirke informantene i en viss retning.

Siden jeg ikke har et stort utvalg informanter, kan det ikke sies at jeg nødvendigvis har generaliserbare funn, noe som generelt er vanskelig i det meste av kvalitativ forskning. Det må likevel kunne antas at min oppgave kan gi leseren en indikasjon på hva som finnes

av vurderinger av, og holdninger til, anglismer rundt om i norske klasserom. Ifølge Postholm (2010) bør en redegjørelse av gyldighet i oppgave vise valgte metoder for innsamling av data, intervju og under analyse. Jeg har, i min oppgave, forsøkt å synliggjøre fremgangsmåten gjennom valg jeg har tatt med begrunnelser. På grunnlag av det, er det grunn til å tro at den kvalitative metoden som er brukt i denne masteroppgava, kan gi gyldige svar på problemstillinga.

I gruppeintervjua med elevene kan selve gruppesituasjonen ha gitt følger for hva som ble sagt og ikke. Selv om mitt inntrykk er at elevene snakker sant, og sa det de oppriktig mente, kan jeg ikke være sikker på om det var noen som var uenige eller utelukka å si enkelte tanker høyt, i fare for å si noe resten av gruppa kanskje ikke var enig i, eller noe jeg som intervjuer ikke var enig i. Når et intervju foregår i grupper, er det alltid en sjanse for at noen ikke får sagt eller vil si det de mener, men ut ifra svarene jeg fikk virka det som om elevene turte å si hverandre imot når det var noe de var uenige i, og luftet mening og holdninger med et spørsmålsteget bak, i stedet for å være redde for å si eller svare noe feil.

Når det gjelder intervjua med de to lærerne som ble gjort over internett, er det et par ting som gjorde intervjua noe annerledes. Den stemninga og spontane opplevelsen man får gjennom et fysisk møte uteble, og som følge av det kan samtalen ha blitt noe stivere og mindre løssluppen. Dette kan være en grunn til at disse to intervjua viste seg å vare 10 minutter kortere enn de jeg møtte fysisk. Kanskje kan det si noe om at jeg gjennom et fysisk møte kunne fått mer informasjon, og praten kunne blitt løsere, ved at de hadde hatt lettere for å snakke mer åpent i et lukka rom med oss to. En annen faktor som ble annerledes ved intervju over internett, var at jeg måtte sende bloggteksten og kommentarfeltinnlegget på forhånd, og anglisismene underveis. I tillegg ble da noe av informasjonen de andre to informantene fikk før nettekstene uteværende. Jeg kan ikke vite om det har påvirket mine resultater.

3.5.1 Rapportert og faktisk språkbruk/språkholdninger

I intervju er det en mulig feilkilde at vi ikke alltid kan stole på at det informantene sier faktisk stemmer. Mener de virkelig det de sier, eller sier de det de tror jeg vil høre, eller det medelevene i et gruppeintervju vil høre? Slike avvik mellom rapportert og faktisk språkbruk/holdninger er det mange av i sosiolingvistisk forskning (Akselberg, 2008, s. 141). Dette kan avhenge av situasjon, tema, og personer vi samtaler med, ved at vi sier noe, men mener eller gjør noe annet. Det kan også handle om at man ikke har et bevisst forhold til språket og egen språkbruk, og at det dermed er vanskelig å uttale seg om slike forhold. Noe som kan føre til feilrapportering er om informantene føler et press til å tilpasse seg den som intervjuer, samtaletema eller selve intervjusituasjonen.

Et eksempel på når det kan være en forskjell på rapportert og faktisk språkbruk i mitt materiale, er når en av elevgruppene kommenterer at språkbruken i nettekstene er profesjonell, enkel, dårlig, osv. I neste spørsmål sier de imidlertid at de relaterer til måten å skrive på, og sier seg veldig enig i at dette kan identifiseres med måten de skriver på, og at den er «kul» og «in». Mener de da det de sier? Det vil i tilfelle bety at de har negative holdninger overfor måten de selv bruker språket på. I stedet kan det handle om at de svarer det de tror jeg – altså forskeren – mener om nettekstene, og at de dermed sier det de tror jeg som forsker vil høre. Et annet eksempel, er den eldste lærerens holdninger til nettekstene, som hun justerer etter litt betenkningstid. Hun moderer seg underveis. Hun går fra å si at det er et dårlig språk som er skrevet av en person uten utdannelse, til at det

er levende og ikke dårlig skrevet (utdypes i kapittel 4.2.2). Det kan tyde på at den rapporterte språkholdninga ikke samsvarer med faktiske språkholdninger.

Når det er snakk om muntlig tale, er det eksempler på at det de rapporterer stemmer med hva de faktisk gjør. Elevene rapporterer at de bruker anglisisme mye mer i muntlig tale og i presentasjoner på skolen, noe som samsvarer med lærernes erfaringer. Når elevene sier de bevisst legger vekk anglisisme i skriftlige tekster på skolen, kan dette se ut til å stå i strid med hva lærerne oppfatter, og dette kan være et tegn på at rapportert språkbruk ikke er i tråd med faktisk språkbruk. Her må vi ta høyde for det at elevene og lærerne ikke er fra samme skole, som kan virke inn på at de snakker om ulike elevtekster.

For å svare på problemstillinga mi, har jeg altså intervjuet fire grupper med elever, og fire lærere. Som vi har sett, er det noen utfordringer med en slik kvalitativ metode, og kvalitative data. Styrken er at man kan få dypere innsikt i enkeltpersoners vurderinger av komplekse forhold, noe andre metoder ikke alltid kan gi like gode svar på.

4 Analyse av datamaterialet

I dette kapitlet presenteres analysefunn fra intervjuet med elever og lærere. Kapitlet er strukturert etter de tre forskningsspørsmåla som ble presentert i kapittel 1. I kapittel 4.1 presenterer jeg informantenes forhold til engelsk generelt. I kapittel 4.2 følger en del med hvordan informantene vurderer anglisisme i tekster skrevet utafør skolen i samtale om bloggteksten og kommentarfeltinnlegget. Deretter blir informantenes forhold til, og meninger om, anglisisme i elevtekster i skolen presentert i kapittel 4.3. I hvert kapittel presenterer jeg elevenes svar først, og deretter lærernes. Jeg avrunder til slutt kapitlet med å oppsummere hovedfunna i analysen ved å svare på forskningsspørsmåla.

4.1 Informantenes forhold til engelsk

4.1.1 Elevene

Det kommer tidlig frem at elevene har mye å si om engelsk, og at engelsk er viktig for dem. Bare på mengden ord som strømmer ut av elevenes munn i samtalen om deres egen bruk av engelsk, er det ikke vanskelig å forstå at engelsk er en viktig språklig ressurs for aldersgruppa. Det er ikke få positive lada ord som blir sagt i forbindelse med den engelskspråklige påvirkninga i samtalen. Adjektiver som *populært*, «*in*», *trendy*, *moderne* og *kult* blir brukt til å beskrive hva de synes om engelsk. Flere av dem sier at engelsk er normalt fordi de hører det mye, de ser det mye, og er i jevn kontakt med det hver dag. De bruker selv mye engelsk i sitt språk, og føler et behov for å holde seg oppdatert på ord som kommer inn i ungdomsspråket, i fare for å virke «helt lost» dersom de ikke forstår et ord, eller bruker det feil. Den digitale plattformen TikTok⁷ kom opp i en av samtalene, da en elev sa at hun blir overraska dersom det dukker opp noe som er på norsk, og ikke på engelsk der. Det virker som om elevene er samstemte, da de nevner mange av de samme plattformene der engelsk er dominerende. Flere legger til at selv nordmenn tar i bruk engelsk på disse plattformene, i stedet for norsk, for å virke mer internasjonal og kul. Det er slike steder som YouTube, Instagram og TikTok, for å nevne noen, at elevene påstår de adopterer ord og uttrykk fra, for det er steder alle befinner seg. Det er steder de har til felles å følge med på, og bli påvirket av, og derfor blir orda de tar derfra felles med andre ungdommer. Det kan se ut til at det fører til en felles forståelse blant følgerne og tilskuerne, og betydninga av ord blir forma etter hvordan «influencerne», også kalt *påvirkere*, bruker dem. Mange av elevene ser på engelsk nettopp av denne grunn, som noe som ligger nært og lett tilgjengelig for dem.

Elevene er glad i engelsk, og de hører, snakker, og skriver engelsk hver dag. De kan ikke se for seg at de ikke skal bruke engelsk i språket sitt når de blir voksne, siden de er så

⁷ TikTok er en app der man kan lage korte videoer med ulikt innhold som for eksempel miming, dans eller sketsjer. Appen brukes av 65% av norske barn og ungdom. <https://www.ice.no/ice-magasinet/hva-er-tiktok/> Lasta ned 08.03.21.

vant med å bruke det nå. Likevel får jeg inntrykk av at de er innforstått med at måten de skriver og snakker på bærer preg av ungdomsspråk, og at det er noe som skiller dem sitt språk fra det språket for eksempel foreldra bruker. Elevene er tydelig i sin tale om at de tror utviklinga av engelsk i norsk er på vei oppover, og mener med det at antall engelske ord vi bruker i norsk bare øker, og at det neppe vil stoppe med det første. Det er ingen tvil om at elevene synes det er flott, men det virker som om de også har et ønske om å bevare det norske språket. «Så lenge vi ikke går over til å bruke flere engelske ord enn norske, så synes jeg ikke det gjør noe at vi lar oss påvirke, det er bare nais», sier en av elevene og smiler. De andre kommenterer: «Nais», etterfulgt av latter.

En stor del av elevene bruker mange anglisismer i sitt hverdagspråk. Det er ikke vanskelig å tro på, da det – med en liten overdrivelse – i hver setning under intervjuet blir nevnt en anglisisme hvor de direkte, fremfor indirekte, anglisismene er i flertall. Elevene sier de bruker anglisismer ubevisst, og at anglisismer bidrar til et større ordforråd. Flere har opplevd at noen norske ord ikke strekker til eller ikke er beskrivende nok, og tyr derfor til engelske ord i stedet. Tilfeller der engelske ord kommer raskere til dem enn norske virker å være mange. En elev sier at noen engelske ord har en tendens til å få et mer dempa innhold enn de norske. Eksempler på slike uttrykk er *i love you*, ofte bare *'love you*, som blir brukt som et mer dempa budskap enn det norske *jeg elsker deg*. Eleven bruker eksempelet *obsessed* fra bloggteksten. Eleven mener det er en mildere form for *besatt*, som det oversettes til på norsk:

Å være «obsessed» betyr bare at du er ivrig eller gira. For eksempel er du «obsessed» av en serie på Netflix. Det betyr ikke at du er besatt av serien. Er du besatt av noe, er du nesten skummelt, eller sykelig, opptatt av noe, og det er jo ikke det vi mener.

Som vi så i teorikapitlet er det mange ord som får ny eller en annen betydning i norsk i importeringsprosessen. Måten eleven bruker ordet «obsessed» erstatter ikke det norske ordet *besatt*, men tilfører ny mening, og kan ses på som en berikelse, og et nødvendig lån. Dette vil bli diskutert i kapittel 5.

Elevene er samstemte i påstanden om at noen ord blir mindre mer dempa, og at det på samme måte kan være tilfeller av det motsatte, nemlig at de engelske orda blir mer kraftfulle enn de norske. En av guttene eksemplifiserer ved å bruke ordet «naile», fra teksten: «Hvis du nailer noe er det sjukt bra jobba liksom, men hvis du «fikser noe» eller «får til noe» er det liksom bare bra, ikke noe mer enn det». Det er tydelig at elevene har samme oppfatning av orda som blir eksemplifisert, og at de har sterke meninger om hvilke ord som betyr hva, og når det passer seg å bruke dem.

4.1.2 Lærerne

Under intervjuet med de fleste lærerne får jeg et annet inntrykk enn den begeistringa som elevene viste overfor engelsk. Elevene sier eksplisitt at de er begeistra for egen bruk av engelske innslag i norsk, mens lærerne er mer nølende. Måten elevene bruker mange positivt lada ord når de beskriver sitt forhold til engelsk, står i kontrast til hvordan lærerne bruker flere negativt lada ord når de snakker om det samme. Adjektiv som *irriterende*, *uformelt* og *skeptisk* kommer frem under flere av lærerintervjuet. For eksempel sier den nest eldste læreren: «Det *irriterer* meg at engelsk brukes i stadig flere sammenhenger der norsk ville vært mer naturlig og fungert fint». Lærerne ser ut til å være samstemte om at

engelsk påvirkning er en del av den naturlige utviklinga av språket, men at vi skal passe oss for å bruke det for mye i formelle tekster der norske ord hadde strukket til. Det kommer likevel også frem at noen av dem ser på anglismer som en berikelse, i sammenheng med at språk er gøy, og at det er en måte vi kan la kreativiteten komme til syne. Den eldste læreren ser litt annerledes på språk som form for kreativ utfoldelse, og sier: «Kreativiteten bør foregå innafor det norske språket mest mulig». Ifølge lærerne har vi et stort ordforråd i det norske språket som bør utforskes og jobbes med, og som elever bør lære seg å ta i bruk heller enn å oppfordres til å bruke engelske ord. «De engelske orda kommer naturlig inn på andre arenaer uansett, og derfor bør skolen jobbe for det norske i det norske» sier en av lærerne. Det ser ut til at lærerne synes det er vanskelig å si noe om hva de synes om den engelske påvirkninga, uten å fremme at det er viktig å bevare det norske språket mot de store påvirkningskreftene som finnes i det dominerende verdensspråket.

To av de fire lærerne hevder at de sjelden benytter seg av engelske ord i sin dagligtale og i skriftlige kommunikasjon, men ser det mye i kontakt med elever, både gjennom meldinger, manus til fremføringer, i presentasjoner og iblant i innleveringer og på prøver. Dersom de selv bruker engelske ord, er det av de orda som er godt etablerte i og tilpassa norsk, som eksempelvis *jus*, *tøff* og *likes*. Dette er en kontrast til det elevene gjør. Den nest yngste læreren gir uttrykk for at hun er usikker på hvor bevisst hun er egen og andres anglismer i norsk, mens den eldste læreren mener å være nokså bevisst. Den yngste læreren og den nest eldste læreren relaterer seg til måten å skrive og snakke på, for eksempel med bruk av anglismer i tale, og emojis, forkortelser og capslock i skrift. Den nest eldste mener hun gjør det i noen uformelle sammenhenger, mens den yngste læreren bruker det svært mye i alle sammenhenger utenom i skriftlig, formelle tekster. Dette kan vi anta har en sammenheng med at hun tidligere har gamet mye, som er en arena med et svært anglifisert språk. Språket hun brukte i gaming har blitt en del av hennes måte å snakke og skrive på i hverdagen også. Hun påstår å ha vanskelig for å legge den delen av hennes måte å snakke på bort i møte med elever og andre generelt, da det har blitt en del av identiteten hennes. Læreren mener det bare er fint å bruke et anglifisert norsk i kommunikasjon med elever, dersom det er slik man pleier å snakke og skrive med mennesker generelt, og begrunner det med at det er viktig å være seg selv:

Språket er en del av identiteten din, og for meg hadde jeg mista en del av identiteten min dersom jeg hadde lagt bort alle engelske ord og uttrykk som finnes i mitt vokabular, bare for å møte elevene på en mer «formell» måte, slik eldre norsklærere kanskje har lært og gjør.

Læreren mener gamerbakgrunnen hennes gjør at hun treffer flere elever, fordi de «snakker samme språk», og at mange elever setter pris på at hun bruker uttrykk som «det maker sense» i en undervisningssituasjon, i stedet for å si at noe *gir mening*. Det er med på å utvide språkbegrepet, for hun er «språklærer, ikke bare norsklærer», påpeker hun. Det oppstår også ofte aktuelle språkdiskusjoner når læreren tar i bruk engelsk ord og uttrykk i norskundervisninga, og det virker som at det fører til interessante samtaler rundt, og bevisstgjøring om, måtene vi tar i bruk anglismer på. Hun opplever flere ganger å mangle det norske ordet for noe i undervisningssammenheng, og at elevene må hjelpe henne med å komme på det når bare det engelske ordet henger der. Læreren gir inntrykk av at elevene blir mer pålogga og følger ekstra nøye med i håp om å «ta læreren» på det dersom hun bruker det engelske ordet. Ofte i slike situasjoner sier elevene til læreren: «Du er jo

norsklærer, også kan du ikke det norske ordet», og da svarer læreren: «Jeg er språklærer, og språk er bra uansett. Vi må erobre språket, og ikke snakke nedlatende om de engelske orda».

Det virker som om flere av lærerne har erfart å føle seg i en slags skvis når det gjelder hva som forventes av dem som norsklærer. Den yngste av lærerne har opplevd at andre norsklærere i kollegiet har rettet på rektorens bruk av anglismer under personalmøter: «Husk på at du er norsklærer og, da», har det flere ganger blitt sagt til henne og andre norsklærere i plenum. Læreren mener det ligger en slags forventning til deg som norsklærer, «som om vi har en greie vi må leve opp til», sier hun. Hun føler på den måten at hun blir litt revet i to. På den ene sida skal hun leve opp til et «typisk norsklærerstempel», der norske erstatningsord er forventa og riktig, mens på den andre sida skal man ikke undervurdere andre språk og deres måte å berike vårt norske vokabular, og vår identitet, som blir skapt gjennom påvirkning. Når det gjelder forholdet til engelsk knytta opp mot det å være norsklærer, er det tydelig at det er mange ulike holdninger til og tolkninger av hva som forventes av norsklærerrollen. Svare i intervjuet gjør meg oppmerksom på at det helt klart er en usikkerhet blant lærere når det gjelder hvordan de skal stille seg til engelskpåvirkning i norsk, hva som er greit og ikke, hva som forventes av norsklærerrollen, hva man bør tenke, og hva man praktiserer.

4.2 Vurdering av anglismer i tekster skrevet utafør skolen

4.2.1 Elevene

I samtalene om nettekstene peker elevene på mange av de trekkene som er typisk for blogg-sjangeren og kommentarfelt. Elevene sier blant annet at tekstene bærer preg av et muntlig språk, emojis, store bokstaver og flere vokaler skrevet etter hverandre (VEEELDIG), dialekt (sjå på mæ), hyppig bruk av tegnsetting på rad (!!!), forkortelser (idk) og engelske ord. De gruppene som nevner engelske ord, eksemplifiserer her med flere direkte anglismer i tekstene, som *obsessed* og *naila*. De direkte anglisismene i bloggteksten og kommentarfeltet blir ikke nevnt før etter rekken av andre trekk blant de gruppene som i det hele tatt nevner dem, altså som noe av det siste de trekker frem i snakk om hva som utpeker seg i nettekstene. I én av de fire gruppene blir det ikke nevnt før jeg gjør dem klar over det, og vi begynner å prate om dem. De indirekte anglisismene går uoppmerksomt forbi hos hver elev. Det er mulig at elevene er så vant med at andre bruker dem at de ikke utmerker seg, eller at de ikke er klare over at uttrykkene er anglismer.

Nesten samtlige relaterer til egen måte å skrive på i uformelle situasjoner. Elevene bruker anglismer i alle anledninger, fordi det er en del av deres språklige identitet. Et fåtall mener det er greit med et skille på tekster skrevet utafør skolen og på skolen, og at det godt kan fortsette å være det når det gjelder alle de ovennevnte trekkene. De direkte anglisismene er mer fremtredende hos elevene enn de indirekte, og de skulle ønske bruken av anglismer i større grad ble akseptert i tekster skrevet på skolen, slik det blir i tekster skrevet utafør skolen.

4.2.2 Lærerne

Når jeg intervjuer lærerne om nettekstene, blir mange av de samme trekkene nevnte trukket frem. Muntlig preget tekst, engelske ord, emojis, dialekt, uformelt, slang, forkortelser, personlig, sjangerkompetanse på sosiale medier, mottakerbevissthet, «forkortelser som man må anta målgruppa er helt fortrolig med», typisk nettspråk, lettest, identifiserbar for unge, ungdomsspråk, lekent og lett. I motsetning til elevene, som nevner de engelske orda helt til slutt, eller aldri, i deres resonnement, er lærerne imidlertid raskt ute med å nevne dem. Det er tydelig at lærerne har mye å si om bruken av engelske ord i blogginnlegget og kommentarfeltinnlegget, og det er flere som går inn på samtalen om anglismer i tekster utafør skolen uten å veiledes mot det. De indirekte anglisismene blir ikke eksplisitt nevnt av noen av lærerne, men to av dem sier det bærer et preg av et muntlig språk og eksemplifiserer med blant annet uttrykket «gjett hva», uten at de nevner at det er tatt fra engelsk. Dette kan være fordi det er så vanskelig å oppdage dem, og se at det er anglismer. Det er mulig at lærerne ikke har god kjennskap til hva indirekte anglismer er, eller det kan være at de ikke vet det er tatt fra engelsk. Dette kan tyde på at anglismer er aktuelt, og at en direkte anglisme ofte er et synlig trekk som alle kjenner til og har en mening om, mens de indirekte er mer gjemt, og vanskelig å få øye på.

Det kan se ut som at den eldste læreren motsier seg selv når hun påpeker de engelske orda i netteksten som et av mange mulige trekk. Når læreren påpeker de engelske orda legger hun til at: «Teksten bærer tydelig preg av at personen prøver å være veldig kul ved å bruke for eksempel engelske ord og uttrykk, og prøver å vise at hun er litt internasjonal». Litt tidligere sier læreren: «Dette er skrevet av en person uten mye utdanning og som ikke har jobbet med språket, og tankene blir skrevet ned slik de er i hodet hennes. Det er ikke gjennomtenkt, og derfor er ikke språket godt». Senere sier hun likevel at tekstene «er ikke dårlig skrevet, det er levende». Det kan være at læreren først sier det hun umiddelbart tenker og mener om denne typen språkbruk, før hun modererer seg og sier noe hun kanskje tror jeg som intervjuer forventer. Dette viser konflikten mellom rapporterte og faktiske holdninger, som vist i kapittel 3.5.1.

Lærerne påpeker at mye av hvordan de behandler anglismer handler om kontekst og sjanger. Den yngste læreren er glad i språk som kommunikasjon, og sier at noe av det viktigste er at tekstene skal kommunisere. De skal passe inn i kontekst. Dette samsvarer med hva de andre lærerne er opptatt av, nemlig hva som forventes av de ulike sjangerne. Lærerne mener at i en blogg og i chat er det lov til å skrive slik, men elevene mestrer ofte denne sjangeren godt, og derfor er det ikke meningsfullt å fokusere for mye på det i skolen, men heller teste elevene i andre sjangrer.

Den yngste læreren mener at mer av mediekulturen til ungdommen bør inn i norskfaget, og at det er bra med forandring og utvikling av språket. Hun ser at mye fra TikTok og Instagram blir tatt med inn i fagtekster, og generelt i skriftlige verk gjort av elever i ungdomsskolen, og på videregående. Læreren er selv på begge plattformer, og vet hva som florerer av ord og uttrykk der, derfor mener hun det er lett å se hva som blir tatt med inn i de formelle tekstene.

To av lærerne sier de aldri kunne skrevet slik som i nettekstene, mens en av lærerne sier det ikke er helt unaturlig å bruke flere av disse trekkene i sine skriftlige tekster, dog aldri på jobb eller i formelle tekster. Den yngste læreren bruker slik skrivemåte også i uformelle tekster på jobb, men ikke i formelle, skriftlige jobbsammenhenger. Ingen av lærerne tenker ikke over om de legger bort anglismer i kontakt med elever, men den sjeldne bruken deres gjør det høyst sannsynlig at de er lite fremtredende. Den eldste læreren påpeker de

engelske orda og sier eksplisitt at hun aldri kunne brukt dem. Like etter sier hun: «men *vippeextensions*, der hadde jeg ikke hatt noe annet ord, så om jeg skulle snakket om det måtte jeg brukt det ordet»⁸. Læreren har aldri sett eller hørt forkortelsen *idk* (=i don't know) før, men *naila*⁹ har hun hørt mye, spesielt i muntlig tale. Etter informanten ble presentert for lista med anglisismer (ref. kapittel 3.3, Vedlegg 3), sa hun at uttrykket «Gjett hva», hadde hun ikke reagert på om stod skrevet, men «hva å gjøre annerledes» hadde hun bedt dem endre på, med begrunnelse om at det er en dårlig setning. Den indirekte anglisismen «hva å gjøre» som er i kommentarfeltinnlegge kommer ikke frem i samtalen, men læreren forteller at hun ser på setninga som en setning med særskrivningsfeil.

4.3 Vurdering av anglisismer i tekster skrevet på skolen

4.3.1 Elevene

Elevene hevder jevnt over at deres bruk av anglisismer i stor grad er ubevisst utafør skolen, og at de bevisst legger dem vekk i skoletekster. Det kommer frem at de har en forståelse av at det ikke passer seg der og ikke er lov. De refererer da til de direkte anglisismene og ikke de indirekte. Selv om de legger det vekk i skoletekster, legger de ikke skjul på at de skulle ønske det *ikke* var slik. De opplever at de blir bedt om å erstatte engelske ord med norske, for eksempel ordet «naila» som står i bloggteksten. Det er et ord de måtte erstatte i en skriftlig oppgave, men som de kunne brukt i en muntlig presentasjon. Dette er i tråd med hva lærerne sier, og blir ytterligere kommentert i neste delkapittel. De tror mottakeren (læreren) ikke forstår alle anglisismene de bruker, og at de derfor må legge det vekk. Selv virker elevene samstemte i at de ønsker å kunne bruke flere anglisismer i skoletekster. Grunnen er at de føler de noen ganger får uttrykt seg mer presist med anglisismer enn tradisjonelle norske ord. En elev uttrykker det slik: «Engelske ord hjelper meg å få frem det jeg mener mer presist, og det er jo fint å kunne uttrykke seg mer riktig i forhold til sånn vi faktisk tenker i tekster på skolen også». De mener også at læreren da vil få bedre forståelse av hva de tenker, og meninga bak det de skriver. «Anglisismer i en skoletekst gjør ikke språket mindre formelt, emojis derimot, de gjør en tekst veldig uformell», sier en av guttene.

Elevene er videre samstemte om at anglisismer ikke ødelegger norsken, men er en berikelse. Det muntlige språket blant unge endrer seg til enhver tid. Elevene snakker om at det muntlige språket forandrer seg forttere enn et skriftlig språk, slik at det med tida vil bli flere anglisismer også i det skriftlige språket, ettersom det muntlige nå blir bombardert med engelsk påvirkning. De ønsker å bruke anglisismer, men hevder at de ikke får lov til å bruke det i formelle skoletekster med mindre sjangeren eller oppgaveteksten tillater det, noe som sjelden forekommer. De har fått inntrykk fra lærere at det ikke er greit, og at de bør prioritere norske ord der det finnes, fremfor anglisismer. Flertallet virker å være for å innføre større aksept for anglisismer i alle tekster.

⁸ *Vippeextensions* kalles også vippeforlenging på norsk, men dette kan også være et tegn på at det snakkes lite om blant damer i sekstiåra, at den eldste læreren derfor ikke kjenner til det norske ordet.

⁹ Det engelske uttrykket «nailed it» vil på norsk si at noe er spikra, og brukes gjerne for å beskrive at noen har fått til noe eller mestra noe.

4.3.2 Lærerne

Lærerne virker samstemte i at elevene skal finne gode ord å bruke i tekstene sine, og helst skal de være helnorske, og ikke påvirkta av engelsk. I likhet med elevene påpeker heller ikke lærerne de indirekte anglisismene før jeg bringer dem på banen. Det eneste som ble sagt om indirekte anglisimer, var at noen setninger var litt rart skrevet, uten at de kunne sette fingeren på hva som gjorde setninga rar annet enn at den var feil grammatisk. Når det gjelder hvordan de skal vurdere de direkte anglisismene sier samtlige lærere at de ber elevene finne norske erstatningsord i skriftlige tekster, med mindre de skal skrive en bloggtekst eller gir dem lov gjennom oppgavelyden. Det stemmer godt med de oppfatningene elevene har. Lærerne godtar ikke innslag av det de påpekte som et muntlig språk i fagtekster, og anbefaler alltid om å ikke bruke direkte anglisimer i tekstene sine. Elevene skal lære å skrive formelle tekster, og kunne vise at de kan skille mellom skriftspråket og det muntlige språket. Derfor er det viktig at de lærer å finne ord som passer best for slike tekster. Hva som ligger i en formell tekst versus en uformell tekst, blir diskutert i kapittel 5.2.4.

Det viser seg at tre av lærerne ser en økning i anglismebruk i elevtekster¹⁰, men at ingen ser *veldig* mye til det. De ser det oftest når de har gitt elevene lov, som for eksempel gjennom sjangeren blogg. De synes derimot det er litt vanskelig å vite med de indirekte anglisismene, eller dersom det er ord som har blitt så integrert i språket at de virker helt norske. Lærerne tror det er lettere for elevene å legge vekk de direkte anglisismene, da disse er mer synlig, engelske ord. Den nest yngste læreren er usikker på om hun ser en utvikling. Det kan tas i betraktning at lærerens undervisningserfaring ikke er mer enn 5 år. Samme lærer sier i likhet med resten, at dersom hun ser tilfeller av det, kommenterer hun det. Den eldste læreren så en økning spesielt godt de siste 5-10 åra, og før det var det svært sjeldent, eller nesten aldri, tilfeller av anglisimer. Det er i tråd med hva elevene sier, som mener de generelt bruker flere anglisimer nå enn før, og at de stadig kommer over nye, og tar dem i bruk.

Alle lærerne ser mange flere tilfeller av anglisimer i muntlige presentasjoner enn i skrevne elevtekster. Dette stemmer også med hvor elevene selv føler de kan ta i bruk anglisimer. Den nest eldste læreren sier at utviklinga mest gjelder de ihuga datagutta som behersker engelsk bedre enn norsk, og at tekstene gjenspeiler det. Det virker som at det er full enighet blant lærerne om at det ikke var slik før blant norskfødte med norsk som morsmål, og hvilke typer elever som har flest innslag av anglisimer. De nevner alle at det er flest innslag av anglisimer i språket til gutter, og spesielt gutter med lærevansker og de som gamer.

Lærerne løfter frem hvor viktig det er at elever utforsker språket, men at de må lære seg når det er greit å bruke anglisimer og ikke. «Språk er gøy, og anglisimer er absolutt en del av kreativ utforskning og et variert ordforråd», sier den nest eldste læreren. Elevene skal ha kompetanse i språket på sosiale medier, og det har de fleste: «Da handler det om bevissthet rundt hvilket språk vi bruker når for å oppnå det vi vil», fortsetter læreren. Målet hennes med undervisninga er at elevene skal bli kompetente til å delta i samfunnet, og gi dem innsikt i det faktum at språk er makt. Den nest yngste læreren sier at et poeng må være at elevene bevisstgjøres språket sitt og ordvalg så de kan begrunne valga. Målet med oppgava som blir gitt er dermed viktig, og har mye å si for om læreren retter på anglisismene eller ikke. Dersom elevteksten er samme sjanger som nettekstene i denne

¹⁰ Med elevtekster menes her tekster skrevet på skolen, og innebærer ikke meldetekster der anglisimer i større grad er tillat (blogg, sosiale medier, kommentarfelt osv.)

oppgava, vil annen språkbruk være unaturlig og speile dårlig sjangerforståelse. På en blogg bugner det av typiske netteksttrekk, og da er det å forvente, mener samtlige. Norsk lærerne jobber mye mot eksamen, og i den sammenheng påpeker flere av dem at de ikke kan ha elever som skriver «idk» i disse formelle oppgavene som skal leveres inn og vurderes av eksterne sensorer. «De må også lære at de ikke kan skrive «plis» til NAV når de skal søke om penger der», sier den yngste læreren.

Det later til at lærerne er samstemte i å ville lære elevene å tilpasse språket ut ifra sjanger, mottaker og kontekst, og at det språket de skal trenes opp til å bruke i skriftlige tekster på skolen, bør være så norsk som mulig. «Det bør ligge en nysgjerrighet hos lærere til å ville finne gode, norske ord for engelske ord i stedet for å bruke dem», sier den eldste læreren. Det påpekes også at det er forskjell på engelske ord og hvor fornorska de har blitt i prosessen. Det kan se ut til at ord, og som er blitt fornorska og en del av det norske språket er mer tillatt enn de som ikke er det. Det eksemplifiseres med orda *tøff* og *jus*. «Hvis vi mangler gode norske alternativer av engelske ord får de engelske orda være greit», mener den eldste læreren.

Betydninga av engelske ord i norsk blir tatt opp hos lærerne også, slik en av elevene trakk frem en forklaring av ordet «obsessed». Den yngste læreren mener vi ikke kan avfeie chattekulturen, noe som kan sammenlignes med det behovet en av elevene sier de har for engelske ord, slik som en av elevene sier at ordet *obsessed* og *besatt* for henne, og sikkert flere, ses på ulikt, med ulik betydning og bruksområde. Læreren sier at elevene må lære å skrive tekster med et godt norsk språk, og bli forstått av andre, noe det kommer frem hos lærerne at de ikke blir ved å bruke engelske ord. Ifølge elevenes svar inneholder ungdomsspråket en drøss av anglismer, og med det mener de at slike ord er nettopp det som gjør at de forstår hverandre seg imellom, og at det er det som skal til for at de kanskje blir forstått enda bedre til og med.

Flere av lærerne har erfart at de som gamer har flere anglismer med seg inn i elevtekstene sine enn andre elever, og hos den yngste av lærerne dukker det opp flere navn på elever når hun leser kommentarfeltet med ord som «bugsene» og «resatt». Hun påstår at en av hennes elever har altfor mange anglismer i sitt skriftspråk, og læreren må stadig fortelle at han ikke kan skrive så mye engelsk fordi det blir uformelt, flyter dårlig og er upassende i en fagtekst. Eleven har også anglismer i det han skriver til lærer utenom fagtekster, i for eksempel meldinger på telefon. Læreren mener det i aller størst grad er de indirekte anglisismene eleven har i sitt skriftspråk, og at de medvirker til et dårlig språk.

Alle lærerne godkjenner i større grad anglisismebruk i muntlig språk enn i skriftlig språk. Den eldste læreren sier hun noen ganger kan spørre elever etter muntlige presentasjoner hvorfor de har brukt direkte anglismer dersom hun ikke forstår hvorfor de ble brukt, eller hvis hun ikke vet hva de betyr. Det mener hun fører til bevisstgjøring rundt ordbruken, og ofte får hun til svar at elevene synes det var naturlig å bruke det. Under intervjuet med den yngste læreren kommer det frem at det i samtaler med elevene om noen spesielle temaer åpner for at elevene bruker et eget språk for å beskrive noe nært og personlig. Det kan virke som at lærerne i slike samtaler ikke kan unngå at elevene legger mye av eget språk frem for å klare å beskrive det, da temaene er noe de aldri har hørt snakk om gjennom et annet språkbruk:

Når elevene snakker om hvordan man skal oppføre seg på nett, kan man ikke unngå eller slå ned på at ord som «slutshaming» og «fatshaming» kommer opp. De bruker sitt språk om det, og det er viktig og riktig, og det må vi godta, selv også i skriftlige resonnerement.

Det kan se ut til at den samme lærer ser en forbindelse mellom hvordan språket hos hver elev blir brukt i kommunikasjon med lærere og i klasserommet, og med hvordan relasjon eleven har til læreren. Hvor trygge de er på læreren, henger sammen med hvor mye de bruker av sitt eget personlige hverdagspråk i snakk med lærer. Hun sier at når man er nær elevene sine, får man høre mange anglismer og personlige preg på språket deres, men dersom du er formell i lærerrollen og har en annen type autoritet og med det en annen type relasjon til elevene, da vil eleven mest sannsynlig tilpasse seg det, og legge vekk mye av sitt preg og hverdagspråk.

Et annet forhold som spiller inn på vurderinga av anglismer i elevtekster, er hvilket nivå elevene ligger på. Det har mye å si hvilket nivå eleven ligger på generelt i faget når det gjelder i hvilken grad anglismer skal vurderes eller ikke. Det kommer frem under intervjuet at dersom en elev stort sett får toppkarakter og gjør det veldig bra, men har innslag av anglismer i tekstene, velger læreren å gjøre det til et av hovedpoengene eleven har å jobbe med videre. Det er kun dersom eleven har få feil som er større og viktigere å rette på. Det viser seg at ofte er det mange andre aspekter læreren har å kommentere ved en elevtekst som kanskje heller bør prioriteres. De elevene som ligger lengst ned på karakterskalaen gis ofte flere eksempler på hvilke norske ord som heller bør bli brukt, eller hvordan setningene kan bli bedre med en annen setningsoppbygging uten anglismer. Dersom eleven er en toppkarakter elev sier lærerne at eleven må finne norske erstatningsord, og så blir det opp til eleven å finne det selv. Dette kan trolig være utfordrende for noen, fordi de legger ulik mening i hva som er norske ord og ikke. Dette blir diskutert i kapittel 5. Den yngste læreren forteller om sine erfaringer med en elev som har vanskelig for å se egen bruk av indirekte anglismer, som viser seg å være stor. Eleven er flerspråklig og leser store mengder av engelsk litteratur, og har et bredt ordforråd med flere engelske uttrykk enn læreren selv kan. Eleven ønsker seg gode karakterer i norskfaget, men klarer ikke komme helt opp til toppen fordi han har et for engelskpåvirka språk i tekstene sine. Direkte anglismer er aldri til stede i tekstene hans. Han skriver på en måte som kan lugge litt, fordi bruken av de indirekte anglismene gir tekstene hans dårlige setninger. Eleven har vanskelig for å se hvorfor det er et problem når han gjør seg forstått for læreren i tekstene, og læreren sier eleven har alle disse orda og uttrykka helt ubevisst inn i setningene sine. Læreren pleier å gi tilbakemeldinger ved å si at han skriver bedre dersom han bruker et mer norsk språk for å være tydeligere og mer presis i formuleringene sine, slik at det flyter bedre. Det ser ut til at det er vanskelig for læreren å vite hva som bør gjøres når elevene ikke ser egen anglisismebruk selv om han gjøres klar over det.

Det viser seg i tillegg å være lett å se at eleven har brukt engelske kilder, ved at språket som blir brukt i kildene overføres til norsk, med mange indirekte anglismer. Dette problemet gjelder flere elever, ifølge lærerne. Eleven fra eksempelet strever med indirekte anglisismebruk i så stor grad at det er et problem han må jobbe med, og som må og kan følges opp av lærer da mangelen på andre problemer med skriving ikke er til stede i like stor grad. Læreren trekker frem en annen i klassen som har problemer med struktur og mottakerbevissthet for å forklare at det er forskjell på hvilke problemer det bør prioriteres å jobbe med. Denne eleven har ifølge læreren større utfordringer som må på plass før karakteren kan heves, og anglismer er ikke en faktor for å høyne karakteren med mindre

det er så mange tilfeller av det at det heller blir et grunnlag for å senke karakteren. Det er derfor sjeldent at denne læreren retter på anglisimer annet enn å gi det en liten kommentar om at «dette er ikke norsk» eller «dette er ikke god nok norsk, hvordan kunne du skrevet det annerledes?», for å si det med lærerens egne ord. Når elevene selv skal skrive ned tre ting de strever med og ønsker å jobbe med for å forbedre resultatene sine, er det sjelden at anglisimer er en av dem. Dette kan ha sammenheng med hvordan elevene i sine intervjuer sa de legger anglisimer bevisst bort i skoletekster, og at de anglisimene som da kommer frem likevel kan tyde på at de er skrevet ubevisst og derfor vanskelig å se for eleven. Læreren eksemplifiserer med at da må de heller jobbe med fullstendige setninger, svare på oppgavelyden og struktur.

Lærerne hevder videre at økt anglisimebruk kan være en konsekvens av at mange mennesker i dag er så opptatt av at ting skal gå fort, og at hyppig anglisimebruk kan være en konsekvens av dette. Vi har et behov for å effektivisere alt som går an å effektiviseres. Det tror den nest yngste læreren at elever (og voksne) tar med seg inn i skrivehandlinger, at de tar i bruk det som er lettest og lengst fremme i vokabularet slik at ordvalg går ut ifra hva som er raskest å tenke seg til. At de bruker engelske og norske ord om hverandre i mange settinger utafør og i skolen, kan være en av grunnene til at de tar med seg anglisimer inn i norsk skriving på skolen også. Det viser seg at lærerne opplever at elevenes chatting er svært muntlig preget, og at chattespråket kan være en av faktorene til at skillet mellom skriving i og utafør skolen kan hvikes ut, da chat er den største skriveerfaringa de har utenom skriving av tekster på skolen:

Mange elever blir drevet av ytre motivasjon, og med det ønsker å bli fort ferdig med innleveringer og prøver. Derfor kan det nok fort være at de bruker de orda og uttrykka som kommer til dem først, fremfor å søke opp, eller slå opp, i ordboka etter alternativer.

Når det gjelder forskjeller mellom norsklærere og deres syn på anglisimer, tror den yngste læreren at det er et skille mellom eldre og yngre lærere. Hun sier at dersom mottakeren er en fjortis må man bruke begreper som en fjortis forstår, og tilpasse seg deres nivå for å få best mulig relasjon med og forståelse av hverandre. En eldre lærer vil ikke oppnå samme relasjon med en ung elev dersom språket er så ulikt at eleven ikke føler seg forstått, og eleven vil kanskje heller ikke forstå læreren i hans eller hennes vurderinger dersom det ikke møter eleven. Det ser ut til at informantene trekker en linje mellom kompetanse om anglisimer og nær relasjon med elever. Kompetanse om anglisimer og nær relasjon med eleven vil ifølge informantene øke evnen til å se om eleven er bevisst eller ubevisst i sin anglisimebruk i elevtekster. Dersom en elev bruker det i sitt muntlige språk og læreren kjenner til dette, kan det være lettere å snakke med eleven om det i etterkant og vite hvorfor eleven skriver slik hen gjør.

4.4 Oppsummering av datamaterialeanalyse

For å oppsummere kapitlet vil jeg besvare forskningsspørsmåla kronologisk, og rette funnene i analysen mot dem. Det første forskningsspørsmålet er: **Hvilket forhold har elevene og lærerne til engelsk?**

Elevene og lærerne har et litt ulikt forhold til engelsk. Elevenes positive holdninger til engelsk står i kontrast til lærerne, fordi lærerne bruker flere nedlatende ord, og fokuserer mer på det negative rundt engelskpåvirkninga enn hva elevene gjør. Det er forskjeller blant lærerne også, men det viser seg at den yngste læreren skiller seg ut. Det gjør hun fordi hun selv har gamerbakgrunn, og tar mange engelske ord og uttrykk derfra med seg inn i sitt språk, også i undervisning og i samtale med elever. Til sammenligning med elevene sitt forhold til engelsk står denne læreren på lik linje med elevene når det gjelder hvor mye de selv har integrert engelsk som en del av talemåten og skrivemåten sin. De tre andre lærerne bruker ikke TikTok, og er ikke ihuga gamere. Den yngste læreren og elevenes påvirkning skjer altså gjennom de samme kontaktpunktene. Med unntak av den yngste læreren, uttrykker lærerne at de eksplisitt er nølende eller skeptisk til den påvirkninga engelsk har på norsk, og refererer til anglismer i elevtekster, og at uformelle trekk blir dratt inn i de formelle tekstene. Det kan konkluderes med at svarene til lærerne og elevene bærer preg av ulikhet, og at tre av de fire lærerne ikke kan sies å ha det samme forholdet til engelsk, som elevene har.

Det andre forskningsspørsmålet er: ***Hvordan vurderer elevene og lærerne anglismer i tekster skrevet utafør skolen?***

Både lærerne og elevene påpeker mange av de samme trekka ved nettekstene. Alle er godt kjent med de ulike trekka, som emojis og forkortelser. Elevene kjenner godt til måten å skrive på både gjennom egen og andres bruk, mens tre av fire lærere er mest kjent med det gjennom andres bruk. To av lærerne anvender flere av nettekstrekka i egne tekster, mens de andre to praktiserer det ikke. Jeg får inntrykk av at lærerne er litt ambivalente i sine svar, da de på den ene sida mener teksten ikke er gjennomtenkt og språket ikke er godt, men på den andre sida mener de teksten er levende skrevet, og slettes ikke dårlig. Sjangervalg og kontekst har mye å si for hvordan lærerne vurderer anglismer i tekster. De støtter bruk av det som kommer frem av språklige trekk i både bloggteksten og kommentarfeltet i tekster skrevet utafør skolen. Elevene er positive til skrivemåten, og mener den måten å bruke språket på i stor grad viser personlighet, og er helt normalt.

Lærernes og elevenes syn på anglismer i forbindelse med de to nettekstene kommer frem i samtalene i ulikt tempo. Hos tre av elevgruppene blir ikke de direkte anglisismene nevnt før helt mot slutten av andre intervjudel, og hos én av gruppene blir de ikke nevnt i det hele tatt før jeg bringer det på banen. Lærerne er raskere til å nevne de direkte anglisismene i nettekstene enn elevene. De direkte anglisismene blir trukket frem som noe av det aller første de legger merke til ved tekstene. Dette gjelder alle fire lærerne, også den yngste læreren som ofte bruker slike ord selv, og har de godt integrert i eget ordforråd. Det er altså ikke store kontraster mellom lærere og elevers syn på de ulike trekka ved tekstene, deriblant anglismer, men anglisismene viser seg å være mer iøynefallende hos lærerne enn elevene. De indirekte anglisismene blir ikke nevnt av noen av de fire gruppene, med unntak av én elev som sier det er noe som skurrer i en setning der en indirekte anglisisme befinner seg. At ikke anglisismene blir nevnt før helt til slutt, eller før de blir gjort oppmerksomme på dem, tolker jeg som at orda er så vanlig og gjenkjennelig for elevene, at de ikke la merke til dem blant andre mer etablerte norske ord. Denne tolkninga drøftes videre i kapittel 5.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet er: ***Hvordan vurderer elevene og lærerne anglismer i elevtekster?***

Elevene er glad i engelsk og omfavner det i sitt hverdagsspråk. De ser et skille mellom hverdagsspråket sitt, og språket de bruker i elevtekster på skolen. For de fleste virker

dette skillet unødvendig, da de ønsker å kunne bruke flere anglismer i tekster de skriver på skolen. For noen få virker det likevel nyttig, fordi de ønsker et skille fra et hverdagspråk overfylt med anglismer, og en skoletekst som helst ikke skal ha noen. Hovedargumentet til elevene om det sistnevnte er at dersom det ikke skal være lov med anglismer i elevtekster, er det bedre å skille det helt, fremfor å la bare noen tilfeller av det være lov. Det kan føre til utfordringer ved å skulle skille formelle tekster fra uformelle, og mottakerbevisstheten kan bli vanskelig å tydeliggjøre hvis samme måte å skrive på gjelder i alle tekstsammenhenger.

Elevene er ikke fremmede for å bruke mange anglismer, og legger ikke skjul på at de hadde blitt glade dersom det var lavere terskel for å bruke det i alle elevtekster uten å få en pekefinger eller kommentar på det fra læreren. De gir inntrykk av at anglismer kan være et bedre valg enn andre norske ord, og at disse orda uansett vil bli tillatt i fremtida. Her refererer elevene til at ikke alle kjenner til anglisismene de bruker. De er enige om at det er viktig med et bredt ordforråd i norsk, men at anglismer ikke setter en stopper for det, men at det tvert imot bidrar til et bredere ordforråd og kreativitet innenfor språket. Dette diskuteres videre i kapittel 5.

Lærerne er glad i språklig variasjon og kreativitet, og mener vi ikke kan unngå påvirkninga fra engelsk. De synes i motsetning til elevene at den språklige kreativiteten bør foregå innenfor det norske språket, og ikke ved bruk av flest mulig anglismer. De ser grunn til å opprettholde et skille mellom hverdagstekst og elevtekst. Elevene skal lære seg å bruke et godt norsk språk som kan forstås av alle, og som kan brukes ulikt ut ifra kontekst og formål gjennom livet. Lærerne har forståelse for at barn og ungdom vokser opp med engelsk som en naturlig del av hverdagspråket, og at ordforrådet på så måte blir påvirket. Så lenge vi har god nytte av å ha anglisismene i språket vårt, og har et behov for det synes de ikke det gjør noe å ta dem i bruk. Men, de mener at det ikke er et poeng å få inn flest mulig av dem. Og i hvert fall ikke i skriftlige, formelle, tekster som en elevtekst i de fleste tilfeller er.

Om det kan sies å være en utvikling i anglismebruk blant elever, mener lærerne at det de siste åra har vært mer synlig, men at det likevel ikke er hårreisende mange av dem i elevtekster. Når det gjelder i muntlig tale mener samtlige informanter at det er en økning av anglismebruk, og lærerne sier det bugner av anglismer i det muntlige språket. Det at både lærere og elever opplever at det er i muntlig tale anglisismene blir brukt mest, styrker sannhetsgehalten i det som sies. Lærerne gir inntrykk av at de tror det vil fortsette en like stor vekst av anglismer som det har vært de siste åra, og at det etter hvert vil bli mer normalt å se i elevtekster slik det er å se i tekster utafør skolen nå.

Vi kan konkludere med at lærerne vurderer anglismer i elevtekster på en måte som viser at norske erstatningsord oftest er et bedre valg for å formidle mer presist gjennom tekst, mens elevene mener tvert om. Lærerne mener anglisismene må legges bort når elevene skal skrive formelle fagtekster som de senere i livet vil få bruk for. Ved at elevene føler anglismer kan bidra til en mer presis formidling i tekstene, står det i stor kontrast til hva lærerne mener. Tre av lærerne uttrykker at de er «av den skeptiske typen» til anglismer, noe som står i kontrast til elevenes positive holdning til engelskpåvirkninga. Inntrykket jeg får er at elevene har vanskelig for å forstå hvorfor anglismer skal bli vurdert negativt av lærere, og synes det bør være større aksept for å ta mer av hverdagspråket med anglismer inn i elevtekster. Vi kan ha grunn til å tro at lærere i større grad aksepterer bruk av anglismer i tekster skrevet *utafør* skolen enn *på* skolen, mens elevene gjerne skulle ha brukt flere anglismer i tekster de skriver på skolen, slik de gjør utafør skolen.

5 Diskusjon

Som nevnt i kapittel 1, er problemstillinga i denne oppgava å undersøke **hvordan et knippe lærere og elever vurderer anglismer i norsk, og hva som ligger til grunn for de forskjellene jeg eventuelt finner**. Dette målet er videre brutt ned i følgende tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilket forhold har elevene og lærerne til engelsk?*
2. *Hvordan vurderer elevene og lærerne anglismer i tekster skrevet utafør skolen?*
3. *Hvordan vurderer elevene og lærerne anglismer i tekster skrevet på skolen?*

I dette kapitlet oppsummerer jeg først hovedfunna mine (5.1). Deretter diskuterer jeg disse opp mot oppgavas problemstilling og øvrige sider ved tematikken (5.2). Denne diskusjonen dreier seg om at læreren kan sies å være i en skvis, og viktigheten av å få innsikt i elevenes språklige virkelighet. Det blir videre diskutert hvordan elevene og lærerne har ulike syn på presist språk, hvordan anglismer brukes ulikt i ulike sjangre, og for ulike mottakere. Før avslutninga presenterer jeg forslag til videre arbeid med anglismer og engelskpåvirkning i norsk. Til sist presenterer jeg noen avsluttende refleksjoner og didaktiske implikasjoner (5.3).

5.1 Hovedfunn

Mine analysefunn indikerer at

1. *elevene og lærerne har et ulikt forhold til engelsk*. Elevene har et tettere forhold til engelsk enn hva tre av fire lærere har, dvs. at de har hyppigere kontakt med det engelske språket, og at de bruker det mer. Dette understøttes av at elevene i mindre grad enn lærerne la merke til anglisismene i de utvalgte nettekstene.
2. *elevene og lærerne vurderer anglismer i tekster skrevet utafør skolen som en naturlig del av språkutviklinga og endringene som skjer*. Både elevene og lærerne ser en økning i bruk av anglismer i tekster skrevet både i og utafør skolen, og de ser en sammenheng med det og språkutviklinga.
3. *elevene og lærerne vurderer anglismer i tekster på skolen ulikt*. Lærerne vurderer jevnt over anglismer i elevtekster som noe negativt, og ønsker ikke at anglismer skal erstatte norske ord. Elevene på sin side ønsker imidlertid å bruke anglismer i skoletekster, og begrunner det blant annet med at de trenger dem for å uttrykke seg så presist som mulig. Lærerne mener det er stor forskjell i sjangervalg når

anglismer i større eller mindre grad er tillatt, og både elever og lærere indikerer at det er stor forskjell på anglismer i tale og skrift.

5.2 Drøfting av funn

5.2.1 Norsklæreren i skvis

Lærerne skal i kraft av sin rolle som norsklærer, lære bort korrekt norsk – noe som for mange lærere vil si et språk uten for mange nye og ukjente anglismer. Samtidig kan de ikke lukke øynene for at språket utvikles og endres. For språket utvikler seg, og det kan hverken lærere eller elever stoppe. Elevene bruker en økt mengde anglismer i språket sitt, og de sier selv at de ønsker å bruke flere, også i tekster de skriver på skolen. Mange ganger er de heller ikke bevisst egen bruk av dem. Dette setter norsklæreren i en skvis, og det er en potensiell konflikt. Hva er viktige innsikter i denne sammenhengen, og hva kan vi som norsklærere gjøre?

Vi kan undres over om det ligger en forventning til norsklæreren som strider imot den naturlige språkutviklinga. En oppfatning trolig mange har av norsklærere, er at de bør ha et godt og korrekt norsk språk, både skriftlig og muntlig. De bør ordlegge seg godt, og de bør i hvert fall ikke ha skrivefeil. Er du norsklærer, så er det ikke bare på skolen du er det, men også andre steder. Å skulle lære bort korrekt norsk, samtidig som anglismer er en voksende del av utviklinga, kan føre til at læreren står i en konflikt mellom hva som ønskes av ungdommen – som jo står for en viktig bærer av språkutviklinga – og hva som forventes av norsklæreren som skal videreformidle et «korrekt» språk. Den yngste læreren uttrykker at hun føler hun blir revet i to, ved at hun har et «typisk norsklærerstempel», der hun må undervise elevene i å bruke gode, norske ord. Samtidig synes hun det er viktig å bruke språket vårt som et uttrykk for vår identitet (jf. delkapittel 4.1.2). Hun har i tillegg opplevd at andre lærere retter på henne, dersom hun bruker anglismer, eller mindre korrekte ord og uttrykk. Dette kan vise oss at den yngste læreren opplever å være i denne skvisen jeg mener norsklærere står i. Det er også interessant at hun som norsklærer føler hun ikke kan bruke et anglifisert språk selv, fordi hun skal lære bort korrekt norsk til elevene. Likevel er det en betydelig del av hennes språklige identitet, som jo er vanskelig å legge helt vekk idet hun trer inn i klasserommet.

Innledningsvis (kapittel 1) ble flere relevante perspektiv og kompetansemål fra *Læreplan i norsk* trukket frem. Norskfaget skal blant annet gjøre elevene til «trygge språkbrukere», bevisst sin «egen språklige identitet», de skal «utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter» og «gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag» (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2ff, delkapittel 1.1). Språket sier noe om hvem vi er, og er på den måten en stor del av identiteten til hver enkelt (jf., Hasund, 2016; Hårstad et al., 2021, kapittel 2.2). Som det løftes frem av skoleopplæringa, er det viktig for ungdommen å utvikle sin identitet. Elevene ønsker å bruke anglismer både utafør og på skolen, noe som bekrefter Masvies (1992) funn om at ungdom ønsker å bruke anglismer (jf. delkapittel 1.2). En årsak til dette ønsket er tilsynelatende fordi det er en verdifull del av deres språklige identitet og språklige uttrykk, som bekrefter Brandsegg (2001) sitt funn om et ønske om språklig variasjon. Men får elevene utvikla sine «personlige skriftlige uttrykksmåter» (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020), hvis de ikke får bruke anglismer? Læreren skal jo hjelpe dem i utviklinga, ikke kaste stokker i veien. Dette bekrefter at det er en konflikt, og læreren står i skvis.

I norsklærerrollen ligger det også språk-makt. Læreren bør være klar over hvilken makt hen innehar i det å legge språklige føringer for elevene, og vise respekt for de mulige uenighetene det er mellom læreres og elevs oppfatning av hver sin språklige virkelighet. Lærerens språkpraksis og holdninger til anglismer vil være med på å sette eksempler for elevene, og påvirke deres holdninger og oppfatninger til språk og språkbruk (jf. Hårstad et al., 2021, delkapittel 2.2.2). Lærerne kan se ut til å føle et behov for å beskytte norsken når de snakker om påvirkninga fra engelsk. Dette kan skyldes de forventningene de kjenner til, og som legges på deg som norsklærer til å skrive, snakke og videreformidle god norsk. Vil dette si at du ikke forvalter norsk på en god måte dersom du bruker mange anglismer? Fordi det strider mot god norsk? Som den yngste læreren nevnte i delkapittel 4.1.2, er hun *språklærer*, og ikke bare norsklærer (Hårstad et al., 2021). Med andre ord kan læreren bruke språket, leke med det og utforske det som en del av et kreativt uttrykk. Kanskje vil det å tillate utforsking føre til at elevene får større eierskap til språket sitt, og at språkopplæringa vil oppfattes som mer spennende og nært for elevene. Utafor skolen kan alle bruke anglismer så mye de vil, uten at noen har rett til å vurdere hvordan de bruker det. Å omfavne språkutviklinga som skjer, viser forståelse for hvordan språket er i naturlig endring. Vi bør vise elevene at språkendringer skjer.

Et annet perspektiv som er viktig å huske på i denne sammenhengen, er at lærernes holdninger smitter over på elevene. Holdninger til språk kan være både foranderlig og påvirkbart, slik at holdningene gjerne blir styrt av hvem og hva vi forbinder eller identifiserer oss med, og på den måten har også læreren en sentral rolle i holdningsformidling (jf. Hårstad et al., 2021, delkapittel 2.2.2). Vi må anerkjenne at språket er i endring, og ikke la egne holdninger og eget språkbruk blokkere for innsikten i elevenes språklige virkelighet. Lærerne har en gylden mulighet til å få elevene til å se på eget språkbruk med et metablikk, gjennom å kjenne til hvilken språklig verden de befinner seg i. Dette kan ikke skje uten at læreren har kjennskap til deres språklige verden, de og må derfor sette seg inn i hvorfor elevene ønsker å bruke anglismer. Som vi så innledningsvis, kan norsklærerens syn på språk være avgjørende for hva elevene tenker om språk når de går ut av skolen. Læreren har en autoritet som gir definisjonsmakt, som påvirker synet hver enkelt elev har på språk når de går ut av skolen, både av seg selv og andre som språkbrukere. Samla sett kan det derfor se ut til at læreren bør øve opp et blikk til å se egen rolle som forvalter av ulike språklige «sannheter» overfor elever, fordi disse sannhetene gjerne fører til at elevene reproducerer den samme lingvistiske virkeligheten (Hårstad et al., 2021, s. 199). For å ta elevenes språklige virkelighet på alvor, bør læreren vise forståelse og respekt for elevenes anglisismebruk, fordi det er betydningsfullt for dem, og fordi det er en naturlig del av språkbruk blant unge mennesker er i dag.

Norskfaget skal bidra til at elevene utvikler sin identitet og deres språklige kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Når lærerne ikke tillater elevene å bruke anglismer i elevtekstene, som de ser på som en verdifull del av deres språklige identitet, oppstår det et gap mellom hvordan LK20 og lærerne ønsker å se denne utviklinga hos elevene. Dette vil si at elevene ikke får utvikle sitt naturlige språk på den måten elevene selv ønsker å gjøre på skolen. Å være norsklærer i takt med globaliseringa kan altså by på utfordringer. Under intervjuet med elevene og den yngste læreren, ble det i tillegg til å snakke om anglismer også *anvendt* mange anglismer. Dette kan vise at det er en sammenheng med det informantene rapporterer om egen anglisismebruk og deres faktiske anglisismebruk (jf. kapittel 3.5.1).

Elevene mener de legger bort anglismer bevisst i elevtekster, i motsetning til deres ubevisste bruk utafør skolen. Likevel kan det se ut som det er vanskeligere for dem enn de

tror. Dette kan være fordi anglisismene for dem er så etablerte. Vi kan antyde det på bakgrunn av at hverken de direkte eller de indirekte anglisismene ble plukka ut i snakk om nettekstene, noe de gjorde hos lærerne (jf. delkapittel 4.2.2). En må likevel legge til grunn at nettekstene var av de sjangrene som tillater større bruk av et anglifisert språk. Siden mange i dag anvender et anglifisert språk på alle arenaer utafør skolen, blir det en utfordring å legge vekk anglisismer i språklige aktiviteter på skolen også. Slik sett kan vi si at også elevene befinner seg i en slags skvis. De vil bruke det, men får ikke lov, og synes i tillegg det er vanskelig å legge dem helt vekk. Selv om elevene oftest klarer å legge anglisismene vekk i tekstene de skriver på skolen, ser lærerne en økning i anglisismene de siste åra (jf. delkapittel 4.3.2). At læreren finner tilfeller av anglisismer i elevtekstene på tross av elevenes hensikt om å legge dem bort, kan være en indikasjon på at anglisismene har blitt en så integrert del av deres språkbruk og språkkultur, at de har vanskeligere for å skille hva som er anglisismer, og hva som er korrekt norsk, enn de selv tror. Dette er en utfordring som kan vokse seg større i åra fremover.

Lærerne oppdaga de direkte anglisismene i nettekstene med én gang, noe som kan indikere kunnskap innenfor vurderingsarbeid der de er trent opp til å lete etter språklige trekk. Det kan også være fordi anglisismene er mindre brukt av lærerne enn elevene, og dermed er mer fremtredende enn andre norske ord. Det viser seg imidlertid at for samtlige informanter, er de indirekte anglisismene vanskelige å oppdage, og ingen nevner de eksplisitt. Dette kan indikere at de indirekte anglisismene i større grad er vanskeligere å få øye på enn de direkte, samtidig som de er mindre bevisste blant dem som bruker dem.

Basert på hva som kom frem i analysen, må norsklæreren ta stilling til språkendringene og et anglifisert språk i økende grad i tida fremover, ettersom lærerne påstår økningen er synlig i elevtekster. Samtlige informanter har et litt ambivalent forhold til den økende engelskpåvirkningen og det anglifiserte, norske språket. På den ene sida står en frykt for å miste det norske språket helt til et annet språk, og på den andre sida, er et ønske om å bruke flere anglisismer på skolen enn hva som er greit for dem nå. Spesielt synes lærerne at det er viktig å bevare det norske språket, og bruke etablerte, norske ord, i stedet for anglisismer. Elevene regner flere av anglisismene de bruker i dag som allerede etablerte, norske ord. Dette er fordi de, og alle vennene deres, bruker dem. Anglisismene de bruker er under huden til elevene, og en stor del av deres språk. Det kan føre til en utfordring når læreren ber elevene finne norske erstatningsord. Elevene vil da kunne ha vanskelig for å se forskjellen på de orda de bruker – som de mener er etablerte, norske ord – og de andre norske erstatningsorda lærerne sikter til. Her har lærerne og elevene ulike utgangspunkt, og læreren kan ha fordel av å møte elevene i deres syn på erstatningsord, for enklere å få elevene til å se at ikke alle mottakere regner de anglisismene som etablerte i norsk språk.

5.2.2 Innsikt i elevenes språklige virkelighet

For å kunne ta elevenes språklige virkelighet på alvor, er det viktig at læreren har innsikt i den. Min oppfatning er at mange har en tendens til å bare avfeie anglisismene som unge nordmenn bruker som jåleri eller språklig sløvhet. Dette kan underbygges av påstanden den eldste læreren kom med i delkapittel 4.2.2, om at nettekstene er skrevet av «en person uten mye utdanning». At læreren har en slik holdning, kan legge føringer for hvordan elevene oppfatter eget språkbruk. Det er ikke slik at vi bare skal avfeie anglisismene. Vi behøver innsikt i elevenes bruk av dem. Hvis vi lærer mer om anglisismene og elevenes språkvalg, både ordas semantiske innhold, men også hva anglisismer betyr for elevene, vil vi forstå mer av språkbruken deres, og blir mer tolerante overfor den. Vi tolererer flere språkendringer når vi kan mye om språkhistorie, og forstår at språket endrer seg hele tida.

Som vist i delkapittel 2.1.1, er vi i kontakt med engelsk på flere ulike måter nå enn før. Ungdom har sin direkte kontakt med engelsk gjennom internett og sosiale medier (jf. Sunde, 2019, delkapittel 2.2.3), der mange anglisisme er å finne. Disse kontaktpunkta er med på å danne en felles forståelse av de anglisismene som blir brukt der. Ifølge Johansson & Graedler (2002, jf. kapittel 2.2.1) identifiserer vi oss med det fellesskapet vi tilhører. Elevene identifiserer seg med profiler og grupper som er tilhengere av samme plattformer på internett og sosiale medier. Hva og hvem vi identifiserer oss med legger igjen føringer for hvordan vi anvender språk, og hvilke holdninger vi får til det. En del av det å finne sin identitet handler om å prøve ut ulike måter å uttrykke seg språklig på, for å vise hvem man identifiserer seg med og ser opp til. Elevene er i stor grad tilknyttet et miljø med anglisisme som felles språklig trekk. Dette språktrekket er med på å styrke deres fellesskap, tilhørighet til en gruppe, og språklige identitet. Dette kan være med på å bygge elevenes personlige, skriftlige uttrykksmåte, som jo er noe læreren skal ta på alvor. Det kan likevel se ut til at elevene bygger en bru mellom språkbruken sin utafør skolen og på skolen, og kanskje er dette fordi de ser på dette som en måte å vise språklig trygghet – fordi de mestrer anglisismebruken og ønsker å vise det. Profilene blir av elevene sett på, og forbundet med en viss status, prestisje og makt. En av grunnene til det, er at disse plattformene og profilene gjerne har et stort antall tilhengere, noe som fører til en enda bredere publikumsskare med felles forståelse for anglisismene. Dette kan være en årsak til at en av elevinformantene, føler et press på å kjenne til hvordan anglisismene blir brukt, slik at hun ikke skal virke «helt lost» i samtale med venner (jf. delkapittel 4.1.1). Dette indikerer at det er en sammenheng mellom måten elevene bruker anglisisme på den ene sida, og hvilke føringer de personene de ser opp til, og plattformene de anvender bruker dem, på den andre sida. Anglisisme kan altså ses på som et viktig språklig uttrykk for elevenes fellesskap, og et nyttig, personlig språktrekk som norsklæreren bør vite om for å forstå hvorfor det er en så uunnværlig del av deres språk.

Selv om den direkte kontakten med engelsk kan se ut til å være ulik mellom de fleste elevene og lærerne, er den kulturelle kontakten med engelsk nokså lik (jf. Kotsinas, 2000, delkapittel 2.1.1). Unntaket er den yngste læreren, som kan sies å representere de unge lærerne, ved å vise at hennes kontaktpunkter skiller seg fra den eldre generasjonen lærere. Unge nordmenn har levd tettere med engelsk enn de eldre, noe vi kan se resultatet av gjennom økningen av anglisisme i språket, spesielt hos unge (jf. Sandøy, 2007, delkapittel 2.1.4). Det er gjennom den direkte kontakten at unge veksler sine språklige uttrykk, og som videre fører til språklig påvirkning (jf. Johansson & Graedler, 2002, delkapittel 2.1.1). Ungdommen får en egen språklig tilhørighet som de voksne ikke gjør. Fordi elevenes kontakt med engelsk skiller seg fra lærernes, får de et annet forhold til, og innsikt i, språket. Lærerne mangler dette innsynet og tilknytninga til engelsk, som elevene får gjennom sine kontaktpunkter og eksponering. Elevene og lærerne blir altså ikke disponert for den samme språklige påvirkninga, og den samme bruken av anglisisme. Dette utgjør et skille mellom deres to ulike, språklige virkeligheter. Skillet gjør at det blir vanskeligere for lærerne uten denne innsikten, å forstå hvordan og hvorfor elevenes bruk anglisisme er så viktig for dem at de til og med ønsker å bruke det i elevtekster. Lærernes og elevenes ulike vurdering av anglisisme i elevtekster kan derfor skyldes denne ulike kontakten. Ved å bli bevisst hvilke tanker som ligger bak bruken av anglisismene, kan lærerne lettere forstå elevenes syn på egen språklig virkelighet.

Som følge av den tette kontakten med engelsk, blir anglisisme en naturlig del av ordforrådet til flere, og dermed enkelt å ta i bruk. Spesielt vanlig er det for ungdommen å bruke anglisisme i sitt uformelle språk i chat, muntlig tale, på sosiale medier og lignende, av grunner som effektivitet. Mange bruker forkortelser for at det skal gå enda forttere (som

idk (i don't know), ilu (i love you) er eksempler på). Dette kan være en grunn til at elever overfører anglismer til tekstlige sammenhenger på skolen. I tillegg til dette argumentet, kan man påstå at flere, også elever, kan ha lettere for å ty til engelske ord, fordi det er de orda som ligger fremst i vokabularet, og som de anvender mest i sin dagligtale. Ønsket om å formulere seg raskt kan nok også virke inn på elevenes skriving av elevtekster. Den yngste læreren har lik erfaringer som elevene med norske ord som til tider forsvinner, mens det engelske ordet ligger fremst på tunga. Ved å kjenne til dette og forstå bakgrunnen for elevenes bruk av anglismer, tar læreren på alvor ungdommens syn på anglismer.

Med dette i betraktning, kan vi forstå at anglismer er en stor del av unge menneskers språkbruk i dag. Det er likevel ikke uvanlig å høre negativ omtale av ungdomsspråket. Dette er et uheldig stempel, da det, som vi ser, betyr mye for elevene å kunne bruke sitt språk som et uttrykk for deres identitet og holdninger. Elevenes oppfatning av hvordan anglismer ses på som en del av ungdomsspråket og deres språklige identitet, ser ut til å ikke bli tatt på alvor, ettersom lærerne ikke ønsker innslag av anglismer i elevtekstene, og elevene sitter inne med et inntrykk av at lærerne generelt ikke liker det så godt. Det er interessant å se hvordan elevene beskriver språket i nettekstene som et typisk ungdomsspråk, og sier at «personen er kanskje ikke så flink til å skrive», tekstene er «ikke bra norsk», og det er «uprofesjonelt og uformelt». Ettersom de samtidig sier at de kjenner seg igjen i måten å skrive på, beskriver elevene her sin egen måte å skrive på ved bruk av anglismer som noe negativt. Her kan det pekes på en selvmotsigelse i datamaterialet. På denne måten viser elevene indirekte at anglismer av noen ses ned på, og det kan se ut til å bekrefte lærernes negative syn. Elevene relaterer seg til måten å skrive på, men omtaler det i negative ordelag. Kan vi tro at elevene mener dette er dårlig språk? Hvor har elevene dette fra? Det kan muligens vise at de er påvirket av en skolekontekst som for dem viser en skolepraksis der elevtekstene skal ha en seriøs eller profesjonell form og innhold. Det kan være at elevene tror jeg forventer de skal si det, men det kan også være at elevene faktisk mener de har et dårlig språk sammenlignet med voksne sitt språk, eller et mer formelt språk.

Læreren tar elevenes språklige virkelighet på alvor ved å få innsikt i hvorfor elevene ønsker å bruke anglismer, og ved å vite at det for dem er et uttrykk for språklig identitet. Det kan se ut til at lærere mangler kunnskap om elevenes syn på, og bruk av, anglismer. Ved å forstå årsaken bak bruken, kan vi som norsklærere lettere se vår egen språklige virkelighet i et metaperspektiv, og bli mer tolerante overfor anglismer.

5.2.3 Ulike syn på godt og presist språk

Vi lever i to ulike språklige verdener, og det er generasjonsforskjeller. De yngre har vokst opp med mange anglismer, og de eldre har ikke det – fordi samfunnet har utvikla seg, og vi har fått mye mer kontakt med engelsk. Det gjør at vi har ulike syn på hva som gjelder som norsk, hva som gjelder som god eller dårlig norsk, og hva som legges i et presist språk. Det som er presist språk for lærerne, er ikke nødvendigvis presist for elevene. Jeg som lærer, kan derfor ikke bare si at elevene skal lære å skrive presist. Da kan elevene tenke: «Men det er jo det vi gjør?».

I *Læreplanen i norsk* (LK20) står det at elevene skal «utforske og eksperimentere med språket på kreative måter», og «utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter», samt bruke et «presist og nyansert språk» (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4ff, delkapittel 1.1). Et spørsmål som har reist seg i denne oppgava, er hvordan elevene og lærerne ser på et

godt og presist språk. Her er det ulike svar. Ikke bare er det ulikheter i hvordan informan- tene ser på et presist språk, men også i hva de legger i god norsk. Vi må også få innsikt i at vi – siden vi lever i ulike språklige verdener – har forskjellige syn på hva som gjelder som norsk og god norsk, og hva som gjelder som kreativt og presist språk. Elevene vur- derer anglisismer skrevet på skolen som positivt, fordi de legger en annen mening i hva et presist språk er, enn hva lærerne gjør. De er også uenige i hva god norsk er på grunn av dette, og derfor oppstår det ulike vurderinger av anglisismer i elevtekster.

Som vi har sett i delkapittel 4.1.1, så ønsker elevene å bruke anglisismer i elevtekster fordi de ser på det som et hjelpemiddel til å uttrykke seg mer presist, og som innledet i dette kapitlet er det også i LK20 retta fokus mot å beherske et «presist og nyansert språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15). Både elevene og lærerne bruker ordet *presist* for å forklare to ulike syn på deres oppfatning av anglisismers bruksmåte i norsk. Ut fra analysen kan det virke som at lærerne og elevene legger ulike meninger i hva et presist språk er. For elevene er det å bruke anglisismer med på å uttrykke seg mer presist, enn hva de kunne gjort med norske ord. Elevene mener anglisismer hjelper dem til å uttrykke seg mer presist, fordi orda de bruker ikke nødvendigvis betyr det samme, som det allerede etablerte norske ordet. Som nevnt tidligere i dette kapitlet, ser de altså på mange anglisismer som nødvendige lån. For dem er det betydningsfulle nyanseforskjeller i orda, slik at de norske orda ikke holder mål. Dette er i kontrast til hva lærerne legger i et presist språk, som mener norske erstatningsord fører til et mer presist språk. De bruker ordet *presist* til å forklare hvordan elevene med et godt, norsk språk får uttrykt seg mer presist til mottake- ren, slik at mottakeren forstår budskapet. Lærerne vil at elevene skal bruke et så norsk språk som mulig, med mindre de skal skrive en meldetekst som gir dem lov. Lærerne mener altså at anglisismer *ikke* bidrar til å uttrykke seg på en enklere og tydeligere måte. Dette kan indikere en konflikt mellom hva som er presist for skriveren, og hva som er presist for mottakeren.

Et annet viktig perspektiv for å gi innsikt i elevenes språklige virkelighet, er synet elevene har på anglisismer som nytteord. Denne kunnskapen kan det være flere lærere mangler, og er derfor verdt å ta frem for å gi bedre innsikt i elevenes språklige virkelighet. Som det viser seg, er hovedgrunnen til at elevene vurderer anglisismer i tekster skrevet på skolen som en berikelse, fordi de mener de fleste engelske ord er nytteord (jf. Pulcini et al., 2012, delkapittel 2.1.4), og ikke nødvendigvis erstatter etablerte norske ord, men får nytt liv i norsk. Norske ord kastes altså ikke på dynga fordi et nytt engelsk ord tas i bruk. Eksempler på slike ord fra elevenes dagligtale, og som nevnt i delkapittel 4.1.1, er orda *obsessed* og *naila*. For elevene har orda *obsessed* og *besatt* ulik betydning og bruksområde. Det er ord som hjelper dem med å uttrykke seg mer presist, og er på den måten nødvendige lån de bruker for å få sagt ting på en måte andre norske ord ikke vil kunne. Det er interessant at disse låna for mange ligner på beskrivelsen av unødvendige lån (jf. Pulcini et al., 2012, delkapittel 2.1.4), noe det viser seg at de *ikke* er for elevene. Altså handler en del av anglisismebruken om presise uttrykksmåter og ikke språklig jåleri og sløvhet, som mange kanskje mener og tror. Skal man forstå denne språkbruken, er det viktig med innsikt i den. Det er sannsynlig at lærere ikke kjenner til den spesifikke betydninga, som elevene har lagt i de anglisismene de bruker, ettersom de for noen ikke har en kjent betydning, eller at de får ulik betydning i forskjellige samfunnsgrupper. Elevene ser på anglisismene som en stor fordel til å få uttrykt seg bedre, noe lærerne ikke gjør. Dette kan antyde at lærere mangler kunnskap om elevenes bruk av anglisismer.

I tillegg til å se på anglisismer som en hjelp til å uttrykke seg mer presist, ser elevene på det som et kreativt uttrykk. Mens elevene ser på anglisismer som en berikelse og et

kreativt, språklig uttrykk, mener lærerne at kreativiteten bør foregå innenfor det norske språket, uten for mange anglismer (jf. delkapittel 4.1.2). De mener anglisismene fører til et mer muntlig og uformelt språk, og noe som ikke hører hjemme i elevtekster. Lærerne anser det ikke som god nok norsk. Elevene og lærernes kontrasterende ønsker er i tråd med det Sandøy (2007, jf. delkapittel 2.2.2), viser om at tenåringer har mer lyst til å bruke anglismer enn voksne. Dersom vi skal legge LK20 til grunn, kan det se ut til at lærerne og elevene er uenige i hva som gjelder som kreativ språkbruk. Elevene vil nok mene at anglismer er et kreativt uttrykk, og at de ser på det som personlige måter å uttrykke seg på.

På bakgrunn av de ulike oppfatningene av hva et presist språk er, kan det diskuteres hvor vidt informantene også legger ulike meninger i hvilke ord som regnes som norske eller ikke. Det kan nemlig se ut til at også dette ses ulikt på av elevene og lærerne. Når blir noe norsk? Hvor går grensene mellom språk? De tyske, franske, og nederlandske orda med flere, regnes i dag som norske (jf. Sandøy, 2007, s. 2.1.3). Det samme gjelder engelske låneord som er tilpassa norsk i formen, både i uttale og skrift (som *tøff* og *konteiner*). Så når regner vi anglisismene som tilhørende norsk? Kanskje kan vi ut ifra analysene anta at elevene gjør det allerede. De nevnte dem ikke i forbindelse med nettekstene, og anser dem som en ressurs de ønsker å bruke i språket sitt, også på skolen. Som vi har sett, skal elevene kunne «gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag» (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15, delkapittel 1.1), og trolig kan anglismer bli sett på som en del av disse endringene. På et tidspunkt i historien vil flere av de orda elevene bruker i dag regnes som norske, og med det blitt anerkjente av flere i befolkninga. Kanskje kan vi tro at noe blir norsk når det har blitt brukt i språket over en viss tid, når det er blitt allmenkjente ord.

Dette leder oss videre til spørsmålet: Hva er egentlig god norsk? Norsk er et språk som opp gjennom historien har tatt til seg mange ord og uttrykk utenfra (jf. Sandøy, 2007, delkapittel 2.1). Det er ingen garanti for at alle ord som brukes i dag vil overleve i norsk, men noen ord vil gjøre det, slik andre ord har blitt tatt opp og tilpasset i norsk i lang tid. Hver generasjon, og hver språkbruker, vil ha sin egen måte å forstå og bruke norsk på. Hva som er god norsk for elevene, er noe annet enn hva som er god norsk for læreren, eller bestemor. Som vi har sett bruker lærerne ord som *jus* og *tøff*, uten å anse dem som noe annet enn norske ord. På lik måte bruker elevene orda *nice* og *paye* uten å tenke over om de er norske eller ikke, fordi deres gruppe forstår de like godt som andre, mer etablerte, norske ord. Hva som ses på som god norsk, finnes det ikke noe fasitsvar på, men hver og én legger sine holdninger og verdier i sitt svar. Ut ifra analysen kan det antydes at anglismer ville fått plass i et svar på hva god norsk er av elevene, mens det for lærerne ville vært viktigere med andre, mer etablerte, norske ord.

Det kan se ut til at de indirekte anglisismene er etablerte hos de yngre, ved at de anvender indirekte anglismer uten å vite at det er det, men i tro om at det er korrekt norsk (jf. delkapittel 4.3.2). Den yngste læreren ser flere tilfeller av indirekte anglismer hos en av elevene sine, og påstår det er et problem for flere av elevene å se at de bruker indirekte anglismer. Elevene har vokst opp med at anglismer er internalisert i språket vårt, og en del av språkkulturen som er nå. Lærerne har levd i et mindre anglifisert samfunn, der nye, indirekte anglismer som nå tas i bruk, ikke eksisterte da de var ungdommer. De kjenner derfor bedre til hvordan de norska orda og uttrykka skal være, og vet derfor i større grad enn noen av elevene hva som er det mest korrekte å bruke på norsk. De indirekte anglisismene blir på den måten mer synlig for den eldre generasjonen. Lærerne har ikke vokst opp med det, og dette kan tyde på at det er lettere for dem å oppdage anglismer.

Som vi så innledningsvis, hviler det et ansvar på norsklæreren rundt hvordan hen selv fremstiller den direkte og indirekte språklige virkeligheten. Lærerens rolle er sentral og har makt til å legge føringer for hvilke ord som er best å bruke og ikke, og er med på å forme et inntrykk av hva som er god og ikke god norsk for elevene. Læreren har på den ene sida et ansvar for å vise elevene hvordan anglismer er en del av den naturlige språkutviklinga, samtidig som de også bør vise hvordan et godt, norsk språk er. Dette kan ruste elevene til å få større bevissthet rundt egen og andres språklige virkelighet. Det er minst en generasjon mellom elevene og lærerne, noe som kan ha konsekvenser for hvordan de vurderer tekst skrevet i og utafør skolen. Det kan hende læreren er med på å legge hindringer i elevenes språklige identitetsutvikling ved å ønske det læreren mener er et korrekt språk? Selv om elevene ønsker å bruke flere anglismer i elevtekster, er det ikke dermed sagt at de bør, eller kan, bruke anglismer når de vil.

5.2.4 Sjangre og mottakerbevissthet

Elevene kan ikke bruke anglismer når de vil, og norsklæreren må legge til rette for at elevene lærer det. For å vite når det er mer eller mindre akseptert å bruke anglismer, viser lærerne til sjangerbegrepet (jf. delkapittel 4.2.2). I LK20 står det at elevene skal beherske etablerte språk- og sjangernormer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Begrepa *formell* og *uformell* blir også brukt til å beskrive nettekstene og elevtekster. For lærerne har sjangervalget altså mye å si for hva som godkjennes av anglismebruk og ikke. De mener anglismer gir et muntlig preg på tekstene, og derfor tilhører de muntlige og/eller uformelle sjangrene. Det finnes ulike assosiasjoner til hva en formell og en uformell tekst er, og ungdomsspråk er ikke uvanlig å kategorisere som uformelt. Kanskje kan dette ha sammenheng med antallet anglismer de bruker i sitt språk å gjøre. Elevene skal trenes opp til å mestre skriving av ulike sjangre, og siden de er godt trent på å skrive uformelle tekster utafør skolen, fokuseres det mest på å skrive i formelle sjangre som fagtekster på skolen. Fordi anglismer, ifølge lærerne, ses på som et uformelt trekk, tillates de ikke i disse tekstene. I de uformelle sjangrene er det motsatt. Der mener lærerne at anglismer passer godt inn, og at det er nærmest et stort poeng å bruke anglismer for å vise sjangerforståelsen. Det er viktig at elevene trenes opp i å skrive i ulike typer sjangre, og lærer forskjellene mellom dem – derav også hvor anglismer hører til, eller ikke.

For å vise sjangerforståelse, må elevene lære å styre sin bruk av anglismer ut ifra hvilken sjanger de bruker, på tross av ønsket om å bruke de i alle sjangrene. Dette bekrefter det lærerne sier, om viktigheten av at elevene kjenner til gode, norske erstatningsord, som kan brukes i de kontekstene og sjangrene det er mer lønnsomt enn anglismer. Som lærer vil man at elevene skal utvide sitt vokabular og ordforråd, som gir enda en grunn til å vise elevene flere ord. Elevene vil neppe oppfatte anglismer som uformelt, fordi formålet deres med bruken av det er å uttrykke seg mer presist, og vise egen språklige utvikling og identitet. Lærerne vil trolig oppfatte anglismer som uformelt fordi det for dem er mindre brukt, og er mer knytta opp mot ungdomsspråk, slang og muntlig språk. Elevene ser et behov for å bruke dem i formelle sjangre (eksempelvis elevtekster), og uformelle sjangre (eksempelvis chat). For dem er det en måte å uttrykke seg på gjennom egne språklige faktorer, uansett sjanger. Dermed ser det ut til at den formelle eller uformelle konteksten ikke har noe å si for deres anglismebruk, selv om det står i strid med læreplanens mål om noe av det som inngår i å beherske de ulike språk- og sjangernormene.

På samme måte som anglismer virker å være sjangeravhengig, kan vi også si at anglismer er kontekstavhengig. Ifølge informantene er det, i likhet med uformelle sjangre, mer tillatt med anglismer i tale enn i skrift. Siden det er en økning i anglismebruk

generelt, og i muntlig språk spesielt, kan det være grunn til å tro at alle ord som tas inn i norsk språk fra engelsk, får størst plass i deres muntlige språk, og dermed regnes som uformelt – foreløpig. Endringer skjer gjerne først i tale, før det tar plass i det skriftlige (jf. Berg, 2019, delkapittel 2.1.3), noe som kan være grunnen til at de er mer akseptert i elevenes muntlige språk på skolen. Den eldste læreren har lagt merke til økningen av anglismer de siste åra, noe som skyldes naturlige endringer i språket til ungdommen gjennom økt kontakt med engelsk. Det muntlige språket brukes gjerne som et utgangspunkt for skriving, og i muntlig språkføring har man mange flere aksepterte uttrykksvarianter enn i det skriftlige. Ved at muntlig språk påvirker skriftlig språk, tas ofte disse variantene med inn i skriftspråket. Siden endringer skjer raskere i tale enn i skrift, kan vi tro dette bare er starten på anglisismebruk i norsk skriftspråk. Flere av orda elevene bruker er fortsatt under utprøving før noen av dem får innpass i det norske språket eller ikke, og det er derfor mange som ikke kjenner til alle anglisismene som brukes i dag. Dette leder oss mot viktigheten av å være mottakerbevisst.

Selv om lærerne må ta elevenes språklige virkelighet på alvor, må man, når man skriver, også ta mottakeren på alvor. Bør elevene av den grunn la være å bruke anglismer i skoletekster for å vise større mottakerbevissthet? Hvis språket skal være lett å bruke (jf. Sandøy, 2007, delkapittel 2.2), må det tas hensyn til at de orda som blir brukt også må bli godkjent av mottakeren. Både nå, og når de blir eldre, kommer elevene i ulike situasjoner der de på en eller annen måte må kommunisere, muntlig som skriftlig, med mennesker som ikke har engelskferdigheter nok til å forstå de anglisismene de bruker. Elevene skal for eksempel kommunisere med besteforeldre som ikke har den samme kontakten med engelsk som de selv har, og som dermed heller ikke har innsikt i de samme orda og uttrykka elevene har. I de aller fleste tilfeller er det læreren som er mottakeren av elevtekstene som blir skrevet. I noen skriveoppgaver er det også laget fiktive mottakere, der elevene for eksempel skal skrive til statsministeren. Elevene må øve på å ordlegge seg ut ifra hvem de skriver til. Norsk læreren kan snakke med elevene om mottakerbevissthet for å vise hvordan anglismer påvirker tekstene.

Ved å gjøre elevene kjent med hvordan de skal tilpasse anglisismebruken etter mottakeren, kan de oppøves et metablikk, som utvikler deres språklige bevissthet rundt egen og andres anglisismebruk. Den som behersker språk som av andre oppfattes som god nok og korrekt norsk, vil kunne ha en fordel i blant annet jobbsøkersituasjoner. Når de om noen år skal begynne å skrive jobbsøknader, kan de heller ikke benytte seg av anglismer, i fare for å ikke gjøre seg forstått hos mottakeren, slik en av lærerinformantene formidler at elevene må lære at de ikke kan si «plis» til NAV (jf. delkapittel 4.3.2). Elevene skal skrive norsk som oppfattes som hensiktsmessig norsk for dem de skriver til. De skal derfor ikke nødvendigvis legge vekk anglismer bare fordi de skal skrive korrekt norsk, men fordi det er hensiktsmessig når de kommuniserer med de som ikke kan, forstår, eller har innsikt i anglisismene. Av disse grunnene kan det være nødvendig å lære flere norske ord der de egentlig heller ønsker å bruke engelske, selv om de synes det kan virke unødvendig med tanke på sitt eget språkbruk utafør skolen. Ved å kjenne til hvilke språknormer som tilhører ulike diskurser, oppnår elevene en bred kompetanse, som kan brukes til å kommunisere bedre.

I likhet med mottakerbevissthet i skriftlige tekster, skal man også tilpasse språket etter mottakeren i muntlig språk. Siden mange i dag bruker et anglifisert språk utafør skolen, kan det se ut til å bli et «problem» å legge det vekk i språklige aktiviteter på skolen også. Spesielt synes det å være vanskelig for elever å legge det vekk i muntlig tale. Selv om lærerne ser ut til å godkjenne flere anglismer i muntlig språk enn skriftlig, kan det være

like store utfordringer å skulle gjøre seg forstått hos mottakeren muntlig. Den eldste læreren har opplevd flere ganger å måtte spørre elevene hva de har ment med anglisismene de har brukt i muntlige presentasjoner (jf. delkapittel 4.3.2). I klasserommet er det ikke bare læreren som er mottakeren, men også medelever. Likevel kan det være at læreren er den eneste som ikke vil forstå alle anglisismene, noe elevene må overveie i valg av ord. Sannsynligheten for at de fleste i klasserommet vil forstå anglisismene som blir brukt er stor, og kanskje ligger også dette til grunn for deres valg av å bruke anglisimer i presentasjoner på skolen. Muligens veier det å vise sin anglisimeforståelse og språklige identitet tyngre for elevene, enn det faktum at læreren kanskje kan ha vanskeligheter med å forstå. Dersom elevene kjenner til de bakomliggende årsakene til hvorfor det er nyttig å tilpasse anglisimebruken etter både sjanger og mottaker, kan de ha større forståelse for hvorfor lærerne ønsker at elevene skal lære gode, norske erstatningsord for ulike situasjoner og kontekster.

Det som også kan være utfordrende, er hva norsklæreren skal gjøre når elevene ikke oppdager egen anglisimebruk. Norsklæreren bør da vise dem norske, mer tradisjonelle ord, noe som vil øke deres metaspråklige bevissthet. De direkte låna ser enklere ut for elevene å legge vekk enn de indirekte, selv om også de kan snike seg inn i tekster hvor elevene ikke har til hensikt å bruke dem. De indirekte låna ble ikke av noen av informantene oppdaga i intervjuet om nettekstene, noe som indikerer at de er vanskelige å få øye på. Dette kan tyde på at mange indirekte anglisimer ligger skjult i tekster, og ikke blir trukket fram. De indirekte låna kan derfor være vanskeligere å gjøre noe med. Det kan bli en utfordring for elever når det kreves at de skriver korrekt norsk, kanskje uten å vite hva som faktisk er korrekt. For elevene kan anglisimene de bruker anses som korrekt norsk, men ikke av læreren. Elevene kan derfor være ubevisst i bruken av feil ord.

Det ligger også en utfordring i å vite hvordan læreren skal hjelpe elever til å se egen anglisimebruk, spesielt når det gjelder de indirekte låna, som tydelig viser seg å være vanskelig å få øye på i nettekstene, selv for lærerne (jf. delkapittel 4.2.2). Når elevene ubevisst bruker anglisimer, kan læreren igjen prøve å gjøre rede for norske uttrykk, og snakke om at de orda elevene bruker er fra engelsk. Dette kan øke bevisstheten av hvilke ord som er anglisimer og som regnes som «ukjente norske ord» av andre enn ungdommene. Ved økt mottakerbevissthet og kunnskap om språk- og sjangernormer, kan elevene bli bedre til å velge hensiktsmessige ord. Dette kan øke elevenes metaspråklige bevissthet, noe som er svært nyttig å ha i møte med skrift og tale. En didaktisk utfordring i dette tilfelle, kan være hvor stor plass i vurderingene anglisimene skal få. Mange, inkludert den yngste læreren, vil sette andre, viktigere elementer ved en oppgave fremfor anglisimer, med mindre det er et overtall av dem. En annen utfordring kan være at læreren kanskje ikke selv ser alle indirekte anglisimer som blir brukt, og derfor ser bort fra det. I tillegg reiser det flere spørsmål som for eksempel: I en kompleks og travel skolehverdag, har vi tid til å lete etter «usynlige feil», altså indirekte anglisimer? Man kan diskutere om det i det hele tatt er et poeng at læreren trener opp et blikk til å se disse, men med alle poengene nevnt i dette kapitlet (5.2), ser det ut til at grunnene er flere.

5.2.5 Videre studier

Det finnes et hav av muligheter til å finne ut mer om endringer som kontinuerlig skjer i språket vårt, og som vil fortsette å skje i tida framover. Samfunnet vil fortsette å endre seg, og det vil språket også. Dette vil gi oss nye og interessante ting å se på i framtida. I en artikkel på NRK.no (Kjellstadli Kornes & Bringsvor, 2021), kommer det frem at ungdom de har intervjuet ser ut til ofte å mangle norske ord, fordi de engelske orda kommer først

til dem.¹¹ Dette er kjente funn sammenligna med min oppgave. I artikkelen forteller en videregåendeelev at hun på norsktentamen har med norsk-engelsk ordbok som et hjelpemiddel når de ikke husker de norske orda. I likhet med mine funn, mener denne eleven at hun får uttrykt seg bedre på engelsk, fordi nyansene kommer bedre fram. I tida framover kan vi tro det blir viktig for norsklærere å ta frem denne problematikken i klasserommet, slik at elevene blir bevisst hvilken språklig påvirkning engelsk har på norsk språk.

Under intervjuet oppdaga jeg en annen problematikk jeg ikke hadde tenkt over før, som det kunne vært interessant å vite mer om. En av lærerne sa hun underviser i både engelsk og norsk, og at anglisismene er synlig begge steder. Hun opplever altså at de engelske lånordas betydning på norsk overføres til elevenes engelske tekster. Slik kan orda se ut til å bli brukt feil i engelsk kontekst. Dette kunne vært en interessant innfallsvinkel for å videre forske tverrfaglig på hvordan elevene kan ha vanskelig for å oppdage indirekte anglismer i norske elevtekster. Det kunne også bidratt til at den metaspråklige kompetansen i begge språkfaga styrkes.

Den aller største påvirkninga fra engelsk er på ordtilfanget og ikke det grammatikalske (Sunde, 2019), og slik sett er det ikke noe som rokker ved, eller «ødelegger» den norske syntaksen. De aller fleste direkte engelske låna har gjort endringer i vokabularet, og ikke i den grammatiske strukturen. Frykten for at engelsk skal ta over for norsk trenger slik sett ikke å være så «farlig». Hvis vi ser bakover i den norske språkhistorien (kapittel 2.1.2), er det mange andre språk som har hatt enda større påvirkning på norsk enn hva engelsk har i dag. Tysk er for eksempel det språket vi har tatt flest ord fra gjennom tidene, og i dag består fortsatt det norske ordforrådet av flere ord lånt fra tysk enn engelsk (Sandøy, 2007, s. 59) Å se hvordan den begynnende utviklinga på grammatikalske endringer utfolder seg, kan også være interessant å forske mer på. For det finnes tilfeller der *flere nettbrett* blir til *nettbretts*, og *hva skal jeg gjøre* blir til *hva å gjøre*. Kanskje kan dette bli en større problemstilling i fremtida enn den virker å være nå?

5.3 Avsluttende refleksjoner og didaktiske implikasjoner

Intensjonen med denne masteroppgava var å finne ut hvordan et knippe lærere og elever vurderer anglismer i norsk, og hva som ligger til grunn for de forskjellene jeg eventuelt ville finne. For å finne svar på dette, brøyt jeg problemstillinga ned til tre forskningsspørsmål: Hvilket forhold har elevene og lærerne til engelsk? Hvordan vurderer elevene og lærerne anglismer i tekster skrevet utafør skolen, og hvordan vurderer de anglismer i tekster skrevet på skolen? Jeg har gjennom kvalitative intervju funnet både likheter og forskjeller i lærernes og elevenes vurderinger av anglismer. Det jeg sitter igjen med, er et inntrykk av at anglismer muligens er en reell utfordring for lærere og elever, og at de er ambivalente i sitt forhold til anglismer. Lærerne vil på den ene sida oppfordre elevene til å benytte seg av et godt, norsk språk, fordi det er viktig både i mottakerbevissthet og for å skrive gode, formelle tekster. På den andre sida skal de legge til rette for at elevenes språklige identitet får komme til uttrykk i skriftlig og muntlig formidling på skolen (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020, delkapittel 1.1). Elevene er også ambivalente, fordi de vil bruke flere anglismer i flere typer elevtekster for å kunne uttrykke seg mer presist, og

¹¹ Artikkelen *Når fint blir nice* på NRK.no, skrevet av Kjellstadli Kornes & Bringvor, 18. mai, 2021. Henta fra: https://www.nrk.no/mr/xl/marta-aspehaug-snakkar-engelsk-med-norske-vener_-laerarar-er-bekymra-for-det-norske-spraket-1.15479901

for å vise sin språklige identitet. Likevel vil de ikke at engelsk skal ta fullstendig over for det norske språket. Å legge vekk anglismer er trolig en utfordring for elevene, fordi det allerede har blitt en integrert del av deres hverdagspråk. De indirekte anglisismene synes å være vanskeligere å legge vekk og oppdage, både for lærerne og elevene. Det er et generasjonsskille mellom lærerne og elevene, og det kommer frem både når det gjelder hvordan, og hvor ofte, de har kontakt med engelsk, og mengden engelsk og anglismer de har vokst opp med. I det følgende vil jeg gjøre rede for noen didaktiske implikasjoner.

For det første, er det viktig at man som lærer vet hva som ligger bak elevenes valg av anglisismebruk. Dette hjelper læreren til å forstå hvorfor de ønsker å bruke det i elevtekster. På lik måte kan elevene ha nytte av å vite hvorfor lærerne vurderer anglismer i tekstene de skriver på skolen som negativt, for å forstå hvorfor de skal lære å benytte seg av etablerte, norske ord eller anglismer, ut ifra sjanger og kontekst. Dernest er det viktig at læreren forteller elevene hvordan hen synes elevene bør være bevisste hvem mottakeren av formidlinga er, samt gjøre dem klar over i hvilke sjangre det er greit eller ikke med anglismer, slik at elevene enklere kan forstå hvorfor og hvordan de skal tilpasse anglisismebruken sin. Norsklæreren må gi elevene ulike knagger med norske erstatningsord, og de må vise elevene viktigheten av å kunne bruke ulike ord til ulike tider, i ulike sjangre og kontekster, og til ulike mottakere. En annen didaktisk implikasjon handler om at lærerne bør kjenne til elevenes følelse av eierskap til anglismer. Elevenes eierskap er nok et tydelig tegn på at de ikke ser på det som jåleri. Anglisismene er en betydningsfull del av deres måte å uttrykke seg på og deres språklige identitet. Som vi har sett i denne oppgava, er ikke ungdommen ubevisst hva som skjer med språket, og hvordan det språket de selv benytter seg av blir sett på av andre. De innehar en metaspråklig bevissthet, ved at de selv har oppfatninger av et standardspråk de avviker fra (Hasund, 2016, s. 139). Det er verdifullt for meg som norsklærer å kjenne til elevenes språkhverdag, og språklige verden, for å forstå den måten de uttrykker seg på, og hvilke vurderinger som ligger til grunn for valga de tar. Det som ved første øyekast kan ligne dårlig språk og språklurv, altså at man bruker mange anglismer, er i stedet – i alle fall noen ganger – et resultat av veloverveide språkvalg. Det er en viktig innsikt jeg tar med meg inn som norsklærer.

Denne masteroppgava har vist meg at norsklæreren kan sies å være i en skvis, fordi hen pålegges ulike forventninger – å undervise i et korrekt, norsk språk – samtidig som hen skal godta elevenes språklige identitetsutvikling og den naturlige språkutviklinga, der anglisismene står i kø. Kanskje mangler lærerne denne innsikten, ved at de ikke vet hva elevene legger i et presist eller godt norsk, språk. Samtidig har vi sett at det er flere grunner til at anglisismene ikke alltid kan anvendes, på tross av elevenes ønske om det. Dette kan si oss noe om hvordan elevene og lærerne kan ha nytte av å kjenne til hverandres ulike språklige virkelighet, for å forstå hvorfor og hvorfor ikke anglismer ønskes å bli brukt utafør og/eller på skolen. Utfordringer kan likevel ligge i det at norsklæreren også kan sies å være til hinder for ungdommenes språklige identitetsutvikling når de ikke får bruke anglismer. Ved at norsklæreren kjenner til språkhistorien, vet hvordan språk er dynamisk og foranderlig, samt har forståelse for at anglisismene for elevene er et uttrykk for deres språklige identitet, kan vi tro toleransen overfor anglismer blir større, og at vi blir mer tolerante overfor endringer. Vi blir da mer tolerante språkbrukere. Jeg vil i større grad enn noen som ikke har forska på det, forstå hvorfor elevene ønsker å bruke anglismer.

Det blir spennende å se hvilke av de språklige trekka vi bruker i dag, som vil bli tatt videre med inn i norsk skriftspråk, og kanskje en dag regnes som etablerte, norske, ord i elevtekster, ikke bare for elevene, men også av lærere. Det er ikke enkelt å vite hvilke ord som vinner, og hvilke som forsvinner, men Hasund (2016) påpeker at det helt sikkert er

flere trekk som blir prøvd ut blant ungdom i dag, som vil bli etablerte i norsk i fremtida. Endringene som skjer i språket, speiler endringene som skjer i samfunnet generelt. Å kjenne til endringer som skjer i samfunnet, kan altså hjelpe elevene til å se språklige endringer i lys av andre endringer som skjer. På samme måte som det har blitt typisk norsk å spise taco på fredagskvelden, har det blitt typisk norsk å *clai*me det å bruke anglisismer. Jeg håper at denne oppgava kan øke bevissthet rundt hvorfor ungdom bruker anglisismer, og hvorfor lærerne ønsker andre erstatningsord for det i elevtekster. Alle norsklærere må på en eller annen måte, i en eller annen grad, ta stiling til anglisismer, fordi språkendringer skjedde i går, det skjer nå, og det skjer i morgen. Språklærere spiller en viktig rolle når det gjelder å gjøre sosiokulturelle sider ved språk til et tema i norske klasserom (Hårstad et al., 2021, s. 209). Siden læreren bidrar til å forme framtidens språklige virkeligheter, kan vi kanskje si at læreren bidrar til å forme og påvirke ungdommenes språkholdninger og språkbruk. Slik sett kan jeg kanskje våge å si ungdommen ikke ene og alene bærer språkets fremtid på sine skuldre – norsklæreren legger tross alt føringer på både det ene og det andre viset.

Litteraturliste

- Akselberg, G. (2008). Talevariasjon, register og medvit. I Mæhlum, B., Akselberg, G., Røynealand, U. & Sandøy, H. *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Fagernes: Cappelen akademisk forlag
- Berg, I. (2019). *Språket som vart norsk. Språkhistorie frå urnordisk til 1800-talet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brandsegg, T. (2001). "Kolles pute'n herre together da?" - om engelske innslag i talespråket til trønderske ungdommer. Hovedoppgave i nordisk. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Bright, W. (1997). Social factors in language change. I Coulmas, F. (2017) *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Eckert, P. (2013). Ethics in linguistic research. I Podesva, R. J. & Sharma, D. (red.) (2013). *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fjeldseth, H. (2003). *En undersøkelse av unge språkbrukeres holdninger til engelske importord i norsk*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo
- Graedler, A.-L. (1995). *Morphological, semantic and functional aspects of English lexical borrowings in Norwegian. Avhandling (dr. art.)* Universitetet i Oslo
- Graedler, A.-L., & Johansson, S. (1997). *Anglisismeordboka*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hasund, I. K. (2016). *Ungdomsspråk*. Bergen: Fagbokforlaget (Landslaget for norskundervisning)
- Hellevik, A. (1963). *Lånord-problemet. To foredrag i norsk språknemd med eit tillegg*. Oslo: Cappelens forlag
- Hårstad, S., Lohndal, T., & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Hårstad, S., Mæhlum, B., & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hårstad, S. & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen: utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johansson, S. & Graedler, A.-L. (2002). *Rocka, hipt og snacksy. Om engelsk i norsk språk og samfunn*. Kristiansand: HøyskoleForlaget
- Kjellstadli Korsnes, M., & Bringsvor B. (18. mai, 2021). *Når fint blir nice*. Henta fra https://www.nrk.no/mr/xl/marta-aspehaug-snakkar-engelsk-med-norske-vener_-laerarer-er-bekymra-for-det-norske-spraket-1.15479901 (Lasta ned 18.05.21)
- Kotsinas, U.-B. (2000). «Språkkontakt och slangspråk i Stockholm». I: Stenström, A.-B., Kotsinas, U.-B. & Drange, E.-M. (red.): *Ungdommers språkmøter*. København: Nordisk Ministerråd
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju. (3. utg.)* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Masvie, I.-L. (1992). *English in Norway. A Sociolinguistic Study*. (Utrykt hovedoppgave) Oslo: Institutt for britiske og amerikanske studier
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner. Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag
- UNESCO. (2003). *Language Vitality and Endangerment*. Paris: UNESCO
- Uri, H., & Storrusten, K. (2020, 3. mars). *Anglisismer: Er norsk utrydningstruet?* I Språktalk. Henta fra <https://open.spotify.com/episode/4nX1mk8WkCx4ri7WnYDFsh?si=41b0dbef99934c98> (Lasta ned 19.05.21)
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2.utg.* Oslo: Universitetsforlaget
- Pulcini, C., Furiassi, V., & González, F. R. (2012). The lexical influence of English on European languages. I Furiassi (red.), C., Pulcini, V. & González, F. R., *The Anglicization of European Lexis*. Amsterdam: John Benjamins B.V
- Raddum Hitching, T. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I Raddum Hitching, T., Nilsen A. B., & Veum A. (Red.), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

- Rand Schmidt, K. A. (1982). "The Adaption of English loanwords in Norwegian" I Filipović, R. (red.), *The English Element in European Languages*. Vol 2. Reports and Studies. Institute of Linguistics. Faculty of Philosophy. University of Zagreb
- Røyneland, U. (2008). Språk og dialekt. I Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandøy, H. (2008), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Fagernes: Cappelen akademiske forlag
- Sandøy, H. (2007). *Lånte fjører eller bunad? Om importord i norsk*. Oslo: Cappelen
- Sandøy, H. (2008). Kontakt og sperring. I Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandøy, H. (2008), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Fagernes: Cappelen akademiske forlag
- Sollid, H. & Rindal, U. E. (2015). Hva mener vi om språk – sosiolingvistik i norsk og engelsk. I Rindal, U. E., Lind, A. & Jakhelln, R. E. (red), *Veier til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sunde, A.M. (2016). «Inspect kniven i inventoryen min.» Språklig praksis i et nytt domene. *Norsk lingvistisk tidsskrift*.
- Sunde, A.M. (2018). A typology of English borrowings in Norwegian. *Nordic Journal of Linguistics*. 41(3). 275-307.
- Sunde, A.M. (2019). *Skjult påvirkning. Tre studier av engelskpåvirkning i norsk*. Doktoravhandling, NTNU: Grafisk senter
- Sunde, AM. & Kristoffersen, M. (2018). Effects of English L2 on Norwegian L1. *Nordic Journal of Linguistics*.
- Stene, A. (1945). *English loan-words in modern Norwegian: a study of linguistic borrowing in the process*. Oslo: Tanum

Figurer

Figur 1 Munnbind på norsk. Henta fra: <https://www.facebook.com/hjemmefront/photos/a.1714295701932539/3924915380870549/?type=3> (20. mai, 2021)

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjugaid (lærere og elever)

Vedlegg 2: Nettekstene

Vedlegg 3: Liste over anglismer

Vedlegg 4: Samtykkeskjema/informasjonskriv

Vedlegg 5: Meldeskjema til NSD (Norsk senter for forskningsdata)

Vedlegg 1

Intervjugaid (lærere)

Generelt

1. Hvilke tanker gjør du deg når du leser denne teksten? Inntrykk?
2. Er det noe spesielt ved eller i teksten som utmerker seg?
3. Vil du si det er et typisk nettspråk? Hva oppfatter du/dere som typisk nettspråk?

Språkbruk

1. Hva synes du om språkbruken/ordvalga i denne teksten?
2. Kan du relatere til egen måte å skrive på? På SoMe (sosiale medier) eller på jobb/skole/fritid?
3. Hvordan er forholdet mellom slike nettekster og tekster dere/elever skriver i skolen?
4. Hvorfor kan vi skrive slik på SoMe og ikke i elevtekster?
 - I. Er det trekk ved slike SoMe-tekster du ser igjen i elevtekster? Eksempler?
 - II. Hvordan behandler du de trekkene?

Anglismer

1. Hva tenker du om bruk av anglismer og engelskpåvirkning på norsk?
 - på SoMe? På skolen?

2. Er du bevisst egen og andres bruk av anglismer på SoMe? Legger du bort anglismer når du skriver på skolen/jobb? Hvorfor/hvorfor ikke?

3. Hvorfor bruker vi anglismer?
 - I. Hvordan vurderer du slike anglismer i elevtekster – hvis du vurderer dem?

 - II. Forekommer det ofte eksempler på slike?

 - III. Ser du en utvikling i bruk av anglismer i elevtekster, mer nå enn før?

 - IV. Vurderer du anglismer i tale annerledes fra anglismer i skrift?

Intervjugaid (elever)

Generelt

1. Hvilke tanker gjør du deg når du leser denne teksten? Inntrykk?
2. Er det noe spesielt ved eller i teksten som utmerker seg?
3. Vil du si det er et typisk nettspråk? Hva oppfatter du/dere som typisk nettspråk?

Språkbruk

1. Hva synes du om språkbruken/ordvalga i denne teksten?
2. Kan du relatere til egen måte å skrive på? På SoMe eller på jobb/skole/fritid?
 - a. Hvordan forholder du deg til de eksemplene på nettspråk du ser i teksten, bruker du det selv? Overalt? Eventuelt, hvor gjør du ikke det?
3. Hvordan er forholdet mellom slike nettekster og tekster dere/elever skriver i skolen?
4. Hvorfor kan vi skrive slik på SoMe og ikke i elevtekster?
 - a. Hva ville du endret ved denne teksten dersom du skulle skrevet den om til en skoletekst?

Anglismer

1. Hva tenker du om bruk av anglismer og engelskpåvirkning på norsk?
- på SoMe? På skolen?
2. Er du bevisst egen og andres bruk av anglismer på SoMe? Legger du bort anglismer når du skriver på skolen/jobb? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Hvorfor bruker vi anglismer?

Vedlegg 2: Nettekstene

Bloggteksten

Herregud, sjå på mæ! Her hadde jeg tydeligvis et behov for å stå ut! 😅
Det er så gøy med de tilbakeblikkene på Snapchat, hvor man kan se hva man posta samme dato, for flere år siden. Disse bildene dukket opp i dag, som er fra nøyaktig fire år siden. Jeg husker denne tiden veeldig godt. Jeg hadde flyttet inn i en ny leilighet. Den perioden var veldig preget av mye stress og ekstremt mye jobb... Jeg husker hvordan alle dagene mine så og si kun bestod av blogging. Var obsessed med å oppdatere her – helst tre ganger daglig!! ER DET MULIG? #stress

Det er ingen nyhet at blogging ikke er like stort som det var den gang, men gjett hva? Jeg er her fortsatt og jeg elsker den enda like høyt! 😊 Jeg var litt søt med brunt hår – var jeg ikke? Idk 😏 Hadde ikke naila leppene så godt her, det må kommenteres... De var så sjukt overfylte at det faktisk ikke så ut. Jeg er glad jeg innså det etterhvert. På den tiden hadde jeg ikke begynt med vippeextensions heller, ser jeg! Haha!

Leste dere bloggen min på den tiden? Det er alltid så gøy å høre hvor lenge dere har fulgt meg og reisen min. <3 Setter stor pris på alle likes og kommentarer, ta vare <3

Kommentarfeltinnlegget

Kan ikke skjønne at dette spillet får en 8 av 10! 🤔 Fifa spillene har vært så å si like i mange mange år. At en avis som Gamer.no insisterer at spillet blir bedre år etter år er helt LATTERLIG... De skriver jo til og med at de samme bugsene og problemene går igjen fra tidligere spill. Wow. FIFA spillene gnir gambling rett i trynet på deg, med alle pakker og kort til en blodpris. Det blir resatt år etter år, som er med på å melke flere millioner om dagen. Tror de dette funker? Dream on 😞 Dette er ikke et spill, men et casino i fotball drakt. De må snart finne ut hva å gjøre annerledes med det.

Vedlegg 3: Liste over anglisismen

Direkte anglisismen	Indirekte anglisismen	Grammatiske anglisismen
Binge watch	Realisere	Hva å gjøre, hvem å velge
Reacte	Stresse	Jeg vil bli en lærer
Paye	Sentimentalverdi	Nettbretts
Shave	Sideeffekt	
Victim blaming	Stå ut	
Spoiler (alert)	Falle i forelskelse	
IDK (I don't know)	Rulle med øynene	
Care	Over og over igjen	
	Ringe inn syk	
	Kalle det en dag	
	Holde det ekte	
	I min mening	
	Ha tid på ens hender	
	Ta vare	
	Gjett hva	

Vedlegg 4: Samtykkeskjema/informasjonskriv

Lærer

Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjekt om norsk

Beskrivelse av prosjektet

Jeg studerer norsk ved lærerutdanninga til NTNU i Trondheim, og skal i min masteroppgave undersøke hva lærere og elever vurderer som sterke og svake sider ved nettspråk. Formålet er å få et innblikk i hvordan lærere tenker og oppfatter det norske språket i møte med en kort nettekst. Du blir spurt om å delta fordi jeg ønsker å få et innblikk i læreres tanker om språket i teksten. Intervjuet vil vare i cirka 10 minutter og vil bli tatt opp på båndopptager som kun skal brukes av meg og slettes etter jeg har skrevet ferdig oppgaven. I intervjuet vil jeg stille spørsmål om hva dere tenker om språket i teksten, og forskjellene i bruk av språk på nett og på skolen. Intervjuet vil foregå ved at vi har en samtale på et lukket rom. ***Du som lærer har taushetsplikt og kan derfor ikke nevne navn på elever eller fortelle historier der elever kan gjenkjennes.***

Hva skjer med informasjonen om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All innsamla data blir slettet etter jeg har brukt den informasjonen jeg trenger. Samtykkeerklæringen og intervjuene vil holdes separat frem til oppgavens slutt, og samtykkeerklæringen vil da anonymiseres, og intervjuene (opptakene) vil bli slettet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven. Jeg har taushetsplikt, og skal ikke gjenfortelle noe av det som blir sagt under intervjuet, bare bruke den informasjonen jeg trenger til mitt prosjekt. På oppdrag fra NTNU

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

Anonymitet

All personlig informasjon vil bli anonymisert når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.06.21.

Frivillig deltakelse og dine rettigheter

Det er frivillig å delta, og du bestemmer selv om du vil bli med, og om du vil trekke deg underveis. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Kontaktinformasjon (dersom du lurer på noe, eller ønsker å trekke deg fra bidragelsen)

Min (studentens) kontaktinformasjon:

Navn: Silje Fevang

E-post: siljefe@ntnu.no

Telefon: 99228428

Veileders kontaktinformasjon:

Navn: Anne Mette Sunde

E-post: anne.sunde@ntnu.no

Telefon: 97618596

Hvis du har spørsmål knytta til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenesten@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Samtykkeerklæring

Jeg er informert om prosjektets formål, om at mine personopplysninger vil bli fullt

anonymisert, og at jeg når som helst kan trekke meg fra deltakelsen. Jeg ønsker å bidra i prosjektet, og samtykker at mitt bidrag kan bli brukt i masteroppgaven. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.06.21.

Underskrift av deltaker

Dato

Signatur av prosjektdeltaker

Alder:

Undervisningsfag:

Antall år du har arbeidet i skolen:

Samtykkeskjema/informasjonskriv

Elev

Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjekt om norsk

Beskrivelse av prosjektet

Jeg studerer norsk ved lærerutdanninga til NTNU i Trondheim, og skal i min masteroppgave undersøke hva lærere og elever vurderer som sterke og svake sider ved nettspråk. Formålet er å få et innblikk i hvordan elever og lærere tenker og oppfatter det norske språket i møte med en kort nett-tekst. Du blir spurt om å delta fordi jeg ønsker gjennom et gruppeintervju med et tilfeldig utvalg elever gjort av faglærer, å få et innblikk i elever i alderen 16-18 år sine tanker om teksten. Gruppeintervjuet varer i cirka 10 minutter og vil bli tatt opp på båndopptager som kun skal brukes av meg og slettes etter jeg har skrevet ferdig oppgaven. I intervjuet vil jeg stille spørsmål om hva dere tenker om språket i teksten, og forskjellene i bruk av språk på nett og på skolen. Intervjuet vil foregå ved at jeg tar ut en gruppe på 4-5 av gangen fra original undervisning.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All innsamla data blir slettet etter jeg har brukt den informasjonen jeg trenger. Samtykkeerklæringen og intervjuene vil holdes separat frem til oppgavens slutt, og samtykkeerklæringen vil da anonymiseres, og intervjuene (opptakene) vil bli slettet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven. Jeg har taushetsplikt, og skal ikke gjenfortelle noe av det som blir sagt under intervjuet, bare bruke den informasjonen jeg trenger til mitt prosjekt. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger

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

Anonymitet

All personlig informasjon vil bli anonymisert når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.06.21.

Frivillig deltakelse og dine rettigheter

Det er frivillig å delta, og du bestemmer selv om du vil bli med, og om du vil trekke deg underveis. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

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

Kontaktinformasjon (dersom du lurer på noe, eller ønsker å trekke deg fra bidragelsen)

Min (studentens) kontaktinformasjon:

Navn: Silje Fevang

E-post: siljefe@ntnu.no

Telefon: 99228428

Veileders kontaktinformasjon:

Navn: Anne Mette Sunde

E-post: anne.sunde@ntnu.no

Telefon: 97618596

Hvis du har spørsmål knytta til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenesten@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Samtykkeerklæring

Jeg er informert om prosjektets formål, om at mine personopplysninger vil bli fullt anonymisert, og at jeg når som helst kan trekke meg fra deltakelsen. Jeg ønsker å bidra i prosjektet, og samtykker at mitt bidrag kan bli brukt i masteroppgaven. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.06.21.

Underskrift av deltaker

Dato

Signatur av prosjektdeltaker

Alder:

Vedlegg 5: Meldeskjema til NSD (Norsk senter for forskningsdata)

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.05.2021, 20.42



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Anglisismer

Referansenummer

279748

Registrert

19.10.2020 av Silje Fevang - siljefe@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Mette Sunde, anne.sunde@ntnu.no, tlf: 97618596

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Fevang, siljefe@ntnu.no, tlf: 99228428

Prosjektperiode

07.10.2020 - 15.06.2021

Status

27.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

27.10.2020 - Vurdert

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

about:blank

Side 1 av 3

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.05.2021, 20.42

med vedlegg den 27.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. 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 kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

