

Mathilde Johansen Guttormsen

"Om noen inviterte meg på *stevnemøte*, hadde jeg sagt nei!"

En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers bruk
av anglismer i norsk

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Anne Mette Sunde

Mai 2024

Mathilde Johansen Guttormsen

"Om noen inviterte meg på *stevnemøte*, hadde jeg sagt nei!"

En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers bruk av
anglisismer i norsk

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Anne Mette Sunde
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av et utvalg ungdomsskoleelevers forhold til engelske lån i norsk hverdagsspråk. Gjennom opptak av gruppeintervju har jeg undersøkt hva engelske lån motiveres av, hva de styres av, og hvordan elevene klarer å snakke om sosiale sider ved denne språkbruken. Det finnes mye tidligere forskning på hva engelske lån motiveres av, og jeg bruker noen av disse kjente kategoriene som utgangspunkt for å se om mine data sammenfaller med det vi vet fra før på feltet. Det er derimot lite forskning som tar for seg hva engelske lån styres av, og hvordan elever klarer å snakke om sosiale sider ved språkbruk.

I analysen viser det seg at motivasjonene for å bruke engelske lån i stor grad sammenfaller med tidligere forskning. Både hull, prestisje, betydningsjustering og kognitivt domenetap er representerte kategorier. Videre viser det seg at engelske lån styres av flere øvrige forhold enn hva de motiveres av, og at det finnes et sett med normer for hvem som kan bruke engelske lån og når. Eksempelvis finnes det grenser for mengde, og elevene har en sterk oppfatning av at engelske lån bør unngås i eksempelvis formelle situasjoner, til fremmede og til mennesker de antar ikke har forutsetninger for å forstå engelskbruk. I tillegg viser det seg at det forventes at man bruker engelske lån dersom de norske ekvivalentene er lite kjent og sjelden i bruk. Siste del av analysen viser at det er utfordrende å snakke eksplisitt om hva de sosiale sidene ved språkbruk dypest sett er, selv om de daglig tar språkvalg forankret i internaliserte normer.

I denne oppgaven argumenterer jeg for at elevenes bruk av engelske lån er et uttrykk på språklig kompetanse, ikke mangel på sådan. Det viser seg at elevene har stor grad av språklig bevissthet, som gjør at de vet når og til hvem engelske lån passer seg og motsatt. De er også bevisste på hvilke språklige normer de navigerer etter, selv om elevene synes det er utfordrende å peke eksplisitt på disse underbevisste reglene. Derfor er det viktig at lærere har innsikt i elevenes språklige virkelighet, for å ikke ende opp med å devaluere språklige uttrykk som i realiteten viser høy grad av kompetanse.

Abstract

This master's thesis is a qualitative study of a selection of secondary school students' relationship with English loanwords in everyday Norwegian language. Through recordings of group interviews, I have investigated the motivations behind the use of English loanwords, what governs their use, and how students discuss the social aspects of this language use. There is a lot of previous research on the motivations for English loanwords, and I use some of these established categories as a foundation to compare with my data. However, there is little research on the factors governing the use of English loanwords and how students manage to discuss the social aspects of language use.

The analysis shows that the motivations for using English loanwords largely align with previous research. Categories such as lexical gaps, prestige, semantic adjustment, and cognitive domain loss are represented. Furthermore, it becomes evident that English loanwords are governed by several additional factors beyond their motivations, and that there exists a set of norms dictating who can use English loanwords and when. For instance, there are limits on the quantity of loanwords used, and students have a strong perception that English loanwords should be avoided in formal situations, with strangers, and with people they assume do not have the prerequisites to understand English usage. Additionally, it appears that using English loanwords is expected when the Norwegian equivalents are little known and rarely used. The final part of the analysis shows that while it is challenging to explicitly discuss the deeper social aspects of language use, students make daily language choices based on internalized norms.

In this thesis, I argue that students' use of English loanwords is an expression of linguistic competence, not a lack thereof. It turns out that students have a high degree of linguistic awareness, enabling them to know when and to whom English loanwords are appropriate and when they are not. They are also aware of the linguistic norms they navigate by, even though the students find it challenging to explicitly point out these subconscious rules. Therefore, it is important for teachers to have insight into the students' linguistic reality, so as not to end up devaluing linguistic expressions that actually demonstrate a high degree of competence.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min studietid i Trondheim. De siste månedene har vært lange og slitsomme, men også lærerike og ganske koselige på Sukkerhuset. Det er mange som fortjener en takk for at det hele kom i land.

Først og fremst tusen takk til informantene mine som stilte til intervju. Alt det gøye dere sa har gjort det mer lystbetont å sitte inne og skrive. Den aller største takken fortjener min engasjerte og utrolig dyktige veileder, Anne Mette Sunde. Jeg er veldig takknemlig for at du beholdt troen på meg og prosjektet mitt de gangene jeg selv mistet den. Jeg er også veldig glad for alt du har tatt deg tid til å kommentere, også da det har vært så enkelt som "hahah" og "nice" – du er like gøy som informantene.

Tusen takk til mamma og pappa, mine viktigste støttespillere gjennom disse fem årene som student. Tusen takk for at dere alltid støtter meg i det jeg gjør, og at jeg absolutt alltid er velkommen hjem til *princess treatment*. Tusen takk til lillebror Marius, som har vært min pedagogiske prøvekanin gjennom disse årene. Jeg setter pris på alle gangene du detaljert har forklart meg hva som er en god lærer, og hvorfor jeg kommer til å bli en. Og tusen takk til min storebror Martin, som aldri mister troen på at jeg skal lykkes.

Jeg vil også takke mine kjære venninner hjemme i nord. Jeg er ydmyk og takknemlig for alle vennskapene som aldri betviles, uansett hvor mange mil det er mellom oss. Og sist, men absolutt ikke minst; tusen takk til alle fantastiske venner jeg har fått gjennom disse fem årene i Trondheim. Vi har samarbeidet, delt, støttet, ringt, invitert, grått, ledd, lyttet, trøstet, diskutert, lest, vokst, klemt, danset og nå skal vi feire. Dere har lært meg mye om både meg selv og andre, og gjort studietiden min uforglemmelig. Både minnene og vennskapene står livet ut. Og helt til slutt, en liten takk til tjue år gamle meg selv, som turte å flytte og bryte opp etablerte strukturer slik at noe bedre kunne falle på plass.

Trondheim, mai 2024
Mathilde Johansen Guttormsen

Innhold

Innledning	1
1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	1
1.2 <i>Tidligere forskning</i>	3
1.3 <i>Oppgavens oppbygging</i>	4
Bakgrunn og teori	5
2.1 <i>Kontakt med engelsk i Norge</i>	5
2.2 <i>Engelske lån i norsk: kategorier og motivasjoner</i>	6
2.2.1 <i>Lånkategorier</i>	6
2.2.2 <i>Lån vs kodeveksling</i>	7
2.2.3 <i>Lånmotivasjoner</i>	7
2.2.3.1 <i>Språklige hull</i>	7
2.2.3.2 <i>Språklig prestisje</i>	8
2.2.3.3 <i>Betydningsjustering</i>	8
2.2.3.4 <i>Kognitivt domenetap</i>	9
2.3 <i>Sosiale sider ved språk</i>	10
2.3.1 <i>Normer</i>	10
2.3.2 <i>Indeksikalitet og holdninger</i>	11
2.3.3 <i>Identitet</i>	12
3 Metode	15
3.1 <i>Kvalitativ metode</i>	15
3.2 <i>Metodedesign</i>	16
3.2.1 <i>Stimulussetninger</i>	16
3.2.2 <i>Vendekort</i>	17
3.2.3 <i>Begrepslapper</i>	18
3.2.4 <i>Intervju</i>	18
3.3 <i>Gjennomføring og bearbeiding av data</i>	20
3.3.1 <i>Informantene og forskningsetiske betraktninger</i>	20
3.3.2 <i>Transkripsjon og analysekategorier</i>	21
3.4 <i>Kvalitetsvurdering</i>	21
4 Analyse av datamateriale	23
4.1 <i>Motivasjoner for anglisismebruk</i>	23
4.1.1 <i>Hull</i>	23
4.1.2 <i>Språklig prestisje</i>	24
4.1.3 <i>Betydningsjustering</i>	26
4.1.4 <i>Kognitivt domenetap</i>	28
4.2 <i>Styring av anglisismebruk</i>	29
4.2.1 <i>"Jeg håper ikke voksne bruker det"</i>	29
4.2.2 <i>"Å si hele setninger på engelsk høres veldig rart ut"</i>	32
4.2.3 <i>"Lærere forstår det sikkert ikke helt på samme måte som oss"</i>	33
4.2.4 <i>"Skal man si noe på en ordentlig måte så bruker man norske ord"</i>	34
4.3 <i>Elevenes samtaler om sosiale sider ved språk</i>	36
5 Diskusjon og avslutning	41
5.1 <i>Hovedfunn fra analyse</i>	41
5.2 <i>Diskusjon av funn</i>	41
5.2.1 <i>Språklig bevissthet og kompetanse</i>	41
5.2.2 <i>Verdien av å kunne snakke om sosiale sider av språk</i>	44
5.3 <i>Avsluttende refleksjoner</i>	45
Litteraturliste	47
Vedlegg	50

Innledning

Globalisering, teknologi og sosiale medier har på mange måter krympet avstanden mellom verdens befolkning. Teknologiske utviklinger har gjort det mulig å kontakte hvem som helst, når som helst. Dette har naturligvis ført til at språkene er i tettere kontakt. I dette har engelsk en særegent dominerende rolle i kraft av å være verdensspråk, og at det dominerer flere områder i samfunnet. Engelsk språk har hatt sterk innflytelse på norsk de siste 70 årene, men denne er stadig økende og språket endrer seg fortsatt. Påvirkningen fra engelsk kommer i form av både ord og uttrykk, som ofte samlet kalles anglismer. Disse anglisismene ser man ofte i det hverdagslige språket til ungdommer som sier at de *lacker cash*, så de må *baile match* i morgen. Eller at de ikke skjønner hva læreren *yapper* om. Kanskje snakker de om at noen har laget ny musikk som *slapper* hardt, så det var ikke rart at karrieren *blowa*. I visse tilfeller kan det *for real* virke som at valget av engelske ord og uttrykk er helt *random*.

Kan det egentlig stemme at disse språklige valgene er helt tilfeldige? Om ikke: hva er så årsakene til at ungdommer bruker engelske ord på denne måten? Er det fordi de ikke vet at det finnes norske ord for å beskrive det samme, eller kan det hende at de engelske ordene har betydningsnyanser som de norske tilsynelatende synonymene mangler? Kanskje er det bare rett og slett *kulere* å bruke engelske ord enn norske? Er det egentlig mulig at det er *så* enkelt? Men hva kommer så det av? Og hva styres egentlig disse språkvalgene av? Ifølge Johansson og Graedler (2002, s. 274) er det en trussel mot det norske språket dersom engelsk tar over som bruksspråk innenfor enkelte domener eller området i samfunnet, og at norsk erstattes med engelsk i disse områdene. Dette vil utgjøre et såkalt *domenetap*. Denne bekymringen er spesielt knyttet til næringsliv og forskning (Johansson & Graedler, 2002, s.274). Jeg har inntrykk av at det er også en evig bekymring og irritasjon knyttet til hvordan ungdommer bruker språket. Nåværende ungdomsgenerasjon slipper heller ikke unna. Det virker som at mange i dag er redde for at norsk språk skal dø ut, og at dagens ungdommer er utviklingsagentene som setter fart på denne språkdøden. Jeg skriver denne oppgaven mye begrunnet i en genuin nysgjerrighet og et ønske om innsyn i norske ungdommers språklige virkelighet.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med oppgaven er å få innsikt i hva som ligger til grunn for bruken av anglismer blant ungdommer. I forlengelse av det er det er mål å undersøke om engelskbruk er et uttrykk på språklig kompetanse eller mangel på sådan. Jeg vil undersøke et utvalg niendeklassingers forhold til engelskpåvirket språkbruk, og løfte frem elevenes perspektiver. Mer konkret skal jeg **undersøke hva som motiverer og styrer bruken av anglismer blant et utvalg ungdomsskoleelever, samt hvordan de klarer å snakke om sosiale språkbruksregler**. Tidligere forskning har vist at bruken av anglismer motiveres av blant annet språklige "hull", som vil si at vi mangler begreper på norsk for å beskrive et konkret konsept (se kapittel 2.2.3 for utdypning av flere motivasjoner). Jeg skal undersøke om denne og øvrige motivasjoner også gjelder for informantene i denne studien. I tillegg til å undersøke språkbrukens motivasjoner, skal

jeg også undersøke hvilke øvrige regler den styres av, og hvordan elevene klarer å snakke om slike sosiale sider ved språkbruk. Bakgrunnen for dette er at Hårstad et al (2021, s.11) hevder at det finnes sosiale sider ved språkbruk som anvendes i hverdagslig samhandling, men at man ofte har lav bevissthet knyttet til disse aspektene og at de kan være utfordrende å snakke eksplisitt om. Jeg er altså både interessert i språkbruksreglene, samt hvordan elevene klarer å snakke om dem.

For å undersøke dette, skal jeg gjennom kvalitative gruppeintervju få elevene til å vurdere flere setninger med ulike typer anglismer. Disse setningene er inspirert av innslag fra engelsk som jeg har funnet på blant annet den populære medieplattformen TikTok. Jeg har delt problemstillingen inn i tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke motivasjoner finnes for anglismebruk? Er det i tråd med tidligere forskning?
2. Hvilke øvrige regler styrer bruken av anglismer?
3. Hvordan snakker elevene om slike språkbruksregler?

I denne oppgaven skal jeg undersøke ungdommers hverdagsspråk. I dette begrepet legger jeg hvordan elever bruker språket i dagligdagse situasjoner, og dermed ikke nødvendigvis i klasserommet. Som regel er det vanlig å anta at det muntlige språket endrer seg raskest, og at anglismer dermed kommer til uttrykk hyppigst i det muntlige språket. Men når jeg har brukt tid på internett, spesielt sosiale medier som TikTok, har jeg sett at de anglismene som forekommer muntlig i eksempelvis videoer, også forekommer i chat og kommentarfelt. Siden de muntlige og skriftlige språkuttrykkene til ungdommene er mer eller mindre identiske, eller i det minste veldig like, fremstår det i mitt prosjekt som både vanskelig, men også unødvendig å skulle definere om det er muntlig eller skriftlig språk som undersøkes. Videre i oppgaven vil jeg benytte både hverdagsspråk og ungdomsspråk om det samme.

Som kommende norsklærer er dette et relevant prosjekt, fordi man får verdifull innsikt i elevenes språklige virkelighet. Jeg ønsker å vite mer om elevenes egen bevissthet rundt språkvalg, og hva som styrer språkvalgene deres generelt. Denne innsikten er nyttig i møte med ungdommer i skolen for å forstå hva språkvalgene deres stammer fra. I tillegg er det relevant å undersøke hvordan elevene klarer å snakke om språkbruksreglene de følger, siden vi vet fra Hårstad et al (2021, s.11) at det er vanskelig for folk flest.

Samtidig som det er viktig for lærere å vite noe om dette, finnes det også konkrete kompetansemål i læreplanen som påpeker hva elevene skal kunne etter endt grunnskoleutdanning. De skal blant annet kunne: utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og **reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter** (Kunnskapsdepartementet, 2019, min utheving). I mine kvalitative intervju er har jeg blikk for nettopp hvordan elevene reflekterer over egne holdninger til engelskpåvirket språkbruk. Når elevene i intervjuene reflekterer og diskutere med utgangspunkt i anglismer, er det en del av deres egen språklige verden. Dermed er dette et relevant utgangspunkt for refleksjon rundt språkholdninger.

I norskfagets relevans og sentrale verdier påpekes det at faget er et sentralt fag for identitetsutvikling. Samtidig skal elevene gjennom arbeid med faget bli **”trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet** innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråkighet blir verdsatt som en ressurs” (Kunnskapsdirektoratet, 2019). I tillegg har læreplanen kjerneelementet språklig

mangfold. Der står det presisert at elevene skal ha "kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha **innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.**" (Kunnskapsdepartementet, 2019, min utheving). Dermed er det ikke bare relevant for lærere å vite noe om de språklige formene som elevene benytter, elevene selv skal også forstå sammenhenger mellom egen språkbruk og identitet.

Selv om dette temaet er stort og har veldig mange interessante momenter, har jeg vært nødt til å gjøre avgrensninger for å holde meg innenfor oppgavens omfang. For å avgrense oppgaven har jeg valgt å kun undersøke problemstillingen gjennom teoretiske tilnærminger til språklige lån og et utvalg sosiolingvistiske perspektiver. Da har jeg eksempelvis valgt bort grammatiske tilnærminger, selv om disse også er interessante. I tillegg har jeg valgt å konsentrere meg om kun de anglisismene som kategoriseres som *direkte lån* (se kapittel 2.2). For å få en håndterlig mengde datamateriale har jeg gjennomført og transkribert fire kvalitative gruppeintervju med tre elever i hver gruppe. Dermed har jeg fått innsikt i forestillingene til kun et begrenset utvalg elever. På den måten har jeg valgt bort kvalitative tilnærminger, som kanskje kunne gitt meg større oversikt over hvordan dette er for ungdomsskoleelever generelt.

1.2 Tidligere forskning

De siste tiårene har det vært økt interesse for engelskpåvirkningen av norsk i forskningsfeltet. Mange ulike studier har blitt gjort, og videre vil jeg trekke frem et relevant utvalg.

Aasta Stene publiserte i 1945 sin avhandling *English Loan-Words in Modern Norwegian*. Dette anses ofte å være den første store studien på engelske innslag i norsk. Stene undersøkte utbredelsen av engelske ord i norske aviser og bøker. Hun fant over 500 engelske låneord i avhandlingen sin, og predikerte en stor økning i anglismer i fremtiden.

I 1998 utga Anne-Line Graedler sin doktorgradsavhandling *Morphological, semantic and functional aspects of English lexical borrowings in Norwegian*. Graedler undersøkte forekomsten av anglismer hovedsakelig i norske aviser, men også bøker, magasiner og reklame (Graedler, 1998, s. 4). I likhet med Stene var hun interessert i de direkte låneordene fra engelsk. I tillegg til denne avhandlingen, ga Graedler i 1997 ut *Anglismeordboka*, i samarbeid med Stig Johansson. Den består av over 4000 oppslagsord, som er mer enn syv ganger så mange som Stene (1945) fant i sitt prosjekt (Sunde, 2019, s. 19). Dette viser at Stenes prediksjon ble virkelighet; engelsk fikk økt innflytelse på norsk.

I nyere tid har Anne Mette Sunde bidratt på forskningsfeltet med sin doktorgradsavhandling *Skjult påvirkning*, utgitt i 2019. Gjennom tre studier undersøkte hun hvordan økt språkkontakt med engelsk påvirker det norske språket. Hovedsakelig omhandler Sundes studier *skjulte* former for påvirkning, altså når innflytelsen fra engelsk er vanskeligere å få øye på. Studiene peker blant annet på at når befolkningen får høyere engelskkompetanse, er det større sjanse for at lån godtas og etableres i norsk over tid.

I tillegg til de øvrige store studiene, har det i de siste to-tre årene blitt publisert noen interessante masteroppgaver på feltet. Den første jeg vil trekke frem er fra Silje Fevang sin *Norsklæreren i skvis* som ble utgitt i 2021. Hun gjorde en studie hvor hun sammenlignet videregåendeelever og læreres vurderinger av anglisimer i ulike typer tekster. Hun fant at elevene var mer positive enn lærerne til engelskpåvirkningen, og at elevene gjerne ville benytte anglisimer i tekster på skolen i likhet med på fritiden.

Året etter kom Adrian Grinde Aas (2022) sitt masterbidrag *Engelske lånord i norske elevers dagligtale: Domenetap, identitetsmarkering eller betydningsjustering?* Han undersøkte hvilke motivasjoner et utvalg syvendeklassinger hadde for å bruke engelske lånord, og hvilke kommunikative bidrag lånene ga i ellers norske setninger. Motivasjonene plasserte han i mer eller mindre egenproduserte kategorier som tittelen viser.

I likhet med Aas, publiserte også Tonje Isaksen sin masteroppgave *Anglisimer i norsk ungdomsspråk* i 2022. Gjennom en todelt kvalitativ metode undersøkte hun både hvordan et utvalg videregåendeelever brukte anglisimer, og hvorfor. Hun fant at nesten alle lånene tilhørte leksikalske ordklasser (substantiv, verb mm.). To av motivasjonene hun fant for lån var at ungdommene syntes engelsk hørt bedre ut enn norsk, og at anglisimer i flere situasjoner tilbyr et mer spisset betydningsinnhold enn norske ekvivalenter. Jeg skal i denne studien undersøke disse motivasjonene videre og se om jeg kan finne de samme hos et utvalg ungdomsskoleelever.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er bygget opp av fem kapitler. I dette innledende kapitlet har jeg gjort rede for oppgavens problemstilling og bakgrunnen for denne, samt litt om tidligere forskning på feltet, relevans som norsklærer og en avgrensning av oppgaven. I neste kapittel presenterer jeg bakgrunn og teoretiske perspektiver. Kapittel tre tar for seg redegjørelser av de metodiske valgene som har blitt tatt for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Fjerde kapittel utgjør selve analysen av datamaterialet, med utgangspunkt i de presenterte forskningsspørsmålene. Femte kapittel er det avsluttende kapitlet som inneholder drøfting

Bakgrunn og teori

I dette kapittelet presenterer jeg det faglige bakteppet for studien. I kapittel 2.1 gjør jeg rede for rede for engelskens økende rolle og synlighet i Norge. Deretter presenterer jeg mer teoretiske perspektiv og kategorier som er relevante for problemstillinga. Dette inkluderer teori om engelske lån i norsk (kapittel 2.2) og sosiolingvistiske konsepter (kapittel 2.3).

2.1 Kontakt med engelsk i Norge

Engelsk er det nærmeste vi kommer et verdensspråk. Språket har oppnådd denne statusen gjennom flere historiske forhold. To viktige aspekt er England som kolonimakt og leder for den industrielle revolusjonen på 1600-tallet, og USAs fremvekst som politisk, kulturell og økonomisk stormakt på 1900-tallet (Johansson & Graedler, 2002, s. 48). Dette har videre ført til at engelsk er det ledende språket innenfor blant annet teknologi, forskning og næringsliv på verdensbasis. Som et resultat fungerer engelsk som et lingua franca, "et hjelpespråk som kan fungere som et felles kommunikasjonsmiddel for individer eller grupper med ulik språklig bakgrunn" (Mæhlum, 2020, s.158).

Globalisering, teknologi og internett har ført til at språkkontakten i dag er mye tettere enn før. Den enorme teknologiske utviklingen har gjort at kontakt med motsatt verdenshjørne i dag bare er ett klikk unna. I tillegg har det ført til at vi har økt mobilitet, som gjør at vi enklere og hyppigere krysser geografiske, og dermed også språklige grenser. Samtidig har blant annet handel og forskning i økende grad utviklet seg til å bli et internasjonalt anliggende, og engelsk har blitt standardspråk i en rekke internasjonale organisasjoner (Johansson & Graedler, 2002, s. 49). Dermed er engelsk et svært synlig og dominerende språk i en rekke internasjonale sammenhenger.

Den engelske dominansen på verdensbasis og den tette språkkontakten har ført til at engelsk utgjør den viktigste kilden til påvirkning av norsk språkutvikling. Nordmenn møter det engelske språket både oftere, og på flere områder enn før. Presset fra engelsk er stadig økende, spesielt ved at engelsk dominerer viktige områder innenfor både næringsliv, academia, og populærkultur (Sandøy, 2007, s. 71. Johansson & Graedler, 2002, s. 81). Videre har dette ført til at engelskkompetansen er veldig høy blant nordmenn. Vi har beveget oss bort fra den tradisjonelle forestillingen om engelsk som et fremmedspråk, mot en oppfatning av at engelsk heller utgjør et andrespråk i Norge (Johansson & Graedler, 2002, s. 26). Når så mange behersker engelsk i stor grad, er det naturlig at det setter spor i norsk. Sandøy (2007, s.81) hevder også at det som ikke er kjent, ikke kan bli lånt. Og siden veldig mange sider ved engelsk i dag er kjent, har vi mye å låne. Samtidig trekker Sandøy (2007, s. 81) frem at det kjente ikke blir lånt dersom det ikke oppfattes som noe verdifullt. Med dette lagt til grunn forstår jeg at lån fra engelsk må tjene en funksjon, som jeg vil presenterer nærmere i kapittel 2.3.

Dagens unge har vokst opp i et mer globalisert og teknologisk samfunn enn sine foreldre og besteforeldre, og har dermed blitt eksponert for engelsk tidlig i livet. Dette gjelder både gjennom engelsk som hovedfag i skolen i hele grunnskoleløpet, men også i store kvantum på fritiden. Videre har dette ledet til at unge nordmenn er blant de beste i

engelsk i Europa (EF, 2023). Det hevdes ofte at ungdommer tar opp og bruker ord og uttrykk fra andre språk raskere enn andre grupper språkbrukere, og at de derav er langt fremme når det gjelder språkutvikling (Haslund, 2006, s.46 og Johansson & Graedler, 2002, s.258). Derfor kan man anta at unge har et utpreget engelskpåvirket språk. Johansson og Graedler (2002, s.132) hevder at engelsk utgjør en viktig del av ungdomskulturen, begrunnet i at mange av ungdommers interesser befinner seg innenfor engelskdominerte områder. Dette er eksempelvis musikk, sport, gaming og mote. Ungdommer blir med andre ord bedre i engelsk fordi de deltar i sfærer hvor engelsk står sterkt. Men dette fungerer samtidig motsatt vei; ungdommer motiveres til å øke kompetansen i engelsk når det opptrer som adgangskompetanse til å drive med aktiviteten de ønsker. Eksempelvis vil det være avgjørende at en ungdom kan snakke engelsk hvis hen vil game med noen fra andre land (Sunde & Riksem, 2023, s. 99). Engelsk språkkompetanse kan dermed være både adgangskompetanse og en bieffekt av konsum og eksponering. Mer konkret hvordan engelske trekk gjør seg gjeldende i det norske språket vil jeg presentere i påfølgende kapittel (2.2).

2.2 Engelske lån i norsk: kategorier og motivasjoner

Anglisisme er en vanlig term å bruke om innlånte ord og uttrykk fra engelsk, og i tråd med Gottlieb (2004, s.44) legger jeg til grunn en bred definisjon på anglisisme: "any individual or systemic language feature adapted or adopted from English, or inspired or boosted by English models, used in intralingual communication in a language other than English". Dermed fungerer anglisisme som et bredt begrep som inneholder ethvert språklig trekk fra engelsk som finnes i norsk. I denne oppgaven vil jeg ikke skille mellom trekk på ordnivå og frasenivå, men vil heller i likhet med Sunde (2019, s.16) bruke språklige lån som samlebetegnelse på begge nivåene, samt øvrige trekk i norsk som stammer fra engelsk.

2.2.1 Lånkategorier

Lånord deles ofte inn i direkte og indirekte lån. Dette skillet handler om hvordan lånet fra kildespråket reproduseres i mottakerspråket (Sunde, 2019, s. 23). Direkte lån innebærer "de tilfella der den engelske formen etterlignes fonologisk og/ eller ortografisk" (Sunde, 2019, s.23). På denne måten vil mange direkte lån ha en form som vil gjenkjennes som engelsk (eks toast). Samtidig er det noen av disse lånene som får en integrert plass i mottakerspråket ved at de får norsk skrivemåte og uttale (eks konteiner). I denne oppgaven er det de direkte lånene jeg vil undersøke. På motsatt side står indirekte lån, som viser til lån som på ulike måter "gjengis med norske ordformer og morfem" (eks adressere) (Sunde, 2019, s.23). Denne typen lån er vanskeligere å oppdage, nettopp grunnet at lånene har norsk form. Men uavhengig om lånene er direkte eller indirekte er det vanlig å anta at lån får sitt eget liv i mottakerspråket, hvorav noen ord eksempelvis kan bli betydningsmessig tilpasset, se kapittel 2.2.3.3.

2.2.2 Lån vs kodeveksling

Språklige lån og kodeveksling er relevante begreper for å konkretisere språkblanding ut fra om lånene er etablerte i mottakerspråket eller ikke. Det kalles språklige *lån* dersom ord fra et annet språk er blitt tatt opp i mottakerspråket, og blitt etablert som en del av det. På motsatt side kalles det *kodeveksling* dersom man bruker ord eller lengre segmenter utenfra som regnes for å være fullstendig veksling mellom språk, som ikke er etablerte i mottakerspråket (Sunde og Riksem, 2023, s.100). Videre hevder de at man ved språklige lån ikke trenger å aktivere andre språk enn norsk dersom det er snakk om lån, som man derimot må ved kodeveksling (Sunde og Riksem, 2023, s.100). Det kan uansett være vanskelig å skille mellom lån og kodeveksling, fordi man ikke har tilgang til å se hvilken kognitiv prosess språkbrukeren er innom for å produsere en ytring. I tillegg hevder Haspelmath (2009) at lån refererer til "a completed language change, a diachronic process that once started as an individual innovation but has been propagated throughout the speech community" (s. 38). Dermed forutsetter definisjonen på lån at det innlånte trekket er etablert, men dette kan være vanskelig å avgjøre i mange tilfeller. Derfor er det mange som legger lån og kodeveksling under samme term; språkblanding, for å slippe å skille mellom dem.

I min oppgave kommer jeg ikke til å ta stilling til om noe er lån eller kodeveksling. Basert på antakelsen om at ungdommer ofte tar opp mange engelske trekk i sin dagligtale, vil det i deres språksituasjon være utpreget vanskelig å definere om det er lån eller kodeveksling. Dessuten er det vanlig å anta at lån har startet som kodeveksling på et tidspunkt. Anglisismene som diskuteres i denne studien er blant annet hentet fra ungdommer på TikTok. Dermed har jeg valgt ut engelske lån som er i bruk blant grupper på informantenes alder. Videre kommer jeg til å bruke termen lån, uten at jeg da har utelukket at muligheten for at det egentlig er kodeveksling. Dermed vil jeg videre benytte anglisisme og lån som betegnelser på det samme; lånte engelske trekk i norsk.

2.2.3 Lånmotivasjoner

I dette kapittelet presenterer jeg teori knyttet til motivasjoner for å gjøre språklige lån fra engelsk. Som tidligere nevnt i oppgaven (kapittel 2.1), skjer språklige lån kun dersom det som lånes anses som verdifullt. Derfor kan man anta at språklige lån må *motiveres* av noe. Det er ikke dermed sagt at språkbrukeren har et bevisst forhold til dette. Haspelmath (2009) trekker frem at "when (almost) everyone also understands the other language, it does not really matter which words one uses – one will be understood anyway (2009, s. 48). Norske ungdommer som vi kan anta at har lært seg engelsk, står dermed fritt til å la anglismer prege språkvalgene sine uten at det står til hinder for effektiv kommunikasjon. Videre følger fire ulike kategorier som viser hva anglismer kan motiveres av.

2.2.3.1 Språklige hull

Den kanskje mest åpenbare motivasjonen bak å bruke anglismer er når det norske språket har såkalte *hull*. Når norsk mangler ord for ulike konsepter, gir det opphav til det som Haspelmath (2009) kaller "cultural borrowings" (s.46). Sunde (2019) benytter den samme termen *kulturelle lån*, som hun hevder betegner "objekter og konsepter som ikke fins på norsk, eller som norske språkbrukere føler de mangler fullgode norske begreper for" (s.75). Haspelmath (2009) kaller denne typen lån for "loanwords by necessity"

(s.46). Det signaliserer at lånene er da mer eller mindre "nødvendige" fordi vi mangler norske betegnelser. Et eksempel på dette kan være det engelske ordet "toast". Hvis man benytter dette ordet man som regel enige om at det beskriver en bestemt type smørbrød, som er tilberedt på en spesifikk måte. Hvis man sier "ristet smørbrød" dekker det ikke nødvendigvis det samme innholdet, og er mindre presist. Å låne dette begrepet kan dermed fylle et begrepshull i norsk.

2.2.3.2 Språklig prestisje

En annen svært viktig motivasjon for lån fra engelsk språk, er språklig prestisje. Denne tilnærmingen involverer at man låner trekk fra språk som er mer sosialt og kulturelt dominant enn sitt eget, med mål om å assosieres med prestisjen som er tilknyttet donorspråket (Haspelmath, 2009, s.48). Tidligere i oppgaven (kapittel 2.1) har jeg vist frem hvordan engelsk har bred sosial og kulturell dominans, og dermed høy status i verdenssamfunnet. Derfor kan man som taler benytte engelske lån for å assosieres med en språkbruk som man tillegger en viss prestisje (Sunde, 2019 s. 37). Også Mæhlum (2020, s.182) trekker frem at man gjennom å bruke engelsk kan oppnå en spesifikk sosial status, eller signalisere tilhørighet til bestemte personer eller grupper. Dermed kan man bruke språklige former til å markere sin personlige identitet, men også sin tilhørighet til ulike fellesskap (se kapittel 2.3.3). Samtidig trekker Johansson og Graedler (2002) frem at en av de viktigste motivasjonene for å benytte engelsk i norsk blant ungdommen er å "identifisere seg med angloamerikansk kultur, i protest mot voksenkulturen" (s.131).

Når språklig prestisje er motivasjonen bak lån, gir det opphav til såkalte "core borrowings" (Haspelmath, 2009, s.46) eller "kjernelån" som er en betegnelse på ord som lånes til tross for at det allerede eksisterer ord for samme konsept i lånerspråket (Sunde, 2016, s. 153). Man låner engelske former som overtar for ord som allerede finnes i norsk (Haspelmath, 2009, s.46), og dette er for å assosieres med prestisjen knyttet til engelsk eller bestemte sosiale grupper. Derfor kan disse lånene også kalles for *prestisjelån*. Sunde (2018, s.87) bruker ordparet *paye* og *betale* til å eksemplifisere denne lånkategorien. Hun trekker frem at man kan bruke *paye* over *betale* for å assosieres med prestisjen som er forbundet med engelsk . Disse lånene kan med andre ord være semantisk overflødige, men at de tjener en pragmatisk funksjon gjennom at det tillegges en annen valør, og dermed indekserer et annet sosialt innhold. Hva jeg mener med en slik språklig indeksikalitet gjøres nærmere rede for i kapittel 2.3.2.

Gottlieb (2012, s.174) trekker frem en beslektet motivasjon ved at man kan "make known phenomena sound new and 'catchy'". Også Johansson og Graedler (2002, s.269) viser frem at man kan motiveres til å bruke engelsk for å utsmykke språket sitt, og på den måten gjøre replikker mer fengende og interessante. Dermed har denne lånkategorien nyanser. Ordpar kan semantisk sett være synonyme, men de kan tjene hver sin pragmatisk funksjon. Den engelske formen kan altså formidle noe som den norske formen ikke kan, og på bakgrunn av dette motiveres taleren til å benytte låne den engelske formen.

2.2.3.3 Betydningsjustering

En annen motivasjon for lån som jeg vil trekke frem er *betydningsjustering*. I denne kategorien er det snakk om lån som ved første øyekast kan se ut til å ha et norsk

synonym, og dermed ligner de på kjernelån. Men disse lånene vil ikke kunne kategoriseres som kjernelån fordi det engelske og norske ordparet har utviklet seg til å ha litt ulike betydninger. Clark (1987, s.2) hevder at enhver formforskjell i et språk markerer en meningsforskjell. Over (i kapittel 2.2.3.2) viste jeg frem hvordan meningsforskjellen kunne handle om konnotasjoner knyttet til språkvalgene, og derav spille en pragmatisk rolle. Videre vil jeg vise frem hvordan det semantiske innholdet i en ytring kan justeres ved å benytte anglismer foran norske ord som fremstår som synonymer ved første øyekast.

Selve termen betydningsjustering lanserte Aas (2022) i sin masteroppgave. Det handler om at anglismebruk kan være motivert av at lånordet betyr noe annet enn den tilsynelatende norske ekvivalenten. Han hevder at lånordet og den norske ekvivalenten i disse tilfellene er semantisk ulike, og ikke koder samme betydningsinnhold. Han fant i sin studie at forholdet mellom å velge anglismer og norske ekvivalenter kan dikteres av formalitet, inderlighet og alvorsgrad. Et av hans funn var at *sorry* ikke betyr nøyaktig det samme som *unnskyld*, til tross for at de er tilsynelatende ekvivalenter. Funnet viser at *sorry* fungerer som en høflighetsfrase, og er et mer uformelt alternativ som kan brukes ved små uhell. *Unnskyld* signaliserer derimot en mer oppriktig unnskyldning. Hvilket av ordene som benyttes motiveres altså av hvorvidt man føler anger. Dette er en relativt konvensjonalisert betydningsjustering, og de fleste er enig i at det finnes en betydningsjustering i ordparet.

Graedler (1994) skriver at når et ord tas opp i et språk fra et annet skjer det ofte "ved siden av den formelle (fonologiske, ortografiske og morfologiske) integreringen, en såkalt leksikalsk integrering, ved at ordets semantiske innhold blir tilpasset andre ord i samme semantiske felt (s.210). Denne leksikalske tilpasningen kan i følge Sandøy (2007) omhandle både innsnevring, utviding og forskyvning fra det norske ordet (s.47). Samtidig hevder Johansson og Graedler at helt nye forhold kan oppstå mellom lånord som igjen skiller seg fra forholdene i kilde språket. Et eksempel som trekkes frem er at kul (cool) og hot fungerer som synonymer i norsk, mens de har nærmest motsatt betydning når det er snakk om for eksempel temperatur i engelsk (Johansson & Graedler, 2002, s.200).

2.2.3.4 Kognitivt domenetap

Som nevnt innledningsvis er det bekymring knyttet til at engelsk skal ta over enkelte domener i norsk, og at det vil forekomme *domenetap*. I sin masteroppgave utvider Aas (2022) domenetapsbegrepet til å også gjelde de tilfellene hvor talere benytter lånord fordi de er kognitivt lettere tilgjengelig enn norske ekvivalenter. Dette kaller han kognitivt domenetap. Jeg forstår termen slik at når kognitivt domenetap er motivasjonen, benytter man engelske termer fordi det kognitivt melder seg først når man skal produsere en ytring. For at man skal kunne velge anglismen, må den passe til tilhørerne våre, altså at de mestrer engelsk, hvis ikke må vi kognitivt lete på nytt etter et ord som passer seg bedre i konteksten.

I noen tilfeller er det kun det engelske ordet taleren kan, fordi hen aldri har lært det norske. I disse tilfellene har taleren ikke det norske ordet kognitivt tilgjengelig i det hele tatt, og har dermed ingen forutsetninger for å kunne benytte den norske ekvivalenten, til tross for at den finnes språket. Dette vil jeg anse som et *språklig hull på individnivå*, siden ekvivalenten finnes i språket, men at det bare er den bestemte taleren som har et

begrepshull. Individet foretar seg et *tilsynelatende unødvendig lån*, men for den aktuelle taleren vil lånet være *nødvendig* siden det norske ordet ikke finnes i vokabularet.

Oppsummert handler lånmotivasjonen *hull* om at norsk mangler begrep for et spesifikt konsept. Mens *språklig prestisje* viser til tilfellene hvor taleren er motivert av et ønske om å assosieres med prestisjen som er tilknyttet engelsk. *Betydningsjustering* er kategorien som tar for seg når ordpar ikke semantisk betyr det samme. Den siste lånmotivasjonen er *kognitivt domenetap* som viser til tilfellene hvor anglisismen velges fordi den ligger lettere kognitivt tilgjengelig for taleren. Det er disse fire kategoriene for lånmotivasjoner som blir relevante videre i oppgaven.

2.3 Sosiale sider ved språk

Når vi lærer språk, er det ikke tilstrekkelig å tilegne seg et vokabular og kunnskap om grammatiske regler. Siden kommunikasjon er et sosialt anliggende, må man også lære seg de sosiale spillereglene ved språkbruk- hvordan man bruker språket i ulike sammenhenger. Dette kan kalles sosiolingvistisk og pragmatisk kompetanse. Grammatisk og sosiolingvistisk kompetanse utgjør sammen *kommunikativ kompetanse* ifølge Hymes (referert i Hårstad et al., 2021, s.53). I dette kapittelet vil jeg presentere noen relevante teoretiske sosiolingvistiske perspektiver. Det er verdt å nevne at de teoretiske konseptene som beskriver ulike aspekter ved de sosiale sidene ved språkbruk er tett vevd sammen. Derfor kan det være vanskelig å skille de fra hverandre. Disse perspektivene blir viktige når jeg senere i oppgaven skal se på hvorfor elevene bruker anglisismer, og hva som styrer disse språkvalgene.

2.3.1 Normer

Ifølge Marit Julien (2017) omhandler normer regler for språklig adferd- hva vi *skal* gjøre, hva vi *kan* gjøre og hva vi *ikke kan* gjøre. I motsetning til de normerte skriftspråkene i Norge, har det muntlige språket ingen formelle regler som er ratifisert eller vedtatt. Det er derimot *internaliserte normer* som styrer og regulerer den muntlige språkbruken (Mæhlum et al., 2008, s.90). Dette gjelder også det språket ungdommene skriver på fritiden. I hverdagspråket følger de normsett som ikke er regulert på samme måte som bokmål og nynorsk. Internalisering av en norm betyr at den er blitt tatt opp og integrert i individets egen begrepsoppfatning (Mæhlum et al., 2008, s.90). På den måten representerer normer med andre ord forestillinger som fører individer til å benytte språket på samme måte som andre i samme sosiale omgivelser. Vannebo (2002, s.93) påpeker at internaliseringen betyr at det er samsvar mellom individets og felleskapets regelsystem. Dette fører til at normen utgjør en *sosial konvensjon*, "en bevisst eller ubevisst aksept av hva som blir betraktet som passende atferd i gitte situasjoner" (Mæhlum et al., 2008, s.90). På denne måten fungerer normene som en rettesnor og kontrollmekanisme på språklig atferd i sosial samhandling. Disse normene er dog usynlige genser som kan være vanskelig å identifisere. Ofte kommer de best til uttrykk når grensene brytes, og det forekommer såkalte normbrudd (Hårstad et al., 2021, s. 54).

Individer tilegner seg språklige normer gjennom sosialisering, der de tilpasser seg og integrer seg i ulike fellesskap. Viktige sosialiseringssagenter er familie, venner og skole, som formidler normer gjennom bestemte atferdsmønstre, holdninger og reaksjonsmønstre. Reaksjonsmønstrene omtales som *sosiale sanksjoner*, og uttrykkes gjerne som positive eller negative tilbakemeldinger. Sanksjonene virker derav som et sosialt press for å styre individets språkatferd mot å tilpasse seg spesifikke, anerkjente og konvensjonelle mønstre (Mæhlum et al., 2008, s.91). Mæhlum et al. (2008, s.92) fremhever "referansegrupper" som innflytelsesrike normsettere eller trendsettere for ulike grupper i samfunnet. Disse gruppene kan bestå av mennesker som gjennom sosiale eller kulturelle betingelser har oppnådd prestisje, makt eller innflytelse. Gjennom teknologi og massemedier får ungdommer unik tilgang til å eksponeres for sine forbilder svært hyppig og i store kvantum. Når ungdommene identifiserer seg med referansegruppene er det nærliggende å anta at de vil begynne å følge normer og trender som kommer til uttrykk i de aktuelle referansegruppene.

Siden språknormene kan være både underbevisste og implisitte, kan det være vanskelig å oppdage dem og å sette ord på dem. Hårstad et al. (2021, s.52) hevder at folk flest bærer med seg kunnskap og ferdigheter om språklige forhold, men at et begrepsapparat for å beskrive det ofte mangler. Derfor kaller Hårstad et al. (2021, s.52) dette for *taus kunnskap*. Denne kunnskapen kan man altså ofte *bruke*, men vanskeligere forklare. Taus kunnskap er en viktig ressurs i språklig samhandling, fordi den inneholder både pragmatisk og sosiolingvistisk kompetanse. Det innebærer kunnskap om hvordan man bruker språket innenfor ulike sosiale sammenhenger, også kalt *diskurser*. Taus kunnskap kan dermed omhandle forståelse for normer om *når* man bruker engelsk, og til *hvem*, og kan derfor også kalles *mottakerbevissthet*. Mæhlum (2020, s.181-182) omtaler dette som generell mestring av diskursive strategier, og at dette utgjør en sentral del i sosiale aktiviteter for å bli godkjent og innlemmet i sosiale fellesskap. Hun trekker videre frem at bestemte språklige uttrykksmidler signaliserer tilhørighet til bestemte sosiokulturelle grupper (Mæhlum, 2020, s.182). Vi opparbeider oss med andre ord ulike *register*, altså ulike normsett, som vi behersker og går inn og ut av i ulike situasjoner. Dette skjer på bakgrunn av at den tause kunnskapen både omhandler hva som er "riktig" språklig atferd, men den handler også om å vite hvordan ulike språklige former blir vurdert og fortolket. Bourdieus konsept "det lingvistiske marked" omhandler denne vurderingen av ulike språktrekk. Han mener at språk fungerer som en slags kapital i samfunnet, og "den verdien en gitt form for språkbruk har, avhenger av den statusen og prestisjen som den er forbundet med" (Hårstad et al., 2021, s.55). Dette omhandler altså at man gjennom sosialisering tilegner seg kunnskap om hvilke språklige former som har hvilken "markedsverdi". Denne kunnskapen kan man anvende til å vurdere hvilke språklige valg som "lønner seg" i hvilke situasjoner (Hårstad et al., 2021, s.55). Derfor kan språklige valg være uttrykk for de internaliserte normene man navigerer etter.

Disse normene er relevant for mitt prosjekt på bakgrunn av at ungdommene må bruke sin tause kunnskap for å vurdere hvordan de skal bruke engelsk og til hvem.

2.3.2 Indeksikalitet og holdninger

Tidligere i denne oppgaven har jeg vist at det ikke er tilfeldig hvilke ordvalg kan foretar i en ytring, begrunnet i at ordene vil spille en rolle i ytringens betydning enten det er semantisk eller pragmatisk (jf. kapittel 2.2.3.2 & 2.2.3.3). Språkvalg har et sosialt

betydningspotensial i form av at språklige valg åpner for at tilhøreren kan gjøre antakelser om bakgrunnen vår, som også omtales som språkets *indeksikalitet* (Hårstad et al., 2021, s.37). Indeksering er når et språktrekk assosieres med noe sosialt, og betydningen av trekket påvirkes av hvilke omgivelser det blir brukt i og av hvem. Når språksamfunnet erfarer at det er bestemte språkbrukere- og grupperinger som benytter seg av en viss språkbruk, kan språktrekket dermed peke i retning av disse grupperingene, og da er trekket indeksert med sosial mening. Språktrekket utvikles til å bli ansett til å tilhøre bestemte sosiale grupper, kontekster og kommunikative situasjoner- også kalt språklige register (Hårstad et al., 2021, s.39). Ulike språklige former har ulikt potensiale til å knyttes til makt og prestisje. Som nevnt i kapittel 2.1 blir engelsk ofte i globale perspektiv plassert øverst i sosiolingvistiske hierarki. Engelsk har høy status og prestisje i kraft av å være "lingua franca", men også gjennom kulturelle betingelser. Dermed har historiske og sosiopolitiske prosesser utenfor språket "satt engelsk i indeksikalsk forbindelse med høy status, makt og prestisje" (Hårstad et al., 2021, s.49).

Språkholdninger er oppfatningene vi har om språk og språkbruk ifølge Hårstad et al. (2021, s.44). Dette er relevant for mitt prosjekt fordi elevenes språkholdninger vil påvirke hvordan de selv benytter anglismer, og hvordan de vurderer andres anglisismebruk. Julien (2017) påpeker at man ofte hevder at holdningen til en språklig varietet utelukkende er basert på "estetiske kriterier". Det kan for eksempel være at man påstår at en anglisisme høres "kulere ut" enn en norsk ekvivalent. Som regel er ikke dette knyttet til språket i seg selv, men heller til språkbrukerens prestisje (Julien, 2017). Det er midlertidig helt avgjørende å påpeke at det ikke er språket i seg selv som har eller gjør noe for å oppnå denne makten. Det er knyttet til sosiale forhold hvor språkbrukere vurderer språklige varieteter ulikt, og tillegger dem status (Hårstad et al., 2021, s.49). Språkholdningene er med andre ord ikke holdninger til selve språket eller språkuttrykket, men det er holdninger til det uttrykket indekserer. Dermed er disse holdningene knyttet til hvilken sosial informasjon som over tid har kommet til å bli forbundet med et spesifikt uttrykk, som omhandler *språkbrukere* foran *språkbruk*.

Ifølge Hårstad et al. (2021, s.44) skiller man mellom bevisste og underbevisste språkholdninger. De bevisste språkholdningene er de vi er klar over selv, og det er disse man deler hvis man blir spurt direkte. På motsatt side er de underbevisste språkholdningene ikke kjent for språkbrukeren selv, og de kan være vanskelig å observere. For å forstå svarene elevene oppgir i intervjuene, må de ses i lys av hvilken gruppe og samfunnsverdier ungdommene ønsker å markere tilhørighet til (Sandøy, 2007, s.169). "Ikkje berre orda og formene vi bruker, men også meiningane vi formidlar om dei, skal gi tilhøraren eit bilete av kven vi ønskjer å vere" (Sandøy, 2007, s.169). Med andre ord vil elevene trolig prøve å vise frem sin identitet til meg som intervjuer, når jeg de skal vise frem sine forhold til ulike språklige former. Relevante perspektiver på hvordan språk og identitet er knyttet sammen vil jeg presentere påfølgende.

2.3.3 Identitet

En annen viktig bærebjelke innenfor sosiolingvistikken er forståelsen av at språk og identitet er tett koblet til hverandre (Hårstad et al., 2021, s.40). I denne oppgaven legger jeg til grunn en sosialkonstruktivistisk forståelse av språklig identitet, som står i motsetning til en essensialistisk identitetsforståelse. Det vil si at man forstår identitet

som "noe vi aktivt konstruerer i interaksjon med andre mennesker i sosiale sammenhenger" (Hårstad et al., 2021, s.42). Det gjør at identiteten ikke er en bestandig og uforanderlig størrelse, men heller noe dynamisk som stadig konstrueres og reforhandles i relasjon til andre. Derav kan språket anses å være blant et av verktøyene man bruker for å *skape* identitet, og vi utnytter den gjennom språket for å etablere og innta ulike posisjoner i sosiale sammenhenger (Hårstad et al., 2021, s.41 og 42). Dette kalles gjerne den *språklige tilpasningsteorien*. Etablerte termer innenfor dette er *konvergens* og *divergens*. Enten *konvergerer* vi, som innebærer at vi nærmer oss samtalepartnerens talemåte, eller så *divergerer* vi, som betyr at vi beholder den språklige avstanden til samtalepartneren. Man konvergerer gjerne dersom man ønsker samtalerens godkjenning og anerkjennelse, eller hvis man viser tilhørighet til gruppen samtalepartneren er innlemmet i (Mæhlum et al., 2008, s.114). Samtidig kan konvergerende språkatferd være forankret i at taleren, i den aktuelle situasjonen, ikke ønsker å signalisere tilhørighet til sine egne sosiale fellesskap. Dette kan være en strategi for å unngå å bli tillagt stereotype oppfatninger som er knyttet til et språklig uttrykk (Mæhlum et al., 2008, s.114). Divergens for å opprettholde eller øke avstanden mellom seg selv og mottakeren, kan være motivert av å vise frem sin egen positive inngruppeidentitet (Gallois et al., 2005, s.125). Samtidig kan det ifølge Mæhlum et al. (2008, s.114) være forankret i et ønske om å sosialt distansere seg fra samtalepartneren. Tilpasningsteorien betrakter med andre ord språklig atferd som en type sosial respons, med bakgrunn i om språkbrukeren ønsker å identifisere seg med, eller markere avstand til andre mennesker eller sosiale grupper (Mæhlum et al., 2008, s.112). På denne måten er språkhandlinger såkalte identitetshandlinger (Le Page & Tabouret-Keller (1985, s. 14). Man utnytter man språkets sosiale betydningspotensial for å posisjonere seg selv i forhold til andre mennesker og grupper, og man forhandler og reforhandler egen identitet i dette samspillet.

I min oppgave er dette et relevant perspektiv i møtet med ungdommer som benytter seg av anglismer. Hvilket bilde prøver de å skape av seg selv, og hvilken identitet markerer de ved språkvalgene? Sandøy (2007, s.169) påpeker at bruk av engelske lånord kan være forankret i et ønske om å formidle at de er orienterte i det som er moderne, og dermed posisjonere seg i nærheten av språkbruk som i et globalt perspektiv har høy prestisje. Anglismer indekserer noe moderne, urbant og internasjonalt. Samtidig kan de peke mot spesifikke personer eller ulike typer mennesker som ungdommene ser opp til (eks moteforbilder eller internasjonale sportsstjerner). Dermed kan ungdommene bruke anglismer for å assosieres med denne typen innhold, verdier eller personer. På motsatt side vil det finnes noen som mer eller mindre bevisst benytter så etablert norske ord som mulig, og signaliserer dermed at de er med tradisjonelle og "heimlige" (Sandøy, 2007, s.169). På den måten markerer man sin identitet til å stå utenfor den moderne subkulturelle fellesskapet.

Når vi snakker om at "språket endrer seg", som jeg gjorde innledningsvis i oppgaven, er det relativt upresist. Språket endrer seg ikke selv, det er språkbrukerne som endrer sin måte å bruke språk på (Hårstad et al., 2021, s.42). Dette er i likhet med at språk ikke i seg selv har makt, eller at det lydlig høres kulere eller bedre ut. Det er heller holdninger som knyttes til dem som bruker de bestemte språklige formene.

3 Metode

I denne oppgaven skal jeg undersøke hva ungdomsskoleelevers anglisismebruk motiveres og styres av, samt hvordan de snakker om sosiale sider ved språk. Det skal jeg gjøre gjennom kvalitative intervju. I dette kapitlet redegjør jeg for de metodiske valgene som er foretatt i oppgaven. Først vil jeg presentere kvalitativ metode og intervju. Deretter viser jeg frem intervjuenes design og gjennomføring. Dette før jeg viser frem bearbeidningen av datamaterialet. Til slutt diskuterer jeg kort metodens kvalitet.

3.1 Kvalitativ metode

Tradisjonelt er det vanlig å skille metodiske tilnærminger i to, hvorav kvalitative står på den ene siden og kvantitative på den andre. En kvalitativ tilnærming vil fremheve innsikt og forståelse, og har dermed ofte færre informanter som gir tilgang til å gå i dybden på et tema. På motsatt side søker kvantitative metoder oversikt og forklaring (Tjora, 2021, s.35), eller å kartlegge et fenomens utbredelse (Johannesen et al, 2021, s. 23). For å gjøre det, trenger kvantitative tilnærminger ofte flere informanter for å kunne danne en ordentlig oversikt over fenomenet. I min oppgave er målet å få innsikt i hva som ligger til grunn for bruken av anglismer. I den sammenhengen er det relevant å få tak på hvilke tanker og holdninger et utvalg ungdommer har om anglisismebruk. Derfor fremstår det som relevant å benytte kvalitative intervju, som ifølge Johannesen et al (2021, s.106) egner seg godt når man ønsker å studere meninger, holdninger, erfaringer og refleksjoner om et fenomen. Siden jeg er interessert i alle disse aspektene ved elevers forhold til anglismer, fremgår det som en relevant metode.

Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi en relevant retning. Det handler om å "forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver" (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). I denne sammenhengen er *språk* dette fenomenet som jeg ønsker elevenes perspektiver på. Til tross for at språk er et dagligdags fenomen som alle kan bruke, er kunnskapen kompleks og langt på vei implisitt og ubevisst. Som tidligere nevnt i kapittel 2.4.1 har språkbrukere mye pragmatisk kunnskap om språk, men det er vanskelig å sette ord på hvordan språk er knyttet til sosiale aspekt.

Fordelen ved kvalitative metoder, inkludert kvalitative intervju, er at forskeren kan undersøke og få tak på dypere refleksjoner og forklaringer hos de man intervjuer. Johannesen et al (2021, s. 106) hevder at kvalitative intervju tilbyr muligheter til å få frem kompleksitet og nyanser. I denne oppgaven er det et poeng å få tak i disse nyansene, eksempelvis i eventuell betydningsjustering mellom norske og engelske ord. I forlengelse av dette kan man også få utdypet "hvordan informantene redegjør for sin holdning, og dermed hva som bidrar til å skape holdninger (Tjora, 2021, s.37). Samtidig vil kvalitative data ikke nødvendigvis være representative. Man kan derav ikke forstå funnene i denne studien som generaliserbare for eksempelvis alle niendeklassinger. Intervjupersonenes meninger må forstås som unike for personene man snakker med, og det må forventes at det ellers i samfunnet finnes en rekke oppfatninger som står i strid med disse, selv fra mennesker som kan deles inn i samme gruppe. Samtidig er det

kanskje mulig å se en tendens ved å sette funnene opp mot det vi vet fra tidligere kvalitative studier av engelskpåvirkning blant unge. På denne måten er det kanskje mulig å sette tendensen inn i en større sammenheng.

3.2 Metodedesign

3.2.1 Stimulussetninger

Intervjuene hadde et profesjonelt og faglig formål. Derfor måtte samtalen styres inn mot mitt interessefelt, for å generere den dataen jeg trengte i studien. I den forbindelse trengte jeg noe håndgripelig for elevene, slik at de hadde noe konkret å diskutere. I den forbindelse utviklet jeg et såkalt "stimulusmateriale" (Tjora, 2021, s. 139). Dette materialet var ulike setninger, som sto på ulike lapper som lå foran elevene på bordet under intervju. På den måten fungerte lappene som materiale for å stimulere elevene til å reflektere og diskutere relevante elementer for å tjene studiens formål.

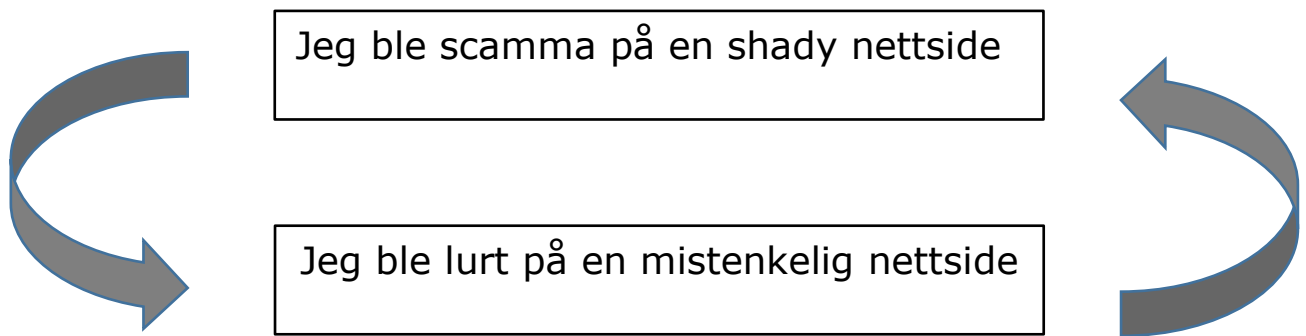
Stimulussetningene som elevene skulle ta stilling til utviklet jeg selv i forkant. Det var en prosess som gikk over omtrent fire måneder, hvor jeg samlet inn anglismer fra ulike sammenhenger. Jeg observerte både ungdomsskoleelevers språkbruk i praksis, samt min egen lillebror i interaksjon med vennene sine. I tillegg fant jeg verdifulle bidrag av anglifisert språkbruk fra medieplattformer som TikTok og Instagram. Der fulgte jeg spesielt med språkbruken til ungdommer i tenårene, for at de skulle sammenfalle best mulig med informantenes hverdagsspråk. Når jeg oppdaget anglismer i bruk, noterte jeg dem ned på et notat på mobilen min. Når innsamlingen var gjort, valgte jeg ut noen av anglisismene og bakte dem inn i ellers norske setninger. Jeg valgte hovedsakelig ut nyere anglismer (eksempelvis rizz, ick). Likevel var det noen anglismer som ble valgt ut som kan anses som gamle og godt etablerte i det norske språksamfunnet (eksempelvis jobb, brownie, date). Under følger en fremstilling av alle stimulussetningene som ble utviklet og benyttet i intervjuet. For fremstillingen har jeg også med en kolonne som viser en tilhørende norske oversettelse. I denne fremstillingen har jeg uthevet anglisismene og for å vise dem frem her, men denne uthevingen fantes ikke på materialet som ble brukt i intervjuene.

Stimulussetning	Norsk oversettelse
Vil du bli med meg på date ?	Vil du bli med meg på stevnemøte?
Jeg cringer så hardt når voksne sier sånn.	Jeg synes det er kleint når voksne sier sånn.
Det er cap .	Det er usant.
Sorry for at jeg kom for sent.	Unnskyld for at jeg kom for sent.
Jeg spotta en snitch .	Jeg så en tyster.
Jeg blir med hvis du payer .	Jeg blir med hvis du betaler.
Mamma er på jobb .	Mamma er på arbeid
Jeg er blessed som har en så god venn.	Jeg er velsignet som har en så god venn.
Du har så mange nice fits !	Du har så mange pene antrekk!
Jeg elsker brownie .	Jeg elsker myk sjokoladekake.
Jeg ble scamma på en shady nettside.	Jeg ble lurt på en mistenkelig nettside.
Han der har rizz .	Han der har draget.
Jeg fikk så ick av det der.	Jeg fikk så avsmak av det der.

Figur 1: Oversikt over stimulussetninger og norsk oversettelse

3.2.2 Vendekort

For å få elevene til å snakke konkret om de temaene jeg var interessert i, fant jeg inspirasjon i hvordan Andrea Sandengen brukte *vendekort* i sin masteroppgave fra 2023. Prosjektet hennes gikk ut på å undersøke elevers holdninger til bokmålsnormen. I den forbindelse utviklet hun vendekort for å "tvinge" elevene til å ta valg mellom hvilke språklige former de foretrakk; radikal eller konservativ bokmål. Vendekortene var altså konkrete kort elevene fikk utdelt, hvor radikale former sto på den ene siden og konservative på den andre. Så når elevene snudde kortet frem og tilbake fikk de en konkret og praktisk fremstilling av forskjellene på de ulike språklige formene. Elevene skulle, med utgangspunkt i vendekortene, etterpå begrunne og diskutere hvilke former de foretrakk. Inspirert av dette, utviklet jeg vendekort med utgangspunkt i stimulussetningene jeg nevnte over. På vendekortene sto stimulussetningen med anglisismen på den ene siden, og samme setning med kun norske ord sto på den andre. figur 1 viser frem hvilke oversettelser som hørte til setningene. Under viser figur 2 hvordan vendekortene så ut og fungerte. Ved å lage håndgripelige vendekort med tydeligere fremstillinger av setningene, ble det tydeligere for elevene å se hvilke forskjeller anglisismene gjorde for setningene. I enkelte tilfeller var det utfordrende å finne en god norsk oversettelse for anglisismen, men kvaliteten på oversettelsen var også en del av det ungdommene diskuterte. Under følger en figur som viser et eksempel på et av vendekortene.



Figur 2: Eksempel på vendekort

3.2.3 Begrepslapper

Et annet konkret grep jeg gjorde for å styre elevenes samtaler inn på mitt fokusområde var å utvikle begrepslapper. På disse sto det nevnt noen sosiolingvistiske begreper, for å hjelpe elevene til å peke direkte på motivasjoner og styring av språkvalg (jf. forskningsspørsmål 3). I denne sammenhengen er det verdt å nevne at jeg i en tidligere praksisperiode i klassen hadde tematisert Norges mangfold innenfor talespråk med elevene. Da var vi innom både dialekt, multietnolekt og sosiolekt. Dermed hadde elevene et grunnlag for å diskutere hvordan språklige trekk er koblet til ulike sosiale faktorer, fordi vi snakket om slike aspekter i undervisningen. Begrepslappene lå på bordet foran elevene, sammen med stimulussetningene. Disse lappene hadde dog oransje farge, som gjorde at de skilte seg ut fra stimulussetningene. Dette var et bevisst valg jeg tok for å gjøre det enklere for elevene å bruke begrepslappene. Begrepslappene hadde følgende begreper skrevet på: identitet, gruppeidentitet, status, mote/trend, forbilder, mottakerbevissthet, status/kulhet og (uskrevne) regler. Lappene ble utviklet for å hjelpe elevene å gjøre koblinger, og det var et mål i seg selv å undersøke hvordan de snakket om disse koblingene (jf. forskningsspørsmål 3 vist frem i kapittel 1.1).

3.2.4 Intervju

De kvalitative intervjuene som er gjort i studien har en såkalt semistrukturert utforming. Det betyr at intervjuene har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, hvor spørsmål, temaer og rekkefølgen kan variere (Johannesen et al., 2021, s.108). Intervjuguiden har en grov inndeling etter tema og har forslag til spørsmål som kan stilles (se vedlegg 1). I mitt tilfelle er den delt inn i tre ulike deler. Den første kalles generell del, og er relativt åpen, og tilrettelegger for at elevene skulle få snakke mest mulig fritt og generelt om stimulussetningene som lå på bordet. Neste del er en mer spesifikk del som har konkrete spørsmål til vendekortene som elevene fikk utdelt. I denne delen handler det mye om at elevene skal vurdere forskjeller på setningene, og

vurdere hva som skjer med setningen når anglisismen byttes ut med en norsk ekvivalent. Den siste delen handler om elevenes egne opplevelser knyttet til anglisismebruk.

Johannesen et al. (2021, s. 106) hevder at menneskers erfaringer og oppfatninger best kommer frem dersom de får være med å påvirke hva som tas opp i intervjuet. Dermed er semistruktur et godt alternativ for å ikke være for bundet til spørsmålenes rekkefølge. Når jeg som intervjuer kan ta spørsmålene i en mer tilfeldig rekkefølge, er jeg mer åpen for at samtalen kan ta uforutsette vendinger, og man kan snakke om ting som intervjueren ikke har planlagt på forhånd. I intervjuguiden prøvde jeg å lage spørsmål som var så åpne som mulig. Ifølge Neteland (2020, s.59) oppfordrer det intervjupersonene til å gi lengre svar der de må forklare eller argumentere for sitt syn. Disse forklaringene og argumentene utgjør selve kjernen i hva jeg er interessert i, siden jeg både vil undersøke motivasjoner for anglisismebruk, hva de styres av og hvordan de snakker om dette. Jeg formulerte reelle spørsmål i intervjuguiden, som vil si at jeg ikke antok at jeg visste svarene på forhånd, men heller var genuint var interessert i svarene (Neteland, 2020, s.59). Til intervjuguiden lagde jeg også oppfølgings spørsmål til eventuelle informanter som ikke ga utfyllende svar.

Kvale og Brinkmann (2015, s.162) påpeker at intervjuguiden skal inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, men hvor tett man som intervjuer forholder seg til guiden avgjøres av blant annet skjønn. Når jeg intervjuet grupper som var relativt stille og lite initiativrike stilte jeg mange spørsmål fra guiden, og fulgte mer eller mindre strukturen som den sto. Ved pratsomme og initiativrike grupper var jeg derimot mindre knyttet til intervjuguiden, og prøvde heller å stille utforskende spørsmål til ytringene som kom. I disse intervjuene fulgte i mindre grad guidens forslag til rekkefølge. Dette falt seg naturlig i samtalen, og ble gjort av undertegnede for å ikke ødelegge flyten i samtale til elevene, men heller la dem bygge videre på resonnement som de allerede var inne i. Dermed ble intervjuene ganske forskjellige, og alle informantene svarte ikke på nøyaktig de samme spørsmålene.

Et annet grep jeg gjorde med intervjuene i studien var at jeg gjennomførte de i grupper. Intervju ikke en likeverdig samtale mellom to parter, men heller en styrt samtale med et profesjonelt formål. Dette skaper en ujevn maktbalanse mellom intervjuer og intervjuobjekter. I forsøk på å utjevne denne ubalansen i makt mellom meg som forsker og intervjupersonene, valgte jeg å samle intervjupersonene i grupper på tre elever. Årsaken til at jeg valgte akkurat tre var for at elevene skulle føle at de var i et kvantitativt overtall, samtidig som de ikke var så mange at det ble uro i gruppen. Å være flere sammen kan ifølge Tjora (2021, s.137) gjøre det mindre truende å dele egne oppfatninger og meninger til intervjueren. I tillegg kan trygghetsfølelsen økes ved at ungdommene får være med noen de kjenner godt fra før (Neteland, 2020, s. 56). For til tross for at jeg har møtt elevene i tidligere praksis, er det ingen etablert relasjon på plass mellom oss.

Det er midlertidig flere grunner til at jeg valgte gruppeintervju. En viktig fordel med gruppeintervju er at intervjupersonene kan inspireres av hverandre til å dele erfaringer, og at de kan utfordre hverandre til å begrunne og utdype ytringer (Neteland, 2021, s.56). Målet var at de skulle stimulere hverandre til gode og utdypende refleksjoner, og at de skulle ha ordentlige samtaler om sosiale sider ved språkbruk. I mine intervju skjedde dette i noe varierende grad. Enkelte grupper veldig enige og utfylte hverandres

setninger, og kunne gjerne forklare hverandres ytringer. Andre grupper snakket derimot minimalt med hverandre. Men også i gruppene hvor elevene hadde lite interaksjon med hverandre, virket det positivt at de var i grupper. I starten kunne spørsmålene for eksempel være vanskelige å svare på for flere, men når en elev begynte å svare virket det til å føre til refleksjon og et ønske om å dele blant de andre elevene. Dette er i tråd med Tjora (2021, s.137-138), som påpeker at intervjupersonene kan stimulerer hverandre interaksjonelt.

En ulempe med gruppeintervju kan være at det skapes en type gruppedynamikk hvor noen intervjupersoners perspektiver dominerer (Neteland, 2020, s.56). På den måten kan det bli vanskelig for andre intervjupersoner å ytre meninger som bryter med den dominerende forestillingen. Ifølge Neteland (2020, s.56) vil andre intervjudeltakere kunne tilpasse seg etter den dominerende part, og derav utelukkende bidra med ytringer de antar er sosialt akseptable innenfor gruppen. I mine intervju virket intervjupersonene å være relativt enige innenfor gruppene, som kan være begrunnet i flere ulike forhold. Kanskje handler det om å tilpasse seg dominerende perspektiver, eller kanskje de synes det er vanskelig å vite hva de selv mener og blir revet med av forestillingene som presenteres av andre.

3.3 Gjennomføring og bearbeiding av data

3.3.1 Informantene og forskningsetiske betraktninger

Informantene i studien består av tolv elever fra niende trinn, som jeg møtte i min siste praksisperiode på studiet ved NTNU. Fakultetet hadde lagt siste praksisuke til januar, som la til rette for å samle inn data i denne perioden. Dette gjorde det for meg svært enkelt å rekruttere informanter til studien.

I mitt prosjekt var det viktig at elevene var i ungdomsskolealder. Dette valget var motivert av mitt inntrykk av at ungdomsskoleelever er blant dem som bruker anglisismer hyppigst. Tidligere studier har ofte konsentrert seg om elever fra videregående skole, som kan ha ført til et høyere faglig nivå på refleksjon. Det er dog kompetansemål som viser at elevene skal ha en viss kompetanse om både språklig mangfold, og koblinger mellom språkbruk og identitet (jf. kapittel 1.2). Dermed fremstår det som relevant å undersøke dette også blant yngre ungdommer fra ungdomsskolen.

Prosjektet inneholder lydopptak av intervju, som er personopplysninger som anses som sensitiv informasjon. Derfor er prosjektet meldt inn til, og godkjent av Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandør). I forkant av intervjuene fikk alle intervjupersonene utdelt en samtykkeerklæring med informasjon om prosjektet, og deres fulle rett til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt. Samtykkeerklæringen måtte både signeres av deltaker og en foresatt, siden enkelte intervjupersoner i studien er under 15 år. I det samme skrivet fikk intervjupersonene og deres foresatte informasjon om hensikten med forskningen, og overordnet tema for intervjuene. Informasjonen ble begrenset i noen grad, for at intervjupersonene ikke skulle ha muligheten til å forberede seg, eller tenke ut mulige svar på forhånd (Neteland & Aa, 2020, s.21). Dette kan påstås å være et såkalt etisk dilemma, fordi man ikke vil villede eller være uærlig med intervjupersonene, men samtidig er man nødt til å holde noe informasjon tilbake for å

ikke ødelegge datamaterialet. Jeg løste dette med å gi overordnet informasjon om at jeg forsker på hverdagsspråk. For nærmere informasjon se vedlegg 2.

3.3.2 Transkripsjon og analysekategorier

For å dokumentere intervjuene benyttet jeg båndopptaker som hjelpemiddel. Dette både for å få fristilt med selv fra selve dokumenteringen, men også få et mer presist datamateriale i ettertid. En av de store fordelene med dette er at man kan gå tilbake til for å høre flere ganger, og at man kan transkribere lydfilene til skriftlig format. Jeg brukte diktafon på Nettskjema, som har en funksjon som transkriberer automatisk. Dermed fikk jeg et automatisk generert utgangspunkt, men måtte manuelt gå inn og transkribere selv i ettertid. Dette fordi den automatiske transkripsjonen gjorde en del feil, særlig i henhold til engelske låneord og dialektbruk hos undertegnede og informantene. Jeg har transkribert alle intervjupersonenes svar, og jeg har i noen tilfeller også tatt med hvordan det ble sagt. For eksempel har jeg markert når intervjupersoner har nølt, ved å skrive for eksempel "nja" *nøylene*. Dette for å få tydelig frem nyansene i ytringene.

Etter transkripsjonene var utført, måtte jeg navigere i datamaterialet. Jeg hadde flere timer med intervju som var overført til skriftlig form. Derfor fremsto det tidlig som nødvendig å utvikle ulike analysekategorier. Når jeg lette etter relevante utsagn, utførte jeg en fargekoding som jeg utviklet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene (jf. kapittel 1.1). Dersom teksten omhandlet motivasjoner for bruk av anglismer, farget jeg teksten gul. Og dersom det handlet om hva som styrer bruken av anglismer, farget jeg det lilla. Dersom elevene snakket om sosiale sider ved språkbruk farget jeg teksten grønn. På denne måten fikk jeg fremhevet det som er relevant for studien, og konsentrert meg utelukkende om dette.

3.4 Kvalitetsvurdering

Forskning skal etterstrebe et mål om å ha høyest mulig kvalitet, og dermed være ha reliabilitet og validitet. Kvale og Brinkmann (2015, s.15) hevder at *reliabilitet* omhandler forskningsresultatens konsistens og troverdighet, og hvorvidt forskningsresultatet kan etterprøves av andre forskere. I min studie undersøker jeg tanker, holdninger og vurderinger hos et utvalg ungdommer. Dette er i stor grad personlige og individuelle anliggende. Derfor kan det være vanskelig å måle, men også å skulle si hva som gjelder generelt i en gruppe. Jeg mener at studien er godt forklart, og jeg har vist frem ethvert aspekt ved prosessen. Dermed kan studien etterprøves på senere tidspunkt av andre forskere. Etterprøvbareheten er også økt fordi jeg har benyttet båndopptaker (Neteland, 2021, s.56). Når det er sagt, er det ikke sikkert at de vil generere samme funn. Det begrunnes spesielt i at informantene vil være ulike og ha ulike persepsjoner av anglismer som språklig fenomen. *Validitet* er et annet begrep, som dreier seg om metoden fungerer til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Det handler altså om dataene som genereres er i stand til å tjene studiens formål ved å gi svar på problemstillingen. Jeg har i denne studien benyttet en metode med skreddersydde spørsmål og stimulusmateriale for å få relevant data. Dermed mener jeg at studien har validitet.

Det finnes midlertidig utfordringer med de metodiske valgene som er foretatt. Ett av dem er at jeg som forsker er sterkt tilstede i både utformingen, gjennomføringen og analysen av intervjuene. Dermed får jeg definisjonsmakt over mye av datamaterialet, og kan gi avtrykk på oppgavens resultater. Dette fører også til at det blir en ujevn maktbalanse mellom meg som forsker og informantene. Det er mange interessante aspekter ved intervjuene som kunne vært trukket fram, men jeg har vært nødt til å gjøre et utvalg i hensyn til oppgavens omfang. Andre forskere, med andre formål, ville kunne hentet ut andre typer funn fra samme datamateriale.

I intervju er det en potensiell feilkilde at vi ikke kan vite om informantenes påstander egentlig stemmer overens med virkeligheten. Mæhlum et al. (2008, s.141) påpeker at det kan være stort avvik mellom rapportert og registrert språkbruk. Samtidig hevder Hårstad et al. (2021, s.44) at det kan være forskjeller på de holdninger vi gir uttrykk for når vi blir spurt, og de holdningene som kommer frem hvis forskeren tar i bruk spesielt utviklede metoder for å lokke frem underbevisste holdninger. Siden jeg tar utgangspunkt i intervju, har jeg ikke tatt i bruk en slik metode som er laget for å få tak i underbevisste holdninger. På den måten er det en begrensning i at jeg ikke får innsyn i elevenes autentiske språkbruk, og heller ikke de underbevisste språkholdningene. Jeg får kun tilgang på de forestillingene som elevene ønsker å presentere meg for.

4 Analyse av datamateriale

I dette kapitlet presenterer jeg analysefunnene fra intervjuene jeg har gjennomført, i lys av teori. Som tidligere nevnt, gjennomførte jeg fire intervju med tre elever i hver gruppe. I analysen kommer jeg ikke til å skille mellom gruppene, men heller se alle elevene under ett. Dette til tross for at jeg fikk inntrykk av at det var ulike holdninger og vurderinger mellom de ulike gruppene. Det er mulig at elevene tilpasset seg hverandre og hverandres meninger, og at det dermed egentlig fantes større variasjon av tanker og meninger innad i gruppene enn det som kom frem (jf. kapittel 3.2.4). Det er dog vanskelig å vite, og i denne studien har jeg ikke nok plass til å undersøke og diskutere disse forskjellene. Kapitlet er strukturert etter forskningsspørsmålene som jeg viste frem i kapittel 1.1. I kapittel 4.1 analyseres motivasjoner for anglisismebruk. Deretter tar 4.2 for seg øvrige forhold som styrer bruken av anglisimer. Videre følger 4.3 som tar for seg hvordan elevene evner å snakke om de sosiale språkbruksreglene de navigerer etter.

4.1 Motivasjoner for anglisismebruk

I dette kapitlet skal jeg vise frem hvilke motivasjoner som ligger til grunn for elevenes anglisismebruk. Med blick for tidligere forskning og tidligere presenterte motivasjonskategorier (kapittel 2.2.3), skal jeg videre undersøke om de samme motivasjonene kommer til uttrykk hos informantene i denne studien.

4.1.1 Hull

Brownie var et av lånene som jeg utfordret elevene til å diskutere. På vendekortet hadde jeg oversatt det til å være myk sjokoladekake. I et av intervjuene utforsket elevene om dette var en god oversettelse:

Tobias: Jeg synes den (oversettelsen) er ganske dårlig.

Felix: Jeg har ikke hørt at noen bruker det (myk sjokoladekake). Men *brownie*... Sånn.. Voksne bruker jo også det. Det er jo nesten tatt inn i dagligtalen.

Mathilde: Hvorfor er det en dårlig oversettelse da?

Tobias: Fordi det ligner ikke sjokoladekake i smak, eller egentlig noe som helst, annet enn farge.

Felix: Det har liksom hett *brownie* hele tiden. Vi har ikke et helt norsk ord for det, så vidt jeg vet.

Tobias påpeker at oversettelsen er dårlig, og Felix forklarer at han aldri har hørt det før. Felix forklarer videre at *brownie* er et vanlig ord å bruke, og at voksne også sier dette ordet. Her indikerer han at engelske lån kan vurderes som mer etablert i norsk dersom det er vanlig å si blant voksne talere, eller omvendt; at voksne forventes å benytte lån som er godt etablerte i språksamfunnet, men ikke benytter lån med mindre grad av etablering. Videre forklarer han at *brownie* alltid har vært det begrepet man har brukt, også i norsk, for å beskrive den spesifikke kaketyper. Tobias påpeker at *brownie* ikke ligner sjokoladekake på noen måter enn i farge. På den måten indikerer han at *myk sjokoladekake* ikke er en upresis term, og at den ikke peker på det spesifikke konseptet

som ligger i *brownie*. Når Felix etterpå påpeker at han ikke vet om et norsk ord for samme konsept, har begge elevene indikert at lånet er preget av en grad av nødvendighet siden norsk ikke tilbyr et synonym. Dette kan ses i sammenheng med det som Haspelmath trekker frem som "loanwords by necessity" (jf. Kapittel 2.2.3.1). Når norsk mangler et ord, som elevene viser frem i dette tilfellet, gir det opphav til *kulturelle lån*, som betegner konsepter som norsk ikke tilbyr fullgode termer for (jf. Kapittel 2.2.3.1).

At norsk mangler ord for spesifikke konsepter ble også trukket frem som en årsak til å bruke engelsk i en annen gruppe. "Hvis du tar for eksempel *basically*. Det er ikke noe bra norsk ord som jeg vet, som kan funke til det, men jeg bruker ikke *basically*. Da bruker jeg heller noen andre ord til å få samme mening. Kanskje mer tungvint, men det er nå det jeg gjør". Johan kom på dette eksempelordet selv, det var ikke en del av mine stimulussetninger. Han viser frem ordet som eksempel på et ord som finnes i engelsk, men som vi ikke har et norsk synonym for. Derfor er talere som vil benytte denne meningen i en ytring tvunget til å enten låne det direkte, eller forklare rundt med andre norske ord for å få frem samme mening. Dette indikerer at dersom man låner *basically*, er det i likhet med *brownie*, motivert av et begrepsmessig hull i norsk.

Utdragene over viser at noen elever forklarer bruk av anglismer med at det ikke finnes en fullgod, dekkende term på norsk, jamfør definisjonen av språklige hull i teorikapittelet 2.2.3.1. Dette ble ikke tematisert ytterligere av de andre gruppene, som kanskje er begrunnet i at de ikke diskuterte vendekortet om *brownie*. De har derimot trukket frem det jeg har valgt å kalle individuelle hull, som jeg viser frem i kapittel 4.1.4.

4.1.2 Språklig prestisje

Som nevnt i kapittel 2.2.3.2 blir språklig prestisje ofte trukket frem som en viktig som motivasjon til anglisismebruk ved siden av språklige hull. Informantene er i stor grad enige om at estetiske kriterier kan motivere anglisismebruk. Dette viser seg eksempelvis ved at de mener at mange bruker engelske lån for å "høres kulere ut". Elevene utforsket årsaken til at noen sier "jeg blir med hvis du *payer*" heller enn "jeg blir med hvis du *betaler*". Felix sa: "kanskje at man tror det høres kulere ut, eller at man tror at man er kulere kanskje?". Tobias fulgte opp med å si: "Det er litt mer moderne".

Felix trekker frem at man kan høres kulere ut ved å benytte engelske lån, som var en tendens i alle intervjuene. Det er midlertidig interessant at han både trekker frem at anglisismen høres kulere ut, men også at språkbrukeren tror hen er kulere ved å benytte uttrykket. På den måten er Felix inne på to interessante aspekter. På den ene siden høres engelske former kulere ut, og på den andre siden er man kulere hvis man bruker dem. Tidligere i oppgaven (jf. kapittel 2.3.2) viste jeg frem at estetiske kriterier ikke egentlig er knyttet til estetikk, begrunnet i at det ikke finnes noen grunn for at et språk skal være finere, kulere eller bedre enn andre. Det er derimot knyttet til hvilket sosialt betydningsinnhold de bestemte uttrykkene har fått over tid, det vil si hva de språklige formene indekserer (jf. kapittel 2.3.2). Når Felix påpeker at man høres kulere ut ved å benytte et engelsk lån, er det nærliggende å anta at statusen ikke er knyttet til engelsk språk, men heller engelske språkbrukere. Dette kan også ses i lys av det Mæhlum (2020, s.182, se kapittel 2.2.3.2) hevder: at man kan bruke engelske former for å oppnå en spesifikk sosial status og vise at man hører til bestemte grupper. Jeg tolker at det er i

denne retningen elevene peker når de hevder at man kan se kulere ut ved å bruke anglismer. Videre hevder Tobias at det er mer moderne å si *paye* enn *betale*. Dette utdraget illustrerer noe av det vi vet at forbindes med engelsk generelt. Engelsk signaliserer noe moderne, mens norsk forbindes med noe tradisjonelt (jf. kapittel 2.2.3.2 og 2.3.3). Og når et språk står i høyere kurs enn et annet, gjør det at vi kan ønske å låne derfra. Det handler om at språkbrukere ønsker å assosieres med de positive og attraktive verdiene som språket signaliserer.

Om samme eksempel sier Felix videre: "kanskje noen tror at det høres kulere ut, og så blir flere påvirket av det, og så bare blir det sånn at nesten alle, eller veldig mange i det miljøet snakker sånn, og så gjør man det selv da". Han beskriver en prosess hvor én taler er motivert til anglismebruk ved at hen vil assosieres med engelsk prestisje, og at denne taleren videre påvirker omgangskretsen til å benytte samme språkvalg. Dette blir dermed eksempler på at anglismebruk motiveres både direkte og indirekte av språklig prestisje (jf. kapittel 2.2.3.2). Dette kan ses i sammenheng med identitetshandlinger (jf. kapittel 2.3.1) hvor individer ønsker å markere sin identitet til å stå i nærheten av den bestemte gruppen. Utdraget viser at ungdommene kan motiveres til anglismebruk på bakgrunn av et ønske om å snakke likt med noen andre, enten det er individer eller grupper som de ønsker å assosieres med dem. De posisjonerer dermed sin egen identitet til å stå i nærheten av noen som de anerkjenner. På bakgrunn av dette ser jeg at det kan være glidende overganger fra når anglismebruk er direkte motivert av språklig prestisje, og når denne motivasjonen opptrer mer indirekte. På den ene siden kan man som individ ha mål om å assosieres med det engelske former indekserer, og på andre siden kan man motiveres av å speile språklig atferd hos en bestemt sosial krets for å passe inn i den.

En annen gruppe utforsket hva det gjør med inntrykket av en taler dersom man sier "jeg spotta en *snitch*", foran "jeg så en *tyster*".

Stina: Hører kanskje mer makt ut da.
Eskil: Ja, det høres kulere ut.
Mathilde: Hvordan tenker dere at det henger sammen?
Stina: Jeg vet ikke, egentlig.
Eskil: Makt av å se kulere ut.
Øyra: *Ler. Brukte du feil beskrivelse?
Stina: Hehe, kanskje.

Her gjør Stina en kobling mellom engelske lån og makt. Videre forklarer Eskil dette med at man innehar makt hvis man høres kulere ut. Hovedsakelig handler kanskje argumentet om at man forventer å bli plassert høyere i et sosialt hierarki dersom man anses som kul. Dette viser at språklige valg ikke er sosialt ubetydelige, men derimot spiller en viktig rolle. Når premisset er at ord har ulik sosial slagkraft, gir det mulighet for talere til å innta ulike posisjoner ut fra ordvalg (jf. kapittel 2.3.2 og 2.2.3.3). Det er også mulig at Stina mente at engelsk generelt er forbundet med makt. Dette er en utbredt forestilling på grunn at engelsk står høyt i språklige hierarki, og har et og derfor er forbundet med både prestisje og makt

Til slutt vil jeg innenfor denne kategorien trekke frem en beslektet motivasjon av språklig prestisje, nemlig at lånnord kan få kjente fenomener til å høres nye ut (jf. kapittel 2.2.3.2). En gruppe diskuterte vendekortet "no cap" som var oversatt til "det er usant".

De hevdet at man i dette eksempelet kan motiveres til å bruke den engelske formen fordi det har en "komisk effekt" og at "det kan høres morsommere ut". Om vendekortet "han der har *rizz*", oversatt til "han der har draget", forklarte informanten Eskil det samme, bare litt mer utdypende:

Ordene kan være gøyere da. Hvordan du sier dem. Det er noe litt nytt. *Rizz* da for eksempel, det høres morsomt ut. Fordi det er en setning som er morsom. Hvis du sier "du har *rizz*", det bare høres morsomt ut.

Her peker de på at lånnord kan være med på å skape en mer humoristisk vinklet ytring. Dette kan ses i lys av at Gottlieb (2012, s.174, se kapittel 2.2.3.2) trekker frem at noen lån kan "make known phenomena sound new and 'catchy'". Å *ha draget* er et kjent konsept, men ved å benytte lånet *rizz* mener ungdommene at setningen høres morsommere ut. Dermed er selve konseptet kjent, men lånet kan få det til å høres mer nytt og gøy ut. Derfor kan man anta at disse lånene er motivert av en motivasjon som ligger innenfor kategorien språklig prestisje, og jeg tolker dette til å være en type språklig lek og kreativ utfoldelse .

Hvis jeg ser all empirien under ett er mitt inntrykk at språklig prestisje er en av de viktigste grunnene til engelske lån hos ungdommene. Innenfor denne kategorien peker de ikke på at anglisismene lånes på grunn av hverken hull eller semantisk ulikhet, men at man kan "høres kulere ut" ved å bruke disse lånene. Dermed indikerer de at det er snakk om kjernelån, eller prestisjelån fordi anglisismene lånes til tross for at norsk har synonyme ord. Lånene motiveres heller av et ønske om å assosieres med donorspråkets prestisje. I tillegg indikerer flere informanter frem at engelskbruk kan være en del av språklig lek og utfoldelse.

4.1.3 Betydningsjustering

I det norske språket lever innlånte ord fra engelsk side om side med norske ekvivalenter. De utgjør ordpar som i enkelte tilfeller bare er *tilsynelatende* synonyme. Innenfor denne kategorien vil ordparene ha en betydningsforskjell. Tidligere (kapittel 2.2.3.3) trakk jeg frem *sorry* og *unnskyld* som eksempler. Begge ordene er svært vanlige å bruke i norsk, både blant mine informanter i studien og i samfunnet for øvrig. Noen av informantene mine utforsket forskjellen på ordparet, og forklarte den slik:

Adrian: Ja ,jeg synes det er forskjell på dem. Jeg tenker at hvis noen sier unnskyld til deg, så høres det ut som om de bryr seg mer enn hvis de bare sier *sorry*.

Bror: Jeg hadde nok sagt *sorry* hvis jeg kom borti noen med uhell, men hvis det hadde skjedd noe mer, så hadde jeg nok sagt unnskyld.

Både Bror og Adrian indikerer at *sorry* og *unnskyld* brukes i ulike kontekster, avhengig av situasjonens alvorlighetsgrad. *Sorry* kan omtrent fungere som en høflighetsfrase, mens *unnskyld* representerer en mer ektefølt unnskyldning. Bror peker på at man kan si *sorry* hvis det skjer noe med lav alvorlighetsgrad, men dersom hendelsens alvor øker, er det mer passende å si *unnskyld*. Dermed har ordparene fått ulike bruksområder, og de representerer ulik grad av anger for forseelsen. En annen gruppe utforsket på lignende måte betydningsforskjellen mellom "jeg er *blessed* som har en så god venn" og "jeg er

velsignet som har en så god venn" gjennom vendekort. Abel var spesielt rask med å påpeke at betydningen endres mellom de ulike sidene på vendekortene:

Abel: Da blir det litt annerledes betydning på ordet! Fordi velsignet det er jo liksom i kristendommen og sånn. Men ordet *blessed* kan man jo bruke til mange flere ting. Eller mange ungdom har brukt det til mange flere ting da. Man mener mer sånn, jeg er heldig som har en så god venn.

Det var bred enighet i elevgruppen om at *blessed* og velsignet ikke er fullgode synonymmer. Abel påpeker at dersom man sier at man er *blessed* med å ha en god venn, så mener man ikke *velsignet*. Han antar derimot at man heller mener at man er heldig. Informanten Bror, fra det første intervjuet, presenterte samme oppfatning, da han mente at setningen egentlig betyr at "man er takknemlig for å ha en så god venn". Dermed er ungdommene enige om at ordparet koder to ulike semantiske innhold. Utdraget viser også at Abel assosierer *velsignet* med kristendommen. Det samme gjorde Bror, da han hevdet at han aldri hadde hørt *velsignet* bli brukt" utenfor en religiøs sammenheng". I tillegg mente han at det hørtes mer formelt ut. Her peker informantene på at *velsignet* er indeksert med et spesifikt sosialt innhold, og oppfattes av informantene til å bli brukt i spesifikke religiøse kontekster. Dermed er det både forskjell på hva *blessed* og *velsignet* grunnleggende betyr, men også hvordan og i hvilke kontekster de kan brukes. Hvorav *blessed* av Abel vurderes til å ha et bredere bruksområde, samtidig som det ifølge Bror er mindre formelt.

At betydningsinnholdet kan justeres ved å benytte anglisismen foran norske ekvivalenter viste seg på lignende vis da de utforsket forskjellen mellom å bli "scammet på en shady nettside" og "lurt på en mistenkelig nettside". Abel hevdet at : "lurt kan jo være alt mulig slags lurt da. Men når jeg tenker på ordet *scammet* så er det sånn at du blir *scammet* for at du har gitt noe. Eller kjøpt noe. At du blir scammet for, eller sånn. Lurt for penger da på en måte". Det er interessant at han forklarer begrepet *scamme* med ordet *scamme*. Det indikerer at det ligger et spesifikt innhold i dette ordet, som *lurt* ikke dekker. Her har betydningen i det direkte lånet fått en mer konkret betydning som er knyttet til en konkret måte å bli lurt på.

Et annet eksempel er betydningsforholdet mellom "nice fit" og "pent antrekk".

Abel: *Pen* og *nice* er jo ikke det samme. *Pen* er jo... Da er det *fint* liksom, men *nice* er litt mer... Da det er kult, nesten kanskje.

Alise og Vetle: Ja.

Abel: Ja *nice fit* er en *kul fit*. Hvis jeg hadde ment at den var fin, så hadde jeg jo sagt at det var en *fin fit* da.

Informantene peker på at engelske lån i denne sammenhengen tilbyr et annet semantisk innhold. Dermed indikerer de at en *nice fit* peker på en annen type mote, som er kul foran pen. Samtidig trekkes det frem i et annet intervju at *nice* har flere bruksområder, og ikke er begrenset til å kun bety at noe er *kult*. Felix hevdet i et annet intervju: "At det er nice, det er jo ikke sikkert at jeg mener at det er pene, men kanskje at det er mer kul og at nice kan bety flere ting". Dermed forstår jeg at *nice* har et bredere bruksområde enn kun å snakke om moteriktige antrekk. Men i denne konteksten var det tydelig for disse informantene at det vil være snakk om et kult, foran pent, antrekk. I andre situasjoner kan altså *nice* peke på noe annet enn kult. Dermed er det ikke oversettelsen i

seg selv som er feil, men den passer ikke i den gitte kontekst. Det er også interessant at Abel fortsetter å bruke termen *fit*, til tross for at den norske ekvivalenten *antrekk* var representert på andre siden av vendekortet. Det indikerer kanskje at dette er et godt etablert lån i vokabularet hans. Dessuten var det ingen av informantene som kommenterte at betydningen ble endret mellom ordparet *fit* og *antrekk*. Det indikerer at dette er snakk om et kjernelån som ikke tjener en semantisk forskjell fra den norske ekvivalenten.

Mitt inntrykk er at betydningsjustering er en veldig tydelig lånmotivasjon for elevene. Det er bred enighet om at anglisisme ofte har annet betydningsinnhold enn de norske oversettelsene, som ved første øyekast kan ligne synonymmer. Gjennom utdragene har jeg sett at anglisisme både kan justere på en ytrings intensitet, følsomhet og presisjon. Det virker også som at det er veldig tydelig innad i elevgruppen hvilket betydningsinnhold som kodes av de ulike tilsynelatende ekvivalente ordparene.

4.1.4 Kognitivt domenetap

Som beskrevet i kapittel 2.2.3.4 vil også noen lån kunne motiveres av at de er lettere kognitivt tilgjengelig for taleren. Denne motivasjonen kommer til uttrykk hos Jon når han skal diskutere forskjellen mellom "jeg er *blessed* som har en så god venn" og "jeg er velsignet som har en så god venn". Johan presenterer en eventuell årsak til at noen vil velge varianten som inneholder anglisismen slik: " Det er ikke alltid folk husker de norske ordene, fordi det er ikke alltid de blir brukt. Så de er mer vant til å se det engelske ordet, det er det første de tenker på". Johan viser frem hvordan det har noe å si hvor ofte et ord blir brukt. Jeg tolker det som at dersom et engelsk lån brukes oftere, og på flere områder enn den norske ekvivalenten, kan man anta at anglisismen ligger lettere kognitivt tilgjengelig for taleren. Videre kan det ifølge Johan føre til at man ikke husker det norske ordet. I det minste vil det kreve mer tankekraft å komme på ordet. Et slikt tilfelle indikerer at anglisisme motiveres av at taleren har et kognitivt domenetap, fordi et engelsk lån er lettere tilgjengelig for taleren enn en norsk ekvivalent.

Elevene utforsket også ordparet *date* og *stevnemøte*. I et intervju hevdet Vetle at han ikke har hørt ordet *stevnemøte* før, og Alise sa at hun ikke ville forstått hva som mentes dersom noen inviterte henne på *date*. Det kan tyde på at *stevnemøte* ikke er et ord som finnes i disse elevenes vokabular. Dermed er det ikke mulig for dem å produsere en ytring med det norske ordet, til tross for at det finnes i språket. I slike tilfeller blir elevene tvunget til å bruke det engelske ordet, siden de ikke kan det norske. Og siden ord man ikke kan aldri kan melde seg kognitivt, er det ikke snakk om et kognitivt domenetap. Man kan heller si at denne anglisismen, hos disse elevene, motiveres av disse elevene av det jeg har kalt begrepsmessig hull på individnivå.

Flere av gruppene indikerte i intervjuene at en motivasjon kan være at anglisismen tilbyr et mer effektivt ord, fordi det går forttere å uttale. I påfølgende intervju reflekterte elevene over årsaken til at noen velger å si *paye* foran *betale*.

Alise: Kanskje fordi det er mest vanlig, sånn blant ungdommer å si det?

Vetle: Det er enklere å si også.

Alise: Det er kanskje det jeg tenker først på å si.

Alise peker på at uttrykkets utbredelse i gruppen kan være en årsak til å velge anglismen. Vetle følger opp med å påstå at det er enklere å si, som jeg tolker som at det er lettere å uttale. Om ordet *cap* sa Abel noe lignende: "man vil jo helst si litt kortere ord enn sånn veldig lange. Det er kortere stavelser på *cap* også, så det er lettere å si". Jeg stiller meg kritisk til om det egentlig kan stemme at motivasjonen til å bruke disse anglismene kan handle om at de er kortere og tar kortere tid å uttale. Jeg tror heller det handler om at disse ordene kognitivt melder seg først hos dem, begrunnet i at det er vanligst å si blant ungdommene, som de trekker frem. Alise presenterer dette som et alternativ på slutten av utdraget over ved å påpeke at det kanskje er det hun først tenker på å si. Dersom min tolkning er riktig, og anglismene ikke motiveres direkte av at de er kortere å uttale, men heller at de melder seg først kognitivt, kan det fortsatt påstås å handle om tempo på et vis; man bruker det som melder seg først og sparer på den måten tid. Men jeg tror ikke de tenker nøye over hvilke ord som faktisk tar lengst tid å uttale.

I utdragene har jeg vist frem at to grupper trakk frem kognitivt domenetap som motivasjon. De øvrige gruppene nevnte det ikke tydelig, men det var bred enighet i alle gruppene om at det kunne være "vanligere å si". Da nevner de ikke eksplisitt selve motivasjonen, men jeg tolker det som at de beveger seg inn mot at det anglismen er vanligere å si, så derfor er det naturlig at det kognitivt melder seg først. Jeg forstår dermed at det ikke alltid er snakk om å *velge* engelske former for å oppnå en viss effekt, men at det i enkelte situasjoner kan være mest effektivt fordi det krever minst planlegging eller tankekraft for å produsere ytringen.

4.2 Styling av anglismebruk

Så langt i analysen har jeg undersøkt om jeg kunne identifisere de lånmotivasjonene som er kjent fra tidligere forskning, i mitt datamateriale. Selv om disse motivasjonene er velkjente, og ble bekreftet i mine funn, gir de imidlertid ikke en helhetlig forståelse av reglene som styrer anglismebruk i norsk. Det finnes derimot sosiale regler knyttet til språk, som også gjelder for bruken av anglismer. I dette kapitlet undersøker jeg, i tråd med forskningsspørsmål 2 (jf. kapittel 1.1) hva som *styrer* anglismebruk.

4.2.1 "Jeg håper ikke voksne bruker det"

Under samtlige intervju fikk jeg fort inntrykk av at anglismebruk assosieres med ungdommer. Jeg spurte alle gruppene om hvem de trodde kunne bruke stimulussetningene som lå på bordet, og samtlige grupper pekte på ungdommer. Den engelske påvirkningen på språket virket å vekke mye engasjement hos elevene, som trolig kan henge sammen med at de eksponeres mye for engelsk og kan mye om det. I analysekapittel 4.1.2 viste jeg frem hvordan anglismer kan motiveres av prestisje, og dermed et ønske om posisjonere sin identitet i nærheten av individer eller grupper som man ser opp til, eller ønsker å ligne. Jeg fikk inntrykk av at dette videre kan *styre* hvordan man selv bruker anglismer.

Tidlig i intervjuet så Abel på en av stimulussetningene og sa: "*scammet* på en *shady* nettside! Det skjedde meg nå nylig". Siden det falt han veldig naturlig å si at dette nylig

har skjedd han, uten å kommentere noe på de språklige formene, eller bruke andre former selv, antar jeg at setningen speilet hvordan han selv intuitivt ville uttrykket det samme selv. Informantene i dette intervjuet var åpne om at de brukte mye engelsk språk når de snakker med hverandre, og Abel begrunnet det slik: "Det blir jo mer sånn engelsk som blir dratt inn i samfunnet da. Så det blir vel bare *en ting da*". Jeg tolker det som at han peker på at å benytte engelsk er en trend. Vetle trekker frem noe lignende: "Sikkert noen som man ser litt opp til, eller i hvert fall jeg da, snakker litt sånn som dem også.". Jeg tolker det som at både Abel og Vetle blir påvirket av omgivelsene sine til å bruke engelske lån. På den måten kan man anta at de speiler den språklige atferden til bestemte referansegrupper, altså innflytelsesrike normsettere (jf. kapittel 2.3.1). tillegg er det nærliggende å anta at de er inkluderte, eller ønsker å inkluderes i sosiale grupper hvor engelsk er høyt vurdert og mye brukt. Når Vetle sier at han snakker likt som forbildene sine, kan det handle om at han utnytter det sosiale betydningspotensialet som ligger i engelske former, til å posisjonere seg sosialt i nærheten av forbildene sine. Dermed forhandles, og reforhandles identiteten i samspill med andre individer og grupperinger. På den måten styres anglisismebruken til informantene av hvilke normer som finnes innenfor domener som de ønsker å assosieres med eller å delta i.

På motsatt side viste en annen gruppe frem at de ikke ønsket å bruke anglisismer i like stor grad. Johan hevdet at: "hvis du får det til å passe inn så ok". Dermed forstår jeg at det finnes noen normer for hva som passer og ikke. De andre informantene i samme intervju diskuterte det videre slik:

Adrian: Men det er jo enkelt ord man egentlig ikke skal blande heller da, fordi det høres rart ut. Jeg personlig synes de høres yngre ut da, for det høres ut som noen barn som prøver å virke kulere og tøffere og eldre enn de egentlig er.

Brage: Jeg tror nok kanskje det kan virke kulere hvis du bruker engelsk, fordi det er assosiert med multietnolekt. Og det er mange som idoliserer liksom gateliv og sånt. Og mange kobler sammen multietnolekt og gateliv.

Adrian viser frem at det finnes noen ord som ikke er anerkjent å blande, begrunnet i at det høres rart ut. Han synes selv at talere som bruker engelske lån høres yngre ut, fordi han oppfatter at de prøver å høres kulere ut enn han oppfatter at dem er. Brage fortsetter med å forklare at noen kan motiveres til å bruke engelsk på grunn av assosiasjoner knyttet til multietnolekt, som videre kobles til gateliv. På den måten peker informantene på at å bruke anglisismer kan brukes for å assosieres med noe spesifikt, hvorav i dette tilfellet er gateliv. Dette kan antas å handle om indeksering av språktrekk (jf. kapittel 2.3.2), fordi informantene indikerer en oppfatning av at språktrekket peker i retning av spesifikke grupperinger som kan kobles til gateliv. Utdraget fortsetter under.

Johan: Det har kanskje litt med hva som er på moten eller hva som er trendy akkurat da. For eksempel, det er jo noen ord her som bare plutselig dukket opp, synes jeg. Som for eksempel "ick". Jeg tror jeg har hørt det noen få ganger, men jeg visste ikke at det var en greie før noen i klassen plutselig sa det. Men det er jo fordi jeg er ikke på samme sted på nettet sånn som de da, men...

Brage: Det var jo det som var trendy akkurat da, så det var det de sa. Status og trend og forbilder er nok store deler av det. Det samme med gruppeidentitet.

Johan: Jeg har ikke så lyst til å bruke så mye engelsk ord.

Mathilde: Hvorfor ikke?

Johan: Jeg føler at..... Da høres jeg litt rar ut (dersom engelsk).

Johan trekker linjer mellom trender og språkbruk, og viser frem sin følelse av at nye ord bare plutselig kan dukke opp. Han eksemplifiserer med ordet "ick", som er vanlig å bruke på TikTok. Han ble gjort oppmerksom på ordet av noen i klassen, og påpeker at han ikke er på samme steder som klassekameratene på internett. Dette tolker jeg som at han igjen peker i retning av at han forbinder anglisisme med spesifikke grupper, og at de viser hvilke internettmiljø taleren er en del av. I dette tilfellet peker Johan på et annet miljø enn sitt eget. Videre påpeker Brage at anglisismebruk kan motiveres av status, trender og gruppeidentitet. Når han kobler gruppeidentitet inn, tolker jeg det som at å bruke anglisisme viser frem hvilke grupper man er en del av. I forlengelse av det kan man kanskje anta at hvilken status et individ ønsker, hvilke trender hen følger, og hvilke grupper hen ønsker å posisjonere seg i nærheten av, vil styre individets bruk av anglisisme. Dette kan ses i lys av den språklige tilpasningsteorien (jf. kapittel 2.3.3), som handler om at man utnytter språket for å etablere og unngå ulike posisjoner i sosiale sammenhenger. I dette tilfellet peker informantene i retning av at på at klassekameratene etterligner språkbruken de observerer på internett og posisjonere seg i nærheten av dem, som er en identitetshandling i seg selv (jf. kapittel 2.3.3). Til slutt viser Johan frem at han ikke ønsker å bruke så mange engelske ord, begrunnet i at han føler at det høres rart ut. Ifølge Sandøy (2007) må man se slike uttalelser i lys av hvilken gruppe og samfunnsverdier ungdommene ønsker å markere sin tilhørighet til (jf. kapittel 2.3.1). På bakgrunn av dette tolker jeg det som at Johan oppgir at han ikke ønsker å bruke mange engelske lån, fordi han ønsker å beholde en avstand til det han assosierer anglisert språkbruk med.

Gjennom utdragene forstår jeg at anglisismebruken kan gjøre at man oppfattes på en spesifikk måte, og at man antas å tilhøre spesifikke fellesskap. Dette kan man se i sammenheng med at språkbruk er såkalte identitetshandlinger (Le Page & Tabouret-Keller, 1985, s. 14. Jf. kapittel 2.3.3). Man utnytter det sosiale betydningspotensialet som ligger i språkbruken til å posisjonere seg i nærheten, eller med avstand til andre talere og fellesskap. Jeg forstår det som at hvilke grupper du tilhører, eller ønsker å tilhøre, hvilke forbilder du har, og hva du ønsker å assosieres med kan være aspekter som styrer hvordan du bruker, eller unngår å bruke anglisisme.

Det er dog svært viktig å nevne at anglisisme er, også i stimulussetningene, svært mangfoldige. De er av ulike kategori og lengde, og brukes av ulike motivasjoner. Dermed vil det trolig variere hva informantene mener om anglisisme ut fra hvilke eksempler de diskuterer. Så når elevene snakker om anglisismene samler de dem under ett, blir det vanskelig å vurdere hvilke holdninger som er knyttet spesifikt til ord med en spesifikk grad av etablering i det norske språksamfunnet.

En av gruppene insinuerte at det også finnes normer for *hvem* som kan bruke anglisisme. I påfølgende utdrag diskuterte informantene hvem de tror ville sagt stimulussetningen: "jeg får så *ick* av det der", der oversettelsen på vendekortet står til "jeg får så avsmak av det der":

Johan: Jeg tror ikke voksne bruker det. Jeg håper at voksne ikke bruker det.

Mathilde: Hvorfor håper du ikke det?

Johan: Fordi da føler jeg at det har gått litt langt. "Jeg fikk så *ick* av det der" Hvis jeg hørte noen voksne si det, da hadde jeg blitt litt skuffet.

Johan indikerer at denne talemåten er forbundet med yngre talere, og dermed ikke forventet av noen som er voksne. Videre forteller han at han ikke håper voksne bruker det, og at han hadde blitt skuffet om han hørte det. Han begrunner det hele i at dersom dette forekom hos en voksen hadde "det gått litt for langt". Jeg tolker det som at han peker på engelskutviklingen. Altså at den engelske påvirkningen på det norske språket har fått for stort omfang dersom voksne benytter ord som *ick*. Kanskje handler dette om at anglisismen er av ny karakter, og dermed har liten grad av etablering i det norske språket. Det kjennes også nærliggende å anta at den samme eleven har høyere toleranse for at voksne bruker lån hvis begrepene har blitt mye brukt over tid og blitt etablerte i språket. Jeg eksempelvis ikke eleven hadde blitt skuffet dersom voksne brukte stimulussetningen "mamma er på jobb". Dette på bakgrunn av at denne anglisismen er veldig godt etablert i det norske språket. Samtidig kan det handle om at det nye begrepet *ick* er forbundet med spesifikke ungdomsmiljø, og bestemte steder på internett. Nærmere bestemt TikTok, som er en plattform hvor voksne ikke er. Dette viser dog at det finnes normer for hvem som kan ta i bruk anglisimer, som kan ses i sammenheng med at normen gjør seg til kjenne ved at et normbrudd oppstår (jf. kapittel 2.3.1). At eleven blir skuffet tolker jeg som ett tilløp til en eventuell sosial sanksjon, hvor eleven kan gi en negativ tilbakemelding på utsagnet (jf. kapittel 2.3.1).

Mitt samlede inntrykk fra alle informantene er at det råder stor enighet om at anglismebruk anses som ungdommens språk. Men når det er sagt, er det forskjeller innad i elevgruppen. Den ene gruppen insinuerer at dette er en språkbruk de benytter seg av og anerkjenner, men en annen gruppe oppgir at de ønsker å markere avstand til språkbruken. Det er dog tydelig at bestemte grupper, her voksne, bryter med et konvensjonelt mønster dersom de tar i bruk bestemte anglisimer.

4.2.2 "Å si hele setninger på engelsk høres veldig rart ut"

I forrige kapittel viste jeg frem hvordan elevene trekker frem normer for hvem som kan benytte anglifisert språkbruk. Der viste jeg frem elevenes oppfatning av at voksne kan gjøre normbrudd ved å bruke anglisimer. Til tross for at anglifisert språkbruk anses å tilhøre ungdommen, er det ikke slik at de heller kan bruke det fritt frem. Videre vil jeg i dette kapitlet trekke frem når elevene mener normer brytes, uavhengig av avsender.

Et aspekt med anglisismenes normer som ble diskutert av alle gruppene er at det finnes en grense for hvor mye engelsk man kan bruke i en ytring før den vekker reaksjoner. Abel påpekte at språkbruken har en mengdegrense ved å si: "man kan bruke litt for mange slangord da", og da var de øvrige gruppemedlemmene enige. Dermed forstår jeg at det finnes noen grenser her, og hvor grensene går diskuterer informantene i påfølgende utdrag:

Abel: Jeg vet ikke.

Vetle: Det er jo, liksom, det er jo sånn at du blander jo bare inn noen ord, det er jo litt sånn. Sånn på en her, "vil du bli med meg på date", så er det det eneste, sånn jeg endrer jo bare date her liksom. Så er det sånn, hvis du skal begynne å bytte ut alle ordene inn i det der, så blir det kanskje litt mye.

Vetle indikerer at det er innenfor normen å bytte ut ett ord i en setning, og viser det frem med stimulussetningen "vil du bli med meg på date". Videre trekker han frem at dersom man bytter ut alle norske ord til å bli engelsk, kan det bli for mye. Dermed forstår jeg at grensene går et sted før man produserer fulle setninger på engelsk. Informantene diskuterer videre:

Abel: Å si hele setninger på engelsk høres veldig rart ut.

Alise: Det er litt mer sånn at de blander språkene, og ikke ordene.

Mathilde: Er det verre på en måte?

Abel: Ja.

Alise: For da må man liksom begynne å tenke på hva det betyr, og tenke på hva dem sa, liksom.

Abel sier at det høres rart ut dersom man snakker fulle setninger på engelsk. Alise påpeker at det handler om at da blandes språkene, og ikke ordene. Dette skal altså være verre, og begrunnes av Alise til at man må tenke mer på hva det betyr. Jeg forstår det som at elevene mener at det er større sannsynlighet for at et normbrudd forekommer ved en fullstendig veksling mellom språk, enn ved å gjøre noen språklige lån i en ellers norsk setning. Dermed forstår jeg at grensen går et sted mellom lån og kodeveksling, fordi det handler om aktivering av engelskkunnskap (jf. kapittel 2.2.2). Det er dog utfordrende å bastant skulle skille mellom lån og kodeveksling, så her vil det være nyanser. Det mest interessante er derimot at det finnes grenser for hvor hyppig man kan bruke anglisisme før det utgjør et normbrudd, og dette er elevene enstemmig enig i.

4.2.3 "Lærere forstår det sikkert ikke helt på samme måte som oss"

Et annet interessant aspekt av hva som styrer anglisismebruk er mottakerbevissthet. Mitt inntrykk er at elevene har klare oppfatninger av retningslinjene for anglisismebruk. Et sentralt holdepunkt, som gjorde seg gjeldende i samtlige intervju, er at mottakerens forutsetninger for å forstå engelske lån spiller en viktig rolle i hvordan man kan bruke anglisisme. Informanten Johan påpeker det slik: "Hvis du snakker det med venner, ok, greit, da kan du bruke det. Fordi da vet du jo at de kanskje forstår det. Men hvis du snakker med fremmede, så burde du ikke bruke det, nei". I denne ytringen viser han frem sin oppfatning av at det er greit å bruke anglisisme dersom man snakker med venner, men det bør unngås når man snakker med fremmede. Han insinuerer at man ikke vet om fremmede har forutsetninger for å forstå engelskbruken. Dette sammenfaller med en annen gruppe som mente de ikke snakket like mye engelskpåvirket til voksne som til venner på egen alder. Når jeg utfordret dem på hvorfor, forklarte de det slik:

Felix: For de ikke snakker sånn selv, kanskje. Man snakker sånn som de andre snakker.

Lise: Kanskje de liksom ikke forstår alle ordene og sånt da. Sånn, *cap* og sånt.

Felix: Så det er en mer formell situasjon når man snakker med lærere og voksne, enn kompiser og sånn.

Her peke Felix direkte på at voksne ikke snakker på denne måten selv, og at ungdommene dermed tilpasser seg tilhørerens språklige stil til å passe inn. Dette kan ses i sammenheng med at de ønsker å konvergere for å bli anerkjent og godkjent av voksne

samtalepartnere (jf. kapittel 2.3.3). Videre viser Lise at det kan handle om et ønske om å gjøre seg forstått på best mulig vis. Dermed ser ungdommene an mottakeren og gjør antakelser om hvor gode forutsetninger mottakeren har for å forstå, og tilpasser ytringen til å være mindre preget av anglisisme dersom tilhøreren er av voksen karakter. Denne oppfatningen kan ses i sammenheng med at informant Eskil, fra et annet intervju, antok at "lærere forstår det sikkert ikke helt på samme måte som oss". Her tolker jeg det som at Eskil peker utover selve engelskkompetansen til tilhøreren. For i mange tilfeller kan man anta at voksne er sterke i engelsk og har gode forutsetninger for å forstå engelske ord. Men siden Eskil påpeker "på samme måte som oss", tolker jeg det som at de oppfatter betydningsjusteringer som krever en annen kompetanse enn kjennskap til engelsk språk. Fordi det over tid har utviklet seg til å bli nye betydninger på innlånte ord, som man ikke får tilgang til uansett hvor mye man studerer engelsk språk. Det er derimot innenfor spesifikke grupper at disse betydningsjusteringene har oppstått og finnes. Ordene har utviklet ny betydning innenfor disse gruppene, som voksne står utenfor. Til slutt i utdraget påpeker Felix enda et interessant aspekt. Han hevder at å snakke med lærere og voksne utgjør mer formelle situasjoner enn å snakke med kompisene sine. Dermed forstår jeg at elevene ikke bare ser an mottaker, men også selve situasjonen hvor kommunikasjonen foregår. Det skal jeg vise nærmere frem i neste kapittel.

4.2.4 "Skal man si noe på en ordentlig måte så bruker man norske ord"

Ungdommene ser ikke bare an mottaker når de bruker anglisisme. De vurderer også språkbruken ut fra hvilken situasjon de befinner seg i, og det virker som at det er klare normer på ulike områder. En gruppe trakk frem at de unngår anglifiserte språkvalg i skolekontekster. Abel påpekte at til tross for at han hyppig bruker anglisisme på fritiden og til kompis, unngår han det i nær sagt alt skolearbeid. Jeg utfordret gruppen til å reflektere rundt om de hadde brukt anglisisme i større grad i skolekontekster dersom de fikk lov av læreren. Da svarte de slik:

Abel: Det blir liksom ikke det samme da. Fordi at jeg har jo litt vent meg til at jeg skal skrive ordentlig når vi har skole da.

Mathilde: Ok, så det her (stimulussetningene) går ikke innenfor å skrive ordentlig?

Abel: Nei, jeg vil ikke si det.

Vetle: Nei, ikke jeg heller.

Alise: Altså, skal man si noe på en ordentlig måte så bruker man norske ord.

Jeg antar at elevene snakker om setningene som inneholder anglisisme av nyere, og lite etablert art. Abel viser frem at han har lært på skolen at han skal skrive *ordentlig*. Derfor utfordret jeg han på om stimulussetningene ikke gikk under å skrive *ordentlig*. Hele gruppen viser at de ikke synes det er *ordentlig* å bruke mange anglisisme. Dette forstår jeg som at elevene tydelig skiller sine språklige valg ut fra ulike kontekster, som kan ses i lys av Bourdieus metafor om lingvistiske marked (se kapittel 2.3.1). Jeg tolker det som at dersom skolen utgjør det lingvistiske markedet, er den høyest vurderte språklige kapitalen å mer eller mindre bruke utelukkende norske former. Dette indikerer at i skolekontekster er de engelske formene forbundet med lavere verdi enn norske. Jeg forstår det slik at dette er en internalisert norm, altså at den er godt etablert hos elevene (jf. kapittel 2.3.1). Det virker ikke som at de er særlig interessert i å utfordre denne språkbruksregelen, men at derimot har respekt for den og ønsker å navigere etter den. De har en enstemmig oppfatning om at norske former skal brukes dersom man skal si

noe på en ordentlig måte. På bakgrunn av dette forstår jeg det som at elevenes anglisismebruk er passende i uformelle og lekende situasjoner, mens de bør unngås i mer formelle kontekster. Utdraget over kan ses i sammenheng med hva en annen gruppe mente om samme sak. De utforsket hvilke uskrevne regler som finnes for anglisismebruk, og diskuterte hvilke situasjoner det bør unngås i:

Brage: I formelle samtaler da. Liksom jobbintervju.

Johan: Ja, du kan liksom ikke si "du har så mange *nice fits*" hvis du er i et møte eller noe sånt på jobb. Da tror jeg folk hadde sett litt rart på deg.

Mathilde: Fordi du tenker det ikke passer seg?

Johan: Nei, for da tror jeg folk hadde tenkt at det ikke er helt sikkert at du vet hva du snakker om. Du virker ikke like profesjonell.

Dermed påpeker også denne gruppen av grad av formalitet spiller en viktig rolle for om engelskpåvirket språkbruk er passende eller ikke. I tillegg peker Johan på at man kan motta sosiale sanksjoner i form av rare blikk, dersom man bryter med denne normen. Til slutt viser han frem at språkvalgene gjør noe med førsteinntrykket hos mottaker. Man kan bli oppfattet som mindre profesjonell dersom man sier *nice fit* i en jobbsituasjon. Her tolker jeg det som at elevene opplever at det finnes ulike regelsett for språkbruk innenfor ulike kontekster, som kan ses i sammenheng med det Mæhlum et al (2008, s.90) trekker frem som sosiale konvensjoner: "en bevisst eller ubevisst aksept av hva som blir betraktet som passende atferd i gitte situasjoner" (jf. kapittel 2.3.1).

Samlet sett er det for meg tydelig at det finnes relativt tydelige retningslinjer for ungdommens språkbruk. Jeg opplever at det finnes en bred enighet på tvers av alle gruppene om at disse normene finnes, og at de i stor grad aksepteres og følges. Elevene viser frem at man kan motta sosiale sanksjoner dersom man beveger seg på tvers av etablerte normer for språkbruken. Det er interessant at det har utviklet seg regler for når anglisismer kan brukes, og at disse reglene er utviklet uten at man har satt ned et råd og blitt enige om regler som er skrevet ned og vedtatt. De er derimot sosialt utviklet, godtatt og internaliserte.

Samtidig som normbrudd kan oppstå hvis man bruker anglisismer i feile situasjoner, kan det også oppstå normbrudd dersom man *unngår* å bruke anglisismer. Dette kan skje hvis man benytter en norsk ekvivalent den er lite kjent og sjelden i bruk. I påfølgende utdrag diskuterer vendekortet hvor det på den ene siden sto "Vil du bli med meg på date", og på den andre "vil du bli med meg på stevnemøte?".

Mathilde: Hva skjedde med den setningen?

Abel: Den er vanskelig å forstå.

Vetle: Ja, jeg har ikke hørt det før.

Abel: *Stevnemøte*? Altså, om noen inviterte meg på *stevnemøte*, hadde jeg sagt nei!

Alise: Ja.

Vetle: Jeg også.

Mathilde: Hvorfor hadde du sagt nei da?

Abel: Fordi de liksom, da virker de litt sånn rar, på en måte. De bruker så avansert ord. Passer ikke helt for meg.

Elevene viser at *stevnemøte* er et ukjent ord for dem, som kan tyde på at den engelske formen *date* er i ferd med å erstatte ordet. Videre hevder Abel at han ville sagt nei dersom noen inviterte han på et *stevnemøte*, og begrunner det hele i at man virker rar hvis man bruker dette ordet. Det indikerer at ordvalg har et sosialt betydningspotensial, fordi Abel skaper et bilde av talerens identitet basert på hvilke ordvalg som tas. I dette tilfellet er det norske ordet markert, altså verdiladet, og det engelske umarkert. I slike ordpar er det ofte den engelske formen som er markert og indekserer, men her er det motsatt. Dersom denne hypotetiske taleren benyttet *stevnemøte* foran *date* kan det ses i lys av at det ifølge Sandøy (2007) finnes noen som benytter så norske ord som mulig for å signalisere at er tradisjonelle og "heimlige", og dermed markere sin identitet til stå utenfor det moderne subkulturelle fellesskapet (jf. kapittel 2.3.3). Og hvis man ser dette i sammenheng med at Abel i tidligere intervju har hevdet at han og gruppene han deltar i bruker mye anglismer, kan dette vise at han selv identifiserer seg med de moderne subkulturelle fellesskapene som man markerer avstand til ved å bruke markerte norske former, som *stevnemøte*, foran mer konvensjonaliserte anglismer. Dette tolker jeg som opphav til hans ytring om at det ikke "passer helt" for han. Dette kan forstås som et konkret eksempel på det Mæhlum (2020) trekker frem: at en generell mestring av diskursive strategier kan være selve inngangsbilletten til å bli innlemmet i sosiale fellesskap (jf. kapittel 2.3.1). I dette tilfellet viser Abel at han ikke ville dratt på *date* med noen som brukte tradisjonelle norske ord i kontekster hvor anglisismen er mer konvensjonalisert. Dermed blir feil språkvalg det direkte grunnlaget for avvisning, mens årsaken mer implisitt er at språkvalgene signaliserer noe om identiteten til taleren som Abel ikke anerkjenner.

Senere i samme intervju pekte Vetle tilbake på eksempelet som de diskuterte i utdraget over. Han trakk linjer mellom status og anglisismebruk slik: "Eh, det hadde blitt litt mer rart da. Spesielt. For at det er ikke så mange som bruker det nå til dags". Også Vetle var enig i dette, og forklarte det slik: "Det blir jo litt rart, da. Når alle ungdommene samtidig er vant til at vi snakker sånn til hverandre, så blir det nesten litt rart å ikke gjøre det". På den måten tolker jeg det som at de språklige valgene som tas hyppigst blant ungdommene etter hvert kan vokse frem til å bli de forventede formene. Og dersom man trosser disse formene, kan det utgjøre et normbrudd hvor man risikerer sosiale sanksjoner i form av å bli oppfattet som rar.

Oppsummerende viser kanskje disse funnene at elevene er opptatte av å bevare skillet mellom språket de bruker seg imellom og språket de bruker til andre. I tillegg er det interessant at norsk uten anglismer vurderes som mer *ordentlig*. Det settes på en måte over anglifisert språkbruk i enkelte situasjoner. På den måten ligger det også en prestisje i å mestre et språk uten anglismer fordi det kan virke som at prestisjen avhenger av kontekst. I én kontekst kan en anglisisme ha høy status, og i en annen kan den indikere noe uformelt og sånn sett *dårligere*.

4.3 Elevenes samtaler om sosiale sider ved språk

I dette kapitlet skal jeg vise frem funnene som er koblet til tredje forskningsspørsmål (jf. Kapittel 1.1). Som tidligere nevnt i innledningen, er sosiokulturelle sider ved språkbruk vanskeligere å feste blikket på enn med andre, mer håndfaste, språklige fenomener. De er vanskeligere å peke ut, og derfor også vanskeligere å snakke om. I

denne delen av analysen undersøker jeg i hvilken grad elevene klarer å snakke om slike sosiale sider ved språk. I de forrige delene av analysen har jeg vist frem utdrag hvor elevene har snakket om slike sosiale sider ved språkbruken, men at de ikke alltid benytter seg av begrepslappene som jeg utviklet for å hjelpe dem til å faglig løfte samtalene (jf. kapittel 3.2.3). På begrepslappene de hadde tilgjengelig sto følgende sosiale aspekter oppført: identitet, gruppeidentitet, status, mote/trend, forbilder, mottakerbevissthet, status/kulhet og (uskrevne) regler. I tillegg utviklet jeg vendekort, for at elevene skulle få bedre grep om hva anglisismen gjør med setningen. Å vise norske termen kan kontrastere anglisismen (jf. kapittel 3.2.2).

I forrige kapittel 4.2.2 viste første utdrag frem at elevene diskuterte hvor grensen går for mengde av anglisismebruk. Abel svarer først: "Nei, jeg vet ikke". Dette viser at det kan være vanskelig å eksplisitt forklare hva normene for språkbruk er, og hvor grensene går. I påfølgende utdrag skulle den samme gruppen utforske årsakene til at de synes det kan bli for mye anglisisme i en ytring.

Mathilde: Hva er grunnen til at dere synes det blir for mye?

Abel: Da blir det litt sånn i overkant, da.

Vetle: Ja.

Mathilde: Hva er det som er problemet med at det er mye?

Abel: Nei, det er...Ah. Det er vanskelig å si. Det bare.

Vetle: Tenker ikke over det til vanlig. Det bare er sånn liksom.

Det er interessant at Abel svarte at det blir litt i *overkant*, fordi denne informasjonen lå allerede i spørsmålet ved at jeg spurte om årsakene til at det kunne bli *for mye*. Dette illustrerer at det kan være vanskelig å sette fingeren på årsakene til at de vurderer språkbruken som de gjør. Til tross for at elevene hadde en oransje begrepslapp hvor det sto uskrevne regler, koblet de ikke mengden av anglisisme til dette. Abel viser tydelig at dette er vanskelig å snakke om. Selv om informantene ikke trekker linjer til begrepslappen om at det her er snakk om uskrevne regler, er det også interessant at det er vanskelig for elevene å beskrive hva regelen er. Vetle viser også frem at dette ikke er noe vanligvis ikke tenker eksplisitt over, og at "det bare er sånn". På bakgrunn av dette tolker jeg det som at elevene har en taus kunnskap (jf. kapittel 2.3.1). Jeg tolker det som at han peker på at normene i stor grad er internaliserte, og at ungdommer sjeldent eksplisitt utforsker og snakker om de internaliserte normene de navigerer språkbruken sin etter. Ungdommene skjønner at det finnes grenser, og kjenner det i språkfølelsen hvis noen overskrider disse grensene. Men å peke nøyaktig på hvor grensene går og hvorfor de finnes er ikke like enkelt og tydelig for dem.

Videre følger et utdrag som jeg har vist frem tidligere i analysen:

Brage: Jeg tror nok kanskje det kan virke kulere hvis du bruker engelsk, fordi det er assosiert med multietnolekt. Og det er mange som idoliserer liksom gateliv og sånt. Og mange kobler sammen multietnolekt og gateliv.

Her peker Brage i retning av at engelske lån kan motiveres av et ønske om å posisjonere seg i nærheten av assosiasjonene som språkbruken vekker. Det er i stor grad sosiale sider ved språkbruk han peker ut. Koblingen skjer trolig ved at han benytter seg av begrepslappen hvor *kulhet* står. Jeg tolker det som at det som at det ligger en forståelse av språkets sosiale betydningspotensial, og en antakelse om at man kan bruke dette til å posisjonere seg i nærheten av ulike sosiale grupper. Dermed peker Brage implisitt i

retning av at språk er identitetshandlinger (jf. kapittel 2.3.3). Med andre ord så er Brage inne på sosiale aspekter, men mangler fagtermene for å uttrykke seg presist. Dermed er den gjennomgående tendensen at de klarer å formidle at det finnes noen regler, men at de ikke i særlig stor grad brukte de begrepslappene jeg la frem. Forklaringene speiler at dette er implisitt kunnskap som de sjelden snakker om og reflekterer over, og at det noen ganger er vanskelig å sette ord på.

Påfølgende utdrag er fra et annet intervju:

Johan: Jeg tenker at *nice fits* er noe du bare kan slenge ut, uten å tenke så mye på det. Men pene antrekk, det er liksom ... lengre, så du må bruke mer tid på det, du må tenke mer på det.

I dette utdraget sier Johan at det er lengre å si pene antrekk, og at man må bruke lengre tid på det. Til slutt sier han art man må tenke mer på det. Jeg forstår det som at Johan sier at uttrykket tar lengre tid å uttale. Men egentlig tror jeg det handler om at det norske uttrykket tar lengre tid å komme på. Det tror jeg spesielt med bakgrunn i at han sier at *nice fits* er noe man "bare kan slenge ut, uten å tenke så mye på det". Det ligger altså kognitivt lettere tilgjengelig. Siden forklaringen trolig er litt feil, illustrerer det at det kan være vanskelig å vite hvorfor man snakker som man gjør. Bruken av engelsk her skyldes nok at det ligger lenger fremme og er enklest å få tak på, og at det dekker best det han vil si enten semantisk eller pragmatisk. Hvis man legger til grunn at hans forklaring er litt feil, antar jeg at det kommer av at det er vanskelig å selv oppdage at man snakker på en spesifikk måte etter spesifikke regler.

I et annet intervju sier informanten Felix følgende:

Felix: Nei, det sier jo litt om hvem du er og litt om hva du gjør på fritiden.

Mathilde: Hvordan kan det si noe om hva du gjør på fritiden?

Felix: Sånn, miljøet du er i. Det er jo noen ungdomsmiljø som snakker mye mer engelsk og multietnolett enn andre.

I utdraget indikerer Felix at han har forståelse for at språklige valg henger sammen med identitet og gruppeidentitet. Til tross for at han ikke kobler språkbruken til identitet på en eksplisitt måte ved å vise frem begrepene fra begrepslappene, er koblingen gjort implisitt. Jeg tolker det som at han skjønner at koblingen finnes, selv om han ikke klarer å bruke de relevante begrepene han har tilgjengelig. Han påpeker at noen ungdomsmiljø snakker mye mer engelsk enn andre. Dermed viser han frem at han har en oppfatning av det som jeg tidligere i kapittel 2.3.1 kalte språklige register, at det innenfor bestemte felleskap finnes en bestemt måte å bruke språket på. På denne måten antar jeg at Felix har en grunnforståelse for hvordan sosiale aspekter henger sammen med anglisert språkbruk, men at det er utfordrende å spesifikt peke det ut.

I kapittel 4.1.2 viste jeg frem hvordan en gruppe koblet sammen makt til anglisismebruk. Videre følger samme utdrag:

Stina: Hører kanskje mer makt ut da.

Eskil: Ja, det høres kulere ut.

Mathilde: Hvordan tenker dere at det henger sammen?

Stina: Jeg vet ikke, egentlig.

Eskil: Makt av å se kulere ut.

Øyra: *Ler. Brukte du feil beskrivelse?

Stina: Hehe, kanskje.

Stina er den som trekker linjer mellom anglisismebruk og makt, men svarer at hun ikke vet når hun blir spurt om hvordan de henger sammen. Eskil har en forklaring, men utbroderer den ikke noe mer enn at man kan få makt av å se kulere ut. Til slutt sier Stina at hun kanskje brukte feil beskrivelse, når hun blir spurt av Øyra. Dette indikerer at Øyra ikke har forståelse for koblingen, og ikke godtar forklaringen til Eskil. Til tross for at både Eskil og Stina ser at anglisismebruk er koblet til makt, er det svært utfordrende for dem å forklare dette i dybden. Jeg tolker det som at de forstår at det er koblet til en type prestisje, men ikke hvorfor.

Mitt samlede inntrykk av elevgruppen er at de i stor grad evner å gjøre koblinger mellom sosiokulturelle aspekter på begrepslappene og anglifisert språkbruk. Det virker dog som at det er utfordrende for elevene å forklare koblingen, og hva de sosiale sidene dypest sett handler om. I mange tilfeller svarer de "jeg vet ikke", og i enkelte tilfeller "det er vanskelig å svare på". Dette er i tråd med at Hårstad et al. (2021, s.11) hevder at det er vanskelig å peke på og snakke om sosiale sider ved språkbruk.

5 Diskusjon og avslutning

Denne studien var i stor grad motivert av et ønske om å finne ut om anglisismebruk er et uttrykk for språklig kompetanse eller mangel på sådan. Gjennom analysen har jeg funnet ut at det i stor grad handler om kompetanse, som jeg skal diskutere videre i dette kapittelet. I denne delen av oppgaven vil jeg løfte frem elevenes perspektiver. Først skal jeg i 5.1 vise frem mine hovedfunn fra analysen. Deretter skal jeg diskutere noen utvalgte perspektiver i 5.2. Her løfter jeg først i 5.2.1 frem elevenes språklige bevissthet og kompetanse med støtte fra analysen. Deretter diskuterer jeg verdien av å kunne snakke om sosiale sider ved språk og didaktiske implikasjoner i del 5.2.2. Til slutt følger en kort avslutning med oppsummerende refleksjoner i 5.3

5.1 Hovedfunn fra analyse

Mine forskningsspørsmål var:

1. Hvilke motivasjoner finnes for anglisismebruk? Er det i tråd med tidligere forskning?
2. Hvilke øvrige regler styrer bruken av anglisimer?
3. Hvordan snakker elevene om slike språkbruksregler?

Funnene mine indikerer at:

- 1: elevenes motivasjoner for å anglisismebruk sammenfaller i stor grad med tidligere forskning på feltet. I gruppeintervjuene mener jeg å finne holdepunkt for at anglisismene i denne elevgruppen kan motiveres av både hull i norsk, språklig prestisje, kognitivt domenetap, og betydningsjustering.
- 2: anglisismebruk styres av klare normer. En av normene som gjelder, er at anglisismebruk primært hører til ungdomsspråket og derfor bør unngås av voksne. Det ser også ut til at det finnes strenge regler for hvem man kan bruke anglifisert språkbruk til, og i hvilke situasjoner det bør unngås.
- 3: når det gjelder spørsmålet om å snakke om språkbruksregler, kan det se ut til at det er utfordrende for elevene. De klarer ved hjelp av begrepslapper og vendekort å se at ulike språkformer har ulikt sosialt betydningspotensial. Dermed klarer de å se sammenhengen mellom ulike sosiokulturelle prinsipper og anglifisert språkbruk, men det er vanskelig å forklare hva reglene dypest sett handler om.

5.2 Diskusjon av funn

5.2.1 Språklig bevissthet og kompetanse

Mitt inntrykk er at mange i samfunnet antar at ungdommers anglisismebruk handler om språklig latskap og at de ikke gidder å lære seg norske ord. Gjennom analysen fant jeg

dog at anglisismebruk motiveres av flere ulike kategorier, som i stor grad sammenfaller med tidligere forskning. Selv om anglisismebruken i enkelte tilfeller kan være motivert av individuelle hull, altså at individet mangler kjennskap til norske former (jf. kapittel 4.1.4), har elevene flere gode grunner til å låne som *ikke* skyldes latskap. Det er naturlig at elevenes språkvalg påvirkes av såkalt kognitivt domenetap (jf. kapittel 4.1.3). Det er å forvente begrunnet i elevenes svært tette kontakt med engelske på fritiden. Vi vet eksempelvis at engelsk er "det klart vanligste språket å bruke i spill, på film, serie eller tv-program, samt på Youtube" (medietilsynet, 2020, s. 5). Dermed kan man anta at når de eksponeres mye for engelsk, eksponeres de tilsvarende mindre for norsk. På den måten kommer ungdommene ikke i posisjon til å lære alle norske ord. Dette hadde vært interessant å diskutere videre, men av plasshensyn vil jeg konsentrere meg om de to kategoriene som jeg mener at løfter frem elevenes bevissthet og kompetanse best: nemlig de motivasjonene som dreier seg om betydningsjustering og språklig prestisje. Disse aspektene er sentrale i forståelsen av ungdommenes anglisismebruk, og vil tematiseres videre i diskusjonen.

Elevene viser i intervjuene frem at engelske lån i de fleste tilfeller er godt overveide, og kan begrunnes. For utenforstående som ikke deltar i ungdomsgruppene, kan mange lån se ut som unødvendige lån, fordi det norske språket tilsynelatende tilbyr et synonym. I realiteten er mange lån for ungdommene i stor grad nødvendige fordi lånet har utviklet seg til å ha en annen semantisk betydning enn det norske ordet. Dermed endres ytringens betydning ved å bruke en anglisisme, og lånene kan plasseres innenfor den betydningsjusterende kategorien. Et eksempel er at ordet *blessed* ikke uten videre kan byttes ut med det tilsynelatende norske synonymet *velsignet* (jf. kapittel 4.1.2). Dette er fordi ordene dypest sett ikke betyr det samme for elevene. Derfor har de altså en god grunn til å bruke *blessed* foran *velsignet*. I slike tilfeller gjør ungdommene bevisste valg hvor de benytter engelske former over norske fordi den norske formen ikke tilbyr et synonymt innhold. Dermed er elevenes språklige valg overveid og bevisste, og brukes strategisk for å oppnå en bestemt effekt som ikke vil være mulig med norske ord. Det kan handle om både grad av presisjon, intensitet og oppriktighet. Når ungdommene unngår eksempelvis den norske formen *velsignet* handler det dermed ikke om latskap eller uvitenhet; tvert imot handlet det om kunnskap hvor de bruker de språklige formene som peker mest presist på betydningen de ønsker.

Ungdommene indikerer at de generelt sett er svært bevisste på egen språkbruk i ulike situasjoner og i møte med ulike mennesker. De ser i stor grad an mottakeren før de produserer ytringer, for å få kommunikasjonen til å være så effektiv som mulig. I analysekapittel 4.2.3 viste elevene frem at de unngår å bruke anglismer til mennesker de antar at har dårlige forutsetninger for å forstå engelske lån. Det er midlertidig interessant at de unngår å bruke anglismer til lærere, som man kan anta at har forutsetninger for å forstå engelsk. For det er midlertidig ikke nok med engelskkompetanse. Elevene mener at eksempelvis lærere ikke har forutsetninger til forstå anglisismene "på samme måte". Elevene er dermed bevisste på hvilken kunnskap de selv har om språklige former, samtidig som de har forståelse for at ikke denne bestemte kunnskapen er tilgjengelig for alle. Betydningjusteringene gjelder i stor grad innenfor bestemte diskurser, og elevene viser at de er bevisste på hvilke det gjelder i. På den måten unngår de anglismer til de mottakerne som de antar ikke har denne kunnskapen, for å unngå at ytringens betydning misoppfattes.

Mens enkelte lån tjener en semantisk funksjon, finnes det også anglismer som lånes på bakgrunn av estetiske kriterier, som elevene trekker frem at "høres kulere ut" (jf. kapittel 4.1.2). I likhet med de betydningjusterende lånene (som talt over), kan disse lånene ved første øyekast se "unødvendige" begrunnet i at det finnes norske synonyme termer for dem. Selv om jeg er kritisk til om det dypest sett kan handle om estetiske kriterier til språket, tjener disse prestisjelånene en funksjon likevel; de kan strategisk brukes av taleren for å oppnå en bestemt persepsjon fra tilhøreren. Elevene synes å være svært klar over hvilke uttrykk som indekserer hva, og utnytter dette sosiale betydningspotensialet selv (jf. kapittel 4.2.4). De er bevisste på at engelske former generelt sett er forbundet med prestisje. Det viser seg også at når prestisjefulle referansegrupper bruker anglifiserte språkvalg, kan det oppstå språklige trender som gjør at også elevene tar de i bruk, mye begrunnet i et ønske om å posisjonere seg i nærheten av disse forbildene. Og når flere følger trendene, og de speiler hverandre språklige atferd, vil det skapes språklige register innad i gruppene. På motsatt side er de også bevisste på at de kan divergere, altså unngå å følge de språklige normene innenfor ulike grupper for å markere avstand til grupper (jf. kapittel 4.2.1). Dette viser at de er svært bevisst på hvilket sosialt potensiale språklige former har. Denne kompetansen fører videre til at elevene kan gjøre mer eller mindre bevisste valg om å enten konvergere eller divergere for å tilpasse seg i sosiale fellesskap, eller å markere avstand til dem. Dette forstår jeg at handler om høy bevissthet om språkets indeksikalitet, og mulighetene til å posisjonere seg sosialt gjennom ulike former. De både skaper og utviklet sin personlige identitet med hjelp av språket, altså er bruken av anglismer en del av deres identitetshandlinger.

Samtidig som det tydelig er knyttet prestisje til engelskbruk, har det også blitt vist frem at det i enkelte domener og situasjoner kan være norsk som rangeres høyest. I kapittel 4.2.4 viste elevene frem en oppfatning av at norsk presenterer en mer *ordentlig* språklig stil. Dermed plasseres norsk høyere i et språklig hierarki innenfor bestemte lingvistiske marked (jf. kapittel 2.3.1). Norsk er ifølge elevene spesielt i høyt vurdert i formelle situasjoner som jobbintervju og i skolekontekster. Dermed er det ikke slik at engelsk alltid er den høyest vurderte språklige stilen, til tross for at engelske former i mange situasjoner er forbundet med prestisje. Språktrekk kan med andre ord indeksere noe fordelaktig i én situasjon, og noe uheldig i en annen. Elevenes forståelse av dette viser at de har internaliserte normer om hvilke markedsverdi språklige former har i ulike lingvistiske marked (jf. kapittel 2.3.1). Dersom man ser på språk som kapital innenfor disse markedene, i tråd Bourdieu (jf. kapittel 2.3.1), vil jeg argumentere for at elevene har mye av dette. Nettopp fordi de vet både hvilken status språklige trekk er forbundet med, men også i hvilke situasjoner statusen gjelder. Talerens mestring av diskursive strategier (jf. kapittel 2.3.1), å bevege seg sømløst mellom diskursenes registre, er dermed en høy form for språklig kapital. Dette er fordi da kan man strategisk bruke engelske former i noen situasjoner for å få anerkjennelse der, men også bruke norske former i andre situasjoner for å få anerkjennelse der også. Dermed kan de bruke anglismer i én kontekst med mål om å assosieres med prestisje, og unngå det i en annen med samme mål for øyet. Når elevene viser frem at de kan bruke språklige former på strategiske måter fordi det lønner seg sosialt, viser de en høy form for språklig kompetanse, og viser at det på ingen måte er tilfeldig når, og til hvem de bruker anglismer.

Alt i alt mener jeg at elevene jevnt over viser at de gjør veloverveide valg, hvor det engelske lånene har en tydelig årsak. Ved enkelte lån kan det dreie seg om at det tilbyr en annen semantisk betydning, mens det i andre handler om at innholdet endrer seg etter sosiale skillelinjer. Dermed kan det som ser ut som unødvendige lån, være nødvendige lån for elevene fordi de norske formene ikke tilbyr samme innhold. Ungdommene har tydelige oppfatninger om hvordan språket fungerer som sosialt fenomen og hvordan det dermed kan brukes på strategiske måter for å oppnå en spesifikk persepsjon av mottaker. I tillegg er de bevisst på hvilke språklige former som er forbundet med status, og hvilke kontekster dette gjelder i. Baser på dette er det for meg ingen tvil om at elevenes bruk av anglismer kan være bevisste språkhandlinger som uttrykker høy språklig kompetanse.

5.2.2 Verdien av å kunne snakke om sosiale sider av språk

I forrige kapittel løftet jeg frem at elevenes språkvalg i stor grad er bevisste. I tråd med Hårstad et al. (2021, s. 53, jf. kapittel 2.3) betraktes evnen til å tilpasse språklig atferd i ulike kontekster som en sentral del av kommunikativ kompetanse. Dog er denne kompetansen i stor grad implisitt og læres gjennom sosialisering heller enn eksplisitt opplæring. Derfor kan det betraktes som taus kunnskap (jf. kapittel 2.3.1). Ungdommene viser at de anvender denne kunnskapen svært ofte, eksempelvis ved at de ser an både mottaker og kontekst før de tar språklige valg. Til tross for at kunnskapen kontinuerlig anvendes i praksis, kan det være utfordrende å identifisere og eksplisitt peke på sosiale sider av språkbruk, og derfor er den ofte taus. I denne delen vil jeg diskutere verdien av å få løftet denne kunnskapen opp til et eksplisitt nivå, og ikke bare la den være taus.

Jeg mener at det er en nytteverdi i å ha innsikt i den sosiale siden ved språklig atferd for å kunne analysere og forstå seg selv bedre. Gjennom å forstå hvordan språket fungerer som sosialt fenomen, kan man lære om seg selv og sin egen identitet på samme tid. I tillegg kan man gjennom denne kunnskapen forstå verden rundt seg bedre. Man kan skjønne andres språklige valg, og kanskje analysere hvorfor talere velger som de gjør. Elevene kan utforske språklig mangfold på flere områder dersom de får begreper for å beskrive sin egen. Elevene navigerer hver dag etter språklige normer, og for å kunne forstå og utfordre disse grensene er det viktig å kunne peke dem direkte ut. Innsikten i språkets sosiale potensiale kan gi forståelse for hvordan språkbruk er koblet til makt, og på denne måten kan de utfordre disse strukturene. Dermed kan kunnskapen være nyttig for å utfordre etablerte strukturer, og kanskje jevne ut skjevheter i samfunnet rundt seg. Dessuten skal elevene, som jeg viste frem innledningsvis, etter endt grunnskoleutdanning ha **"innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge."** (Kunnskapsdepartementet, 2019, min utheving).

Det er viktig for lærere å ha innsikt i elevenes språklige virkelighet, fordi dersom vi ikke vet nok om den er det en overhengende fare for at vi både misforstår, mistolker og devaluerer den. I tillegg er det viktig å ha innsikt i de sosiale språkbruksreglene. For dersom vi ikke vet hva disse er, blir det særdeles vanskelig å skulle tematisere dem i undervisning. Kanskje er manglende innsikt om dette en av grunnene til at dette ikke tematiseres i skolen (jf. Hårstad et al, 2021, s.11). Dersom vi som lærere ikke vet hva

hvilke språkbruksregler elevene navigerer etter, kan vi ende opp med å sanksjonere språkbruk som egentlig er svært interessant og dessuten et uttrykk for språklig kompetanse. Samtidig vil vi trolig bare i en begrenset grad ha tilgang til elevenes autentiske hverdagspråk. Over viste jeg at elevene er svært bevisste sine mottakere når de snakker, og dermed velger bort engelske former i både skolesituasjoner, til lærere og til øvrige voksne. Dermed får vi bare en begrenset innsikt i hvordan elevene oppfører seg språklig med hverandre i hverdagen. Derfor vet vi lite om hvilke regler som gjelder. I denne studien har jeg dog gjort et forsøk på å undersøke språkbruken, også gjennom å få elevene til å snakke om sin egen språkbruk. På denne måten har jeg både undersøkt elevenes kompetanse, men også undersøkt hvordan de undersøker sin egen kompetanse selv.

Hårstad et al (2021, s.197) påpeker at mange lærere styrer unna sosiolingvistiske tema i undervisning, fordi det er utfordrende å la elevene møte holdninger og subjektive oppfatninger av ulike språklige uttrykk. Jeg vil dog ta til orde for at dette utgjør viktige deler av elevenes språkkompetanse, som de fortjener å bli anerkjent for å ha. Å utforske sosiolingvistiske tema med anglisisme som utgangspunkt tror jeg, med forankring i elevene i studiens engasjement, at det vil oppleves som både interessant og relevant for elevene. Til tross for at samtlige av mine informanter viste at de har pragmatisk kompetanse, er det mulig at noen ungdommer har mindre tydelige oppfatninger om språklige normer. Kanskje henger dette sammen med elevens primærsosialisering. Av plasshensyn skal jeg ikke diskutere dette videre her, men det er et interessant tema for videre studier.

5.3 Avsluttende refleksjoner

Intensjonen med denne masteroppgaven var å **undersøke hva som motiverer og styrer bruken av anglisisme blant et utvalg ungdomsskoleelever, samt hvordan de klarer å snakke om sosiale språkbruksregler** (jf. kapittel 1.1). Gjennom kvalitative gruppeintervju fant jeg et sammenfall kjente lånkategorier og lånmotivasjonene hos mine informanter. De motiveres både av språklige hull, språklig prestisje, betydningsjustering og kognitivt domenetap (jf. kapittel 4.1). Anglisismebruken styres dog av flere øvrige forhold. Blant annet strenge regler om hvem som har tilgang til å snakke slik, hvem man kan gjøre det til og når man må unngå det. Elevene viser også at de i noen grad klarer å snakke om de sosiale språkbruksreglene som de navigerer etter, men det er utfordrende for dem å eksplisitt peke ut hva reglene dypest sett går ut på.

Innledningsvis i oppgaven stilte jeg også noen spørsmål om elevenes anglisismebruk er helt tilfeldig eller ikke. Gjennom analysen og diskusjonen har jeg sett at ungdommens språkvalg er nær sagt alt annet enn tilfeldige, og at de heller ikke er uttrykk for språklig latskap. I stor grad er det overveide og begrunnede valg som ligger til grunn for at elevene velger anglisisme i den aktuelle kommunikative konteksten.

Det er altså på ingen måte språklig sett er ville tilstander, normløshet eller språklig anarki. Det er motsatt relativt tydelige språklige normer som har vokst frem gjennom implisitt forhandling. Dette har disse ungdommene deltatt i, og det er tydelig at de har tilnærmet seg reglene, selv om de ikke eksplisitt kan sette ord på alle.

Denne masteroppgaven har vist meg at det er verdifullt at lærere har kunnskap om hva ungdommenes språkvalg motiveres og styres av. For dersom vi utelukkende antar at elevenes anglismebruk er begrunnet av at de ikke *kan* å uttrykke det samme ved hjelp av kun norske ord, er det nærliggende å anta at mange elever blir vurdert på feil grunnlag. Hårstad et al (2021, s. 198) påpeker at man skal lærer bidrar til å reprodusere bestemte språklige virkeligheter for sine elever. Man er dermed med på å definere hva som betegnes som passende og høyt vurdert språkbruk. I den forbindelse er det for meg, og andre norsklærere, veldig viktig å både være bevisst egne holdninger, men også å ha faglig innsikt i hva språkbruken motiveres og styres av for å kunne anerkjenne elevenes språklige bevissthet og kompetanse.

Litteraturliste

- Clark, E. (1987). The Principle of Contrast: A Constraint on Language Acquisition. I B. MacWhinney (Red.), *Mechanisms of Language Acquisition* (s.1–33). Lawrence Erlbaum Associates.
- EF. (1.2023). *English proficiency index 2023*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Fevang, S. (2021). *Norsklæreren i skvis: En kvalitativ studie av elever og læreres syn på anglisismen* [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2785105>
- Gallois, C., Ogay, T., & Giles, H. (2005). Communication Accommodation Theory: a look back and a look ahead. I W.B. Gudykunst (Red.), *Theorizing about intercultural communication* (s. 121-148). Thousand Oaks.
- Gottlieb, H. (2004). Danish Echoes of English. *Nordic Journal of English Studies*, 3(2), 39–65.
- Gottlieb, H. (2012). Phraseology in flux: Danish Anglicisms beneath the surface. I C. Furiassi, V. Pulcini, & F. Rodríguez González (Red.), *The Anglicization of European Lexis* (s.169- 198). John Benjamins Publishing Company.
- Graedler, A-L (1994). Betydningsendring hos Engelske lånnord i norsk. I U-B. Kotsinas & J. Helgander (utg???) *Dialektkontakt, språkkontakt och språkförändring i Norden*. Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Graedler, A. og Johansson, S. (1997). *Anglisismeordboka*. Engelske lånnord i norsk. Universitetsforlaget
- Graedler, A.-L. (1995). *Morphological, semantic and functional aspects of English lexical borrowings in Norwegian*. [Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo].
- Haspelmath, M. (2009). *Lexical borrowing: Concepts and issues*. I Martin Haspelmath og Uri Tadmor (red.), *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook* (s. 35–54). Walter de Gruyter.
- Hasund, I. K. (2016). *Ungdomsspråk*. Fagbokforlaget.
- Hårstad, S., Mæhlum, B., & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm akademisk.
- Isaksen, T. (2022). *Anglisismen i norsk ungdomsspråk: En kvalitativ studie av en gruppe ungdommers anglisismebruk* [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open <https://hdl.handle.net/11250/3057784>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Johansson, S., & Graedler, A.-L. (2002). *Rocka, hipt og snacksy: Om engelsk i norsk språk og samfunn*. Høyskoleforlaget.

- Julien, M. (2017). Om språk og normer. *Syn og Segn*, 123(3), 98-105.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Le Page, R. B., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity : creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.
- Medietilsynet (2020). *Barn og medier 2020: Språk- og medievaner* (delrapport 8). https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200924-delrapport-8-sprak-og-medievaner-barn-og-medier-2020.pdf?_gl=1*5zskg0*_ga*MTgzMDU4NDE3OS4xNzEwMTU2MDMw*_ga_88J9K6HLC2*MTcxMDE1NjAzMC4xLjAuMTcxMDE1NjAzMC4wLjAuMA.
- Mæhlum, B. (2020). *Konfrontasjoner : når språk møtes*. Novus forlag.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandhøy, H. (2008). *Språkmøte: Innføring i sociolingvistikk* (2. Utg.). Cappelen Damm akademisk.
- NAOB. *Det Norske Akademis ordbok*. Oslo: Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. <https://naob.no> (mai 2024)
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L.I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Sandengen, A. (2023). «Ikke at det er feil sånn egentlig, bare at det er, sånn, det er litt annerledes»: En undersøkelse av unge skriveres forestillinger og oppfatninger om bokmålsnormen [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3081689>
- Sandøy, H. (2000). *Lånte fjører eller bunad? Om importord i norsk*. Landslaget for forskerundervisning LNU : Cappelen.
- Stene, Aa. (1945). *English loan-words in modern Norwegian: A study of linguistic borrowing in the process* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Oxford University Press.
- 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 English Studies*. <http://hdl.handle.net/11250/2616716>
- Sunde, A. M. (2019). *Skjult påvirkning: Tre studier av engelskpåvirkning i norsk* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2603492>
- Sunde, A. M. & Riksem, B. R. (2023). Språkblanding i elevtekster. I Aa, L. I. & Harstad, O. (red.) *Elevtekstanalysar*. Universitetsforlaget.
- Sunde, A. M., & Kristoffersen, M. (2018). Effects of English L2 on Norwegian L1. *Nordic Journal of Linguistics*. <https://doi.org/10.1017/S0332586518000070>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal akademisk.
- Vannebo, K.-I. (2002). Hvorfor snakker vi slik vi gjør? I E. B. Johnsen (Red.), *Vårt eget språk* (s.92-100). Aschehough.
- Aas, A. G. (2022) *Engelske lånnord i norske elevers dagligtale: Domenetap, identitetsmarkering eller betydningsjustering?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-98790>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Sikt sin vurdering

Vedlegg 1: Intervjuguide

Generell del:

- Hva legger dere merke til med setningene?
- Hva synes dere om setningene?
- Hva synes dere om å bruke engelsk i norske setninger på denne måten?
- Hvorfor tror du man gjør det?
- Hvordan gjør dere det selv?

Oppgave: vendekort

- Betyr setningene det samme? Hvorfor (ikke)?
- Hvorfor tror du noen bruker det engelske ordet foran det norske?
- Hva oppnår man med å velge engelske lånord?
- Hva gjør det med inntrykket ditt av en person dersom de snakker sånn?
- Hvem tenker du (ikke) kunne sagt dette?
- Hvem kunne du (ikke) sagt det til?
- Finnes det noen situasjoner du ikke ville gjort det? Hvorfor (ikke)?
- Hvilke assosiasjoner har du til denne typen språkbruk?
- Ser du noen positive eller negative sider ved å bruke engelske lånord på denne måten?

Egne opplevelser:

- Har du opplevd at noen har kommentert at du snakker "for" mye engelsk i dagligtalen? Av hvem?
- Synes du noen ganger at andre snakker for mye engelsk i norsken sin?
- Hvilke holdninger tror du lærere har til denne talemåten?

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i et forskningsprosjekt om ungdomsspråk?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om muntlig språk hos ungdommer. I dette skrivet får du informasjon om prosjektet og hva det vil innebære for deg å delta.

Formål

Jeg er masterstudent ved grunnskolelærerutdanningen ved NTNU i Trondheim. Formålet med masteroppgaven min er å undersøke sentrale trekk ved ungdommers talemål og hvordan disse vurderes av et utvalg elever og lærere.

Hva innebærer det å delta?

Omtrent 16 tilfeldig utvalgte elever vil få tilbud om å være med i prosjektet. Hvis du velger å delta, innebærer det et gruppeintervju sammen med to-tre medelever og forsker. Intervjuet tas opp med båndopptager og varer i ca. 20-30 minutter. Spørsmålene handler om din egen språkbruk. Intervjuet vil foregå på et grupperom, som gjør at du går glipp av ordinær undervisning i tidsrommet. Faglæreren din har godkjent dette på forhånd.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du velger å ikke delta, eller senere velger å trekke deg. 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
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine opplysninger

Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt i samsvar med personvernregelverket. Intervjuene og samtykkeerklæringen vil oppbevares separat til prosjektets slutt (mai 2024). Da slettes alle personlige opplysninger. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven. Studien er meldt til SIKT-kunnskapssektorens tjenesteleverandør.

Kontaktinformasjon ved spørsmål eller ønsker å trekke deg fra bidragelsen:

Forskerens kontaktinformasjon:

Navn: Mathilde Johansen Guttormsen

E-post: mathiljg@ntnu.no

Veilederens kontaktinformasjon:

Navn: Anne Mette Sunde

E-post: anne.sunde@ntnu.no

Samtykkeerklæring:

Jeg er informert med prosjektets formål, om at mine opplysninger 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 at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 25.05.24.

Sted/dato

Underskrift av prosjektdeltaker

Underskrift av foresatt(e)

Vedlegg 3: Sikt sin vurdering



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

166786

Vurderingstype

Standard

Dato

08.01.2024

Tittel

Undersøkelse av et utvalg elever og læreres forståelse av og holdninger til anglisismebruk i hverdagsspråk.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne Mette Sunde

Student

Mathilde Johansen Guttormsen

Prosjektperiode

02.01.2024 - 25.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2024.

Meldeskjema [↗](#)**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

DELE PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Du må dele prosjektet med prosjektansvarlig. Velg "Del prosjekt" øverst i meldeskjemaet. Hvis prosjektansvarlig ikke godtar invitasjonen innen én uke, må du sende en ny invitasjon.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet.

FORELDRE SAMTYKKER FOR ELEVENE

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elever.

LOVLIG GRUNNLAG LÆRERE

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte/lærerne gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

