



Institutt for lærarutdanning

## **Bokmåls- og talemålsavvik i nynorske elevtekstar**

Ein kvantitativ studie om bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål.

Thea Øvregard Røhme

Integrert master i lærarutdanning 5.-10. trinn. LRU - 3904 Norskdidaktikk. Juni 2020.





## Samandrag

Denne undersøkinga tek føre seg bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål. Datagrunnlaget er 44 tekstar skrivne av 44 elevar med nynorsk som hovudmål, fordelte på fem skular i Sogn. Det er ei kvantitativ undersøking der avvika i elevtekstane er registrerte i ulike avvikskategoriar og delte inn i om dei er bokmålssamanfall, talemålssamanfall, ikkje bokmåls- eller talemålssamanfall eller uplasserte. I tillegg til å skriva ein tekst kvar, svara elevane på sju spørsmål med faste svaralternativ om eigne lese- og dialektvanar. Resultata i undersøkinga viser at 47 prosent av avvika i elevtekstane fell saman med bokmålsnorma medan 17,6 prosent fell saman med talemålet til elevane. Jentene i undersøkinga har 53,6 prosent fleire bokmålsavvik enn gutane, medan gutane har noko meir talemålsavvik enn jentene.



## **Føreord**

Då eg starta dette masterprosjektet i januar 2020 såg verda ganske annleis ut enn ho gjer i dag. Koronapandemien har sett ting i perspektiv og sjølv om eit slikt masterprosjekt i den store samanhengen kan verka uviktig og trivielt, har arbeidet likevel vore eit viktig haldepunkt i ein elles lite strukturert kvardag.

Eg vil nytta høvet til å retta ein stor takk til rettleiarane mine, Hilde Sollid og Øystein Alexander Vangsnes, for all hjelp i form av gode (digitale) samtalar, konstruktive attendemeldingar, innspel, litteraturtips og språkvask. Takk til lærarane som i sine hektiske kvardagar tok seg tid til å hjelpa meg med datainnsamlinga, og til elevane som delte tekstane sine med meg. Takk til mamma og pappa som gjennom livet, studietida og arbeidet med masteroppgåva alltid har hatt trua på meg. Til slutt, ein stor takk til Krister som med sitt positive og blide vesen har gjort dei lange skriveøktene meir overkomelege.

Tusen takk!

Tromsø, Juni 2020.

Thea Øvregard Røhme



# Innhald

|   |           |
|---|-----------|
| <b>KAPITTEL 1: INNLEIING .....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 DEN NYNORSKE UTFORDRINGA .....  | 1         |
| 1.2 SKRIVEKOMPETANSE .....  | 3         |
| 1.3 PROBLEMSTILLINGAR OG HYPOTESAR .....  | 4         |
| 1.4 OMGREPSAVKLARINGAR .....  | 5         |
| 1.4.1 Norm .....  | 5         |
| 1.4.2 Skriftnormal .....  | 6         |
| 1.4.3 Rettskriving .....  | 7         |
| 1.4.4 Avvik .....   | 7         |
| 1.5 DISPOSISJON .....   | 8         |
| <b>KAPITTEL 2: TEORETISK BAKGRUNN .....</b>   | <b>9</b>  |
| 2.1 SKRIVEOPPLÆRING .....   | 9         |
| 2.1.1 Opplæring i rettskriving .....  | 9         |
| 2.2 FORSKING PÅ SKRIVING .....  | 11        |
| 2.2.1 Ulike tilnærmingar .....  | 11        |
| 2.3 TIDLEGARE FORSKING .....  | 12        |
| 2.3.1 Wiggen (1992) .....   | 12        |
| 2.3.2 Søyland (2002) .....  | 13        |
| 2.3.3 Skjelten (2013) .....   | 14        |
| 2.3.4 Bjørhusdal og Juuhl (2017) .....  | 15        |
| 2.4 MUNNLEG SPRÅKVARIASJON .....  | 16        |
| 2.4.1 Målføra i Sogn og Fjordane .....  | 17        |
| 2.4.2 Sognemålet .....  | 18        |
| <b>KAPITTEL 3: METODE OG MATERIALE .....</b>  | <b>19</b> |
| 3.1 KVANTITATIV METODE OG VITSKAPSTEORETISK FORANKRING .....                          | 19        |
| 3.2 INFORMANTUTVAL .....  | 20        |
| 3.2.1 Mellomsteget .....  | 21        |
| 3.2.2 Geografisk avgrensing .....   | 21        |
| 3.3 ELEVTEKSTANE .....  | 22        |
| 3.3.1 Ulike skrivehandlingar, ulike føresetnader for meistring av nynorsknorma? ..... | 23        |
| 3.3.2 Kva kjenneteiknar ei god skriveoppgåve? .....                                   | 23        |
| 3.3.3 Skriveoppgåva .....   | 24        |
| 3.3.4 Tilhøyrande spørsmål .....  | 26        |
| 3.3.5 Nettskjema .....  | 26        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.4 REGISTRERING OG KATEGORISERING AV AVVIK.....                    | 27        |
| 3.5 VALIDITET OG RELIABILITET .....                                 | 30        |
| 3.5.1 Validitet.....  | 30        |
| 3.5.2 Reliabilitet.....   | 31        |
| 3.6 ETISKE OMSYN .....  | 32        |
| <b>KAPITTEL 4: RESULTAT OG ANALYSE.....</b>                         | <b>33</b> |
| 4.1 KOR MANGE AVVIK TOTALT .....                                    | 33        |
| 4.1.1 Total mengd avvik fordelt på dei ulike hovudkategoriane ..... | 33        |
| 4.1.2 Total mengd avvik fordelt på dei ulike underkategoriane.....  | 35        |
| 4.1.3 Dei åtte største underkategoriane.....                        | 37        |
| 4.1.4 Total mengd avvik fordelt på gutar og jenter.....             | 39        |
| 4.2 TILHØVET MELLOM ALLE AVVIKA OG BOKMÅLS- OG TALEMÅLSAVVIKA ..... | 39        |
| 4.2.1 Bokmålsavvik .....  | 39        |
| 4.2.2 Talemålsavvik.....  | 39        |
| 4.2.3 Bokmåls- og talemålsavvik fordelt på gutar og jenter.....     | 42        |
| 4.3 ELEVANE SINE LESE- OG DIALEKTVANAR.....                         | 45        |
| <b>KAPITTEL 5: OPPSUMMERING OG AVSLUTNING .....</b>                 | <b>48</b> |
| 5.1 OPPSUMMERING.....   | 48        |
| 5.2 VIDARE FORSKING .....   | 50        |
| <b>KJELDER:.....</b>  | <b>51</b> |
| <b>TABELLAR OG FIGURAR: .....</b>                                   | <b>58</b> |
| <b>VEDLEGG:.....</b>  | <b>58</b> |



# Kapittel 1: Innleiing

## 1.1 Den nynorske utfordringa

Då det sokalla jamstellingsvedtaket vart fatta på stortinget den 12. mai 1885 vart Noreg truleg ein av verdas fyrste offisielt tospråklege nasjonar. Dei to språkformene, som ein i dag kallar *nynorsk* og *bokmål*, fekk då begge status som likestilte språk i landet (Vangsnes, Anderssen og Bentzen, 2017:224). Det er likevel ikkje slik at ein i dag nødvendigvis tenkjer på Noreg som ein tospråkleg nasjon, men at ein definerer dei to norske standardspråka som to skriftnormer av det same språket, *norsk*. Ein vil uansett finna systematiske, strukturelle skilnader i dei to skriftspråka på fleire nivå, både i formverket, ordtilfanget, setningsbygninga og i stilvalet, og Vangsnes et al. (2017) argumenterer difor for at å nytta omgrepet *målform* framfor *språk* eller *språkleg varietet* underkommuniserer at bokmål og nynorsk er distinkte lingvistiske system. Likevel er det slik at store delar av ordforrådet i nynorsk og bokmål er det same, sjølv om det finst ord som berre blir brukte i eitt av språka. Utfordringa er å læra at dei same orda kan ha forskjellig form. Eit døme på dette er orda *grøn* og *kjærleik* på nynorsk, som er *grønn* og *kjærlighet* på bokmål. Her liknar orda på kvarande, men det er likevel tydelege skilnader. Fordi bokmål er den målforma som dominerer det norske språksamfunnet i dag, er elevar som har nynorsk som hovudmål avhengige av mykje innputt frå si eiga målform for å kunne kjenna att desse skilnadane (Grepstad, 2010). Dei fleste språkforskarar er i dag samde om at samhandling og språkleg innputt spelar ei stor rolle i språklæringa til eit barn. Mengda nynorsk ein nynorskelev blir eksponert for i førskulealder vil difor ha konsekvensar for kor trygg denne eleven blir i sitt eige skriftspråk seinare.

Eit særskilt trekk ved barn som veks opp i nynorskområde, er at dei blir eksponerte for meir bokmål enn nynorsk allereie i førskulealder (Vangsnes et al., 2017:227). I ei spørjeundersøking gjennomført av den nynorske kulturavisa Pirion.no og Landssamanslutninga av nynorskkomunar (LKN) kjem det til dømes fram at høgtlesing og song ofte skjer meir på bokmål enn nynorsk i barnehagar i desse områda (Langåker, 2017). Dersom ein aksepterer at det ein kan kalla hovudstadsmål (eller oslodialekt) i praksis utgjer ei uoffisiell uttalenorm for bokmål, blir dei aller fleste ungar såleis også eksponerte for dette målet i tidleg barndom sjølv om dei ikkje kan lesa eller skriva. Det er òg slik at norske barn som veks opp utanfor det sentrale austlandsområdet nyttar noko som kan oppfattast som oslodialekt i rolleleik (Eliassen, 1998; Kleeman, 2012). I slike situasjonar fell ofte replikkane på denne dialekta, medan kommentarar og forhandlingar som gjeld leiken i seg sjølv går føre seg på eiga dialekt (Vangsnes et al.,

2017:229). Det er heller ikkje nokon grunn til å tru at eksponeringa for bokmål minskar i særleg grad når desse elevane startar på skulen. I fylgje Medietilsynet (2016:12-17) brukar barn og unge mellom 9 til 16 år omtrent like mykje tid på internett som på å treffa vener. Tal frå den fjerde samlinga av statistisk informasjon om språk, *Språkfakta 2015*, (Grepstad, 2015) syner at i 2015 var om lag var fem prosent av dokumenta på nettsider med norsk tekst skrive på nynorsk. Dette forholdet mellom nynorsk og bokmål har vore relativt stabilt frå den fyrste målinga i 1997 (Grepstad, 2015:287). Ein kan difor med visse seia at bokmål er den dominerande målforma på nettet og såleis er den målforma elevane i størst grad vert eksponerte for.

Dersom ein ser på situasjonen til nynorskelevane i lys av det ein veit om tospråkleg språktileigning, finn ein fleire døme på studiar som syner at dei språklege tilhøva desse elevane veks opp i kan ha fleire positive effektar. Bialystok (2001) hevdar blant anna at tospråklegheit aukar det metaspråklege medvitet og at den tospråklege kompetansen styrkar evna til divergerande tenkning. Ho poengterer vidare at fleirspråklege tenkjer i meir komplekse strukturar, og at dei kan sjå samanhengar som er ukjente for einspråklege på same alder. Fleirspråklege viser større mental fleksibilitet, metaspråkleg medvit, kreativitet og kognitiv kontroll. Likevel er det fleire granskingar som syner at nynorskelevar er usikre på hovudmålsnorma si (Matre m.fl., 2011; Skjelten, 2013; Bjørhusdal og Juuhl, 2017). Bjørhusdal og Juuhl (2017) har i si gransking «Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar» registrert avvik frå nynorsknorma i elevtekstar og kategorisert desse. Dei ynskta å undersøka «tilhøvet mellom det totale omfanget av avvik frå nynorsknorma på den eine sida, på den andre sida omfanget av avvik som fell saman med bokmålsnorma» (Ibid.:113). Bakgrunnen for granskinga var observasjonar i fleire undersøkingar som peika på samfall med bokmålsnorma i rettskriving og formverk hjå elevar med nynorsk som hovudmål. Bjørhusdal og Juuhl (2017) argumenterer for at desse observasjonane i liten grad er fylgde opp av sjølvstendige undersøkingar, særskilt når det gjeld tema som omhandlar korleis nynorskelevar meistrar formverk og rettskriving i eige hovudmål. Dei poengterer òg at dette er noko som i liten grad har vore tematisert i norskdidaktikken til no, og at føremålet med undersøkinga difor har vore å kunna tilføra eit empirisk grunnlag til diskusjon kring nynorskelevar sine opplæringsbehov. Bjørhusdal og Juuhl (2017) sitt arbeid har vore ei viktig rettesnor i dette masterprosjektet. I avsnitt 2.4.3 skildrar eg granskinga deira meir inngåande.

Den underliggjande premissen for denne undersøkinga er at dei fleste unge strevar med å skriva korrekt nynorsk. Ein har lenge visst at dette stemmer for elevar som har nynorsk som sidemål

i skulen, men mykje tyder også på at påstanden stemmer for elevar med nynorsk som hovudmål (jf. Bjørhusdal & Juuhl 2017; Søyland 2002; Matre m.fl. 2011; Skjelten 2013; Wiggen 1992). Det er fleire som har peika på bokmålsdominansen i den norske offentlegheita som ei viktig forklaring på denne trenden. Det vil difor være særleg interessant å finna ut i kor stor grad avvika som nynorskelevane gjer, fell saman nettopp med bokmålsnorma. I tillegg til dette veit ein at mange ungdommar på Vestlandet nyttar dialekt på Facebook (Rotevatn, 2014:67; Vangsnes, 2019:94). Det eg interesserer meg for å undersøka i dette masterprosjektet, er førekomsten av bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål. Setningane «Og ku besj bruker bondene til å jødsle marki, da kommer det plastikk på marki» og «Hvis me finner plast i naturen burde me plokka da opp og finna dan nermasste søppelkassa» er døme henta frå to av elevtekstane i materialet som syner at elevane både har avvik som fell saman med bokmålsnorma og med eige talemål. Avvik som fell saman med talemålet vil truleg kunne seia noko om eleven sin kompetanse i vekslinga mellom dialekt og normert skrift, medan samanfall med bokmål vil seia noko om i kor stor grad bokmål er ein faktor i rettskrivinga til nynorskelevar. Dette ynskjer eg å bidra med meir kunnskap om.

## 1.2 Skrivekompetanse

Dei fleste lev i dag i ei særskild tekstorientert verd der lesing og skriving nærast er ein føresetnad for å kunna ta aktiv del i samfunnet. Ein omgjev seg med tekst store delar av dagen, både på jobb, på fritida, på skulen og i utdanning. I eit samfunn der fleire og fleire tek høgare utdanning, blir det også stilt krav til skrivekompetanse. Skjelten (2013:244) tek til orde for at gode ferdigheiter i rettskriving truleg er viktigare i dagens samfunn enn det nokon gong har vore tidlegare. Ho meiner også at korrekt rettskriving er ein viktig del av truverdet til skrivaren sidan det handlar om korleis skrivaren presenterer seg sjølv. Dersom ein tekst inneheld mykje rettskrivingsavvik (sjå avsnitt 1.4.4 om avvik), kan dette ta merksemda vekk frå budskapet til skrivaren. Dessutan kan det også gå utover leseflyten. I tillegg til dette kan lesaren koma til å tvila på den faglege kompetansen til skrivaren. Det er likevel slik at ulike lesarar vil leggja ulik vekt på i kor stor grad ein ser på avvik frå norma som eit problem eller ikkje. I dag har ein retteprogram og stavekontrollar både på datamaskiner og mobiltelefonar som kanskje har gjort at mange legg mindre vekt på korrekt ortografi. Dette diskuterer eg i avsnitt 2.1.1. Ein veit også at den høge statusen til dialektene i landet vårt kanskje har gjort det lettare for folk å ta i bruk

trekk frå talemålet i skriftspråket, men det er viktig å presisera at dette ofte er kontekstavhengig (Vangsnes, 2019).

Eit dialektprega skriftspråk har tradisjonelt sett som oftast blitt nytta i privat kommunikasjon, songar og andre skjønnlitterære tekstar for å gje teksten eit meir munnleg, nært og ekte preg. Etter at internett kom, ser ein likevel at skiljet mellom den private og den offentlege sfæren til ein viss grad har blitt viska ut, i og med at fleire i dag har bytt ut dagboka med blogg, og mykje av kommunikasjonen mellom menneske går føre seg på sosiale medium (Evjen, 2011). Enli og Alen (2018) skriv at «et typisk trekk ved sosiale medier (er) blandingen mellom det private og det offentlige og at det er tilrettelagt for interaktivitet og deltakelse». Rotevatn (2014:67) sine funn viser at 76,7 prosent av eit utval ungdommar på Vestlandet seier at grunnen til at dei nyttar dialekt på Facebook er fordi «det er slik eg snakkar». Det kan difor verka som at desse ungdommane meiner at nynorsk ikkje kjennest som ein naturleg måte å gje att talemålet sitt på, og at dialektskriving på grunn av dette kanskje særleg er utbreidd blant nynorskbrukarar. Dei same tendensane ser ein likevel også blant bokmålselevar i Nord-Noreg og i Trøndelag (Vangsnes, 2019:95), noko som kan tyda på at det fyrst og fremst handlar om geografi og avstand frå bokmål så vel som forholdet desse ungdommane har til nynorsken.

### **1.3 Problemstillingar og hypotesar**

Bjørhusdal og Juuhl (2017) er dei så langt siste som har undersøkt avvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål. Datamaterialet deira var elevtekstar henta frå Normkorpuset, samla inn i 2012-2013. Dei fann at 43 prosent av dei registrerte normavvika fall saman med bokmålsnorma. Desse funna dannar utgangspunkt for hypotese 1 (H1) nedanfor. Når det gjeld undersøkingar som har sett på avvik knytt til eleven sitt talemål, har blant anna Wiggen (1992) og Bjørnstad (1980) presentert interessante funn i sine prosjekt med litt ulike framgangsmåtar. Wiggen (1992) fann at talemålsskorrelerande avvik utgjer 22,8 prosent av avvika hjå nynorskelevane. Hjå Bjørnstad (1980:103) er prosenten 21,1. Desse funna dannar utgangspunkt for hypotese 2 (H2) i mi undersøking. Wiggen samla inn datamaterialet sitt i 1978/79 medan Bjørnstad sitt materiale er frå 1980. Mykje har skjedd dei siste 40 åra både når det gjeld utviklinga av nynorsknorma i seg sjølv, men også den totale mengda eksponering frå bokmål som nynorskelevar blir utsette for, særleg etter den store auken i bruk av datamediert kommunikasjon. Med utgangspunkt i resultatata i undersøkingane til Bjørhusdal og Juuhl (2017),

Wiggen (1992) og Bjørnstad (1980) har eg i denne masteroppgåva jobba ut i frå to problemstillingar (P) med kvar sine underliggjande hypotesar (H). Desse er:

**P1:** I kor stor grad kan avvik frå nynorsknorma knytast til samanfall med bokmålsnorma?

**H1:** Rundt halvparten av dei registrerte avvika er samanfallande med bokmålsnorma.

**P2:** I kor stor grad kan avvik frå nynorsknorma knytast til samanfall med talemålsbakgrunn?

**H2:** Talemålsavvik førekjem i monaleg grad.

Med «monaleg grad» meiner eg tal som svarar til tala i undersøkingane til Wiggen (1992) og Bjørnstad (1980).

Siktemålet med denne undersøkinga er altså å skildra avvik frå nynorsknorma. Forskingsspørsmål og dei tilhøyrande hypotesane legg opp til ei kvantitativ undersøking. Kvantitativ metode og vitskapsteoretisk forankring er skildra i avsnitt 3.1. Eit slikt arbeid krev at ein som forskar på førehand tek stilling til korleis ein vel å definera ulike omgrep som har mykje å seia for kva perspektiv ein vel å arbeida ut i frå. Omgrepsavklaringane utgjer difor ein naudsynt del av forskingsprosessen og eg skal vidare avklara korleis eg definerer omgrep som ligg til grunn for denne undersøkinga.

## 1.4 Omgrepsavklaringar

### 1.4.1 Norm

I fylgje Mæhlum, Akselberg, Røynealand og Sandøy (2008:90), blir termen *norm* i dag nytta i dei fleste samfunnsvitskaplege og humanistiske fagområde og handlar om at det finst *kollektive mønster for åtferd*. I og med at tydinga av omgrepet kan variera frå eit fagområde til eit anna, hevdar dei at det er utfordrande å gje ein heilt klår definisjon av det. Dei meiner likevel at det er opplagt at det sentrale innhaldet i denne termen fell saman med nemningar som *mønster*, *regel*, *rettesnor* og somme tider også med førestillingar om det *ordinære*, *det gjennomsnittlege* og *det alminnelige*. Omdal og Vikør (2002:14) ordlegg seg litt annleis og hevdar at normer er uformelle eller formelle retningslinjer for kva som kan oppfattast som akseptabelt i alle livets forhold, som til dømes språket.

I språksamanheng finst det fleire måtar å klassifisera normer på, og i fylgje Vikør (2007:72-74) skil ein mellom *fastsette* og *internaliserte* språknormer. Dei fastsette språknormene er formelt fastsette reglar for språket og får eit konkret uttrykk i grammatikkar, ordbøker og lærebøker. Sjølv fastsettinga blir gjort av eit utvalt, kompetent organ. Dei fastsette normene kjem som eit resultat av formell undervisning, ved at norskstudentar ved universitet og høgskular får opplæring i gjeldande språknormer, og dei som blir lærarar, nyttar denne kunnskapen i undervisninga. Når det gjeld termen *internaliserte normer*, rommar desse fleire tolkingar, og blir ofte nytta til å skildra all intuitiv språkkunnskap. At ei norm er internalisert, betyr i fylgje Mæhlum m.fl. (2008:90) at ho har blitt teken opp og integrert i omgrepsoppfatninga til språkbrukaren. I vid forståing skildrar dei internaliserte normene både normer knytt til språket i bruk for seg (språkrøkt) og språkstrukturen (språknormering). I språknormeringa går ein konkret inn i det «tekniske apparatet i språket» altså rettskriving, bøyning, avleiingar og dessutan eventuelt uttale og fastsette reglar for dette (Vikør, 2007:107). Her handlar det om å bestemma kva som er rett og gale innan ein gjeven språknorm. I slikt arbeid er skriftspråket mest aktuelt fordi det er langt enklare å fastsette reglar for kva som er rett og gale i skrift enn i eit talemål. I undersøkinga mi ser eg på avvik frå den fastsette nynorsknorma som vart lagt fram av Språkrådet og godkjent av Kulturdepartementet i 2012. *Norma* i dette tilfellet finst altså i Nynorskordboka. I denne undersøkinga tek eg utgangspunkt i nettutgåva av bokmål-nynorskordboka til Universitetet i Bergen. Nettordboka er til ei kvar til oppdatert på kva som er gjeldane norm for nynorsk

### **1.4.2 Skriftnormal**

I fylgje Omdal og Vikør (2002:15), er ein skriftnormal eit samanhengande system av fastsette normer for ein språkvarietet. Med andre ord er altså dei fastsette normene utgangspunktet for ein skriftnormal. I Noreg har ein to ulike skriftnormalar, nynorsknormalen og bokmålsnormalen. Normene som bokmål og nynorsk har i dag, blei fastsette ved dei siste større rettskrivingsreformene, for bokmål i 2005 og nynorsk i 2012. I fylgje Språkrådet (u.å.) blir det ikkje aktuelt med større rettskrivingsreformer med det fyrste, sidan eit av hovudprinsippa er at normene i store trekk skal liggja fast. Den gjeldande språkpolitikken legg også til grunn at dei to målformene skal normerast kvar for seg på sjølvstendig grunnlag. Dei overordna retningslinjene for normeringa er forankra i Stortinget.

### 1.4.3 Rettskriving

*Rettskrivinga*, eller den *ortografiske norma* for nynorsk, er det regelsettet som avgjer om gjevne morfologiske former og gjevne teiknkombinasjonar er rekna som korrekte. I Noreg byggjer rettskrivinga på to prinsipp: det ortofone og det historisk-etymologiske, altså at rettskrivinga i stor grad skal samsvara med uttalen, og at ein skal ivareta det historiske opphavet til orda (Rønning, 2018:170-172). Rettskriving og bøyning har ein tendens til å bli sett på som overflatiske sider av språket. Ein veit likevel at å kunne skriva korrekt har vore viktig i lang tid. På 300-talet f.Kr. sa Aristoteles at «Grunnlaget for godt språk er korrekthet» (Aristoteles, 2006:219), og i den klassiske retorikken var korrektheit eit av fire krav til godt språk. Språket skulle vera levande, føremålstenleg, klart og korrekt. Dersom ein meistra desse ideala, ville det slå positivt ut på *etosen* til avsendaren i den gjevne kommunikasjonssituasjonen (Skjelten, 2013:243). Det er likevel slik at det ein definerer som «godt språk» vil variera frå situasjon til situasjon. Oppgåva til skulen er uansett å gje opplæring i gjeldande rettskriving. Dette kjem eg attende til i avsnitt 2.1.1. Kravet om god rettskriving har gjennom generasjonar hatt ein sentral plass i norsk skule, og ein treng ikkje å gå langt attende i tid før ein ser eit sterkt rettskrivingsfokus i læreplanar. Skjelten (2013:243) syner til *Normalplan for byfolkeskolen* frå 1962 der eit av tre mål i norskfaget var «å skrive greitt, naturleg og noenlunde språkriktig» (KUD 1962:46). Vidare kan ein i Mønsterplanen av 1974 lesa at «God skriftlig framstilling preges av fantasi, originalitet, ekthet og klarhet. Den krever god disposisjon, korrekt ortografi og tegnsetting» (KUF, 1974:108). I gjeldande læreplan, LK06, kan ein under kompetansemål i norsk etter 7. trinn lesa at eleven skal kunne «Mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting» (Kunnskapsdepartementet, 2013), medan ein i fornyinga av læreplanen kan lesa at eleven etter 7. trinn skal «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøyning og tegnsetting» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### 1.4.4 Avvik

Termar som *normer*, *normalitet*, *normbrot* og *avvik* viser til omgrep som oppstår på bestemte historiske tidspunkt ut i frå bestemte kulturelle og sosiale føresetnader. Det er truleg vanleg å tenkja at desse omgrepa er konstruksjonar og såleis ikkje utgjer nøytrale nemningar på noko ein oppfattar som objektive storleikar i eins omverd, sjølv om ein kan hevda at dei refererer til noko reelt. Omgrepa utgjer måtar å forstå og stilla seg til verda på. Ein sosial konstruksjon som

*avvik* er difor på ingen måtar ei passiv erkjenning av verda slik ho framstår, men tvert i mot ein måte å ordna verda på (Hillestad, 2006:10). I denne oppgåva vel eg å definera omgrepet *avvik* som alle tilfelle der teiknkombinasjonen i ei rekkefylgje av teikn ikkje samsvarar med den ortografiske norma, som i dette tilfellet er rettskrivinga for nynorsk frå 2012. Eg har valt å ikkje nytta det meir daglegdagse omgrepet «skrivefeil», fordi ei rekke av avvika ikkje alltid syner til morfologiske, leksikalske eller språklege «feil», dei er rett og slett berre annleis enn den ortografiske nynorsknorma (Melby, 2005:12). Eit døme på dette er ordet *huse* (huset).

## 1.5 Disposisjon

Oppgåva er delt inn i fem kapittel: Innleiing, teoretisk bakgrunn, metode og materiale, resultat og analyse, oppsummering og avslutning. I kapittel 1, som er innleiinga, har eg presentert bakgrunnen for prosjektet mitt. Eg har introdusert forskingsobjektet og avklart ei rekkje gjennomgåande omgrep. Vidare har eg lagt fram ei todelt problemstilling med tilhøyrande hypotesar. I kapittel 2, teoretisk bakgrunn, vil eg starta med å gå inn på skriveopplæring med hovudvekt på deldisiplinen *opplæring i rettskriving*. Vidare vil eg gje ei orientering om den norske forskingstradisjonen på skrivning, før eg deretter presenterer fire tidlegare undersøkingar som på noko ulikt vis har sett på rettskrivingsavvik i elevarbeid på både nynorsk og bokmål. Til slutt i kapittel 2 vil eg skildra målføra i Sogn og Fjordane og gjera greie for trekk i sognemålet som ein kan forventa å finna utrykt i skrift og som avvik frå nynorsknorma. Kapittel 3, metode og materiale, fortel om prinsippa i kvantitativ metode og korleis prosjektet orienterer seg ut i frå ein vitskapsteoretisk posisjon. Det inneheld også ein del der eg gjer greie for informantutvalet, elevtekstane og nettskjemaet som elevane svara i. Eg vil også gjera greie for korleis eg valde å registrera og kategorisera avvika i elevtekstane, før eg til slutt diskuterer kvaliteten på undersøkinga og dessutan etiske omsyn knytt til bruk av elevtekstane. I kapittel 4, resultat og analyse, presenterer eg resultata av undersøkinga som ligg til grunn for analysen. Eg drøftar funna fortløpande og knyt dei til relevant teori. I kapittel 5, oppsummering og avslutning, samlar eg trådane frå analysen, forsøker å formulera svar på spørsmåla i problemstillingane og vurderer om eg kan stadfesta eller avkrefta hypotesane. Det kan tenkjast at fleire av funna vil føra til nye spørsmål. Eg vil difor også leggja fram nokre emne som det kunne vera interessant å forska vidare på.



## Kapittel 2: Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet skal eg leggja fram teorigrunnlaget for masterprosjektet mitt. Kapitlet er tredelt og består fyrst av ein del der eg gjer greie for teori om skriveopplæring og skriveforskning som er relevant for denne undersøkinga. I den andre delen vil eg presentera eit utval undersøkingar i tidsrommet 1992-2017 som alle har sett på rettskrivingsavvik med noko ulike tilnærmingar. I tredje og siste del vil eg ta føre meg munnleg språkvariasjon, og dessutan gjera greie for målføra i Sogn der eg skildrar hovudtrekk ved sognemålet som dannar utgangspunktet for talemålsanalysen.

### 2.1 Skriveopplæring

I dagens samfunn vil det å kunne skriva leggja til rette for at barn har moglegheit til å delta på fleire sosiale arenaer som til dømes på Facebook, Snap Chat, blogg, SMS, internettspele osv. På grunn av dette har barn truleg aldri så tydeleg sett nytteverdien av å kunna skriva som i dag. Akkurat dette var kanskje ikkje like opplagt dei fyrste 250 åra i allmugeskulen. Då var skriving saman med rekning knytt til det praktiske liv. Ein hadde kanskje av og til behov for å skriva eit brev eller å skriva under kontraktar og andre offentlege dokument (Skjelbred, 2010:117). I dag kjem barn til skulen med ulike erfaringar med skriftspråket frå barnehagen og heimemiljø. I skulen skal ein leggja til rette for at alle skal få ei systematisk skriveopplæring, og i Noreg skjer denne opplæringa gjennom ulike deldisiplinar. Ein skil mellom *tekstskaping*, *skriftforming* og *rettskrivingsopplæring*. Opplæringa i utforminga av tekstar handlar om å gje opplæring i å uttrykka seg skriftleg i ulike samanhengar og for ulike føremål. Arbeid med skriftforming skal gje eleven rask, leseleg og personleg handskrift, medan rettskrivingsopplæringa skal hjelpe eleven til å meistra normer og forskjellige skriftspråkkonvensjonar som gjeld innanfor språksamfunnet (Skjelbred, 2014:19). Alle desse tre deldisiplinane er viktige og naudsynte i skriveopplæringa. Det er likevel slik at ein til ulike tider har lagt vekt på ulike delar.

#### 2.1.1 Opplæring i rettskriving

Historisk sett har rettskriving blant anna vore nært knytt til spørsmålet om tilhøvet mellom tale og skrift, og dermed til normeringsspørsmål. Rettskriving rører dessutan ved både politiske spørsmål og makts spørsmål. Det å kunne skriva korrekt var tidlegare eit teikn på danning, og dersom ein ikkje meistra dette, var det eit signal om at ein mangla denne danninga. Det har

difor i fleire samanhengar vore sosialt stigmatiserande å gjera rettskrivingsfeil (Skjelbred, 2010:146). Opplæring i gjeldande skriftnormal har hatt varierende plass i skriveopplæringa. På grunn av at ein i dag har gode retteprogram og stavekontrollar både på mobiltelefonar og datamaskiner, har ein truleg i mindre grad enn før lagt vekt på rettskriving. Skjelbred (2010:145) hevdar at: «... SMS-språk som fungerer godt i mange sammenhenger, gjør at vi kanskje er mindre opptatt av korrekt ortografi». At formelle krav til rettskriving har vorte mindre viktig i dag enn for nokre tiår tilbake, blir også understreka av Brunstad (2009). Han trekker fram tre indisium som peikar i den retninga, der det fyrste dreier seg om at sensorretteleingar til norskeksamen legg mindre vekt på formell rettskriving ved vurderinga. I staden legg ein vekt på funksjonalitet som til dømes tematisk samanheng, kommunikasjon, tekstoppbygging, språklege verkemiddel og så vidare. (jf. Udir 2006, Udir 2008a, Udir 2008b. sitert i Brunstad, 2009:95). Dette kjem tydeleg fram i retningslinjene til vurderingsskjemaet for norskeksamen frå 2006:

Tradisjonelt har formelle ferdigheter spilt en stor rolle når en har satt karakter. Skrivepedagogisk forskning har gitt oss ny innsikt i hva som kjennetegner en god tekst, og i vurderingen legger en nå større vekt på innholdet, oppbygningen av teksten og den språklige formuleringsevnen. (Udir 2006 sitert i Brunstad, 2009:95)

Ein kan også sjå den same tendensen i forskinga frå KAL-prosjektet som tyder på at lærarar vurderer tekstar etter funksjonalitet (jf. Berge m.fl. 2005 sitert i Brunstad, 2009:25).

Det andre indisiumet er at skrivepedagogikken og norsklæruddanninga dei siste tiåra har lagt vekt på sjangrar, prosessorientert skrivning og retorikk framfor rettskriving. Det siste indisiumet er at «... studentar ser ut til å ha fått fleire rettskrivingsavvik i løpet av dei siste tiåra (jf. Tislevoll 1998)» (Brunstad, 2009:95). Tislevoll (1998) har, gjennom å studera eksamenssvar i norsk og sosiologi, sett på om norskstudenten sin språkpraksis har endra seg i tidsrommet 1965-1980-1993. Han konkluderer med at ferdigheitene i norsk rettskriving og teiknsetjing er radikalt svekka, og meiner at hovudårsaka til dette er at skulen sine læreplanar frå 1960-åra har vorte mindre konkrete, timetalet i norsk er redusert og det har blitt trekt inn nye emne i norskundervisninga (Nickelsen, 1999). Dette er ikkje Frøydis Hertzberg og Kjell Lars Berge einige i. I diskusjonen på Uniforum frå 1999 (Nickelsen, 1999) argumenterer Hertzberg og Berge for at dette har med haldningar i samfunnet å gjera. Berge meiner at det ikkje er semje om kva som er viktig i norskfaget, og dessutan at kvaliteten på skriveopplæringa er av varierende grad. Hertzberg peikar på at ein internasjonalt har flytta fokuset frå store

effektstudium knytt til grammatikk, teiknsetjing og rettskriving, til å heller fokusera på tekstnivå og sjangertrekk. Ho meiner også at kvaliteten på rettskrivingsundervisninga ikkje held mål, og at det må eit kvalitetsløft til i lærarutdanninga for at lærarane skal kunna vera medvitne om korleis dei skal arbeida med rettskrivingsavvik (Nickelsen, 1999).

## **2.2 Forsking på skriving**

I fylgje Dysthe og Hertzberg (2007:10) er skriveforsking eit stort og veksande felt internasjonalt, med utspring i USA på 1970-talet, og mykje av litteraturen norske skrivepedagogar har støtta seg på dei siste 30-40-åra, er amerikansk. Samstundes har det etter kvart vakse fram sterke forskingsmiljø i resten av Europa, og ein har i Skandinavia også utvikla ein eigen profil på skriveforskinga. I Noreg vaks interessa for skriveforsking på byrjinga av 80-talet då Kyrkje- og undervisningsdepartementet støtta «Prosjekt skolestil» og Norges allmentvitenskaplege forskningsråd (NAVF) prosjektet «Barn skriver». Som fylgje av den skrivepedagogiske fornyinga i skulen, kom skriveforskinga i Noreg for alvor i gang frå midten av 80-talet (Smidt, 1993:8). Forsking på skriving omfattar både forskning på tekst- og setningskomposisjon, struktur, staveprosessar, staveutvikling, kartlegging av den normale staveferdigheita og kartlegging av skrivevanskar. Ein er altså oppteken av skriving frå eit pedagogisk, psykologisk og lingvistisk perspektiv (Melby, 2005:9). I denne oppgåva undersøker eg dei språklege aspekta ved rettskrivingsavvik.

### **2.2.1 Ulike tilnærmingar**

I forskning på dei språklege aspekta ved rettskrivingsavvik er ein oppteken av skriving på eit ortografisk, morfologisk, syntaktisk og pragmatisk nivå. På grunn av ramma for ei masteroppgåve er det ikkje rom for å ta føre seg alle desse aspekta ved rettskriving, og difor er undersøkinga avgrensa til avvik på ordnivå. Når det gjeld rettskrivingsavvik på dette nivået, finst det i hovudsak to tilnærmingar. Den eine tilnærminga er oppteken av kva rettskrivingsavvika fortel om personen som stavar, og staveprosessen. Den andre tilnærminga er deskriptiv og ser på avvika i samanheng med sosiale og språklege variablar.

I fylgje Melby (2005:11) har det i Noreg tradisjonelt sett ikkje vore veldig vanleg å kartleggja dei generelle, allmenne rettskrivingsferdigheitene mot bakgrunnsvariablar som sosial status, kjønn, urbaniseringsgrad, dialekttilhøyrslø og liknande. Dei undersøkingane som likevel vel å

kategorisera avvika på denne måten, har som fellestrekk at dei ikkje har eit diagnostisk føremål, og at dei i større grad nyttar seg av kategoriar som er danna på bakgrunn av trekk i morfologien og ortografien.

I og med at eg er oppteken av å skildra i kor stor grad talemål og bokmål *er* ein faktor i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål, ikkje korleis det *bør* vera, høyrer mitt prosjekt inn under den deskriptive tilnærminga som ser på avvik i samanheng med sosiale og språklege variablar. For å kunne seia noko om dette, nyttar eg meg av formalkategoriar der avvika blir definerte ved anten dei morfologiske trekka i orda, kva teikn som manglar eller kjenneteikn ved teiknkombinasjonane. Avvikskategoriane er skildra i avsnitt 3.4. Målet med denne undersøkinga er ikkje å kartleggja årsakar til kvifor avvika oppstår, men å skildra avvika så eintydig som mogleg der dialekttilhørsle, kjønn og alder fungerer som bakgrunnsvariablar.

## **2.3 Tidlegare forskning**

Som bakgrunn for undersøkinga mi har eg valt å leggja vekt på fire undersøkingar; Wiggen (1992), Søyland (2002), Skjelten (2013) og Bjørhusdal og Juuhl (2017). Desse undersøkingane varierer både i kva tid dei er gjort og kva tilnærming som har blitt nytta for å undersøka rettskrivingsavvika. Wiggen (1992) og Skjelten (2013) har med ei noko ulik tilnærming sett på rettskrivingsavvik både på nynorsk og bokmål. Både Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Søyland (2002) har avgrensa undersøkingane sine til tekstar skrivne på nynorsk, der Bjørhusdal og Juuhl (2017) har fokusert på avvik som har samanfall med bokmålsnorma. Eg skal no ta føre meg dei fire tidlegare undersøkingane kvar for seg.

### **2.3.1 Wiggen (1992)**

I 1992 gav Geirr Wiggen ut doktorgradsavhandlinga si, *Rettskrivings-studier*, der eit av ynskjemåla var å kasta lys over kva typar av rettskrivingsavvik som syntest å vera allmenne, og kva for avvik som korrelerer med ulike sosiale, språklege og andre personlege karakteristika hjå eleven som skriv (Wiggen, 1992:30). Avhandlinga er ein kvantitativ og kvalitativ analyse av rettskrivingsavvik hjå austnorske barneskuleelevar. Datamaterialet, som vart samla inn i 1978/79, består av over 900 tekstar skrivne av elevar på 2.-6. trinn (dagens 3.-7.trinn) samla inn frå 15 ulike skular. Det er om lag lik fordeling mellom tekstar skrivne på bokmål og tekstar skrivne på nynorsk. Wiggen (1992) var særleg oppteken av grafotaktiske og grafematiske

avvik. Det vil seia avvik som er knytte til ein skilde grafem. Dei grafematiske avvika er kategoriserte i to hovudgrupper: vokalisme og konsonantisme, altså om avviksorda inneheld feil når det gjeld vokal eller konsonant. Avvika er klassifiserte etter om dei er utelatingar, ombyte eller tillegg. Vidare er dei delte inn etter kvar i ordet avviket førekjem –initialt, medialt eller finalt – før dei til slutt er delte inn etter om avviket førekjem i rotmorfem, avleiingsmorfem eller grammatiske morfem (Ibid.:76f).

Wiggen registrerer fleire avvik i eitt ord, og funna hans syner at 18,2 prosent av alle ord i heile empirien er registrerte med minst eitt normavvik, der feil i konsonantismen utgjer den største avvikstypen. Over halvparten av dei registrerte normavvika er språkspesifikke, som vil seia at det er avvik knytt til teiknsetjing, bokstavforming og sær-og samskriving (Wiggen, 1992:117). Resten av avvika er grafematiske der om lag halvparten av desse samsvarar med talemålet til elevane. 31,3 prosent av dei grafematiske avvika hjå nynorskelevar fell saman med *både* talemålet til eleven og bokmål, medan 18,1 prosent av avvika er «reine» bokmålssamanfall. Til samanlikning fell 1,1 prosent av avvika hjå bokmåselevar saman med nynorsknorma (Ibid.:149). Ei av oppsummeringane i arbeidet er at nynorskelevane skriv «relativt flere ord normavvikende» enn bokmåselevane (Ibid.:109).

### **2.3.2 Søyland (2002)**

I 2002 laga Aud Søyland ei av fem utgreiingar på bestilling frå Norsk Språkråd som ho kalla for «Typer feil i nynorsk». På dette tidspunktet arbeidde Norsk Språkråd med ein revisjon av nynorsknormalen, og var interesserte i ei gransking som kunne vera til hjelp i dette arbeidet. Søyland (2002) si utgreiing handlar om kva punkt i nynorsknorma elevar med nynorsk som hovudmål har mest problem med. Datamateriale er samla inn gjennom KAL-prosjektet frå år 2000, og består av 269 elevtekstar frå 16 nynorskklassar på 10. trinn. I utgreiinga har ho registrert avvik i substantiv, leksem og bøyning, og feil i verb, leksem og bøyning. Ho har også registrert avvik i samsvarsbøyning av sterke partisipp og i adjektiv på -en, og feil i visse pronomen (Søyland, 2002:6). Til liks med Wiggen (1992) hadde Søyland informasjon om kvar i landet tekstane var henta frå. Ni av klassane heldt til på Vestlandet (frå Rogaland i sør til Møre og Romsdal i nord), seks på Austlandet (Telemark, Buskerud og Oppland) og ein i Vest-Agder. Såleis kunne ho med utgangspunkt i geografisk plassering prøva å kasta lys over årsakene til avvikstypene. I oppteljinga av avvik skil ho mellom Austlandet og Vestlandet for å om mogeleg sjå om det er nokon skilnader i feiltypane i dei to landsdelane.

I oppsummeringa av resultatane peikar Søyland på tre tendensar som kjem til syne i substantivbøyinga. Det kjem fram at elevane er usikre når dei skal bøya substantiva etter kjønn, og endingane samsvarar her ofte med bokmål utanom i eitt tilfelle: framandord som endar på trykklett -e, får ofte hokjønnsbøying i samsvar med mange målføre. Vidare er elevane ikkje konsekvente når det gjeld bøying av enkeltsubstantiv, samt at dei ikkje er støe på fleirtalsbøyinga. I verbbøyinga er det på same måte tre tendensar som kjem tydeleg fram. Elevane vaklar mellom ulike bøyingsmønster, og dei er ikkje konsekvente når dei bøyer enkeltverb. Dei er heller ikkje støe på sterk og svak bøying av verb. Når det gjeld avvik i leksem, er det her to fellestrekk som gjeld for både substantiv og verb. Forma som er endra, samsvarar ofte med det tilsvarende bokmålsordet, medan andre leksemavvik ofte har eit reint dialektgrunnlag (Søyland, 2002:18).

### 2.3.3 Skjelten (2013)

I 2013 forsvarte Skjelten (2013) doktorgradsavhandlinga si som ho kalla for *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode*. I dette arbeidet undersøkte ho kva kvalitetsforskjellar som syntest å vera utslagsgjevande mellom karakterane 4 og 5. Materialet sitt henta ho frå KAL-prosjektet. Det består av 58 avgangsprøvar i norsk hovudmål på 10. trinn og 263 vurderingsskjema fylt ut av sensorane som vurderte prøvane. Desse skjema er grupperte ut frå kva skrivemåte dei representerer: forteljande, mellompersonlege og resonnerande tekstar (Skjelten, 2013:73). Etter å ha analysert sensorkommentarar ut frå styrkar og svakheiter opp mot skrivemåte, kom Skjelten fram til fire kriterium: tekststruktur, truverd, engasjement og rettskriving (Ibid.:75). Desse kriteria set ho opp i ein modell utforma som ein blome, der kriteria er vovne inn i kvarande. Dersom det står dårleg til med det eine «kronbladet», kan det også vera fare for dei andre. I analysearbeidet nytta ho det ho kalla *feilindeks* for å kunna rekna ut indeksar på tilhøvet mellom tekstlengde og talet på feil. Dette gjorde ho fordi elevtekstane var av ulik lengd (Ibid.:246).

Funna til Skjelten (2013:251-253) syner at rettskriving utgjer ein kvalitetsforskjell mellom gode og middels gode tekstar. Dette gjeld både alle feila totalt, og dessutan når ein ser på kategoriane morfologi, ortografi, samskriving/særskrivning kvar for seg. Når det gjeld korleis dette fordeler seg på nynorsk- og bokmålstekstane, fann ho at 105 av totalt 149 morfologiske feiltypar er å finna i dei 15 nynorsktekstane. Dei resterande 44 morfologiske feila er fordelte på 43 bokmålstekstar. Dei morfologiske feila til nynorskelevane kjem til syne i bøying av verb og

substantiv. Sjølv om nynorskelevane gjer fleire morfologiske feil enn bokmåselevane, er det fleire av nynorskelevane som har få eller ingen feil i kategoriane samskriving/særskriving og ortografi. På grunn av dette, har nynorskelevane samla sett ikkje fleire feil i alle kategoriane enn bokmåselevane (Ibid, 2013:248). Av dei tre tekstane som hadde høgast feilindeks totalt, er to av tekstane skrivne på nynorsk og begge fekk karakteren 5 (Ibid.:254). Skjelten peikar på at sjanger kan ha noko å seia for den gode karakteren, trass i mykje rettskrivingsfeil. Vidare meiner ho at det er grunn til å tenkja at elevane som skriv resonnerande tekstar, blir lønna av sensor på bakgrunn av val av sjanger, og at mengda feil difor kjem litt i skuggen av dette. Kompetanse, eller eventuelt manglande kompetanse hjå lærarar og sensorar, blir også trekt fram som ei mogleg årsak til spriket i vurderingar.

#### **2.3.4 Bjørhusdal og Juuhl (2017)**

Bjørhusdal og Juuhl gjennomførte i 2017 ei undersøking som dei kalla «Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar». I denne granskinga såg dei på bokmålssamanfall som ein faktor i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål. Problemstillinga deira var: «I kva grad og på kva vis er bokmålssamanfall ein faktor i nynorskelevars meistring av formverk og rettskriving?» (Bjørhusdal & Juuhl, 2017:93). Bakgrunnen for at dei ville undersøka nettopp dette grunnar på observasjonar i fleire undersøkingar som peika på samanfall med bokmålsnorma i rettskriving og formverk hjå elevar og studentar med nynorsk som hovudmål. Observasjonane dei sikta til her, er blant anna Søyland og Skjelten (Søyland 2002, Matre m.fl. 2011, Skjelten 2013) sine analysar av KAL-materialet (Kvalitetssikring av læringsutbyte i norsk skriftleg) samt studiar av Jan Olav Fretland (2011, 2015) Lars Vassenden (1994) og Geirr Wiggen (1992).

Materialet til Bjørhusdal og Juuhl var tekstar skrivne av sjetteklassingar med nynorsk som hovudmål henta frå *Normprosjektet: Developing national standards for the assesment of writing. A tool for teaching and leaning* (Berge og Skar 2015; Evensen, Berge, Thygesen, Matre og Solheim, 2016). Utvalet bestod av 113 elevtekstar skrivne av 26 nynorskelevar i 6. klasse, fordelt på seks skular i skuleåret 2012-13. I kategoriseringa av avvika la dei vekt på fire hovudomsyn, og dei nytta seg av 55 avvikskategoriar der dei opererte med ei binær fordeling [ $\pm$ bokmålssamanfall]. Totalt registrerte dei 2198 avvik frå nynorsknorma, som svara til eit gjennomsnitt på 9,8 avvik per 100 ord. Funna deira synta at dei mest frekvente avvika i elevtekstane som ikkje utgjer samanfall med bokmål, gjeld feil bruk av dobbel konsonant og

feil med samansette ord. Den største feiltypen som fell saman med bokmålsnorma, er bruk av leksem som ikkje er i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma. Verbbøying ser også ut til å vera ei stor utfordring for elevane, sidan dei totalt registrerte 372 avvik i denne feilkategorien der 55 prosent av desse fell saman med bokmålsnorma. Det er likevel avvika i substantivbøyinga som i størst grad fell saman med bokmålsnorma: Der fall 75 prosent av dei 189 avvika saman med bokmålsnorma. Dei åtte mest frekvente avvikstypene utgjer 999 ord av den totale mengda avvik, der 33 prosent av desse er samanfall med bokmål. Totalt fell 43 prosent av alle registrerte avvik saman med bokmålsnorma (Ibid.). Bjørhusdal og Juuhl (2017) konkluderer med at ein stor del av avvika som elevane gjer, fell saman med bokmålsnorma og at elevane i deira materiale (med visse atterhald) gjer dobbelt så mange normavvik som jamaldra elevar i Wiggen (1992) sitt materiale. Når så mykje som 43 prosent av desse avvika er unike for nynorskelevar, meiner dei at det må vera grunnlag for å slå fast behovet for ein eigen språkdidaktikk for elevar med nynorsk som fyrsteskriftspråk. Vidare trekker dei fram at desse elevane kan trenga lenger tid til å tileigna seg skriftnorma si grunna ustabil eksponering og innputt, og at dei kan henta inn «forspranget» til bokmålslevar seinare. Dei er likevel tydelege på at det ikkje er elevane sjølve som er problemet, men presset frå bokmålsnorma og den utfordringa det representerer (Bjørhusdal og Juuhl, 2017:116).

## 2.4 Munnleg språkvariasjon

Undersøkinga mi er avgrensa til eit geografisk område der eg forventar at fleirtalet snakkar sognemål. Det likevel vanskeleg å heilt sikkert vita omfanget av den munnlege språkvariasjonen blant informantane. Geirr Wiggen (1992:42) skriv at det i dag er «aksiomatisk å vurdere et individs talemål som en varierende størrelse, ikke som ei ufravikelig, fastlagt språkform». I nokre høve kan dette dreia seg om morfologisk, syntaktisk, fonetisk, fonologisk og leksikalsk variasjon innanfor same varietet. Det kan også handla om variasjon mellom ulike språklege varietetar, som til dømes at ein person som i utgangspunktet snakkar sognemål av ulike grunnar kan ha innslag av tromsømål i sitt talemål. Wiggen (Ibid.) argumenterer difor for at det ikkje er mogeleg å operera med ein idealisert dialektgrammatikk og hevda at «alle som er oppvokst og bor på stedet  $x$ , taler en gitt  $x$ -dialekt» (Ibid.:42). Ein lyt såleis rekna med større eller mindre talespråkleg variasjon blant informantane i undersøkinga.

Det er likevel slik at folkeflyttinga i Noreg i nyare tid ikkje er stor i forhold til det som er vanleg i mange andre land (Wiggen, 1992:44). Dette kan truleg vera ei medverkande årsak til at dei



nedarva lokale dialektene også i dag utgjer kjernen og grunnlaget for den lokale talemålsbruken i språksamfunna. Vidare kan det tenkjast at dialektbølgja på 1970-80-talet både skapte og styrka ei positiv haldning til bruk av lokale dialekter (Ibid.:44), for ikkje å gløyma odelstingvedtaket frå 1879 som slo fast at undervisninga i allmugeskulen skulle gå føre seg på barnet sitt eige talemål (Jahr, 1992:28). Det er difor framleis – trass i det som er nemnt ovanfor om talemålsvariasjon – relevant å leggja vekt på den tradisjonelle dialekta knytt til heimstaden til informantane, og bruka den som utgangspunkt under den språklege analysen av talemålssams varet i rettskrivingsavvika. Hovudtrekka i sognemålet representerer såleis eit felles normsett for korleis ein lagar visse språklege ytringar i språksamfunnet datamaterialet blir henta frå. Fordi det er vanskeleg å laga heilt eintydige reglar for levande språk, vil desse hovudtrekka vera ei idealisert form av den tradisjonelle sognedialekta. For å syna kva som dannar utgangspunktet for talemålsanalysen, vil eg difor gjera greie for målføra i Sogn og Fjordane i dei neste avsnitta.

#### **2.4.1 Målføra i Sogn og Fjordane**

I fylgje Ølmheim (1983:11) er eit målføre, eller ei dialekt, det «... nedervde talemålet innanfor eit geografisk avgrensa område slik det har utvikla seg til eit munnleg kommunikasjonsmiddel gjennom tidene». Målføra er stadig i endring, men held likevel på visse særdrag som gjer det mogleg å skilja dei frå kvarandre. Ølmheim (1983:33) deler målføra i Sogn og Fjordane inn i tre: fjordamål, jostedalsmål og sognemål. Fjordamål høyrer til den nordvestlandske målgreina og er ei samnemning på målføra i Ytre Sogn, Sunnfjord og Nordfjord. Sognemålet høyrer til den sørvestlandske målgreina og er ei nemning på målføra i Midtre og Indre Sogn. Somme vil bruka *sognemål* om alle målføra i Sogn (medrekna ytre Sogn), men til liks med Ølmheim (1983:26) vel eg å nytta nemninga *sognemål* om målføra i Midtre og Indre Sogn. Når det gjeld jostedalsmålet er dette ganske særeige på grunn av innflytting frå Nordfjord og Gudbrandsdalen etter svartedauden (Starheim, 2011). Sjølv om Jostedalen geografisk og administrativt høyrer til Indre Sogn, har bygda språkdrag felles med både nordvestlandsk og sørvestlandsk, og blir difor rekna som ein eigen kategori (Haugen, 2004:25). For å lettare kunna knyta avvik i elevtekstane opp mot talemål, har datamaterialet blitt samla inn frå eit avgrensa område der eg kan forventa å hovudsakleg konsentrera meg om berre eitt målføre, sognemålet. Eg har altså unnlate å henta data frå område der fjordamålet og jostedalsmålet er utbreidd. Det er likevel ikkje utenkeleg at det kan finnast førekomstar av avvik som kan knytast til desse to talemåla i materialet. Eg vil vidare skildra hovudlinjene i det tradisjonelle «sognemålet».

## 2.4.2 Sognemålet

I skildringa av sognemålet vil eg konsentrera meg om trekk som eg kan forventa å finna uttrykt i skrift, altså trekk i talemålet som avvik frå nynorsknorma: (i) a-mål, (ii) delt femininum, (iii) innskotsvokal/svarabakti, (iv) segmentering av historisk lang [l], (v) differensiering av historisk [rn], og (vi) diftongering av historisk lang [å].

Desse trekka kan forklarast som følgjer. (i) I sognemålet nyttar ein a-ending i både infinitiv og ubestemt form eintal av svake hokjønnsord, altså *å knusa ei flaska* (Ølmheim, 1983:37). (ii) Delt femininum er skilje i bestemt eintal mellom sterke og svake hokjønnsord: Svake feminine substantiv endar på *-ao*, (*-a* i Årdal og Lærdal) til dømes *lampao (lampa)*, medan sterke endar på *-i*, til dømes *solli* (Ibid.:51). (iii) Mellom anna presens av sterke verb og sterk form eintal maskulinum og femininum av adjektiv har tradisjonelt ei slapp e-ending (shwa): *kjemme* ‘kjem’, *site* ‘sit’, *ein lange baot* ‘ein lang båt’, *ei store ferja* ‘ei stor ferje’. Vokalen vert gjerne kalla innskotsvokal sidan han historisk sett kom inn mellom stammen og ei r-ending i overgangen frå norrønt til mellomnorsk (*kemr* → *kemer*; *langr* → *langer*). Sidan har *-r* falle og ein står att med vokalen åleine (Helleland og Papazian, 1981:23). (iv) Ved segmentering av historisk lang [l] blir eit langt fonem delt i to korte fonem (segment) slik som i til dømes *badl*, *ffedl*, *trådl* og *adle* (‘ball’, ‘fjell’, ‘troll’ og ‘alle’) (Ølmheim, 1983:44-45). (v) Ved differensiering av historisk [rn] får konsonantsambandet *-rn* uttalen *-dn* slik som til dømes *bjødn*, *kådn*, *gadm* og *gutadm* (‘bjørn’, ‘korn’, ‘garn’ og ‘gutar’). Det siste dømet som gjeld endinga i fleirtal i bestemt form av maskuline og feminine substantiv, er eit sterkt talemålstrekk (Ibid.:44). (vi) Ved diftongering av historisk lang [å] vert *-å* uttala *-ao* slik som til dømes *baot*, *blao*, *faor*, *aor* (‘båt’, ‘blå’, ‘får’, ‘år’) (Ibid.:41). Av alle desse talemålstrekka er det berre a-ending i infinitiv som ikkje avvik frå nynorsknorma.

## Kapittel 3: Metode og materiale

Med utgangspunkt i dei to problemstillingane P1: *I kor stor grad kan avvik frå nynorsknorma knytast til samanfall med bokmålsnorma?* og P2: *I kor stor grad kan avvik frå nynorsknorma knytast til samanfall med talemålsbakgrunn?* vil eg i dette kapittelet gjera greie for den metodiske tilnærminga i undersøkinga. Eg vil starta med å gjera greie for kvantitativ metode før eg vidare plasserer den vitenskapsteoretiske forankringa i prosjektet. Deretter vil eg skildra informantutvalet før eg gjer greie for og grunnleggja vala eg har gjort kring utforming av skriveoppgåva og tilhøyrande spørsmål. Eg vil så forklara korleis eg har valt å registrera og kategorisera dei ulike rettskrivingsavvika før eg avslutningsvis diskuterer validiteten og reliabiliteten i studien og dessutan etiske omsyn knytt til bruk av elevtekstar.

### 3.1 Kvantitativ metode og vitenskapsteoretisk forankring

I fylgje Krumsvik (2014:9) tyder metode «det å fylgje ein bestemt veg mot målet». Min veg mot målet i denne undersøkinga vil innehalda element frå kvantitativ metode fordi eg ynskjer å formidla informasjon om røynda ved hjelp av tal. Problemstillingane P1 og P2 er spørsmål som legg opp til eit konkret svar som er kvantifiserbart. Ved å nytta kvantitativ metode blir einingar og informasjon «tvunge» inn i kategoriar som er definerte på førehand. Denne undersøkinga baserer seg på at kategorisering og presisering av sentrale omgrep blei gjort før eg samla inn data. På denne måten kunne eg gjennomføra ein tabellanalyse av datamaterialet for å visa korleis ulike einingar fordeler seg på ulike verdiar og ulike variablar. I dette tilfellet registrerte eg korleis avvik frå nynorsknorma fordeler seg på ulike verdiar (bokmålsavvik, talemålsavvik, ikkje bokmåls- eller talemålsavvik og uplasserte), og om det er samanhengar mellom avvika og variabelen kjønn. Eg gjennomførte i tillegg ei spørjeundersøking med faste svaralternativ om elevane sine lese- og dialektvanar.

Forskarar som nyttar kvantitativ metode, vil i fylgje Postholm og Jacobsen (2018:91) i dei fleste høve definera seg innanfor eit post-positivistisk paradigme. Det ontologiske utgangspunktet er då at røynda i mange høve kan definerast som noko som finst «der ute», noko som delvis finst utanfor den einskilde person og forskar. Denne røynda lyt tolkast for å bli meningsfull, men det betyr ikkje at tolkinga er det same som røynda. I fylgje post-positivistane er det umogleg at forskaren er nøytral og at ein kan studera den sosiale verda utan å påverka ho. Dette fører vidare til spørsmålet om ein i det heile kan koma fram til sann kunnskap. I fylgje Postholm og Jacobsen

(2018:53) er svaret frå eit post-positivistisk syn at det beste forskaren kan gjera, er å reflektera over korleis forskaren sjølv formar kunnskapen. I dette ligg det eit krav om å:

være eksplisitt på hva slags perspektiv forskeren har anlagt når hun starter sine studier, på hva slags verdier og normer man tar med seg inn i forskningen, og ikke minst hvordan selve datainnsamlingen kan ha påvirket det man studerer. (Postholm og Jacobsen, 2018:53)

Post-positivistane støttar såleis det konstruktivistiske synet om at det er vanskeleg, men ikkje umogleg å få sann kunnskap om verda. Kan det ikkje etablerast lovmessigheiter, så kan det likevel etablerast kunnskap om at noko (under eit sett føresetnader) er meir sannsynleg enn noko anna (Postholm og Jacobsen, 2018:53). Gjennom hypotesane i denne oppgåva er det etablert forventningar om korleis røynda ser ut. Desse forventningane er danna på bakgrunn av tidlegare empiriske funn og teoriar, og krev at ein hentar inn data for å sjekka om forventningane stemmer overeins med røynda. Ei slik tilnærming er «lukka» i den forstand at det er forskaren som definerer kva det er interessant å studera (Ibid.:101). Det er element av personlege og sosiale verdiar knytt til val av problemstilling, metode og tolking i denne undersøkinga. Det er denne erkjenninga som konstituerer eit post-positivistisk vitskapssyn.

### **3.2 Informantutval**

Spørsmålet om kven forskaren skal få informasjon frå, inneber å definera det utvalet undersøkinga baserer seg på (Thagaard, 2009:55). I undersøkinga mi er utvalet av informantar styrte av relevant teori og kan knytast til utvikling av teori. Eg har med andre ord gjort ei *teoretisk utveljing* (ibid.:55), der eg har basert utvalet av informantane mine på informantutvalet i granskinga til Bjørhusdal og Juuhl (2017). Føremålet med eit slikt teoretisk utval er at utvalsprosedyren bidreg til å utforska etablert teori og dessutan også utvikla nye omgrep eller perspektiv. Prinsippa for valet av informantane vil ha mykje å seia for konklusjonar om overførbarheit. For å få eit samanlikningsgrunnlag med Bjørhusdal og Juuhl (2017) si gransking valde eg difor informantar ut i frå to kriterium: Dei skulle vera elevar på 6. årssteg og ha nynorsk som hovudmål.

### **3.2.1 Mellomsteget**

Bjørhusdal og Juuhl (2017) skildrar fleire grunnar til at undersøkinga deira er knytt til mellomsteget. Desse grunnane vil også gjelda for mi undersøking. Fyrst og fremst er undersøkinga lagt til mellomsteget fordi det er fyrst etter mellomsteget at læreplanen i norsk set opp kompetansemål for meistring av formverk og rettskriving (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette er ikkje tematisert for tidlegare årssteg i læreplanen. Vidare er det også slik at elevar på mellomsteget har rett til opplæring i og på hovudmålet sitt, medan denne retten opphøyrer når elevane startar på ungdomsskulen. Såleis er det truleg betre institusjonelle vilkår for språkopplæring i nynorsk for nynorskelevar på mellomsteget enn seinare i skuleløpet (Bjørhusdal og Juuhl, 2017:95f)

### **3.2.2 Geografisk avgrensing**

I tillegg til å undersøka bokmålsavvik på lik linje med Bjørhusdal og Juuhl (2017), er eg i undersøkinga mi også interessert i talemålsavvik i elevtekstane. Av den grunn var det naudsynt å gjera ei geografisk avgrensing som i mitt tilfelle vart til Indre Sogn. Avgrensinga gjorde det mogleg for meg å utforma kategoriar på førehand basert på eksisterande framstillingar av målføret i området. Ein annan fordel ved å gjera ei slik geografisk avgrensing er at eg også kan nytta teori om dialektbruk hjå informantane i dette området til å danna meg eit bilete av kor store førekomstar av talemålsavvik eg kan forventa å sjå i analysen. I 2016 gjennomførte analysebyrået Opinion ei spørjeundersøking på oppdrag frå Språkrådet der dei såg på kor ofte eit utval på 1028 personar skreiv på dialekt i private samanhengar (Opinion, 2016). I dette materialet kunne ein blant anna sjå tydelege geografiske skilnader. I Oslo svara 16 prosent at dei ofte skriv på dialekt, medan 36 prosent på Vestlandet svara det same. Som nemnt i avsnitt 1.2, syner funna til Rotevatn (2014:67) at 76,7 prosent av 142 ungdommar frå fem ulike stader på Vestlandet skriv dialekt på Facebook fordi der er «slik eg snakkar». Det er difor ikkje utenkeleg at ein kanskje også kan finna spor av dialektbruk i tekstar skrivne i skulesamheng. Dette kjem også fram i funna til Endre Brunstad (2017:11):

Eit tydeleg funn er at det store fleirtalet av nynorskelevar veksler mellom skriftnormene, og at dei jamvel gjer det i skulen. Graden av språkveksling utanfor skulen heng i sin tur saman med kor mykje dei driv språkveksling i skulen.

Ein veit altså at dialektskriving er utbreidd på Vestlandet. Samstundes veit ein også at nynorskelevar vekslar mellom skriftnormene jamvel i skulesamanheng. Det vil difor vera interessant å sjå om mine funn også syner denne tendensen.

### 3.3 Elevtekstane

For å kunne undersøka bokmåls- og talemålsavvik i elevtekstar var det vesentleg å få tilgang til nettopp elevtekstar. Fordi det i dag allereie finst ein del forskning på avvik i elevtekstar henta frå normkorpuset (jf. Støfring, 2019; Bjørhusdal og Juuhl, 2017), er det difor interessant med eit oppdatert materiale tilpassa denne undersøkinga. Sidan undersøkinga blant anna tek føre seg avvik som fell saman med talemålet til elevane, er det naudsynt å vita kvar i landet informantane kjem frå. Dette er informasjon som ikkje kjem fram i materialet til normprosjektet. Med utgangspunkt i desse faktorane sette eg opp tre kriterium som skulle gjelda for elevtekstane. For det fyrste skal det vera normalt skulearbeid utan prestasjonsfokus. Hovudårsaka til dette er at rettskrivingsforskarar har peika på at formene i skriftspråket blir meir regelavvikande og ofte meir talemålslike når dei blir produserte i meir spontane skrivesituasjonar (Wiggen 1992:58). For det andre skal det vera tematisk einskap, altså at alle elevane skriv om det same emnet. På denne måten kan eg forventa at elevane mest truleg brukar ord innanfor nokolunde same semantiske felt. For det tredje skal tekstane vera av same omfang, altså at alle elevane skriv like langt og om lag like mange ord. På denne måten sikrar eg at kvar elev er representert med om lag same tekstmengd. Det er difor ikkje fare for at ulike skribentar i stor grad får ulik innverknad på det samla resultatet.

Desse kriteria sikrar meir stringens i materialet, men fører også til at moglegheita for å nytta tekstar som allereie finst og som har vore ein del av eit undervisningsopplegg, fell vekk. Dette fører til at skrivesituasjonen det blir lagt opp til, ikkje er autentisk. Elevane skriv til ein ukjend mottakar som har ein «skjult agenda» i den forstand at føremålet med skrivinga ikkje er å få innsyn i tankane elevane har kring det aktuelle temaet, men å analysa dei språklege og formelle sidene av teksten. Dette kan føra til at elevane sin skrivesituasjonen ikkje blir optimal. I arbeidet med utforminga av skriveoppgåva er det fleire omsyn som må vektleggjast fordi ein i eit slikt arbeid kan ha fleire utgangspunkt og innfallsvinklar. Eg vil vidare gjera greie for dei ulike vala eg gjorde i høve val av type oppgåve og tema.

### 3.3.1 Ulike skrivehandlingar, ulike føresetnader for meistring av nynorsknorma?

I arbeidet med utforminga av skriveoppgåva gjorde eg eit medvite val om kva type tekst eg ville at elevane skulle skriva. Eg passa òg på å leggja til rette for at tekstane ikkje stilte krav til at dei trong å leita fram informasjon frå nettet eller andre eksterne kjelder slik at dei slapp å arbeida metaspråkleg med å omsetja tekstar frå bokmål. Brunstad, Gujord og Bugge (2014:254) syner til Grepstad (2010) som gjennom oppteljing har vist at det norske teksttilfanget for teksttypar som leksikonartiklar, faktaartiklar og fagsider på internett er dominerte av bokmål. På grunn av bokmålsdominansen i fagtekstar er det grunn til å tru at elevar med nynorsk som hovudmål vil måtta bruka kjelder på bokmål når dei leitar etter faktainformasjon som supplement til læreboka. Berge (2005:92) skriv at «... nynorsk sakprosa har eit alvorleg domeneproblem» og hevdar vidare at domeneproblemet kjem til syne når fagskriving blir ein aktivitet som skal vurderast på lik linje med annan skriving i norskfaget. Få språklege førebilete og lite teksttilfang dannar ein viktig kontekst for nynorskelevane når dei skal skriva sakprega tekstar. På grunn av manglande nynorske tekstar lyt nynorskelevane ofte omsetja termar frå bokmål til nynorsk. Bokmålslevane kan nøya seg med å skriva om setningane, medan for nynorskelevane vil dette innebera ein omsetjingsprosess. Dei lyt vurderer om kvar fagterm er tillaten eller ikkje, og dei må meistra å finna adekvate erstattarord (Brunstad et al. 2014:254). Berge (2005:93) meiner difor at det seier seg sjølv at nynorskelevar vil ha store problem med å utvikla eit støtt normmedvit når nynorsk står så svakt innanfor fagtekstskrivning. Vidare hevdar Lynghammar (2004:122) at «Domenet for den nynorske sakprosaen er ... humaniora, skulen og lokalsamfunnet». Dersom det betyr at det innanfor dette domenet finst større teksttilfang og fleire språklege førebilete, vil det truleg vera lettare for elevane å skriva innanfor denne retninga.

### 3.3.2 Kva kjenneteiknar ei god skriveoppgåve?

Målet med skriveoppgåva eg utforma, var fyrst og fremst å finna eit emne som kunne engasjera elevane og medverka til skrivelyst. Som lærar vil ein truleg ofte møta elevar med skrivesperre. Blyanttyggarar utan sjølvtilit kan ofte oppleve at det er vanskeleg å koma i gang. Ein skriveaktivitet som likevel kan hjelpe skrivaren til å «få fingrene til å løpe over tastaturet eller gripe etter blyanten» (Kverndokken, 2014:78), er *utprøvande skriving*, også kalla *tenkeskriving*. Målet med denne typen skriving er mellom anna å gjera skrivaren «varm» og setja han i skrivemodus. Det viktigaste er fyrst og fremst at skrivaren skal få noko ned på papiret og

slutføra noko innan kort tid. I *utprøvande skriving* får skrivaren uttrykkja seg meir ubunde enn elles. Det er ofte enkle og lite tidkrevjande skriveøvingar utan spesiell sjangertilknytning eller spesielle formelle krav ut over å fylgja ein enkel instruksjon eller ein kort modelltekst. Sjølv om slike skriveoppgåver har eit mindre ambisiøst føremål, blir det fortsatt rekna som ein viktig skriveaktivitet fordi det blant anna kan skapa ein positiv skrivaridentitet hjå elevane og gje ei oppleving av at skriving er eit interessant og attraktivt utgangspunkt for samhandling og dialogbasert undervisning. Med vissheita om dette og ynsket om at elevane skulle produsera om lag ei halv side med tekst på relativ kort tid, valde eg å knyta skrivinga til eit tema som det har vore eit stort engasjement kring i det siste, nemleg *plast i naturen*.

### 3.3.3 Skriveoppgåva

Utgangspunktet for skrivehandlinga var to bilete: eit av ein fugl med plast i magen, og eit av ein som surfar på ei bølge av plast. Vidare kom instruksjonsteksten, med eit ope felt der elevane kunne skriva inn tekst. Figur 3.1 syner korleis oppgåva såg ut i nettskjemaet. Ved å kombinera ulike semiotiske ressursar kan ein oppnå ein fyldigare oppgåvetekst der ein utnyttar dei ulike modalitetane sin affordans, som vil seia at modalitetane blir «rikare» fordi dei gjev kvarandre noko å spela på. Tønnesen (2010:16-17) syner til Van Leeuwen som med utgangspunkt i Roland Barthes sine analysar av fotografi og reklameplakatar kom fram til to forskjellige former for samspel. Ord og bilete kan *utdjupa* kvarandre eller *utvida* kvarandre. Denne oppgåveteksten er eit eksempel på *utviding* fordi skrifta har den funksjonelle tyngda medan bileta fyller oppgåva med å illustrera og såleis utdjupa noko av det orda fortel om. Ved at meiningsinnhaldet i ord og bilete overlappar kvarandre på denne måten sikrar ein redundans.



### SKRIVEOPPGÅVE: PLAST I NATUREN




---

I det siste har *plast i naturen* fått mykje merksemd i media. Skriv ein tekst på ca. 18 linjer der du skriv ned alle tankar du har kring dette temaet. Når du er ferdig med å skriva svarar du på spørsmåla på side 2.

*Du kan til dømes skriva om:*

- *Kva du og din familie kan gjera for å redusera bruk av plast.*
- *Kva ein bør gjera dersom ein finn plast i naturen.*
- *Korleis trur du at dette problemet kan påverke framtida di?*

Skriv inn teksten her (ca. 18 linjer):



*Figur 3.1: Skriveoppgåva*

### 3.3.4 Tilhøyrande spørsmål

I tillegg til å registrera bokmåls- og talemålsavvik i tekstane ynskjer eg å vita meir om dei einiskilde elevane sine lese- og dialektvanar. På denne måten kan eg få eit betre grunnlag for å forstå bakgrunnen til dei eventuelle avvika betre. Spørsmåla eg valde å inkludera, vart difor formulerte slik:

Kva er ditt hovudmål? \*

Hovudmål er det du skriv på skulen

Bokmål

Nynorsk

Er du: \*

Gut

Jente

Les du bøker? \*

Ofte

Av og til

Sjeldan

Aldri

Er dei fleste bøkene du les skrivne på: \*

Nynorsk

Bokmål

Anna

Har du den same dialekta som klassekameratane dine? \*

Ja

Nei

Skriv du på dialekt? \*

Ofte

Av og til

Sjeldan

Aldri

Når skriv du på dialekt? \*

I tekstmeldingar

På skulen

I lekser

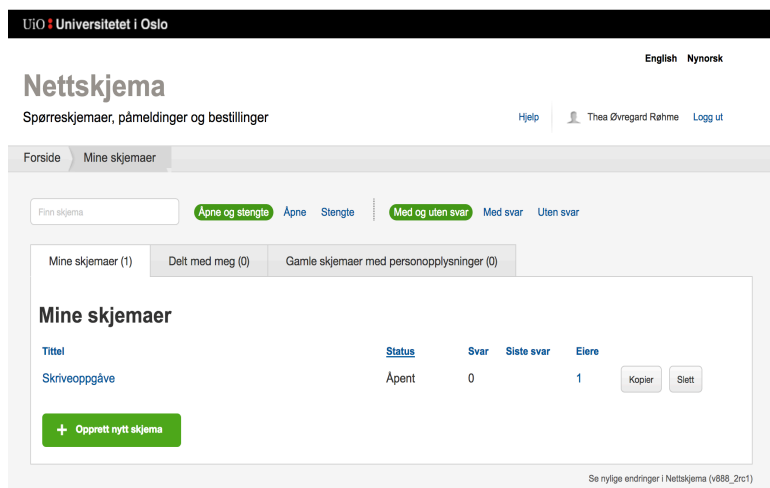
Eg skriv ikkje på dialekt

Figur 3.2: Spørjeskjemaet

I det fyrste spørsmålet spør eg om hovudmålet til eleven. Dette gjer eg for å få oversikt over elevar som eventuelt ikkje har nynorsk som hovudmål, slik at eg kan fjerna desse frå utvalet. Eg ynskjer også å vita kjønnet til eleven for å sjå om eg finn ein eventuell skilnad mellom gutar og jenter. I spørsmål 3: *Les du bøker* og spørsmål 6: *Skriv du på dialekt* er svaralternativa utforma som ein Likert-skala med graderte alternativ frå *ofte* til *aldri*. Dei andre spørsmåla har svaralternativ som er naturlege ut i frå spørsmåla som er stilte.

### 3.3.5 Nettskjema

For å samla inn elevtekstane og tilhøyrande spørsmål valde eg å nytta meg av nettskjemaet utvikla og drifta av Universitet i Oslo. Skjemaet er ein reiskap for å kunne utforma og gjennomføra blant anna forskingsundersøkingar. I fylgje nettsidene til universitetet (Universitetet i Oslo, u.å.) er nettskjema spesielt tilrettelagt for å tilfredstilla norske krav til tryggleik og personvern. For å svara i skjemaet fekk elevane tilgang via ein link. Slik såg framsida på skjemaet ut for meg (figur 3.3) medan elevane kom direkte til skriveoppgåva (sjå figur 3.1).



Figur 3.3: Nettskjema

### 3.4 Registrering og kategorisering av avvik

Det finst fleire ulike måtar å registrera og kategorisera rettskrivingsavvik på (jf. Fretland, 2015; Søyland, 2012; Wiggen, 1992). Ettersom eg ynskjer å samanlikna resultatata frå mi undersøking med resultatata til Bjørhusdal og Juuhl (2017), er det eit poeng å bruka så like analysekategoriar som mogleg. Det eg vidare skisserer byggjer difor i stor grad på deira gransking. I arbeidet med å registrera avvik har eg teke utgangspunkt i nynorskrettskrivinga etter 2012. Det betyr at ord og former som ikkje samsvarar med denne rettskrivinga, er merkte som avvik. I registreringa av avvika la eg, til liks med Bjørhusdal og Juuhl (2017), vekt på fem hovudomsyn: *breidd* (å få med flest moglege ulike avvik), *bokmålssamanfall* (om avviket fell saman med bokmålsnorma eller ikkje), *fonologi/ortografi* (attgjeving av lydar og skrivemåte), *bøyingsverket og problem med samansette ord* (morfologi), og *heile ord*. I tillegg til dette tok eg også omsyn til *talemålssamanfall* (om avviket fell saman med talemålet eller ikkje). Desse til saman seks hovudomsyna danna utgangspunkt for ni hovudkategoriar med 58 underkategoriar. Desse kategoriane vart delte inn slik:

| Hovudkategori           | Underkategoriar   |
|-------------------------|---|
| <b>Substantivbøying</b> | 1. Hokjønn vert behandla som hankjønn i ubunde og bunde eintal<br>2. Hankjønn får hokjønnsbøying i ubunde og bunde eintal<br><b>3. Hankjønn får hokjønnsbøying i ubunde og bunde fleirtal</b><br>4. Hokjønn får <i>-ar</i> og <i>-ane</i> i fleirtal<br>5. Hankjønn og substantiv på <i>-ing</i> får <i>-er/ene</i> i fleirtal<br>6. Inkjekjønn feil bøying i ubunde og bunde fleirtal<br>7. Manglar <i>-r</i> i fleirtal<br>8. <i>-a</i> i staden for <i>-ane</i> i bunde fleirtal<br>9. Andre substantiv avvik  |
| <b>Verbbøying</b>       | 10. <i>a-verb</i> bøygde som <i>e-verb</i> i presens<br>11. <i>a-verb</i> bøygde som <i>e-verb</i> i preteritum og anna fortid<br>12. <i>-et</i> i preteritum og anna fortid<br>13. <i>e-verb</i> bøygde som <i>a-verb</i> i presens<br>14. <i>e-verb</i> bøygde som <i>a-verb</i> i preteritum og anna fortid<br>15. <i>r-stamme</i> og <i>g-stamme-verb</i> bøygde med <i>-te</i> i preteritum<br>16. Sterke verb bøygde svakt i presens<br>17. Sterke verb bøygde svakt i preteritum og anna fortid<br>18. Svake verb bøygde sterkt i presens<br>19. Svake verb bøygde sterkt i preteritum og anna fortid<br>20. <i>st-verb</i> bøygde feil i alle tider<br>21. Kortform i infinitiv<br>22. Manglar bøyingsending i presens<br>23. Manglar <i>-r</i> bøyingsending i presens<br>24. Andre feil i verb<br>25. Feil med samansette ord |
| <b>Vokalisme</b>        | 26. Monoftong i staden for diftong i alle ordklassar, samanfall bokmål<br>27. Monoftong i staden for diftong i alle ordklassar, ikkje samanfall bokmål<br>28. Vokal endra i endringsmorfemet substantiv, samanfall bokmål<br>29. Vokal endra i endingsmorfemet substantiv, ikkje samanfall bokmål<br>30. Vokal og/eller konsonant endra i substantiv leksem og andre ordklassar, ikkje verb, samanfall bokmål<br>31. Vokal og/eller konsonant endra i substantivleksem og andre ordklassar, ikkje verb, ikkje samanfall bokmål<br>32. Vokal og/eller konsonant endra i rotvokal i verb i alle tider, samanfall bokmål<br>33. Vokal og/eller konsonant endra i rotvokal i verb i alle tider, ikkje samanfall bokmål<br>34. Feil med <i>og/å</i><br>35. Andre feil i vokalisme  |
| <b>Konsonantisme</b>    | 36. Feil med dobbel konsonant, samanfall bokmål<br>37. Feil med dobbel konsonant ikkje samanfall bokmål<br>38. Konsonant fell bort/endra til ein annan konsonant, samanfall bokmål<br>39. Konsonant fell bort/endra til ein annan konsonant, ikkje samanfall bokmål<br>40. Stumme konsonantar vert ikkje markerte<br>41. <i>kj-</i> og <i>skj-</i> feil<br>42. Andre feil i konsonantisme, samanfall bokmål<br>43. Andre feil i konsonantisme, ikkje samanfall bokmål   |

|                        |  |
|------------------------|--|
| <b>Samsvarsbøying</b>  | 44. Feil partisipp i predikativ stilling, inkjekjønnsforma vert brukt<br>45. Andre feil i samsvarsbøying   |
| <b>Pro-ord</b>         | 46. Feil med <i>anna(n)</i> , <i>ingen/inga</i> , <i>nokon/noka/noko/nokre</i><br>47. Feil med subjekts- og objektsformene <i>de</i> og <i>dykk</i><br>48. <i>Dere</i> og <i>de</i> som pro-ord i subjektsform og som determinativ<br>49. Andre feil med pro-ord |
| <b>Adjektiv/adverb</b> | 50. Gradbøying med <i>-ere</i> og <i>-est</i><br>51. Samsvarsbøyingfeil, samanfall bokmål<br>52. Samsvarsbøyingfeil, ikkje samanfall bokmål  |
| <b>Heile ord</b>       | 53. Feil val av leksem eller form, ikkje samanfall bokmål<br>54. Leksemet som vert nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma<br>55. Andre ordfeil  |
| <b>Talemål</b>         | <b>56. Delt femininum</b><br><b>57. Innskotsvokal/svarabhakti</b><br><b>58. Andre ordfeil samanfall talemål</b>  |

Tabell 3.1: Hovudkategoriar med underkategoriar

I tillegg til å nytta meg av Bjørhusdal og Juuhl (2017) sine kategoriar, la eg sjølv til fire egne kategoriar. Dette er kategori 3: *hankjønn får hokjønnsending i bunde og ubunde fleirtal*, kategori 56: *delt femininum*, kategori 57: *innskotsvokal/svarabhakti* og kategori 58: *andre ordfeil samanfall talemål*. Desse er markerte med feit skrift i tabellen over. Å leggja til kategori 3 var naudsynt fordi Bjørhusdal og Juuhl (2017) berre opererer med ein kategori (kategori 2) som gjeld hankjønnsord som får hokjønnsbøying i ubunde og bunde *eintal*. Sidan det i materialet mitt viste seg å finnast relativt mange hankjønnsord som fekk hokjønnsbøying i *fleirtal*, var det difor behov for å skilja dette ut som ein eigen kategori. Når det gjeld kategoriane 56, 57 og 58, er dette reine talemålssamanfall som måtte leggjast til for å få ein tydelegare oversikt over reine talemålssamanfall. Dei talemålssamanfalla som ikkje hamnar i desse kategoriane, er registrerte i andre kategoriar, men fortsatt registrerte som talemålssamanfall. Eit døme på dette er kategori 13: *e-verb bøygde som a-verb i presens*, til dømes *sorterar* (sorterer). I hovudkategoriane *vokalisme* og *konsonantisme* er dei fleste av underkategoriane delte inn i bokmålssamanfall/ikkje bokmålssamanfall (sjå døme i underkategori 36 og 37). Grunnen til at denne inndelinga berre førekjem visse stader er at det ikkje alltid var relevant å kategorisera på denne måten som til dømes når det gjeld normrett skriving av *kj/skj* og *og/å*. Det er likevel slik at kategoriar som ikkje er delte inn på denne måten, kan innehalda bokmålsavvik. Eit døme på dette er kategori 10: *a-verb bøygde som e-verb i presens*, til dømes *plukker* (plukkar).

## 3.5 Validitet og reliabilitet

### 3.5.1 Validitet

Validitet, eller gyldighet, er knytt til tolking av datamaterialet og handlar i hovudsak om at det skal vera samanheng mellom det ein forskar seier skal bli undersøkt, og det som faktisk blir undersøkt (Krumsvik, 2014:152). Ein deler validitet inn i to grupper, intern- og ekstern validitet. I fylgje Postholm og Jacobsen (2018:229) dreier intern validitet seg om to forhold. Det fyrste handlar om i kor stor grad det er samsvar mellom den røynda ein påstår at ein studerer og analyserer, og dei omgrep og teoriar ein nyttar seg av for å skildra denne røynda. Det andre forholdet er om ein har grunnlag for å uttala seg om kausalitet ut i frå den studien ein har gjort.

I kvantitativ forskning er omgrepsmessig validitet knytt til operasjonalisering. Fenomenet eg ynskjer å få kunnskap om i denne undersøkinga, er om innslag av bokmål og talemål er ein faktor i nynorskelevars meistring av nynorsknorma. Problemstillingane P1: *I kor stor grad kan avvik frå nynorsknorma knytast til samanfall med bokmålsnorma?* og P2: *I kor stor grad kan avvik frå nynorsknorma knytast til samanfall med talemålsbakgrunn?* er utforma for å operasjonalisera dette fenomenet. Ved å stilla spørsmåla på denne måten går eg altså ut i frå at mengda av avvik knytt til bokmåls- og talemålssamanfall vil seia noko om i kor stor grad desse avvika er ein faktor i nynorskelevars meistring av nynorsknorma. Gjennom å analysera elevtekstar meiner eg at eg på best mogleg måte har klart å finna svar på problemstillingane, og at metoden som er nytta difor er den mest valide. I og med at målet med undersøkinga ikkje er å undersøka *kvifor* avvik oppstår, men i *kor stor grad* dei oppstår, har eg ikkje grunnlag for å uttala meg om kausale forhold. Ekstern validitet handlar om i kva grad funn frå ein kontekst kan overførast – eller generaliserast – til andre kontekstar som ikkje er studerte (Postholm og Jacobsen, 2018:238).

Utvalet av informantar i undersøkinga er ikkje er trekt på ein statistisk «riktig» måte (*sannsynlegheitsutval*), og ein kan difor ikkje generalisera funn frå utvalet til populasjonen. Etersom det totalt berre er 44 informantar i materialet, er det vanskeleg å seia noko om funna kan peika på noko generelt om elevar på 6. trinn med nynorsk som hovudmål sine avvik frå nynorsknorma, eller om dei berre skildrar avvik i den spesifikke gruppa. Dersom undersøkinga hadde inkludert fleire elevar kunne ein truleg med større sikkerheit ha hevda at funna kan overførast til å gjelda andre elevar, men ressursar og omfanget på undersøkinga har ikkje gjort dette mogleg. Dersom funna samsvarar med funn frå tidlegare undersøkingar vil det derimot kunna styrka overføringsverdien til denne undersøkinga.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet vert av Postholm og Jacobsen (2018:223) definert som konsistensen til forskingsresultata. Dei hevdar vidare at reliabiliteten seier noko om forskinga sin pålitelegheit og at det fortel oss noko om i kor stor grad ein kan stola på funna som blir presenterte (Ibid.:222). Dei knyt reliabilitet til refleksjon over korleis undersøkinga og forskaren kan ha påverka resultatet, noko som krev to ting: at forskaren reflekterer over sin påverknad og at forskaren gjer forskingsprosessen synleg slik at andre kan reflektera over han.

Materialet i undersøkinga mi består av relativt få elevar. At kvar elev skriv ein tekst kvar og er representert ved nokolunde same tekstmengd, gjev likevel meir stringes. Sjølv om elevane skriv på pc, er det ingen rettefunksjon i nettskjemaet dei svara i. Dette inneber at dei ikkje har vorte korrigererte dersom dei har skrive feil. På grunn av utforminga av undersøkinga, var det lærarane som fekk i oppgåve å formidla skriveoppgåva til elevane. Sjølv om eg på førehand spesifiserte at elevane ikkje skulle ha kjennskap til det eg forska på, kan eg ikkje med visse seia at lærarane ikkje informerte eller hinta om dette. Ein annan faktor er at ulike skrivehandlingar ber med seg ulike preferansar, og i og med at alle elevane skriv om same tema, vil dei mest truleg nytta fleire av dei same grammatiske ovringane. Det kan med andre ord henda at resultatet hadde vore annleis dersom elevane skreiv med utgangspunkt i ulike skrivehandlingar.

Når det gjeld spørsmåla elevane svara på etter skriveoppgåva (skildra i avsnitt 3.3.4), kan det diskuterast om informantane skulle ha fått moglegheit til å svara nøytralt der det var graderte svaralternativ. I fylgje Johannessen (2006:229) er det i norsk metodelitteratur anbefalt at «veit ikkje» bør vera ein mogleg svarkategori i dei høva der det er sannsynleg at respondenten ikkje er i stand til å svara på det ho blir spurt om. I spørjeundersøkinga mi vurderte eg det likevel som at spørsmåla var relativt enkle å svara på, og eg valde difor å ikkje inkludera ein nøytral kategori. To av spørsmåla har svaralternativa *ofte*, *av og til*, *sjeldan* og *aldri*. Her kan det truleg vera problematisk for elevane å skilja mellom kva som er *ofte*, kva som er *av og til*, og kva som er *sjeldan*. Det kan til dømes tenkjast at nokre elevar les ofte, men at dei har kjennskap til at andre i klassen les meir, og at dei difor heller svarar *av og til*. Spørsmålet *Når skriv du på dialekt?* har fire svaralternativ. Desse er: *i tekstmeldingar, på skulen, i lekser og eg skriv ikkje på dialekt*. Det kan tenkjast at desse svaralternativa kan opplevast som styrande, og at elevane kanskje nyttar dialekt i andre høve enn akkurat dei som er lista opp. Her burde truleg svaralternativet *anna* ha vore inkludert. I tillegg til dette burde elevane ha fått moglegheit til å velja fleire av svaralternativa i akkurat dette spørsmålet. Det er kjent at ein svakheit ved

spørjeskjema, eller sjølvrapportering, er at reliabiliteten og validiteten ikkje alltid er optimal. Det kan til dømes vera eit stort sprik mellom det ein seier at ein gjer og det ein faktisk gjer i praksis. Det gjeld også for denne undersøkinga.

### **3.6 Etske omsyn**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH) har utarbeida forskningsetiske retningslinjer. Desse kan samanfattast i tre typar omsyn som ein forskar lyt tenkja gjennom (Christoffersen og Johannessen, 2012:41). Eit av omsyna er «informantens rett til selvbestemmelse og autonomi» (Ibid.:41), og det er dette omsynet som dannar det etiske grunnlaget i mitt prosjekt. Sjølvbestemming og autonomi handlar om at den som blir spurt om å delta sjølv skal kunna bestemma over eiga deltaking. Den det gjeld, skal difor gje uttrykkeleg informert og frivillig samtykke til å delta og skal når som helst kunna trekka seg utan grunn og utan noka form for ubehag eller negative konsekvensar. I og med at informantane mine er elevar på mellomtrinnet og såleis ikkje er myndige, er det andre retningslinjer som gjeld for dei enn for vaksne. Hovudregelen etter lova om personopplysning er at føresette samtykker på vegne av barn som ikkje er fylt 18 år. (Ibid.:45). Dette gjeld dersom ein innhentar sensitiv informasjon. Dersom ein ikkje skal innhenta sensitiv informasjon, kan ungdom sjølv samtykka frå dei er fylte 15 år. Prosjektet mitt er godkjent av NSD, Norsk senter for forskingsdata. Elevane fekk utdelt samtykkeskjema (sjå vedlegg 1) av læraren sin som foreldra og dei sjølve vart bedne om å signera.



## **Kapittel 4: Resultat og analyse**

I dette kapittelet vil eg presentera resultata frå undersøkinga samstundes som eg diskuterer delar av resultatet undervegs. Kapittelet blir innleia med ein presentasjon av total mengd avvik hjå informantane, total mengd avvik fordelt på dei ulike hovudkategoriane og total mengd avvik fordelt på dei ulike underkategoriane. Vidare gjer eg greie for total mengd avvik fordelt på gutar og jenter. Deretter vil eg skildra totalomfanget av avvik samanlikna med omfanget av bokmåls- og talemålsavvik, før eg på same måte skildrar korleis desse avvika fordeler seg hjå gutar og jenter. Til slutt fylgjer ein presentasjon av resultata frå spørjeskjemaet.

### **4.1 Kor mange avvik totalt**

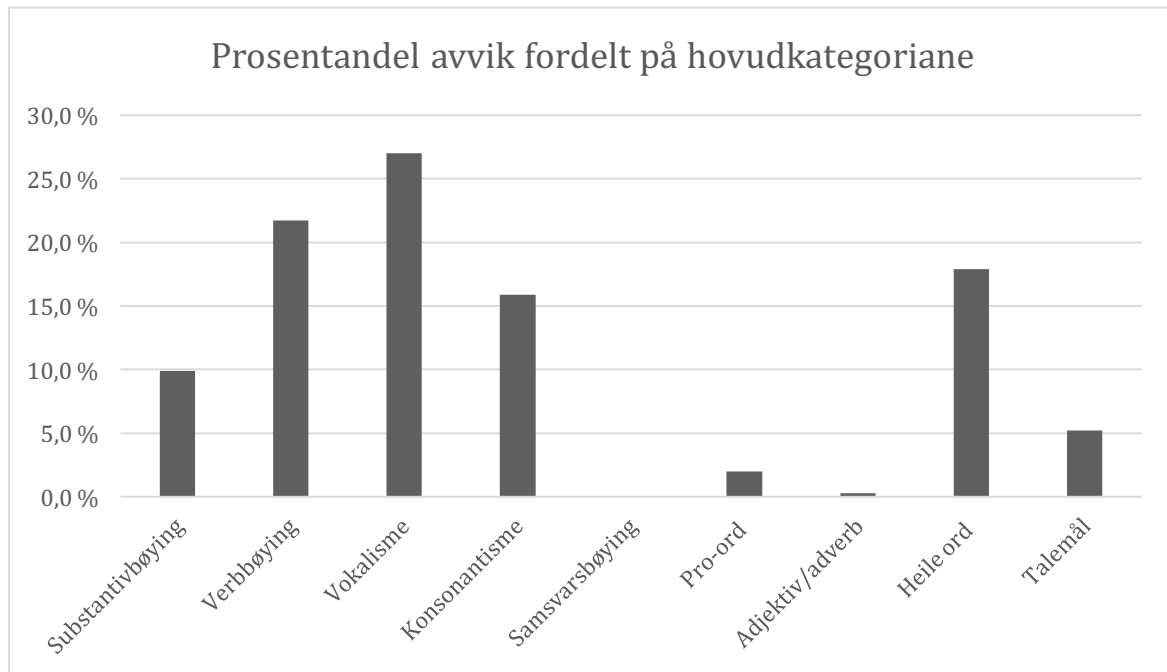
Talet på ord i alle dei 44 undersøkte tekstane til saman er 7095. Totalt er det registrert 636 avvik frå norma. Tekstane er i snitt på 161,25 ord, noko som gjev eit gjennomsnitt på 8,96 avvik per 100 ord. Bjørhusdal og Juuhl (2017:100) registrerte i si gransking 2198 avvik fortelte på 113 tekstar som i snitt var på 199,3 ord. Dette gav dei eit gjennomsnitt på 9,8 avvik per 100 ord, som betyr at informantane i deira undersøking gjer 0,84 avvik meir per hundre ord enn informantane i mi undersøking. Det er interessant at denne differansen er så liten fordi undersøkingane er så ulike i omfang. Wiggen (1992) fann i sitt materiale at 6. klassegutane gjorde 54,4 avvik per 1000 ord (5,44 avvik per 100 ord), medan jentene gjorde 40,9 avvik per 1000 ord (4,09 avvik per 100 ord). Dersom ein føreset at det er like mange jenter som gutar i materialet hans, er gjennomsnittet 4,77 avvik per 100 ord.

Elevane i undersøkinga mi gjer altså, på same måte som elevane i Bjørhusdal og Juuhl (2017) sitt materiale, nesten dobbelt så mange avvik som elevane i Wiggen (1992) si gransking. Ein lyt likevel poengtera at Wiggen sine elevar er eitt år eldre men på den andre sida registrerte han også avvik som bruk av stor og liten bokstav, noko korkje eg eller Bjørhusdal og Juuhl (2017) har talt med.

#### **4.1.1 Total mengd avvik fordelt på dei ulike hovudkategoriane**

Som vist i tabell 3.1 under avsnitt 3.4 er avvika delte inn i ulike hovudkategoriar. Desse er: *Substantivbøying, verbøying, vokalisme, konsonantisme, samsvarbøying, pro-ord, adjektiv*

/adverb, heile ord og talemål. Figur 4.1 syner korleis avvika fordeler seg på dei ulike hovudkategoriane.

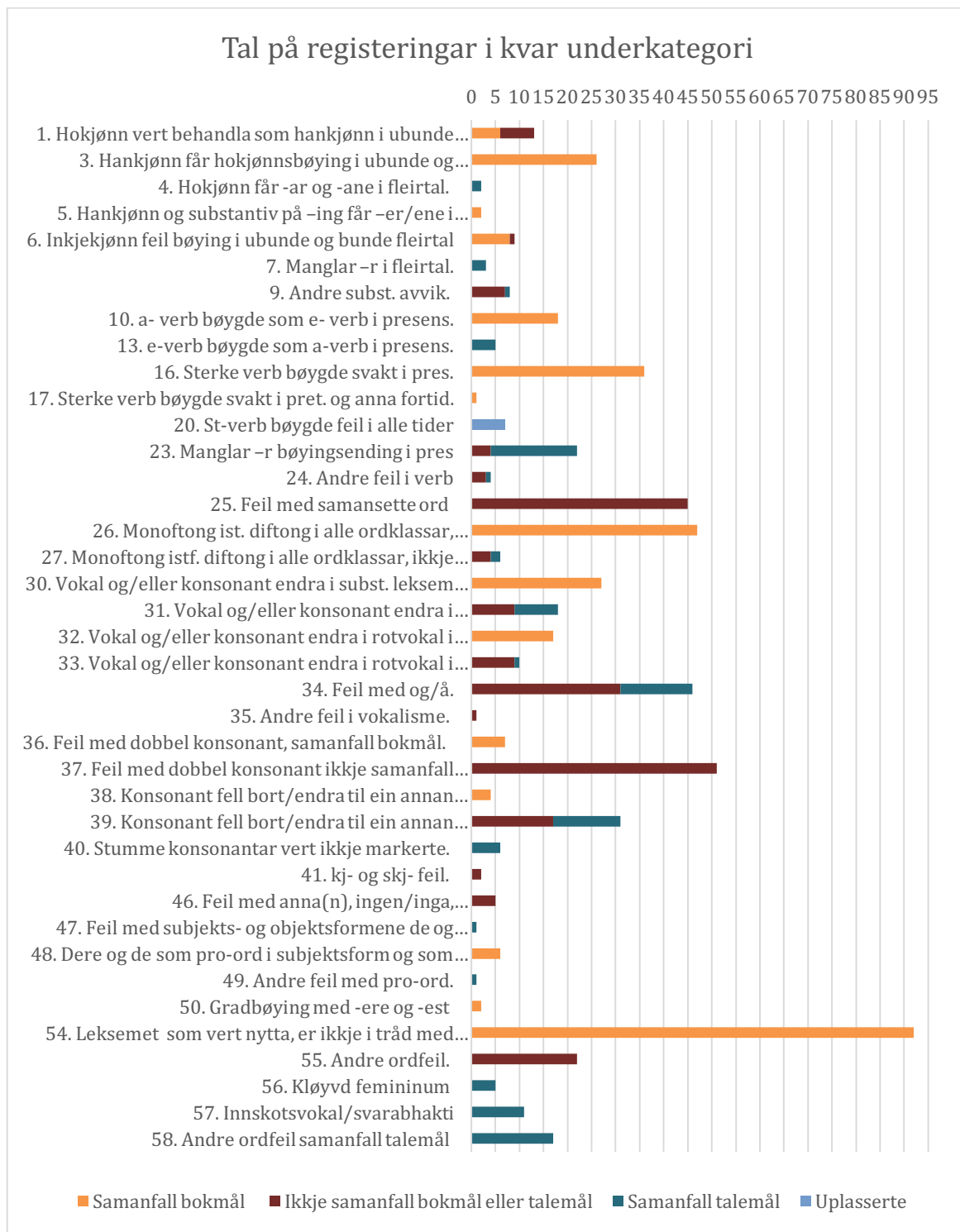


Figur 4.1: Avvik fordelt på hovudkategoriar

I figur 4.1 ser ein at *vokalisme* er hovudkategorien med flest avvik (27 prosent). Vidare kjem *verbbøying* (21,7 prosent), og *heile ord* (17,9 prosent). Dei tre hovudkategoriane med flest avvik i Bjørhusdal og Juuhl (2017) sitt materiale er *vokalisme*, *verbbøying* og *konsonantisme*. Det kan tenkjast at grunnen til at hovudkategorien *heile ord* har fleire registreringar enn kategorien *konsonantisme*, er at eg i mi undersøking har teke utgangspunkt i rettskrivinga for nynorsk frå 2012 når eg har registrert ord som avvik. Bjørhusdal og Juuhl (2017) nytta seg av rettskrivinga for nynorsk før 2012. Dette kjem eg attende til i avsnitt 4.1.3.

### 4.1.2 Total mengd avvik fordelt på dei ulike underkategoriene

Figur 4.2 syner tal på registreringar i kvar underkategori.



Figur 4.2: Tal på registreringar i kvar underkategori.

Undersøkinga såg etter avvik i 58 underkategoriar, men det vart ikkje registrert tilfelle i alle kategoriar. I figuren over (figur 4.2) er dei kategoriene som ikkje hadde nokon registreringar

fjerna. Dei raude søylene syner omfanget av avvikstypar som ikkje er samanfall med bokmålsnorma eller talemålet. Den største av desse er nr. 37: *feil med dobbel konsonant, ikkje samanfall bokmål* med 51 registreringar. Døme på denne avvikstypen er *frammtida* for ‘framtida’ og *allt* for ‘alt’. Dei oransje søylene syner omfanget av avvikstypar som fell saman med bokmålsnorma. Kategorien med flest registrerte avvik blant desse er nr. 54: *leksemet som vert nytta er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma*. Døme her er bruk av *spise* for ‘ete’, *si* for ‘seie’. Dei mørkeblå søylene syner omfanget av avvikstypar som er samanfallande med talemålet. Kategorien med flest registreringar her er nr. 23: *manglar -r bøyingsending i presens*, til dømes *e* for ‘er’ og *ha* for ‘har’. Den lyseblå søyla dreier seg om avvik som ikkje lett let seg bestemma som bokmåls- eller talemålssamanfall eller ikkje bokmåls- eller talemålssamanfall og er dermed kalla uplasserte. Her er det kategori nr. 20: *st-verb bøyde feil i alle tider* som er den einaste kategorien med registreringar av dette slaget. Namnet på denne kategorien er (slik som dei andre) henta frå Bjørhusdal og Juuhl (2017), og akkurat dette namnet kan tolkast slik at verbet er bøygd feil i *alle tider*, men det dreier seg eigentleg om at verbet er bøygd feil i ei eller anna form. Døme er å *synst* og å *syns* for å ‘synast’. Åtte underkategoriar har fleire enn 25 registreringar (tabell 4.1).

Det er viktig å presisera at nokre av desse avvikstypane er vanlege for elevar på mellomtrinnet uavhengig av målform. Til dømes hevdar Jansson og Traavik (2014:173) at dobbel konsonant er eit område i rettskrivinga som kan skapa problem for skrivarar, uavhengig av skriftmål, og at rett fordeling av enkel og dobbel konsonant er eit område der skiljet mellom sterke og svake skrivarar blir tydeleg, særleg frå 3. trinn og oppover. Dette blir også understreka av Pedersen (1994) som meiner at denne feiltypen kan fylgja elevar langt opp i klassetrinna. Eit anna område innanfor rettskriving som også er utfordrande for skrivarar, er særskriving. Ryen (2012:294-295) hevdar til dømes at særskriving av samansette ord er den vanlegaste feilen blant elevar med norsk som morsmål. Dette er også ei utfordring som viser seg å fylgja elevar langt opp i klassetrinna. Fleire undersøkingar syner dessutan at regelstridig bruk av *og/å* er særleg frekvente i skrift. Rønning (2018:157) hevdar at det kan vera fleire ulike årsakar til at *og/å* blir brukt feil, men ei forklaring kan vera at vokalane i orda blir uttalt likt, og at *g-en* i *og* sjeldan blir uttalt.

### 4.1.3 Dei åtte største underkategoriane

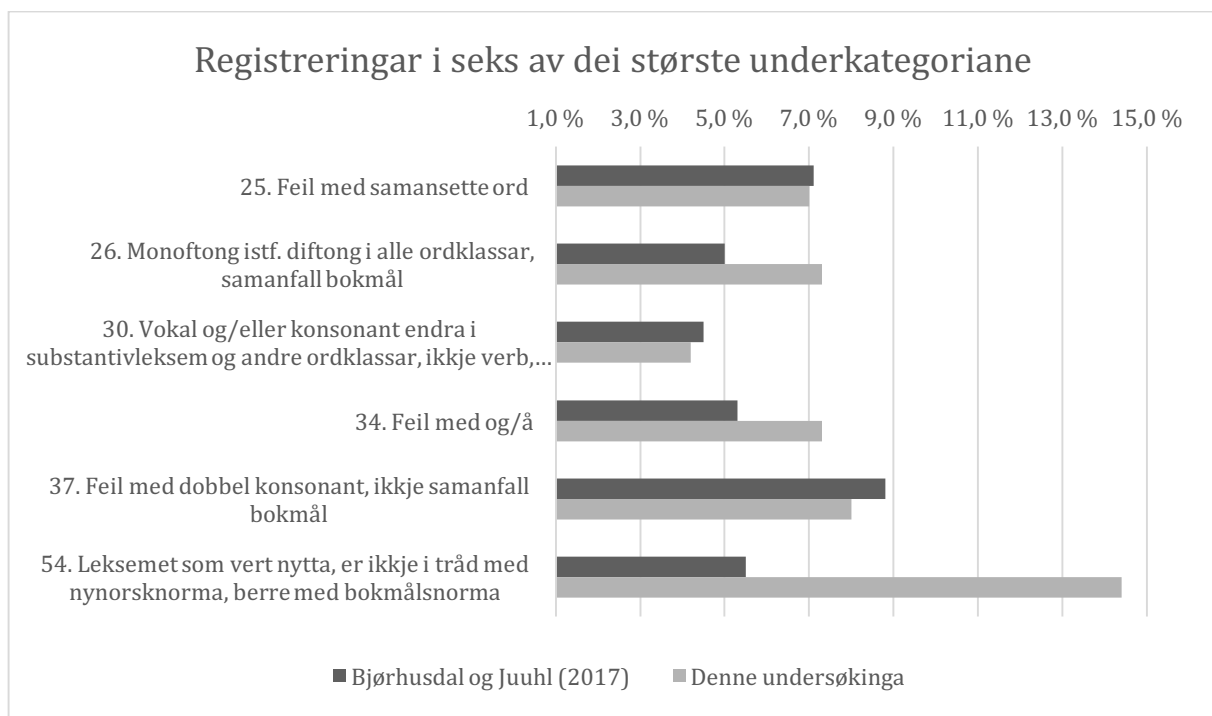
Tabell 4.1 syner dei åtte største underkategoriane og kor mange registreringar det finst av desse.

| Avvikstypa   | Døme frå tekstane   | Samanfall bokmål | Ikkje samanfall bokmål eller talemål | Samanfall talemål | Totalt     |
|--|---|------------------|--------------------------------------|-------------------|------------|
| <b>16. Sterke verb bøygd svakt i presens</b>   | <i>ligger</i> (ligg), <i>kommer</i> (kjem), <i>finner</i> (finn)                                  | 36               |                                      |                   | 36         |
| <b>25. Feil med samansette ord</b>   | <i>dyre artar</i> (dyreartar), <i>miljø gassar</i> (miljøgassar)                                  |                  | 45                                   |                   | 45         |
| <b>26. Monoftong ist. diftong i alle ordklassar, samanfall bokmål</b>  | <i>dø</i> (døy), <i>flere</i> (fleire), <i>mer</i> (meir)   | 47               |                                      |                   | 47         |
| <b>30. Vokal og/eller konsonant endra i subst. leksem og andre ordklassar, ikkje verb, samanfall bokmål.</b> | <i>sang</i> (sang), <i>forbud</i> (forbod), <i>fremtid</i> (framtid), <i>måned</i> (månad)        | 27               |                                      |                   | 27         |
| <b>34. Feil med og/å</b>   | <i>prøva og slå av lyset</i> , <i>og ikkje, å at</i>  |                  | 32                                   | 15                | 47         |
| <b>37. Feil med dobbel konsonant, ikkje samanfall bokmål.</b>  | <i>vill</i> (vil), <i>brener</i> (brenner), <i>plastik</i> (plastikk)                             |                  | 51                                   |                   | 51         |
| <b>39. Konsonant fell bort/ endra til ein annan konsonant, ikkje samanfall bokmål</b>                        | <i>tengt</i> (tenkt), <i>bose</i> (boset), <i>afal</i> (avfall), <i>de</i> (det), <i>so</i> (som) |                  | 17                                   | 14                | 31         |
| <b>54. Leksemet som er nytta er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre med bokmålsnorma.</b>                   | <i>man</i> (ein), <i>leder</i> (leiar), <i>spiser</i> (et)  | 92               |                                      |                   | 92         |
| <b>Totalt</b>  |   | <b>202</b>       | <b>145</b>                           | <b>29</b>         | <b>376</b> |

Tabell 4.1: Tal på registreringar i dei åtte største underkategoriane med eksempel og med markering av om avvika i kategorien er samanfallande med bokmålsnorma eller talemål.

Dersom ein samanliknar desse resultatane med resultatane til Bjørhusdal og Juuhl (2017), finn ein at av dei åtte underkategoriane med flest registreringar i undersøkinga mi, er det seks av kategoriane som stemmer overeins med dei største underkategoriane i deira gransking. Desse kategoriane er 25: *Feil med samansette ord*, 26: *Monoftong i staden for diftong i alle ordklassar*,

samanfall bokmål, 30: Vokal og/eller konsonant endra i substantivleksem i alle ordklassar, ikkje verb, samanfall bokmål, 34: Feil med og/å, 37: Feil med dobbel konsonant, ikkje samanfall bokmål og 54: Leksemet som vert nytta er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre med bokmålsnorma. Det vil altså seia at to av underkategoriane med flest registreringar i materialet mitt ikkje er blant dei største i materialet til Bjørhusdal og Juuhl. Desse to kategoriane er 39: Konsonant fell bort/endra til ein annan konsonant, ikkje samanfall bokmål og 16: Sterke verb bøygde svakt i presens. Her har Bjørhusdal og Juuhl i staden kategori 40: Stumme konsonantar vert ikkje markerte og 29: Vokal og/eller konsonant endra i substantivleksem i alle ordklassar, ikkje verb, ikkje samanfall bokmål. Figur 4.3 syner kor mange prosent av det totale omfanget avvik dei seks største underkategoriane utgjør i mitt materiale samanlikna med materialet til Bjørhusdal og Juuhl (2017).



Figur 4.3: Prosent registreringar av det totale omfanget avvik i seks av dei største underkategoriane i dette materialet samanlikna med materialet til Bjørhusdal og Juuhl (2017)

I figur 4.3 ser ein at fem av kategoriane, kategori 25, 26, 30, 34 og 37, prosentvis er relativt like (med største differanse på 2,3 prosent). Det tyder på at sjølv om Bjørhusdal og Juuhl (2017) si gransking er større i omfang enn denne, og sjølv om elevtekstane dei analyserte, er skrivne for 7-8 år sidan, blir resultatet likevel om lag det same. Det er ein kategori som skil seg ut, nemleg

den største kategorien i materialet mitt (kategori 54), som har 8,9 prosent fleire registreringar enn den same kategorien i undersøkinga til Bjørhusdal og Juuhl. Ein mogleg årsak til den store differansen er at Bjørhusdal og Juuhl la rettskrivinga som gjaldt *før* 2012 til grunn for identifisering av leksemavvik. Det vil seia at ord som til dømes *bare* og *nå* var innanfor norma før 2012 og difor ikkje vart registrerte som avvik (Bjørhusdal og Juuhl, 2017:105). I undersøkinga mi er det derimot rettskrivinga *etter* 2012 som utgjer grunnlaget for identifisering av avvik. Det betyr at ord som *bare* og *nå* avvik frå norma og difor har vorte registrerte som avvik.

#### **4.1.4 Total mengd avvik fordelt på gutar og jenter**

Det var 26 gutar i informantutvalet. Totalt blant gutane er det registrert 298 avvik frå norma. Tekstane til gutane er i snitt 151,2 ord, som gjev eit gjennomsnitt på 7,6 avvik per hundre ord. Til samanlikning var det 18 jenter i informantutvalet. Totalt blant jentene er det registrert 338 avvik frå norma. Tekstane til jentene er i snitt 175,6 ord, som gjev eit gjennomsnitt på 10,7 avvik per hundre ord. Jentene har med andre ord totalt 3,1 prosent fleire avvik enn gutane.

## **4.2 Tilhøvet mellom alle avvika og bokmåls- og talemålsavvika**

### **4.2.1 Bokmålsavvik**

I absolutte tal fell 299 av dei 636 identifiserte avvika saman med bokmålsnorma. Dette inneber av at dei i gjennomsnitt 8,96 avvika per 100 ord er 4,2 bokmåls samanfall. Dette utgjer 47 prosent av dei registrerte normavvika. Til samanlikning fann Bjørhusdal og Juuhl (2017:101) at 43 prosent av avvika fell saman med bokmål (953 av 2198 identifiserte avvik). Informantane i materialet mitt har med andre ord noko meir bokmåls samanfall enn informantane til Bjørhusdal og Juuhl.

### **4.2.2 Talemålsavvik**

I absolutte tal fell 112 av dei 636 identifiserte avvika saman med talemålet. Dette inneber at av dei i gjennomsnitt 8,96 avvika per 100 ord er 1,6 talemåls samanfall. Med andre ord er 17,6 prosent av dei registrerte normavvika samanfallande med talemålet. Ein kategori, kategori 34: *Feil med og/å*, inneheld avvik som har samanfall med talemål som ikkje nødvendigvis treng å

vera sognedialekt, men som kan knytast til norsk talemål generelt. Totalt 16 av kategoriane inneheld avvik som er samanfallande med sognedialekta. Nokre av desse avvika er tydeleg dokumentert i oversikta over talemålet i Sogn som eg gjev i avsnitt 2.4.2 Dette gjeld til dømes for avvika i kategori 56: *Delt femininum* og 57: *Innskotsvokal/svarabhakti*.

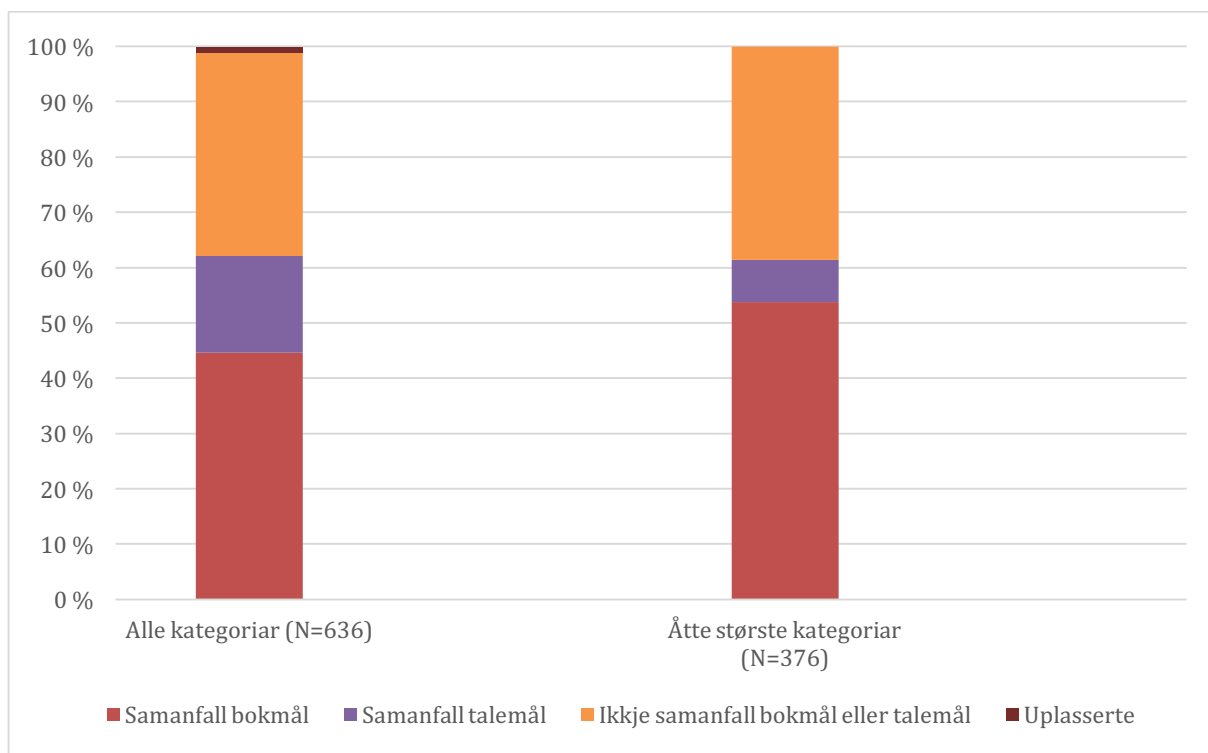
Andre avvik kan vera vanskelegare å plassera, og er ikkje like godt dokumentert i faglitteraturen. I og med at eg både snakkar sognemål og dessutan er oppvaksen i Indre Sogn, kan eg til ein viss grad identifisera avvik ut i frå eigen kunnskap om talemålet. Dette kan vera til hjelp på den måten at det lettar arbeidet med å sjå kva former og ord som er talemålsnære. Eg bør i neste omgang likevel ta utgangspunkt i uavhengige kjelder for å med visse kunne kategorisera det som talemålssamanfall. I arbeidet med å kategorisera former og ord som eg ikkje har funne skildra i faglitteratur, har eg nytta meg av *Nordisk dialektkorpus*. Dette er eit talespråkkorpus utvikla av Tekstlaboratoriet ved ILN, Universitetet i Oslo, innanfor ramma av eit større nordisk forskingsprosjekt. Korpuset inneheld lyd- og videoopptak med tilhøyrande transkripsjonar av norske, svenske, danske, islandske og færøyske dialekter og dessutan transkripsjonar av intervju og samtalar knytt til lyd- og videoopptak (Sjå Johannessen m.fl., 2009 Johannessen m.fl., 2014). Tabell 4.2 syner døme på dei mest frekvente avvika eg ut i frå faglitteraturen ikkje har kunna skildra som talemålssamanfall, men som eg gjennom søk i Nordisk dialektkorpus likevel har funne tilfelle av i dialekta knytt til området informantane kjem frå.



| Kategori  | Døme frå tekstane | Funn i Nordisk dialektkorpus |
|---|-------------------|------------------------------|
| <b>23. Manglar -r bøyingsending i pres.</b>   | ha (har)          | ha (har)                     |
|   | e (er)            | e (er)                       |
| <b>31. Vokal og/eller konsonant endra i substantivleksem og andre ordklassar, ikkje verb, ikkje samanfall bokmål.</b> | slek (slik)       | slek (slik)                  |
|   | såm (som)         | såmm (som)                   |
| <b>39. Konsonant fell bort/endra til ein annan konsonant, ikkje samanfall bokmål.</b>                                 | ska (skal)        | ska (skal)                   |
|   | so (som)          | so (som)                     |
| <b>40. Stumme konsonantar vert ikkje markerte.</b>  | jort (gjort)      | jorrt (gjort)                |
|   | jera (gjera)      | jæra (gjera)                 |
| <b>49. Andre feil med pro-ord.</b>  | kver (kvar)       | kver (kvar)                  |
| <b>58. Andre ordfeil samanfall talemål.</b>   | viktig (viktig)   | vikkittikt (viktig)          |
|   | atte (at)         | atte (at)                    |
|   | da (det)          | da (det)                     |

Tabell 4.2: Funn i Nordisk dialektkorpus

Det er viktig å poengtera at funna i Nordisk dialektkorpus, skildra i kolonnen til høgre i tabellen over (tabell 4.2), er talemålsnær transkripsjon. Det vil seia at det er ei omtrentleg attgjeving av uttalen med bruk av vanlege bokstavar. Det er med andre ord ikkje former ein har funne i skriven tekst, men det kan likevel tenkjast at det er sannsynleg at desse formene blir nytta i skift dersom dei blir nytta i dialekt. Fordelinga mellom avvik som fell saman med bokmålsnorma og talemålet, og avvik som ikkje gjer det, er illustrert i figur 4.4.



Figur 4.4: Prosentfordeling av avvik som fell saman med bokmålsnorma og talemål og avvik som ikkje fell saman med nokre av delane

Talet til høgre viser at dei åtte mest frekvente avvikstypene utgjer 376 av 636 (59 prosent) av den totale mengda avvik, og at 53,7 prosent av avvika i desse åtte kategoriene fell saman med bokmålsnorma, medan 7,7 prosent fell saman med talemålet. Talet til venstre viser at av alle registrerte avvik i materialet er 44,6 prosent bokmålssamanfall, medan 17,6 prosent er talemålssamanfall. Til samanlikning fann Bjørhusdal og Juuhl (2017) at det blant dei åtte mest frekvente feiltypane var 33 prosent av avvika som fall saman med bokmålsnorma. Dette er 20,7 prosent færre bokmålsavvik enn i mitt materiale. Blant alle avvika var det i deira materiale 43 prosent bokmålssamanfall, som er om lag den same prosentandelen som i mitt materiale. Elevane i denne undersøkinga gjer med andre ord bokmålssamanfallsavvik i mange kategoriar, men dei fleste bokmålsavvika finn ein likevel blant dei åtte mest frekvente avvikstypene.

#### 4.2.3 Bokmåls- og talemålsavvik fordelt på gutar og jenter

Totalt er det blant dei 298 avvika til gutane 55 ord som fell saman med bokmålsnorma, som altså er 1,4 avvik per hundre ord. Det betyr at 18,4 prosent av den totale avviksmengda hjå gutane fell saman med bokmålsnorma. Totalt blant dei 338 avvika til jentene er det 244 ord som fell saman med bokmålsnorma, som altså er 7,7 avvik per hundre ord. Av den totale

avviksmengda hjå jentene fell då 72 prosent saman med bokmålsnorma. Jentene har med andre ord 53,6 prosent fleire bokmålsavvik enn gutane. Totalt er det blant dei 298 avvika til gutane 58 ord som fell saman med talemålet, som altså er 1,5 avvik per hundre ord. Av den totale avviksmengda hjå gutane er då 19,4 prosent samanfallande med talemålet. Totalt blant dei 338 avvika til jentene fell 54 saman med talemålet, som altså er 1,7 avvik per hundre ord. Av den totale avviksmengda hjå jentene fell då 15,9 prosent saman med talemålet. Gutane har med andre ord 3,5 prosent fleire talemålsavvik enn jentene.

At jentene har så mykje som 53,6 prosent fleire bokmålsavvik enn gutane er eit særst interessant funn. Det er også interessant at gutane har noko meir talemålsavvik enn jentene. Ryen (1976:6) hevdar at det i samfunnet vårt ikkje finst noko særskilt kvinnespråk eller mannspråk som er knytt til den eine eller andre gruppa og at det vel så ofte handlar om gruppetilhøyrse som kjønn. Undersøkingar viser likevel at somme språktrekk er hyppigare i bruk hjå det eine enn det andre kjønn. Ryen syner vidare til studiar som viser at kvinner i større grad nyttar språkformer som blir sett på som «korrekte» av dei som dominerer samfunnet sosialt og kulturelt (Ibid.:18).

I avsnitt 1.4.1 blei normomgrepet presentert og drøfta. Der såg me at normer blei skildra som *kollektive mønster for åtferd*. Det er viktig å bita seg merke i at *kollektiv* her fungerer som eit viktig ord fordi det syner at normene er noko overindividuellt men som samstundes er avgrensa til sosiale einingar. Dette gjeld både i skrift og tale (Mæhlum m.fl. 2008:174). Vidare meiner Mæhlum m.fl. (Ibid.:174) at normene ligg i den sosiale orienteringa hjå individet, og at som sosiale vesen er menneska svært vare for normer fordi me er avhengige av sosial aksept. Ein lyt difor kontinuerleg tolka og observera intrykk for å kunna justera oppfatninga av normene. På denne måten er språkbrukaren i ein konstant prosess der han tolkar språkbruken og haldningane rundt seg. Eit viktig poeng her er at dette ikkje er ein prosess der alle språkytringar eller medlemmar er likeverdige: «Normdanninga er ein tolkingsprosess der somme data og somme personar påverkar meir enn andre» (Ibid.:176). Dette fører vidare til at normsamfunnet (språksamfunnet) består av premissleverandørar og mottakarar – somme har altså meir makt og andre mindre. Mæhlum m.fl. (Ibid.:177) kallar leverandørane av data til normeringsprosessen i skriftkollektivet for *normagentar*. I Noreg er dei største tekstprodusentane nyhendebyrå og aviser, og desse er såleis normagentane med størst påverknad. Likevel er det slik at kven eller kva som har størst påverknad kan relativiserast til ulike grupper og alder. Det kan til dømes tenkjast at barn ikkje blir påverka av det same som vaksne. Somme av dei største avisene har ein språkpolitikk som ikkje tillèt redaksjonsmedarbeidarane å nytta nynorsk (Ibid.:178). I tillegg til dette veit ein at bokmål er den dominerande målforma på internett og såleis er den

målforma elevane i størst grad vert eksponerte for (sjå avsnitt 1.1). Ein veit òg at positive og negative reaksjonar på, i dette tilfellet, språkhandlingane, er ein av ei rekkje faktorar som påverkar normdanninga. Individ som nyttar nynorsk, møter også meir motbør i val av målform enn bokmålsbrukarar. Sjølv om ein ikkje kan forklara den store forskjellen i tal på bokmålsavvik blant gutane og jentene i mitt materiale, gir det likevel grunnlag for å spekulera i om det er tilfelle at jentene i større grad enn gutane rettar seg etter dei dominerande normene i samfunnet og at dei kanskje lèt seg påverka av negative reaksjonar på eiga målform.

Eit anna perspektiv som også kan kasta lys over forskjellane i avviksfordelinga hjå gutar og jenter, er kjønnsforskjellar i staveferdigheiter. Joner (2015) fann i undersøkinga si «Staving og kjønn. En studie av gutter og jenters staveferdigheter fra 3. til 7. klasse» at det var signifikante kjønnsforskjellar i staveferdigheitar på fjerde, femte og sjette trinn, og at den største effektstorleiken var på sjette trinn. Jentene hadde på samlege trinn kome lengre i staveutviklinga, og dei hadde i noko større grad enn gutane tileigna seg ortografiske staveferdigheiter. Funna syner vidare at gutar og jenter stort sett gjer same type feil, men at gutane stavar feil i større omfang enn jentene, og at dei ofte har vanskar med blant anna det skriftspråklege talemålet og homofone ord (Ibid.:81). I undersøkinga mi gjer gutane og jentene om lag like mange avvik totalt sett, men det er forskjellar i profilen på avvika. At gutane har fleire talemålsavvik enn jentene, kan kanskje tyda på at gutane ikkje har kome like langt i staveutviklinga og at dei har utfordringar med å gje att bokstavsekvensar som reflekterer konvensjonell ortografi. Dei nyttar altså (i større grad enn jentene) eiga dialekt som utgangspunkt for stavinga. Samstundes skal me sjå i framstillinga av spørjeundersøkinga under (avsnitt 4.3, spørsmål 5), at dei fleste gutane oppgjev at dei oftast skriv dialekt *på skulen*. Jentene oppgjev at dei oftast skriv dialekt *i tekstmeldingar*. Det kan difor verka som at jentene i større grad enn gutane har kompetanse i veksling mellom normert språk og dialekt.

At jentene har fleire avvik som fell saman med bokmålsnorma enn gutane, treng ikkje nødvendigvis å handla om staveutvikling, men det kan handla om i kor stor grad dei vert eksponerte for bokmål. På spørsmål to i spørjeundersøkinga (sjå avsnitt 4.3 nedanfor) svarar alle jentene utanom ei at dei oftast les bøker på *bokmål* medan svara til gutane fordeler seg mykje jamnare mellom bokmål og nynorsk. Dersom dei fleste jentene les mest på bokmål kan det henda at dei lettare lagrar måtar å skriva på frå denne målforma og at det kjem til syne i den store mengda avvik som fell saman med bokmålsnorma.

### 4.3 Elevane sine lese- og dialektvanar

I tillegg til å svara på skriveoppgåva bad eg også elevane om å svara på totalt sju spørsmål som omhandla eigne lese- og dialektvanar. To av spørsmåla dreier seg om målform og kjønn, og er ikkje inkludert i oversikta nedanfor. Alle dei 44 elevane i undersøkinga har nynorsk som hovudmål, og det er totalt 26 gutar og 18 jenter. Eg vil no vidare syna korleis elevane svara på dei resterande spørsmåla.

#### 1. Les du bøker?

|           | Jenter    | Gutar     | Totalt    |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Ofte      | 4         | 8         | 12        |
| Av og til | 12        | 6         | 18        |
| Sjeldan   | 1         | 10        | 11        |
| Aldri     | 1         | 2         | 3         |
| Totalt    | <b>18</b> | <b>26</b> | <b>44</b> |

Tabell 4.3: Spørsmål 1

I dette spørsmålet ser ein at dei fleste jentene svarar at dei *av og til* les bøker. Svara til gutane er jamnare fordelte i dei ulike svaralternativa. Som eg nemnde i avsnitt 3.5.2, kan det tenkjast at det er vanskeleg for elevane å tolka kva som er meint med *ofte* og kva som er meint med *av og til*. Dersom ein slår saman desse to svaralternativa er svarprosenten noko høgare hjå jentene (88 prosent) enn hjå gutane (53 prosent). Dersom ein legg saman tala i dei to siste svaralternativa *sjeldan* og *aldri*, finn ein derimot at 46 prosent av gutane svarar at dei *sjeldan* eller *aldri* les bøker, medan berre 11 prosent av jentene svarar det same.

#### 2. Er dei fleste bøkene du les skrivne på:

|         | Jenter    | Gutar     | Totalt    |
|---------|-----------|-----------|-----------|
| Nynorsk | 1         | 10        | 11        |
| Bokmål  | 17        | 16        | 33        |
| Anna    |           |           |           |
| Totalt  | <b>18</b> | <b>26</b> | <b>44</b> |

Tabell 4.4: Spørsmål 2

I dette spørsmålet ser ein at det er store forskjellar blant gutar og jenter når det gjeld kva målform dei oftast les bøker på. Berre ei av 17 jenter oppgjev at ho oftast les bøker på nynorsk, medan fordelinga hjå gutane er mykje jamnare. Totalt er det 11 av informantane som les flest bøker på nynorsk og 33 som les flest på bokmål.

### 3. Har du den same dialekta som klassekameratane dine?

|        | Jenter    | Gutar     | Totalt    |
|--------|-----------|-----------|-----------|
| Ja     | 17        | 24        | 41        |
| Nei    | 1         | 2         | 3         |
| Totalt | <b>18</b> | <b>26</b> | <b>44</b> |

Tabell 4.5: Spørsmål 3

Svara til elevane på dette spørsmålet syner at det berre er to gutar og ei jente som oppgjev at dei ikkje har den same dialekta som klassekameratane. På grunn av den geografiske avgrensinga (sjå avsnitt 3.2.2) reknar eg difor med at alle elevane utanom tre pratar sognemål.

### 4. Skriv du ofte på dialekt

|           | Jenter    | Gutar     | Totalt    |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Ofte      | 6         | 13        | 19        |
| Av og til | 8         | 8         | 16        |
| Sjeldan   | 3         | 4         | 7         |
| Aldri     | 1         | 1         | 2         |
| Totalt    | <b>18</b> | <b>26</b> | <b>44</b> |

Tabell 4.6: Spørsmål 4

Her ser ein at havparten av gutane svarar at dei ofte skriv på dialekt, medan prosenten av jenter som svarar det same, er noko lågare (33 prosent). Dersom ein legg saman svaralternativa *ofte* og *av og til*, ser ein at det er fleire elevar som i større grad nyttar dialekt i skrift, enn elevar som *sjeldan* eller *aldri* gjer det.

### 5. Når skriv du på dialekt?

|                           | Jenter    | Gutar     | Totalt    |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|
| I tekstmeldingar          | 13        | 7         | 20        |
| På skulen                 | 2         | 16        | 18        |
| I lekser                  | 1         | 1         | 2         |
| Eg skriv ikkje på dialekt | 2         | 2         | 4         |
| Totalt                    | <b>18</b> | <b>26</b> | <b>44</b> |

Tabell 4.7: Spørsmål 5

I dette spørsmålet ser ein at dei fleste jentene svarar at dei skriv på dialekt *i tekstmeldingar*, medan dei fleste gutane svarar at dei skriv dialekt *på skulen*. Akkurat i dette spørsmålet skulle nok elevane ha fått moglegheit til å velja fleire enn berre eitt svaralternativ. Dette kan truleg ha hatt innverknad på korleis svara er fordelte (sjå avsnitt 3.5.2 over), men det er likevel interessant at dei fleste gutane valde alternativet *på skulen*.

Samla sett kan det sjå ut som resultatane frå spørjeundersøkinga byggjer opp under resultatane frå analysen av bokmåls- og talemålsavvik. Jentene i undersøkinga har rundt 50 prosent fleire bokmålsavvik enn gutane. Samstundes viser det seg i spørsmål 2 (tabell 4.4) at berre ei av jentene *oftast* les bøker på nynorsk, medan dei resterande 17 oftast les på bokmål. Hå gutane er denne fordelinga mykje jamnare. Når det gjeld dialektbruk, er ikkje differansen mellom gutar og jenter like stor, men det er likevel fleire gutar som svarar at dei *ofte* skriv på dialekt enn jenter (50 prosent av gutane, 33,3 prosent av jentene). Det er også slik at fleire gutar enn jenter svarar at dei skriv på dialekt *på skulen* (61 prosent av gutane, 11 prosent av jentene). Dette er i samsvar med resultatane frå analysen av talemålsavvik der det syntest seg at gutane gjorde 3,5 prosent fleire talemålsavvik enn jentene.

Eg har ikkje grunnlag for å konkludera med at bokmålsdominansen jentene blir utsette for når dei les bøker på bokmål, er ein direkte årsak til at dei gjer så mange fleire bokmålsavvik enn gutane. Eg har heller ingen haldepunkt for å fastslå at gutane gjer fleire talemålsavvik enn jentene fordi dei oftare skriv på dialekt, eller fordi dei oftare skriv dialekt på skulen. Det er likevel naturleg å løfta fram desse funna fordi dei støttar opp om forskning (skildra i kapittel 1) som har peika på bokmålsdominans som ein viktig forklaring på at unge strevar med å skriva nynorsk. Samstundes syner også forskning at det ikkje er uvanleg at ungdommar på Vestlandet ofte nyttar dialekt i privat skriftleg kommunikasjon, og at det kan verka som om det tradisjonelle skiljet mellom dialektbruk i den private og offentlege sfæren truleg er mindre enn det har vore før (også skildra i kapittel 1).

## Kapittel 5: Oppsummering og avslutning

### 5.1 Oppsummering

I dette arbeidet har eg analysert bokmåls- og talemålsavvik i elevtekstar skrivne av elevar på 6. trinn. Materialet består av totalt 44 elevtekstar frå fem ulike skular i Sogn. For å kunne samanlikna resultatane i denne undersøkinga med resultatane til Bjørhusdal og Juuhl (2017) tok eg i analysen av avvika utgangspunkt i kategoriane dei nytta seg av i si undersøking «Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar». I tillegg til dette la eg til eigne kategoriar for talemålsavvik. Eg har også gjennomført ei kort spørjeundersøking for å få meir utfyllande informasjon om elevane sine lese- og dialektvanar. Målet med arbeidet var å kunna svara på dei to problemstillingane eg presenterte i kapittel 1 og slik avdekka kunnskap om emnet. I denne oppsummeringa vil eg ta føre meg problemstillingane og samanfatta svarene eg har kome fram til. Samstundes vil eg vurdere om undersøkinga stadfestar eller avkreftar hypotesane eg formulerte i samband med problemstillingane:

**P1:** I kor stor grad kan avvik frå nynorsknorma knytast til samanfall med bokmålsnorma?

**P2:** I kor stor grad kan avvik frå nynorsknorma knytast til samanfall med talemålsbakgrunn?

Desse spørsmåla krev kvantitative svar. For å koma fram til svarene gjennomførte eg ein tabellanalyse av dei 44 elevtekstane. Avvika vart fyrst registrerte i hovudkategoriar før dei vidare vart delte inn i dei ulike underkategoriane. Til slutt vart avvika fordelte etter om dei var *bokmålssamanfall*, *talemålssamanfall*, *ikkje bokmål eller talemålssamanfall*, eller *uplasserte*. Grunnlaget for å identifisera avvika som bokmålssamanfall var gjeldande rettskriving for nynorsk, vedteken i 2012. Det vil seia at ord og former som ikkje samsvara med denne norma, vart merkte som avvik. Grunnlaget for identifiseringa av talemålsavvika var i hovudsak basert på trekk i den tradisjonelle sognedialekta, skildra i avsnitt 2.4.2, samt på funn i Nordisk dialektkorpus, skildra i avsnitt 4.2.2.

Som eg viste i avsnitt 4.2.1 fell 47 prosent av avvika frå nynorsknorma saman med bokmålsnorma. Eg har difor grunnlag for å stadfesta hypotesen H1: *Rundt halvparten av dei registrerte avvika er samanfallande med bokmålsnorma*. Vidare viser eg i avsnitt 4.2.2 at 17,6 prosent av dei registrerte normavvika er samanfallande med talemålet. Hypotesen knytt til



denne problemstillinga, H2: *Talemålsavvik førekjem i monaleg grad*, er basert på resultat frå undersøkingane til blant anna Wiggen (1992) og Bjørnstad (1980). I resultatane frå desse granskingane låg talemålsavviksprosenten på høvesvis 22,8 og 21,1. Sjølv om avviksprosenten i undersøkinga mi er noko lågare, har eg likevel også grunnlag for å stadfesta H2: *Talemålsavvik førekjem i monaleg grad*.

Vidare syner resultatane frå undersøkinga mi at hovudkategoriane med flest registrerte avvik er *vokalisme*, *verbbøying* og *heile ord*. Når det gjeld underkategoriane, er det åtte av desse som inneheld meir enn 25 avvik. Desse er:

16. *Sterke verb bøygde svakt i presens*
25. *Feil med samansette ord*
26. *Monoftong i staden for diftong i alle ordklassar, samanfall bokmål,*
30. *Vokal og/eller konsonant endra i substantivleksem i alle ordklassar, ikkje verb, samanfall bokmål*
34. *Feil med og/å*
37. *Feil med dobbel konsonant, ikkje samanfall bokmål*
39. *Konsonant fell bort/endra til ein annan konsonant, ikkje samanfall bokmål*
54. *Leksemet som vert nytta er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre med bokmålsnorma*

Fordelinga av total mengd avvik blant jentene og gutane er relativt jamn, men jentene har 3,1 prosent fleire avvik enn gutane. Når det gjeld avvik som fell saman med bokmålsnorma, er fordelinga langt i frå like jamn mellom gutane og jentene. Totalt blant alle avvikane til jentene er det 72 prosent som fell saman med bokmålsnorma medan det hjå gutane er 18,4 prosent. Av avvik som kan knytast til talemålet er det hjå jentene 15,9 prosent av total mengd avvik og hjå gutane 19,4. Dei mest interessante funna i spørsmåla om elevane sine lese- og dialektvanar er at alle jentene utanom ei svarar at dei oftast les bøker på bokmål medan fordelinga mellom bokmål og nynorsk er mykje jamnare blant gutane. Gutane oppgjev at dei skriv mest dialekt på skulen, medan jentene gjer det mest i tekstmeldingar

Ettersom eg i denne undersøkinga har kjennskap til elevane sitt talemål, kan eg, i motsetnad til Bjørhusdal og Juuhl (2017), seia noko om avvikane som blir gjort, er eit resultat av påverknad frå talemålet til elevane. Avviksregistreingar kategoriserte som bokmålssamanfall kan difor ikkje forklarast med at elevane har ei dialekt som ligg nært bokmål. Ettersom tett opptil halvparten av avvikane i elevtekstane fell saman med bokmålsnorma, er det nærliggjande å tru at ein del av desse avvikane er eit direkte resultat av påverknad frå bokmål. Vidare er det særleg interessant at

jentene i materialet har 53,6 prosent fleire bokmålsavvik enn gutane, og at gutane har noko meir talemålsavvik enn jentene.

Føremålet med denne undersøkinga har vore å bidra med kunnskap om bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål. Innleiingsvis, i avsnitt 1.1, gjøre eg greie for studiar som syner at desse elevane er usikre på hovudmålsnorma si. Eg har gjennomgåande i kapittel 4 synt at funna i undersøkinga mi i stor grad fell saman med resultat frå tidlegare undersøkingar, noko som tyder på at dette er ei reell utfordring som fortener meir merksemd. Som skildra i avsnitt 2.3.4, meiner Bjørhusdal og Juuhl (2017:115) at «det må vera grunnlag for å slå fast behovet for ein eigen språkdidaktikk for elevar med nynorsk som fyrsteskriftspråk». Funna frå denne undersøkinga er med på å styrka deira påstand.

## **5.2 Vidare forskning**

Gjennom arbeidet med denne undersøkinga har eg kome over fleire spørsmål eg kunne tenkt meg å stilla. Tida og omfanget eg har hatt til rådvelde har diverre ikkje tillate at eg kunne ta føre meg alt. Eg vil difor leggja fram nokre forslag til vidare emne som det kan vera interessant å få meir kunnskap om.

Det mest oppsiktsvekkjande funnet i denne undersøkinga er forskjellane i bokmåls- og talemålsavvik hjå gutar og jenter. I og med at undersøkinga mi berre består av 44 informantar med kvar sine tekstar, hadde det vore spennande med ei større undersøking som hadde utforska det same, for å sjå om resultata syner dei same tendensane. Vidare kan ein spørja seg kvifor jentene i undersøkinga har 53,6 prosent fleire bokmålsavvik enn gutane. Ei undersøking som til dømes hadde teke føre seg haldningar til nynorsk og/eller eksponering for bokmål hjå gutar og jenter, kunne difor ha bidrege med bakgrunnskunnskap om eventuelle kjønnsforskjellar. Det hadde også vore interessant å forska på om ein finn forskjellar på gutar og jenter når det gjeld kompetanse i veksling mellom normert språk og dialekt.

Funna i undersøkinga mi stadfestar at bokmål er ein faktor i nynorskelevar si meistring av nynorsknorma. Etter mi meining bør det difor leggjast større vekt på opplæringa nynorskelevane får i eige hovudmål. Ei betre opplæring i nynorsk vil vera viktig for at framtidige nynorskbrukarar skal verta støe skrivarar, samstundes som det også vil vera ein viktig faktor i å sikra det nynorske skriftspråket.

## Kjelder:

- Aristoteles. (2006). *Retorikk*. Omsett av Tormod Eide. Oslo: Vidarforlaget AS.
- Berge, K. L. (2005). Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæringa. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa* (s.65-98). Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: Høgskulen i Volda.
- Berge, K. L. og Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag/Normprosjektet/forfattarane.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bjørhusdal, E., & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne 1* (ss. 93 - 121). Henta 01. 02. 2020 frå Novus Forlag: <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1407/1392>
- Bjørnstad, A. (1980). *Skriftspråk og talemål. Ein språkleg og sosiokulturell studie av skriftspråket til skuleelevar i eit bygdesamfunn (Våga)*. Universitetet i Oslo
- Brunstad, E. (2009). Kva er god nynorsk språkføring? I H. Omdal, & R. Røsstad (Red.), *Språknormering i tide og utide* (s. 91–108). Oslo: Novus Forlag.
- Brunstad, E. (2017). «Språkveksling blant nynorskelevar». I Møte om norsk språk (MONS). *Sammendrag* (s.11). Bergen: Universitetet i Bergen. Henta frå <https://mons17.w.uib.no/files/2017/11/MONS17-Sammendrag-2.pdf>
- Brunstad, E., Gujord, A. K. H., og Bugge, E. (2014). *Rom for språk. Nye innsikter i språkleg mangfald*. Oslo: Novus Forlag.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag? I S. Matre & T. L. Hoel. (Red.), *Skrive for nåtid og framtid 1. Skriving i arbeidsliv og skole* (s.10-23). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Eliassen, C. (1998). *Rollespråk* (hovudfagoppgåve). Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet: Trondheim.

Enli, G. & Aalen, I. (2018, 14. mai). Sosiale medier. I *Store Norske Leksikon*. Henta frå [https://snl.no/sosiale\\_medier](https://snl.no/sosiale_medier)

Evensen, L. S, Berge, K. L., Thygesen, R., Matre, S., Solheim, S. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing (s.229-245). *Curriculum Journal* 27 (2).

Evjen, L. R. (2011). *Æ sitt med klump i halsen når æ skriv det hær. Dialekt i skriftspråket i debattforum knytt til tre norske nettaviser* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø).

Henta frå

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4067/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fretland, J. (2011). Nynorsk ordval i studentoppgåver: Om ‘pengeetterspørselens inntektsfølsomheit’ og andre nøtter for nynorskstudenten. I L. Vikør & T. Jenstad (Red.), *Leksikalsk forskning i norske målføre og nynorsk språk* (s.161–76). Trondheim: Tapir.

Fretland, J. (2015). «Vi analyserar økningen i isokvanter» Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I H. Eiksund, & J. Fretland (Red.), *Nye røyser i nynorskforskinga* (s.176 -187). Oslo: Det Norske Samlaget.

Grepstad, O. (2010). *Språkfakta 2010*. Ørsta: Nynorsk kultursentrum.

Grepstad, O. (2015, 26. september). *Språkfakta 2015. Ei forteljing om språk i Noreg og verda gjennom 850 tabellar*. Ørsta: Nynorsk kultursentrum. Henta frå <http://www.nynorsk.no/wp-content/uploads/2019/01/Språkfakta-2015-bokversjon-END.pdf>

Haugen, R. (2004). *Språk og språkhaldningar hjå ungdommar i Sogndal*.

(Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Henta frå

[http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2423/Dr.Avh.Ragnhild\\_Haugen.pdf](http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2423/Dr.Avh.Ragnhild_Haugen.pdf)

Helleland, B. og Papazian, E. (1981). *Norsk talemål: lærestoff og tekster til 3 programseriar om norsk talemål*. Oslo: NRK.

Hillestad, T. M. (2006). *Normalitet og avvik. Forutsetninger for et objektivt psykopatologisk avviksbegrep* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen: Bergen.

Jahr, E. H. (1992). *Innhogg i nyare norsk språkhistorie*. Oslo: Novus Forlag

Jansson, B. K., & Traavik, H. (2014). Rettskriving og rettskrivingsutvikling. I B. K. Jansson, & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 171- 181). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Johannessen, J. B., Priestley, J., Hagen, K., Åfarli, T. A. & Vangsnes, Ø. A. (2009). The Nordic Dialect Corpus - an Advanced Research Tool. I Jokinen, Kristiina and Eckhard Bick (Red.), *Proceedings of the 17th Nordic Conference of Computational Linguistics NODALIDA 2009*. NEALT Proceedings Series Volume 4.

Johannessen, J. B., Vangsnes, Ø. A., Priestley, J. og Hagen, K. (2014). A multilingual speech corpus of North-Germanic languages. I *Spoken Corpora and Linguistic Studies* (s. 69-83) John Benjamins Publishing Company

Joner, M. D. (2015). *Staving og kjønn. En studie av gutter og jenters staveferdigheter fra 3. til 7. klasse* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Henta frå [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/299277/joner\\_maya.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/299277/joner_maya.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Kirke- og undervisningsdepartementet (1962). *Normalplan for byfolkeskolen*. 3. opplag. Oslo: H. Aschehoug & CO (W. Nygaard).

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*.

Kleeman, C. Babette (2012). Play in two languages. Language alternation and code switching in role- play in North Sámi and Norwegian (s. 47-69). *Nordlyd* 39(2)

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Kunnskapsdepartementet (2013): *Læreplan i norsk – kompetansemål*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn>

Kunnskapsdepartementet (2019): *Læreplan i norsk- kompetansemål og vurdering*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>

Kverndokken, K. (2014). *101 Skrivegrep. Om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Langåker, S. O. (2017, 26. januar). Nynorske barnehagar syng og les mest på bokmål. *Pirion*. Henta frå <https://pirion.no/2017/01/26/nynorske-barnehagar-syng-og-les-mest-pa-bokmal/>

Lynghammar, V. (2004). Domenet for den nynorske skriftkulturen. I *Sakprosa. Skrifter fra prosjektmiljøet Norsk Sakprosa* (s. 111-126). Oslo: Universitetet i Oslo.

Matre, Synnøve m.fl. (2011). *Developing National Standards for the Teaching and Assessment of Writing*. Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020.

Medietilsynet (2016). Barn og Medier 2016. 9-16 åringers bruk og opplevelse av medier. *Medietilsynet*. Henta frå <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2016-komprimert-ensidig.pdf>

Melby, H. (2005). "No e æ færdi me EKSAMEN" – en undersøkelse av rettskrivingsavvik blant trønderske tiendeklassinger (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26759/Melby%5B1%5D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U., & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte - Innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen akademisk.

Nickelsen, T. (1999, 11. mars). Er rødblyanten lagt bort for godt? *Uniforum*. Henta frå: <https://www.uniforum.uio.no/nyheter/1999/Uniforum04-99/10.html>

Omdal, H., & Vikør, L. (2002). *Språknormer i Norge: normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Opinion (2016) Bruker- og befolkningsundersøkelse 2016. Gjennomført for Språkrådet. Internt dokument, Språkrådet. Omtalt i <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2017/sterk-sprakinteresse-blant-nordmenn/>

Pedersen, S. (1994). Korfor er "dette med dobbeltkonsonant" så vanskeleg? (s. 46-48). *Norsklæreren nr. 5*.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm

Rotevatn, A. G. (2014). *Språk i spagaten: Facebook-språket. Om normert språk og dialekt blant vestlandselevar* (Mastergradsavhandling). Høgskulen i Volda: Volda.

Ryen, E. (1976). *Språk og kjønn*. Oslo: Novus Forlag.

Ryen, E. (2012). Noen betraktninger om gammel ost, kaffe pause, norsk-amerikansk og pakistansk-norsk. I U. Røyneland, & H.-O. Enger, *Fra holtijaR til holting. Språkhistoriske og språksosiologiske artikler til Arne Torp på 70-årsdagen* (s. 291 - 304). Oslo: Novus.

Rønning, M. (2018). Rettskriving. I K. Breivega, & M. Selås (Red.) *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring* (s. 169 - 183). Oslo: Det Norske Samlaget.

Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm.

Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: Kva skil gode tekstar frå middels gode?* (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo: Oslo

Smidt, J. (1993). *Ny skriveforskning i Norge. En oversikt*. Norges forskningsråd: Program for utdanningsforskning.

Språkrådet (u.å.). Normering av bokmål og nynorsk. Henta 06.02.2020 frå:

<https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Norsk/normering/>

Starheim, O. (2011, 31 mars). Jostedalen. *Allkunne*. Henta frå

<https://www.allkunne.no/framside/fylkesleksikon-sogn-og-fjordane/historie-i-sogn-og-fjordane/historie/jostedalen/1901/83029/>

Støfring, A. S. (2019). *Rettskriving i nynorsk og bokmål: Ein studie av substantiv og verb i tekstar skrivne av elevar på 7. Trinn* (Mastergradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet).

Henta frå <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/stipend/2018/anita-steinsbo-stofring-masteroppgave.pdf>

Søyland, A. (2002). Typar feil i nynorsk. *Språkrådet*. Henta frå

<https://www.sprakradet.no/upload/nyno02aso.pdf>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tislevoll, Jan R. 1998. *Studentnorsk. En språklig undersøkelse av eksamens- besvarelser i norsk og sosiologi*. (Upublisert hovudoppgåve i nordisk.) Universitetet i Oslo: Oslo

Tønnesen, E. S. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I Tønnesen, E. S. (Red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (s.10-22). Oslo: Universitetsforlaget.

Universitetet i Oslo (u.å.). Nettskjema. Henta 02.02.2020 frå:

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

Vangsnes, Ø., Anderssen, M. & Bentzen, K. (2017). Nynorsk språktileigning i eit tospråksperspektiv. I Bjørhusdal, E. & Budal I. B. (Red.), *Nynorsk med dei minste* (s. 223-236). Oslo: Det norske samlaget.

Vangsnes, Ø. A. (2019, 19 august). Dialekt i sosiale medium- det norske perspektivet. I

Sandström, G. (Red.): *Språk i Norden 2019* (s. 94–109) Henta frå

<https://tidsskrift.dk/sin/index>



Vassenden, L. (1994). *Språkleg nivåsenking – realitet eller myte?* Kristiansand: Agder distriktshøgskole.

Vikør, L. S. (2007). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. Oslo: Novus forlag.

Wiggen, G. (1992). *Rettskrivings-studier. 2 1 Del A : Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Henta frå

<https://www.nb.no/nbsok/nb/dd50bab1c4e79328cf7550ddbfd7adb?lang=no#0>

Ølmheim, P. A. (1983). *"Sa sogningen til fjordingen": målføre i Sogn og Fjordane*. Bergen: Sogn Mållag.

## **Tabellar og figurar:**

|            |       |
|------------|-------|
| Figur 3.1  | s. 25 |
| Figur 3.2  | s. 26 |
| Figur 3.3  | s. 27 |
| Figur 4.1  | s. 34 |
| Figur 4.2  | s. 35 |
| Figur 4.3  | s. 48 |
| Figur 4.4  | s. 42 |
|            |       |
| Tabell 3.1 | s. 28 |
| Tabell 4.1 | s. 37 |
| Tabell 4.2 | s. 41 |
| Tabell 4.3 | s. 45 |
| Tabell 4.4 | s. 45 |
| Tabell 4.5 | s. 46 |
| Tabell 4.6 | s. 46 |
| Tabell 4.7 | s. 46 |

## **Vedlegg:**

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

## Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskingsprosjektet *Bokmåls- og talemålsavvik i nynorsktekstar?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i forskingsprosjektet til Thea Øvregard Røhme der føremålet er å undersøka innslag av bokmål og bruk av dialekt i skriven tekst. I dette skrivet gir eg deg informasjon om målet med prosjektet og kva deltaking vil innebera for deg. Prosjektet vil bli avslutta 15. mai 2020.

#### **Føremål**

Eg er interessert i å finna ut i kor stor grad samanfall med bokmålsnorma og dialektbruk er ein faktor i elevtekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål. Informasjonen eg samlar inn vil bli brukt i masteroppgåva mi.

#### **Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?**

Universitetet i Tromsø, Institutt for lærarutdanning og pedagogikk.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Utvalet skal bestå av elevar som har nynorsk som hovudmål.

#### **Kva vil det seia for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet vil det seia at du vil få tilgang til eit elektronisk skjema av læraren din der du skal svara på ei skriveoppgåva samt nokre få spørsmål om lese-og skrivevanar. Dette vil ta ca. 45 min. Svara du gir vil bli registrert elektronisk. Føresette kan få sjå spørjeskjemaet på førehand ved å ta kontakt med meg.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekka samtykke tilbake utan å forklara kvifor. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekka deg.

## **Ditt personvern – Korleis me oppbevarer og nyttar oss av dine opplysningar**

Eg kjem berre til å nytta opplysningane om deg til føremåla eg har skildra i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvereregelverket.

- Det er berre eg og mine rettleiarar som vil ha tilgang til dine opplysningar.
- Du vil ikkje kunne bli kjent att i publikasjon då det einaste som kjem fram er at du har nynorsk som hovudmål og at du er frå Sogn og Fjordane.

## **Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast den 15. mai, då vil alle opplysningar om deg bli sletta.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar

## **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Kvar kan eg finna ut meir?**

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

- Rettleiar Hilde Sollid, [hilde.sollid@uit.no](mailto:hilde.sollid@uit.no) eller medrettleiar Øystein Vangsnes, [oystein.vangsnes@uit.no](mailto:oystein.vangsnes@uit.no)
- Student Thea Øvregard Røhme, [tro061@uit.no](mailto:tro061@uit.no)
- Vårt personvernombod: Joakim Bakkevold, [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Beste helsing

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

Hilde Sollid og Øystein Vangsnes

Thea Øvregard Røhme

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Bokmåls-og talemålsavvik i nynorsktekstar* og har fått anledning til å stilla spørsmål. Eg samtykker til at mitt barn får:

delta i elektronisk spørjeskjema

Eg samtykker til at mine opplysningar blir behandla fram til prosjektet er avslutta, ca. 15. mai

---

(Signert av føresette, dato)

