

Birgitte Sæter Hånes

"Når du skal skrive nynorsk, så blandar det seg litt"

Ein studie av normavvik i nynorske elevtekstar

Masteroppgåve i nordisk språkvitskap

Rettleiar: Stian Hårstad

Mai 2021

Birgitte Sæter Hånes

"Når du skal skrive nynorsk, så blandar det seg litt"

Ein studie av normavvik i nynorske elevtekstar

Masteroppgåve i nordisk språkvitskap
Rettleiar: Stian Hårstad
Mai 2021

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

Denne masteroppgåva har som mål å få djupare innsikt i korleis samspelet mellom dialektnær skriving og bokmålspåverknad kan prege rettskrivinga til elevar med nynorsk som hovudmål. I oppgåva analyserer eg normavvik i 23 elevtekstar skrivne av nynorskelevar frå ein vidaregåande skule i Ålesund-regionen. For ei djupare forståing for kva mekanismar som kan tenkast å ligge bak utfordringane nynorskelevar har med rettskriving, intervjuar eg fire av skrivarane bak tekstane. I tillegg til å undersøke bokmåls- og talemålssamanfall som faktorar i nynorskrettskrivinga gir studien innblikk i eit utval elevar sine refleksjonar knytte til eigne skriftpraksisar i formelle og uformelle skrivesituasjonar, nynorsknorm, dialektnær skriving, norm- og mottakarforventningar og kontekstbundne normer for kva som er korrekt eller passande språkbruk.

Resultata i undersøkinga viser at 35 % av avvika er «reine» bokmålssamanfall, medan 28 % av avvika er «reine» talemålssamanfall. Heile 53,3 % av avvika fell saman med *både* bokmålsnorma og talemålet til elevane. Sjølvrapporteringa frå elevane, synleggjer at dei har lite kunnskap om valfridommen i nynorsk og den gjeldande nynorsknorma. Sjølv om elevane gir uttrykk for at dei er opptatt av «å skrive så korrekt som mogleg», er det tydeleg at skriftpraksisen deira blir styrt av fleire normer, og at dei såleis ofte driv med skriftspråkleg veksling mellom nynorsk, bokmål og dialektnær skriving. Særleg bokmålsdominansen i det norske språksamfunnet og det at elevane er vant til å skrive dialekt i private samanhengar, ser ut til å påverke nynorskrettskrivinga deira. Til tross for dette ser det ut til at elevane til ein viss grad har internalisert ein tekstkulturell kompetanse, der dei tydeleg skil mellom ulike språklege uttrykksformer alt etter kva som er mediet og kven som er mottakaren.

Forord

Endeleg er dagen her! Med masteroppgåva i handa kan eg omsider kalle meg ferdig utdanna lektor. Arbeidet med masteroppgåva har vore lærerikt og interessant, samtidig som det har bydd på både utfordringar og frustrasjon. Ei skikkeleg berg- og dalbane med andre ord. Det er mange som fortener ein takk for at eg er ferdig til normert tid.

Først og fremst takk til norsklæraren som i ein hektisk kvardag tok seg tid til å hjelpe meg med datainnsamlinga, og til elevane som delte tekstane sine med meg. Ein ekstra takk går til dei fire intervjuinformantane mine for verdifulle bidrag til oppgåva. Utan dykk hadde ikkje denne masteroppgåva vore til.

Ein stor takk går til rettleiar Stian Hårstad for gode samtalar, litteraturtips, innspel, kommentarar og språkvask (skal aldri bruke ordet *dertil* meir). Takk for at du har vist interesse for prosjektet mitt.

Eg vil også rette ein takk til familien min som gjennom livet og arbeidet med masteroppgåva alltid stiller opp. Spesielt takk til Per Hånes for hjelp med korrekturlesing. Takk til Ane for oppmuntrande ord, gjennomlesing av oppgåva og ikkje minst for at du har gjort kollektivlivet dei siste fem åra så mykje betre. Heilt til slutt vil eg takke dei seks fine studievenninnene mine for fem fantastiske år i Trondheim. Studietida hadde ikkje vore det same utan dykk.

Trondheim, mai 2021

Birgitte Sæter Hånes

Innholdsliste

1.0 INNLEIING	1
1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORMÅL MED OPPGÅVA	2
1.3 OMGREPSAVKLARING	4
1.3.1 Norm	4
1.3.2 Skriftnormal	4
1.3.3 Avvik	5
1.4 DISPOSISJON	5
2.0 TEORETISK BAKTEPPE OG TIDLEGARE FORSKING	6
2.1 SKRIVEOPPLÆRING	6
2.2.1 Opplæring i rettskriving	7
2.2 DIGITAL SKRIVING OG ENDRING I SKRIFTPRAKSIS	7
2.2.1 Språkveksling	9
2.2.2 Metaspråkleg bevisstheit	9
2.2.3. Språkleg tilpassing	10
2.2.4 Identitet og språkval	10
2.3 SPRÅKNORMERING	11
2.3.1 Valfridom	11
2.4 TIDLEGARE UNDERSØKINGAR	12
2.4.1 Wiggen (1992)	12
2.4.2 Bjørhusdal og Juuhl (2017)	13
2.4.3 Eiksund (2017)	13
2.4.4 Røhme (2020)	14
2.5 MUNNLEG SPRÅKVARIASJON MED RELEVANS FOR SKRIVEPROSESSAR	14
2.5.1 Dialektale forskjellar i nordvestlandsk	15
2.5.2 Sunnmørsdialekta	15
3.0 METODE OG EMPIRI	17
3.1 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE	17
3.2 UTVAL OG REPRESENTASJON	17
3.2.1 Utval til elevtekstar	18
3.2.2 Utval til intervju	19
3.3 ELEVTEKSTANALYSE	19
3.2.1 Registrering og kategorisering av avvik	20
3.2.2 Oversikt over hovud- og underkategoriar	21
3.4 INTERVJU	24
3.5 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKINGA	26
3.6 ETISKE OMSYN	27
3.7 RELIABILITET OG VALIDITET	27
4.0 RESULTAT OG ANALYSE	29
4.1 DEN TOTALE MENGDA AVVIK	29
4.1.1 Avvik fordelt på hovudkategoriane	30
4.1.2 Avvik fordelt på underkategoriane	31
4.1.3 Dei fem største underkategoriane	34
4.2 FORHOLDET MELLOM ALLE AVVIKA OG BOKMÅLS- OG TALEMÅLSAVVIK	35
4.3 ELEVINFORMANTANE	36
4.3.1 Fatima	37
4.3.2 Emilie	37
4.3.3 Vilje	38
4.3.4 Jeanette	38
4.3.5 Oppsummering	39
4.4 OPPFATTA FORHOLD MELLOM EIGE TALEMÅL OG NYNORSKNORMAL	40
4.4.2 Kjennskap til valfridommen innanfor nynorsknormalen	44
4.5 SPRÅKVEKSLING MELLOM NYNORSK, BOKMÅL OG DIALEKT	45
4.5.1 Metaspråklege refleksjonar	47

4.6 RETTSKRIVING OG FORVENTNINGSNORMER	49
2.6.1 <i>Evne til å skilje mellom uformell og formell skriving</i>	51
5.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	52
5.1 OPPSUMMERING I LYS AV PROBLEMSTILLINGANE	52
5.2 VIDARE FORSKING	54
LITTERATURLISTE	56
VEDLEGG	62
VEDLEGG 1: SAMTYKKESKJEMA	62
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	64
OPPGÅVA SIN RELEVANS FOR LEKTORYRKET	67

Liste over tabellar og figurar

<i>Tabell 3.1: Oversikt over hovud- og underkategoriar for kategorisering av normavvik.....</i>	<i>23</i>
<i>Tabell 4.1: Tal på registreringar i dei fem største kategoriane med døme frå elevtekstane og med markering om avviket i kategorien er samanfallande med bokmål eller talemålet.</i>	<i>34</i>
<i>Figur 4.1: Avvik fordelt på hovudkategoriane.</i>	<i>30</i>
<i>Figur 4.2: Tal på registreringar i kvar underkategori.....</i>	<i>31</i>
<i>Figur 4.3: Prosent registreringar i tre av dei største kategoriane i datamaterialet mitt samanlikna med materialet til Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020).</i>	<i>35</i>
<i>Figur 4.4: Normavvika til dei fire elevinformantane fordelt på om dei fell saman med bokmål eller talemålet..</i>	<i>40</i>

1.0 Innleiing

Det har lenge vore kjent at elevar med nynorsk som hovudmål har utfordringar med nynorskrettskrivinga. Den utbreidde bruken av dialekt i uformelle skrivesituasjonar gjer at særleg nynorskelevar ofte vekslar mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving i ein og same tekst (Hernes, 2012). Fleire studiar av skriveferdigheiter har peikt på bokmålsinnslag og talemålspåverknad i elevtekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål (Wiggen, 1992; Bjørhusdal & Juuhl, 2017). Derimot er det svært få som problematiserer kva mekanismar som kan tenkast å ligge bak desse utfordringane nynorskelevar har med rettskriving. I denne masteroppgåva ønsker eg derfor å få djupare innsikt i nettopp dette. Med det som utgangspunkt undersøker eg i denne oppgåva førekomsten av normavvik i tekstar skrivne av nynorskelevar. For ei djupare forståing av normbevisstheita til skivarane ser eg dessutan nærmare på korleis dei sjølve opplever skriftpraksisen sin i skrivesituasjonar som er formelle/uformelle i ulike grader.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Både unge og vaksne skriv meir i dag enn i tidlegare tider. Den digitale revolusjonen har bidrege til at det blir stadig meir aktuelt å diskutere forholdet mellom skriving i og utanfor skulen. Behovet for å lese og skrive har truleg aldri før vore så tydeleg som det er i dag. I dagens samfunn møter vi enorme mengder tekst både på skulen, i utdanninga, i arbeidslivet og på fritida. Nye digitale plattformer gir oss moglegheiter til å kombinere ulike måtar å kommunisere på gjennom skrift, bilete og lyd. Å kunne lese og skrive har dermed blitt ein heilt essensiell føresetnad for å kunne delta i sosiale interaksjonar på Internett. Følgeleg er ein høg tekstkompetanse nødvendig for å kunne delta i dette komplekse tekstuniverset. På bakgrunn av eit aukande behov for å utvikle elevane sin skrivekompetanse har skriving som grunnleggande ferdigheit blitt tillagt større vekt i læreplanane dei siste åra. Læreplanen for norskfaget i LK20 understrekar viktigheita av å kunne skrive for at elevane seinare skal kunne fungere i eit demokratisk samfunns- og yrkesliv. Norskfaget har eit særleg ansvar for opplæringa i å kunne skrive, heilt frå den grunnleggande skriveopplæringa til å planlegge, utforme og bearbeide tekstar i ulike sjangrar og tilpassa formål, medium og mottakar (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Snapchat, Facebook, Instagram og andre sosiale medium har i løpet av dei siste åra blitt ein viktig del av både unge og vaksne sitt liv. Statistikk frå SSB (2020) viser at vi bruker nesten tre

og ein halv time på Internett i gjennomsnitt kvar dag. Ei undersøking gjennomført av Medietilsynet (2020) syner at over åtte av ti 13–18-åringar som bruker sosiale medium, har mykje kontakt med vennane sine her. Det er derfor ikkje utenkeleg at sosiale medium har blitt ein like viktig arena for ungdommar sin kvardagskommunikasjon som det å møtast fysisk. Framveksten av digital kommunikasjon har dessutan ført til at skriving har fått ei ny betydning, nettopp ved at språket på sosiale medium ofte er prega av andre sosiale normer og forventningar enn ved tradisjonell skriving (jf. Olsen, 2018). Til dømes bruker Rotevatn (2014) termen «snakkeskriving» for å skildre språket på Facebook, og i si undersøking dokumenterer ho at tre av fire elevar skriv dialekt på sosiale medium.

Gjennom både tradisjonelle og nye, sosiale medium blir vi eksponert for ulike skriftpraksisar. Bokmålsdominansen i den norske offentlegheita gjer at nynorskelevar blir eksponert for mykje meir bokmål enn bokmåselevar blir eksponert for nynorsk (Grepstad, 2015). I tråd med dette hevdar Vangsnes, Söderlund og Blekesaune (2017) at nynorskelevar i større grad har utvikla ein høg kompetanse i begge skriftspråka, og dermed også har betre generelle språkferdigheiter enn bokmåselevar. I tillegg er det tenkeleg at nynorskelevar med eit nynorsknaert talemål har ein større fordel enn bokmåselevar når dei skal skrive nynorsk, nettopp fordi dei kan støtte seg på talemålet sitt (jf. Rødningen, 2000). For mange nynorskelevar kan derimot tanken om at ein skal kunne skrive som ein snakkar, raskt bli ei kvilepute (Aanes, 2011). Det at det kan vere vanskeleg å skilje mellom dialekt og skriftnormal, kan dermed føre til at nynorskelevar får utfordringar med rettskrivinga.

1.2 Problemstilling og formål med oppgåva

Formålet med denne studien er å undersøke skriftpraksisen til eit utval vidaregåandeelevar med nynorsk som hovudmål. Ved å analysere normavvika elevane gjer når dei skriv nynorsk, vil eg kunne kartlegge vanlege feiltypar, og om desse kan sjåast i lys av påverknad frå eller samverknad med andre normer, især bokmål og talemålet til elevane. Avvik som fell saman med talemålet, vil moglegvis kunne seie noko om eleven sin kompetanse i vekslinga mellom dialekt nær og normert skrift, medan avvik som fell saman med bokmål, vil kunne seie noko om i kva grad bokmål gjer seg gjeldande i rettskrivinga i nynorsktekstar. Mange av dei tidlegare undersøkingane om rettskrivingsavvik er knytte til barneskuleelevar (sjå delkapittel 2.4), og det vil derfor vere interessant å undersøke om dei same tendensane er å finne hos vidaregåandeelevar.

I tillegg ønsker eg å intervjuje elevar for å få innblikk i kva dei sjølve tenker kring sin eigen skriftpraksis og sin eigen kunnskap om nynorsknorma. Sjølvrapporteringa frå elevane kan vidare seie noko om språkvekslinga dei driv med basert på ulike tekstnormer og mottakarforventningar. Primært vil dette dreie seg om forholdet mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving. Sidan svært få rettskrivingsstudiar problematiserer kva mekanismar som kan tenkast å ligge bak utfordringane nynorskelevar har med rettskriving, kan denne masteroppgåva bidra til djupare innsikt og dermed meir kunnskap om nettopp dette. Undersøkinga mi vil følgeleg ha ei etnografisk inspirert tilnærming til språkbruk (Stæhr, 2018). Dermed vil elevane sine skriftpraksisar, både i formelle og uformelle skrivesituasjonar, bli omtalt i denne oppgåva.

Med dette som grunnlag har eg i denne masteroppgåva jobba ut i frå følgande problemstillingar:

I kva grad kan normavvika i dei nynorske elevtekstane knytast til samanfall med bokmålsnorma og til talemålet til elevane?

Kva for metaspråklege refleksjonar gjer nynorskelevane kring sin eigen skriftpraksis og sin eigen kunnskap om den gjeldande nynorsknorma?

Formålet med denne undersøkinga er altså å kartlegge avvik frå nynorsknorma og vidare finne ut kva mekanismar som kan tenkast å ligge bak utfordringane elevane har med nynorskrettskrivinga. Problemstillingane legg opp til ein kombinasjon av ei kvantitativ og kvalitativ undersøking. Den vitskaplege forankringa er skildra i delkapittel 3.1. Eg har sjølv henta inn datamateriale til denne studien. Det empiriske grunnlaget er elevtekstar skrivne av 23 nynorskelevar frå det nordvestlandske dialektområdet. Dette er supplert med intervju av fire av skrivarane bak elevtekstane. For å gjennomføre ei slik undersøking er det dessutan viktig at eg som forskar på førehand tar stilling til korleis omgrep som utgjer ein betydeleg del av oppgåva, blir definerte. Derfor utgjer omgrepsavklaringa ein essensiell del av forskingsprosessen. I neste delkapittel vil eg avklare korleis eg definerer sentrale omgrep som ligg til grunn for denne undersøkinga.

1.3 Omgrepsavklaring

1.3.1 Norm

Ettersom normomgrepet blir brukt på ulike domene og kan bli forstått på ulike måtar, vil det vere nødvendig å definere kva eg legg i omgrepet. Ifølge *Nynorskordboka* kan omgrepet *norm* definerast som «godteken regel, rettesnor, mønster, målestokk». I denne oppgåva er eg primært opptatt av språknormer. Vikør (2007, s. 72) peikar på at språknormer er normer for språkbruken vår, den språklege oppførselen vår og normer for den språklege oppførselen vi ventar av andre. Det finst ulike måtar å klassifisere språknormer på, og ifølge Vikør (2007, s. 72–74) er det vanleg å skilje mellom *fastsette* og *internaliserte normer*. Dei fastsette normene er dei normene som blir formelt fastlagde i grammatikkar, lærebøker og ordbøker. Sjølve fastsettinga blir gjort av eit utvalt, kompetent organ, slik som Språkrådet. På den andre sida er dei internaliserte normene ofte retta mot talespråket og blir ofte nytta for å skildre intuitiv språkkunnskap. At ei norm er internalisert, betyr ifølge Mæhlum (2008, s. 90) at ho er blitt tatt opp og integrert i omgrepsoppfatninga til språkbrukaren. I mi undersøking tar eg for meg avvik frå den fastsette nynorsknorma som blei lagt fram av Språkrådet og godkjent av Kulturdepartementet i 2012. Denne norma er å finne i *Nynorskordboka* og i dokumentet «Ny rettskriving for nynorsk» av Språkrådet (2011). I arbeidet med å registrere og kategorisere normavvik tar eg utgangspunkt i nettutgåva av *Nynorskordboka* til Universitetet i Bergen, då denne til ei kvar tid er oppdatert på kva som er gjeldande for nynorsknorma.

1.3.2 Skriftnormal

Ifølge Omdal og Vikør (2002, s. 15) er ein *skriftnormal* eit samanhengande system av fastsette normer for ein språkvarietet. Sidan vi i Noreg har to ulike skriftspråk, har vi også to ulike skriftnormalar; nynorsknormalen og bokmålsnormalen. Dei normene nynorsk og bokmål har i dag, blei fastsette ved dei siste større rettskrivingsreformene, for bokmål i 2005 og for nynorsk i 2012. Språkrådet (u.å.) understrekar at det ikkje er aktuelt med større rettskrivingsreformer med det første, då eit av hovudprinsippa er at normene primært skal ligge fast. Vidare legg den gjeldande språkpolitikken til grunn at dei to skriftspråka skal normerast kvar for seg på sjølvstendig grunnlag. Dei overordna retningslinjene for normeringa er forankra i Stortinget. I denne undersøkinga er det særleg nynorsknormalen som vil vere av interesse, nettopp fordi eg ønsker å undersøke kva oppfatningar og kunnskapar nynorskelevane sjølve har kring nynorsknormalen. Fiskerstrand (2008) omtaler dette som *den internaliserte nynorsknormalen*,

då det dreier seg om kva for reglar og haldningar om nynorsk elevane har tatt til seg som sin eigen kunnskap.

1.3.3 Avvik

Med omgrepet «skriftspråklege normavvik» refererer Wiggen (1992, s. 110) til eit kvart avvik frå normene som gjeld skrive norsk. I denne oppgåva definerer eg omgrepet *avvik* som alle tilfelle der teiknkombinasjonen i ei rekkefølge av teikn ikkje stemmer overeins med den ortografiske norma, som i dette tilfellet er nynorskrettskrivinga frå 2012. Eg har i likskap med Melby (2005, s. 12) valt å ikkje nytte den meir daglegdagse termen «skrivefeil», då ei rekke av avvika ikkje er leksikalske, morfologiske eller språklege «feil», dei er berre annleis enn den ortografiske nynorsknorma. Døme på dette er <språke> for «språket». ¹

1.4 Disposisjon

Denne oppgåva er delt inn i fem kapittel: innleiing, teoretisk bakteppe, metode og empiri, resultat og analyse, oppsummering og avslutning. I kapittel 1 har eg presentert bakgrunnen for prosjektet mitt, forskingsobjektet, problemstillingar og sentrale omgrep for studien. Vidare vil eg i kapittel 2 gjere greie for det teoretiske bakteppet for denne oppgåva. Her vil eg først gjere greie for aktuell teori knytt til skriveopplæring, skriftpraksisar, språkveksling og språknormering. Deretter vil eg presentere fire tidlegare undersøkingar som på noko ulikt vis fokuserer på normavvik i elevtekstar skrivne på bokmål og nynorsk. Avslutningsvis vil eg ta for meg informantane sin talemålsbakgrunn og gjere greie for trekk i sunnmørsdialekta ein kan forvente å finne uttrykt i skrift og som avvik frå nynorsknorma. I kapittel 3 presenterer eg det metodiske grunnlaget og den empiriske gjennomføringa av studien. Først vil eg synleggjere korleis eg har kombinert kvantitativ og kvalitativ metode i undersøkinga mi. Deretter vil eg gå nærmare inn på informantutvalet, elevtekstanalysen, korleis eg har registrert og kategorisert avvik frå nynorsknorma og gjennomføring av intervju. Til slutt vil eg diskutere etiske omsyn knytte til bruk av elevtekstar og kvaliteten på undersøkinga. I kapittel 4 presenterer eg resultatata frå undersøkinga samtidig som eg diskuterer resultatata på bakgrunn av relevant teori. I kapittel 5 samlar eg trådane og formulerer svar på problemstillingane for studien. Basert på funna i undersøkinga trekker eg også fram nokre didaktiske refleksjonar og tankar om kva som kunne vore interessant å forske vidare på.

¹ Vidare i framstillinga bruker eg <> for å gje att konkret grafisk form, altså skrivemåte. Eg bruker «» for gje att ordbokformer, altså normerte ord i skriftnormalen, medan // blir brukt for å gje att uttalen av ord og uttrykk.

2.0 Teoretisk bakteppe og tidlegare forskning

I dette kapittelet gjer eg greie for det teoretiske bakteppet for masterprosjektet mitt. Først vil eg ta for meg aktuell teori knytt til skriveopplæring, skriftpraksisar, språkveksling og språknormering. Deretter vil eg presentere tidlegare granskingar som er relevante for mi undersøking og som på noko ulikt vis tar for seg normavvik i elevtekstar skrivne på både bokmål og nynorsk. Avslutningvis vil eg gjere greie for informantane sin talemålsbakgrunn og presentere hovudtrekk ved sunnmørsdialekta som danner utgangspunktet for talemålsanalysen. Denne talemålsanalysen vil bli brukt for å skilje nynorsk frå dialekt i registreringa og kategoriseringa av normavvik i elevtekstane.

2.1 Skriveopplæring

Ei av dei viktigaste oppgåvene i skulen er å utvikle elevane sin skrivekompetanse gjennom ei systematisk skriveopplæring. Norskfaget har eit særleg ansvar for denne skriveopplæringa. I læreplanverket blir dette synleggjort gjennom kompetansemåla for norsk ved at dei ortografiske reglane blir introdusert gradvis gjennom skuleløpet, med full meistring av rettskriving og formverk mot slutten av tiande trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter kompetansemåla skal førsteklasseelevar på vidaregåande meistre tekstbinding, teiknsetting og rettskriving på hovudmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sidan skriveopplæringa i norskfaget omfattar både nynorsk og bokmål, understrekar Eiksund (2017, s. 28) at elevane må innrette seg etter tidvis sprikande ortografiske reglar og praksisar. Fleire studiar peikar på at dette kan skape utfordringar for både nynorskelevar og bokmålelevar i skriveopplæringa (Wiggen, 1992; Bjørhusdal & Juuhl, 2017).

Ifølge Skjelbred (2010, s. 19) skjer skriveopplæringa i skulen gjennom deldisiplinane *skriftforming*, *rettskrivingsopplæring* og *tekstskaping*. Arbeid med skriftforming skal gi eleven ei leseleg, rask og personleg handskrift, medan rettskrivingsopplæringa skal hjelpe eleven å meistre dei normene og forskjellige formelle skriftspråkskonvensjonane som gjeld innanfor språksamfunnet. Opplæringa i utforming av tekstar skal på si side gi opplæring i å uttrykke seg skriftleg i ulike samanhengar og for ulike formål (Skjelbred, 2010, s. 19). Alle desse deldisiplinane er essensielle for skriveopplæringa, sjølv om dei enkelte delane har blitt tillagt ulik vekt til ulike tider.

2.2.1 Opplæring i rettskriving

Den tekniske delen av skrivinga har tradisjonelt hatt ein viktig plass i norsk skriveopplæring. I tråd med dette understrekar Skjelten (2013, s. 175) at rettskrivinga, nedfelt i rettskrivingsnormer og ordlister, har hatt ein stor plass i både skriveopplæringa og i vurderinga av elevane sine tekstar. Rettskrivingsopplæringa er historisk sett nært knytt til forholdet mellom skrift og tale, og dermed til normeringsspørsmål, men den rører også ved politiske spørsmål og maktspørsmål (Skjelbred, 2010, s. 145). Som følge av dette har rettskrivinga hatt ein varierende plass i skriveopplæringa det siste hundreåret. Rettskrivinga har variert frå å vere den viktigaste tekstkategorien i skriveopplæringa og i læreplanar frå tidleg 1900-talet til å få ein meir avgrensa status i dei seinare læreplanane i norskfaget (Iversen & Otnes, 2016, s. 202). Det faktum at rettskrivinga truleg blir tillagt mindre vekt i dag, er ifølgje Skjelbred (2010, s. 145) eit resultat av at vi i dag har gode retteprogram og stavekontrollar på både datamaskinar og mobiltelefonar.

At formelle krav til rettskriving blir vurdert som mindre viktig i dag enn for nokre tiår sidan, blir også framheva av Brunstad (2009). I samband med dette peikar Brunstad (2009, s. 95) på tre indisium som tenderer i denne retninga, der det første dreier seg om at sensorrettleiinga til norskeksamen legg mindre vekt på formell rettskriving ved vurderinga som følge av ny innsikt frå skrivepedagogisk forskning. Dette kan ein sjå i samband med det andre indisiumet som handlar om at skrivepedagogikken dei siste åra har hatt ei funksjonell tilnærming med fokus på sjanger, retorikk og prosessorientert skriving, og ikkje så mykje på formelle ferdigheiter (Brunstad, 2009, s. 95). Som eit tredje indisium peikar Brunstad (2009, s. 95) på at studentar ser ut til å ha fått fleire rettskrivingsavvik i løpet av dei siste tiåra. Særleg framveksten av nye kommunikasjonsformer som chatting, blogging og SMS har hatt betydning for dette.

2.2 Digital skriving og endring i skriftpraksis

Den digitale revolusjonen har medført grunnleggande endringar i både unge og vaksne sin lesepraksis og skriftpraksis (Apalseth, 2019). På relativt få år har digital skriftkompetanse blitt ein sjølvstøtt del av den tekstkunneheita vi forventar av dagens samfunnsborgarar (Hårstad, u.u.). Den rivande teknologiske utviklinga dei siste åra har såleis ført med seg ein literacy-revolusjon der det er nærmast utenkeleg å tale om språk og tekst utan innslag av digital teknologi (Brandt, 2015). Ifølgje Røynealand og Vangsnes (2020, s. 357–358) opnar den nye digitale teknologien opp for kreativ og refleksiv språkbruk, nettopp ved at skriftpraksisen på sosiale medium utfordrar det tradisjonelle skiljet mellom normert og standardisert skriftspråk.

Skriftpraksisen på sosiale medium er ofte prega av ein munnleg og visuell stil, gjerne omtalt som «chatspeak» (Androutopoulos, 2011). Ein slik skriftpraksis inviterer til bruk av trekk frå ulike skriftspråk, dialekter, stilar og register, og dessutan forkortingar, emojiar og andre teikn frå biletspråk (Helset & Brunstad, 2020, s. 99). Det at den skriftlege kommunikasjonen på sosiale medium flyttar seg nærmare talespråket kan ein vidare sjå i samband med termen «snakkeskriving» som Rotevatn (2014) nyttar for å skildre dialektskrivinga på Facebook.

Fleire undersøkingar synleggjer at bruk av dialektskriving, særleg blant unge skrivarar, er relativt vanleg i privat skriftleg kommunikasjon i Noreg. Den rapporterte dialektskrivinga er minst utbreidd på Austlandet og mest utbreidd på Vestlandet, i Trøndelag og i Nord-Noreg (Røyneland & Vangsnes, 2020). Det at vi i Noreg har ein generell høg toleranse for språkleg variasjon og dialektbruk på ulike arenaer, kan vere med på å legitimere den utbreidde dialektbruken på sosiale medium (Vangsnes, 2019). Dialektskriving er vel å merke ikkje berre knytt til den digitale sosiale skrivinga. Fleire studiar viser at bruk av dialekttrekk er tydeleg tilpassa sjanger, mottakar og plattformer (jf. Bell, 1984). Ifølgje Røyneland (2018) blir dessutan dialektskrivinga brukt for å indeksere noko uformelt og emosjonelt, og ho er dermed knytt til nærleik, engasjement og ein lokal identitet.

Vidare poengterer Hårstad (u.u.) at frammarsjen av den digitale sosiale skrivinga har ført til ein auka normpluralisme, særleg i skriftlege domene. Hårstad (u.u., s. 14) underbygger dette ved å peike på den nemnde repertoarutvidinga innanfor skriftdomenet (jf. «chatspeak»). Den generelle tendensen viser at det blir tatt mindre omsyn til rettskriving på sosiale medium enn ved tradisjonell skriving, og fleire er derfor bekymra for at dette skal føre til normoppløysing og språkleg forfall (Stæhr, 2015). Dette ser ein tydeleg ved at kravet om god rettskriving utanfor skulekontekst vil kunne verke ulikt inn på ulike lesarar. Enkelte kan vere svært opptatt av språkleg korrektheit, medan andre kan sjå på rettskrivinga som mindre viktig. Ifølgje Skjelten (2013, s. 175) kan dette vere fordi mange ikkje ser feila som noko problem for budskapen i teksten, eller fordi deira eigen rettskrivingskompetanse ikkje er særleg god. På den andre sida hevdar Brunstad (2009, s. 95) at det ikkje nødvendigvis er tale om fråvær av korrektheit når det gjeld skriftpraksisen på digitale plattformer, men om kontekstbundne korrektheitsnormer som er ulike dei standardspråklege. Som følge av dette vil den digitale sosiale skrivinga truleg ha andre forventningsnormer enn den skriftpraksisen ein møter i skulen.

2.2.1 Språkveksling

Å veksle mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving ser ut til å vere ein gjennomgåande tendens hos nynorskbrukarar. Fleire undersøkingar konkluderer med at nynorskungdom i større grad enn bokmålsungdom ser ut til blande desse skriftnormene (Hernes, 2012; Juuhl, 2014; Myklebust, 2015; Fiskerstrand, 2017). I samband med dette peikar Brunstad (2009) på at nynorskbrukarar ser ut til å legge større vekt på individuell språkføring i høve til standardspråkleg korrektheit enn bokmålsbrukarar, og at desse endringane derfor primært gjeld nynorskbrukarar. Helset og Brunstad (2020) forklarar denne språkvekslinga i lys av den toskriftspråklege situasjonen i Noreg. Sidan nynorskungdom opererer i eit skriftkulturelt felt som er prega av både bokmål, nynorsk og dialekt nær skriving på ulike digitale plattformer der nynorsken er eit mindretalsspråk i høve til bokmålet, kan nynorskungdom, i større grad enn bokmålsungdom, karakteriserast som fleirspråklege (Helset & Brunstad, 2020, s. 94). Som brukarar av eit mindretalsspråk må nynorskbrukarar vere meir fleksible enn det brukarar av fleirtalsspråket må vere. Dette kan ein trekke parallellar til Bourdieu (1991) som i eit overordna sosiologisk perspektiv hevdar at mindretalet i større grad må tilpasse seg fleirtalet, medan fleirtalet ikkje nødvendigvis må tilpasse seg mindretalet. Sjølv om dette ikkje dreier seg spesifikt om språkleg åtferd, kan det framleis ha overføringsverdi til bokmål og nynorsk som majoritet- og minoritetsspråk. Det er derimot viktig å understreke at diskusjonen om i kva grad nynorsk kan, skal eller bør reknast som eit minoritetsspråk, framleis er open (Sønnesyn, 2020).

2.2.2 Metaspråkleg bevisstheit

Metaspråkleg bevisstheit utgjer eit sentralt omgrep i denne undersøkinga, nettopp fordi eg er opptatt av å undersøke korleis språkbrukarane reflekterer kring eigen språkkunnskap og språkkompetanse, altså om dei i tillegg til å vere bevisste på det språklege innhaldet, også er bevisste på formsida av språket (Malakoff, 1992). Prinsippet om metaspråkleg bevisstheit blir av Brunstad (2018) sett i samband med innsikt frå tospråklegheitsforskning. Sjølv om bokmål og nynorsk ikkje tilfredsstillar tospråklegheitsdefinisjonar baserte på tydeleg lingvistisk avstand, hevdar fleire språkforskarar at avstanden mellom bokmål og nynorsk i fonologi, morfologi, syntaks og leksikon er tilstrekkeleg til at hjernen kan handtere dei to skriftkodane som to ulike språkssystem (Brunstad, 2018, s. 145). Dermed kan metaspråkleg bevisstheit og kognitiv tospråklegheitsforskning kaste lys over den skriftspråklege vekslinga mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving.

Refleksjon over eiga læring, eigen kunnskap og eiga tenking er viktig for å utvikle elevane si metaspråklege bevisstheit. I den nye læreplanen blir det lagt stor vekt på metakognisjon og sjølvregulering som grunnlag for djupnelæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Helset og Brunstad (2020, s. 98) understrekar at i eit slikt utdanningspolitisk paradigme vil metaspråkleg bevisstheit stå sentralt, nettopp fordi det i stor grad handlar om metakognisjon applisert på språk. I norskfaget kjem denne vektlegginga til syne ved at elevane skal kunne «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringar» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å arbeide med metaspråkleg bevisstheit kan dermed gjere elevane klar over at språket har ein struktur ein kan manipulere med, altså at ein kan skrive og snakke på ulike måtar i ulike kontekstar og medium, og at dette kan medføre språkendringar. Dersom ein aksepterer denne tenkemåten, kan språkvekslinga mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving, i alle fall mellom nynorskelevar, vere eit godt utgangspunkt for å fremme metaspråkleg bevisstheit i skulen (Helset & Brunstad, 2020, s. 98).

2.2.3. Språkleg tilpassing

Det finst ulike forklaringar på kva som ligg bak den skriftspråklege vekslinga hos nynorskbrukarar. Helset og Brunstad (2020, s. 97) tar utgangspunkt i hypotesen om at vekslinga mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving er systematisk, noko som inneber at språkvekslinga følger eit mønster for kva som «passar» og «ikkje passar» i tekstkulturelle samanhengar. Dei kontekstbundne korrektheitsnormene Brunstad (2009) peikar på, vil dermed vere sentrale for å forklare kva som ligg bak språkvekslinga. Dessutan kan ein sjå denne hypotesen i lys av den språklege tilpassingsteorien, der språkbrukaren i ulike kontekstar anten konvergerer eller divergerer for å tilpasse språkstilen sin til samtalepartnaren (Giles & Smith, 1979). Denne teorien kan sannsynlegvis også overførast til å gjelde ulike skrivesituasjonar. Det vil til dømes vere ulike forventningsnormer knytt til språkvala elevane gjer når dei skriv innleveringstekstar i skulen og når dei skriv meldingar på Snapchat til vennar. Dessutan understrekar Juuhl (2014) at språkvekslinga eller språkskiftet nynorskelevar gjer når dei skriv på nynorsk, bokmål eller dialekt, også har ein retorisk dimensjon, nettopp fordi dei skriftlege språkvala kan bli sett på som situerte, retoriske handlingar.

2.2.4 Identitet og språkval

Mange språkforskarar har peikt på den nære samanhengen mellom identitet og språkbruk. I eit sosiolingvistisk perspektiv ser språkforskarane Robert Le Page og Andrée Tabouret-Keller

(1985) språkleg åtfærd som identitetshandlingar, der språket både synleggjer ein personleg identitet og søking etter sosiale roller. Dermed kan ein sjå språkvekslinga mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving ut i frå både pragmatiske, retoriske og identitetsmessige forhold. Dessutan vil truleg maktaspektet også spele inn på denne språkvekslinga. Bokmålsdominansen i det norske språksamfunnet kan kaste lys over dette, nettopp fordi bokmål blir oppfatta som det einaste og sjølvsaagte standardspråket, og dermed tillagt høgare status og prestisje. I tråd med dette peikar Bourdieu (1991) på at standardspråket, altså maktspråket, får ein karakter av å vere *doxa*, det ein tar for gitt eller det som er naturleg. Følgeleg poengterer Berg (1999, s. 73) at bokmålsbrukarar har eit sterkare ønske om å identifisere seg med det vanlege og det normale, medan nynorskbrukarar legg større vekt på eit individuelt prega språk, anten det er talemålsnært, konservativt eller radikalt. Dette illustrerer dermed korleis bokmål og nynorsk har ulik symbolsk verdi på den lingvistiske marknaden (Bourdieu, 1991). Ifølge Helset og Brunstad (2020, s. 99) er det ved å reflektere over språkvekslinga mellom nynorsk, bokmål og dialekt at nynorskbrukarar kan vurdere om denne språkvekslinga er tenleg, og om det er slik at nynorsken berre passar i visse avgrensa domene.

2.3 Språknormering

I norsk har ein hatt ein langvarig og sterk aktivitet på normeringsfronten, med særleg fokus på morfologien (Omdal & Røsstad, 2009, s. 9). Ei rekke problemstillingar har vore diskutert i ulike språknormeringsdebattar, og heilt sidan nynorsk og bokmål tok form, har det blitt gjennomført relativt hyppige revideringar innanfor begge språknormalane. Bokmål fekk si siste revidering i 2005, medan nynorsk fekk si i 2012. Denne oppgåva fokuserer derimot berre på rettskrivingsreforma i nynorsk frå 2012. I forkant av revisjonen blei det uttrykt eit ønske om å få ei rettskriving som er «enkel», «tydeleg» og «stram», men som samtidig har «brei geografisk dekning» (Aanes, 2009, s. 18). Følgeleg blei skiljet mellom hovud- og sideformer oppheva, og i den nye rettskrivinga er dermed alle former jamstilte (Språkrådet, 2012). I denne undersøkinga er det primært valfridommen innanfor språknormalen som er av interesse.

2.3.1 Valfridom

Valfridommen i nynorsk og bokmål har ført til både glede og forvirring. Fleire undersøkingar konkluderer med at både elevar og lærarar har manglande kunnskap om den til ei kvar tid gjeldande skriftspråknormalen. Aanes (2011) og Fiskerstrand (2008) har begge undersøkt om elevar i den vidaregåande skulen kjenner til den valfridommen som eksisterer innanfor det

nynorske skriftspråket. Resultat frå undersøkingane tyder på at elevane ikkje har full oversikt, og at valfridommen ofte kan forvirre elevane. Fiskerstrand (2008, s. 118) konkluderer med at elevane ikkje har særleg kunnskap verken om omfanget av valfridommen innan nynorskrettskrivinga eller systemet med dei dåverande hovud- og sideformene. Dette framhevar også Aanes (2011, s. 120) ved å understreke at «kunnskapsnivået om dei valfrie sideformer, eventuelt jamstilte hovudformer, på eit generelt plan er nokså lågt». Undersøkingar som er gjorde etter revisjonen av nynorskrettskrivinga i 2012, viser dei same tendensane. Til dømes konkluderer Mehlum (2016) i si masteravhandling at mange lærarstudentar med nynorsk som hovudmål ikkje har kontroll på valfridommen i nynorsk. Manglande kunnskap til den gjeldande nynorsknormalen kan vidare påverke korleis ein oppfattar nynorsk. Dersom ein kjenner til valfridommen, står ein mykje friare til å knyte språket nærmare si eiga dialekt. Dette understrekar Rødningen (2000, s. 70) ved å peike på at nynorsknorma «legg opp til at brukarane til ein viss grad skal kunne bruke dialekten sin som rettesnor i rettskrivinga».

2.4 Tidlegare undersøkingar

Det finst fleire undersøkingar som har registrert og kategorisert normavvik hos både nynorsk- og bokmålsskrivarar. Nokre av desse granskingane tar i tillegg for seg talemålspåverknad. Som bakgrunn for undersøkinga mi har eg valt å legge vekt på fire undersøkingar; Wiggen (1992), Bjørhusdal og Juuhl (2017), Eiksund (2017) og Røhme (2020). I det følgjande vil eg ta for meg desse tidlegare undersøkingane kvar for seg.

2.4.1 Wiggen (1992)

Geir Wiggen publiserte i 1992 doktoravhandlinga si, *Rettskrivingsstudier*, der han tar for seg normavvik i tekstar skrivne for hand av barneskuleelevar på Austlandet. I handskrivne tekstar vil ikkje «tastefeil» vere relevant, medan «bokstavforming» i staden vil vere ein aktuell kategori. Datamaterialet blei samla inn i 1978/79 og består av over 900 tekstar skrivne av elevar på 2.–6. trinn frå 15 ulike skular, med om lag lik fordeling mellom tekstar skrivne på nynorsk og bokmål. Avvikstypene er skildra på grafemnivå, og deretter samanlikna med talemålet til heimstaden til elevane. Wiggen (1992, s. 109) registrerer fleire avvik i eitt ord, og resultata viser at 18,2 % av alle ord i datamaterialet er registrerte med minst eitt normavvik. Avvikane er kategoriserte i to hovudgrupper; konsonantisme og vokalisme, altså om avviksorda inneheld feil når det gjeld konsonant eller vokal (Wiggen, 1992, s. 76–77). Over halvparten av alle dei registrerte normavvikane er skriftspråkspesifikke og er anten knytte til feil i bokstavforming,

teiknsetting eller sær- og samskriving (Wiggen, 1992, s. 117). Funna frå undersøkinga viser at 18,1 % av normavvika hos nynorskelevane er «reine» bokmålsamanfall, i motsetnad til 1,1 % nynorsksamanfall hos bokmålelevane. 31,3 % av dei grafematiske avvika hos nynorskelevane fell saman med både bokmål og talemålet til elevane, og kan derfor like gjerne vere resultat av fonografiske skrivestrategiar (Wiggen, 1992, s. 149). På bakgrunn av resultata konkluderer Wiggen (1992, s. 109) med at nynorskelevane skriv «relativt flere ord normavvikende» enn bokmålelevane.

2.4.2 Bjørhusdal og Juuhl (2017)

Eli Bjørhusdal og Gudrun Kløve Juuhl gjennomførte i 2017 ei undersøking med fokus på bokmålssamanfall i tekstar skrivne av nynorskelevar. Materialet i denne undersøkinga består av 113 sjetteklassetekstar frå skuleåret 2012–13, innsamla i samband med Normprosjektet (sjå delkapittel 3.3). Dei har registrert og kategorisert avvik frå nynorsknorma i 55 feiltypekategoriar. Totalt har dei registrert 2198 avvik frå nynorsknorma, noko som svarer til 9,8 avvik per 100 ord. I studien dokumenterer Bjørhusdal og Juuhl (2017) at 43 % av normavvika til nynorskelevane er bokmålsamanfall. Dette gjeld både på leksikalsk nivå og for formverket i verb og substantiv (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 107–113). Vidare diskuterer Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 95) om bokmålssamanfall i nynorsktekstar kan samanliknast med majoritetsspråkleg interferens. Dei argumenterer for at rettskrivingsutviklinga til nynorskelevane må sjåast som eit resultat av fonografiske og ortografiske skrivestrategiar, der leseerfaringar, eksponering og innputt frå bokmål influerer formverket og ordtilfanget på nynorsk, og dermed påverkar rettskrivinga i hovudmålet (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 116).

2.4.3 Eiksund (2017)

Hjalmar Eiksund (2017) har i ein studie undersøkt rettskrivingsutviklinga hos tre bokmålelevar og to nynorskelevar, i perioden frå sjette til tiande trinn. Datamaterialet består av skuletekstar innsamla i samband med Normprosjektet. I studien forsøker Eiksund (2017) å undersøke kva mekanismar som ligg bak utfordringane nynorskelevar har med rettskriving og formverk. For å forstå dette hevdar Eiksund (2017, s. 28) at ein også må sjå til sosiolingvistiske forhold og utbreiinga av nynorsk og bokmål i samfunnet. Talemålsnær skriving og bokmål blir derfor trekte fram som faktorar i nynorsk. For å kunne seie noko om talemålspåverknaden gjennomførte Eiksund (2017) samtalar med informantane. Resultata viser at nynorskelevar har mange tilfelle av bokmål og dialekt når dei skriv nynorsk, medan nynorsk nærmast er

fråverande hos bokmåselevar (Eiksund, 2017, s. 58). Begge nynorskelevane låner vokabular og morfologi frå bokmål, og dei har langt fleire innslag av talemålsnær skrivning når dei skriv nynorsk enn bokmål. Dette kan ifølge Eiksund (2017, s. 60) vere fordi nynorskelevane ser talemålet og nynorsk som ein del av det same normkomplekset. Dessutan antydar resultatata at nynorskelevar kan ha ei negativ utvikling i rettskriving og formverk i overgangen frå barneskulen til ungdomsskulen, til tross for at læreplanverket legg opp til ei stegvis positiv utvikling etter kvart som elevane blir eldre (Eiksund, 2017, s. 60).

2.4.4 Røhme (2020)

I 2020 skreiv Thea Øvregard Røhme ei masteravhandling om bokmåls- og talemålsavvik i nynorske elevtekstar. Materialet består av 44 tekstar skrivne av nynorskelevar, fordelte på fem skular i Sogn. Røhme (2020, s. 34) har registrert og kategorisert avvika i ni ulike hovudkategoriar; *substantivbøying*, *verbbøying*, *vokalisme*, *konsonantisme*, *samsvarsbøying*, *pro-ord*, *adjektiv/adverb*, *heile ord* og *talemål*. Vidare er desse delte inn i 58 underkategoriar og om dei er *bokmålssamanfall*, *talemålssamanfall*, *ikkje bokmåls- eller talemålssamanfall* eller *uplasserte*. Totalt er det registrert 636 avvik frå norma, noko som svarer til eit gjennomsnitt på 8,96 avvik per 100 ord (Røhme, 2020, s. 33). Resultata i undersøkinga viser at 47 % av avvika i elevtekstane fell saman med bokmålsnorma, medan 17,6 % fell saman med talemålet til elevane (Røhme, 2020, s. 42). I tillegg til den kvantitative analysen av normavvika har Røhme (2020, s. 45) gjennomført ei spørjeundersøking om lese- og dialektvanane til elevane med utgangspunkt i variabelen kjønn. Jentene i undersøkinga har 53,6 % fleire bokmålsavvik enn gutane, medan gutane har noko meir talemålsavvik enn jentene (Røhme, 2020, s. 47).

2.5 Munnleg språkvariasjon med relevans for skriveprosessar

Vanlegvis blir dialekt forstått som ein geografisk bestemt språkvarietet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 25). Ifølge Sandøy (1985, s. 16) er termen «dialekt» eit «operasjonelt omgrep, dvs. eit omgrep vi kan tilpasse brukssituasjonen». Til dømes kan ein på ein og same stad finne dialektale forskjellar, anten ved at vi bruker ulike ord for det same eller ved at språkssystemet viser forskjellar (Sandøy, 1985, s. 15). Elevane som har skrive tekstane i denne undersøkinga, kjem frå Ålesund-regionen. Dermed er undersøkinga mi avgrensa til eit geografisk område der eg forventar at fleirtalet snakkar nordvestlandsk, eller meir spesifikt; sunnmørsk. Likevel er det vanskeleg å heilt sikkert vite omfanget av den munnlege språkvariasjonen blant informantane.

Wiggen (1992, s. 42) påstår at det er «aksiomatisk å vurdere et individs talemål som en varierende størrelse, ikke som ei ufravikelig, fastlagt språknorm». I tråd med dette understrekar Mæhlum og Røyneland (2012, s. 20) at kvar enkelt språkbrukar normalt har meir enn eitt register i sitt individuelle språklege repertoar; det vil seie fleire alternative måtar å uttrykke seg på avhengig av situasjon og mottakar. Dette blir i sosiolingvistikken gjerne omtalt som *intraindividuell variasjon*. Dessutan vil ein ofte finne *interindividuell variasjon* ved at individ frå same lokalsamfunn, men med ulik sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn, kan ha til dels svært forskjellig språkbruk (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 20). Sjølv om informantane i denne undersøkinga er busett i same område, kan det likevel vere meir eller mindre talespråkleg variasjon blant dei. Gjennom intervjuja kan det derfor kome fram dialektale forskjellar mellom informantane.

2.5.1 Dialektale forskjellar i nordvestlandsk

Sjølv om dialektene er i stadig endring, held dei likevel på visse kjennemerke som gjer det mogleg å skilje dei frå kvarandre. På bakgrunn av dette deler Mæhlum og Røyneland (2012, s. 95) det nordvestlandske området i tre hovudområde: Romsdalen, Sunnmøre og Fjordane. Desse tre områda har mykje til felles, men også nokre tydelege forskjellar. For å lettare kunne sjå avvika i elevtekstane opp mot talemålet er datamaterialet i denne undersøkinga samla inn frå eit avgrensa område der eg primært kan konsentrere meg om dialekta på Sunnmøre. Det bør vel å merke poengterast at talemålet på Sunnmøre også er prega av dialektale forskjellar. Dessutan er det ikkje utenkeleg at det finst førekomstar av avvik som kan knytast til talemåla i dei geografisk nærliggande områda, særleg Romsdalen. I det følgande vil eg skildre nokre hovudlinjer i den tradisjonelle sunnmørsdialekta.

2.5.2 Sunnmørsdialekta

I skildringa av sunnmørsdialekta vil eg konsentrere meg om trekk som eg kan forvente å finne uttrykt i skrift, og då særleg trekk knytte til morfologi og leksem. Sunnmørsdialekta kan karakteriserast som nordleg *e*-mål, noko som inneber at infinitivar og svake hokjønnsord får *e*-ending: *å komme*, *å lese*, *å skrive*, og *ei jente*, *ei veke*, *ei bukse* (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 95–96). Når det gjeld dialekttrekk som ofte fører til normavvik, er bortfall av utlyds-*r* i både presens av svake verb og i ubestemt form fleirtal eit frekvent problem. I sunnmørsdialekta blir slike ord uttalte utan *-r*: *kasta* (presens), fleire *bygde* og fleire *bila*. Eit anna trekk som er relativt

stabilt i sunnmørsdialekta, er tydeleg uttale av begge konsonantane i sambanda *nd*, *ld*, *mb* og *ng*: *hand*, *kveld*, *lamb* og *ting* (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 96).

Vidare skil sunnmørsdialekta seg frå nynorsknorma når det gjeld bruk av pronomen. I 1. person eintal seier sunnmøringane anten *e*:, *ai* eller *æi*, medan i 1. person fleirtal blir både *vi*, *me* og *oss* brukt. Forma *vi* ser derimot ut til å vere på frammarsj, særleg til fordel for forma *oss*. Som fleirtalspronomen i 2. person er *dokke* mest brukt på Sunnmøre, både i subjekt- og objektsform: *he dokke vaska dokke*. Store delar av Sunnmøre har *ikkje* som det tradisjonelle nektingsadverbet, men i Ålesund har *ikke* også vore mykje brukt. Mæhlum og Røyneland (2012, s. 91–92) understrekar at både *ikke* og *ikkje* blir brukt i dette bytalemålet – ikkje berre ved at ulike personar bruker same former, men også ved at same person bruker begge formene.

3.0 Metode og empiri

I dette kapitlet vil eg gjere greie for den metodiske tilnærminga i oppgåva. Først vil eg synleggjere korleis eg har kombinert kvantitativ og kvalitativ metode i studien min. Deretter vil eg forklare korleis empirien blei samla inn, behandla og analysert, og dessutan kommentere kva val som ligg bak dei ulike delane ved datainnsamlinga. Det vil her vere nødvendig å diskutere etiske omsyn knytte til bruk av elevtekstar. Eg vil også gjere greie for korleis eg har valt å registrere og kategorisere normavvika i elevtekstane. Vidare vil eg utdjupe kva som ligg til grunn for val av representantar til intervju og korleis intervju blei gjennomførte. Avslutningvis vil eg diskutere validiteten og reliabiliteten til denne studien.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

I denne studien har eg nytta både kvantitativ og kvalitativ metode. Begge desse tilnærmingane har som formål å skape ei breiare forståing for det ein søker svar på, men på ulike måtar. Tjora (2017, s. 28) peikar på at ei typisk kvantitativ undersøking framhevar oversikt og søker forklaring, medan ei kvalitativ undersøking framhevar innsikt og søker forståing. Overgangen mellom kvantitativ og kvalitativ metode er ofte glidande. Dessutan er kvantitative og kvalitative data komplementære og kan kombinerast, noko «mixed methods»-tilnærminga synleggjer (Skilbrei, 2019, s. 77). Å kombinere element frå den kvantitative og kvalitative forskningstradisjonen blir ofte omtalt som metodetriangulering og går ut på at ein kan kaste lys over den same problemstillinga ved hjelp av forskjellige data og metodar (Grønmo, 2004, s. 67). Den metodiske tilnærminga i denne studien er todelt ved at den består av kvantifiserte data frå elevtekstar og kvalitative data frå semistrukturerte intervju. Dei kvantifiserte dataa frå elevtekstane kan kartlegge kva normavvik elevane gjer når dei skriv nynorsk, samstundes som dei kan avdekke kjenneteikn ved elevane sin skriftpraksis. Intervjua kan på si side gi innblikk i korleis elevane sjølv oppfattar skriftpraksisane sine, og vidare auke forståinga for kva slags mekanismar som kan tenkast å ligge bak utfordringane elevane har med nynorskrettskrivinga. Ein kan dermed seie at dataa i denne studien er komplementære.

3.2 Utval og representasjon

Uavhengig av kva slags framgangsmåte ein vel, må forskaren vurdere kven som skal delta i undersøkinga (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 33). Som forskar må eg dermed ta stilling til utvalsstørrelse, utvalsstrategi og rekruttering. Fokuset for denne oppgåva er retta mot skriftpraksisen til vidaregåandeelevar og forholdet mellom nynorsk, bokmål og lokale

talemål. Dette medfører dermed nokre naturlege avgrensingar når det gjeld val av informantar. I det følgande vil eg utdjupe kva som ligg til grunn for utval til elevtekstar og til intervju.

3.2.1 Utval til elevtekstar

Ved å la oppgåva omhandle dynamikken mellom bokmåls- og talemålspåverknad i elevtekstar skrivne av nynorskelevar har eg allereie gjort eit utval. Eg har gjort eit strategisk utval ved å velje å ta utgangspunkt i den vidaregåande skulen. Det har allereie blitt gjennomført fleire undersøkingar som tar for seg rettskrivingsavvik i tekstar skrivne av nynorskelevar i barneskulen (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Røhme, 2020). Derfor ønsker eg i min studie å undersøke om dei same tendensane er å finne hos eldre elevar. Sidan eg også ønsker å «komme under huda» på nokre av språkbrukarane, ser eg det som formålstenleg å nytte vidaregåandeelevar i studien min.

Vidare er det særleg to krav som må oppfyllest for at eg kan gjennomføre studien i tråd med problemstillingane. Elevtekstane må vere skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål og elevane må rekne seg som brukarar av det same talemålet. Av den grunn er det nødvendig å gjere ei geografisk avgrensing, som i mitt tilfelle blei Sunnmøre. Ei slik avgrensing har vore viktig i elevtekstanalysen for å utarbeide kategoriar basert på framstillingar av den tradisjonelle sunnmørsdialekta. Avgrensinga opnar dessutan opp for å bruke teori om dialekt nær skrivning hos informantane i dette området for å predikere kva type talemålsavvik eg kan forvente å finne i analysen. For å kunne seie noko om dialektinterferensen i det nynorske skriftspråket er det også eit poeng at informantane sitt talemål er relativt likt. Dette vil dermed gjere enkelte skular på Sunnmøre meir aktuelle enn andre. Eg har derfor valt å gjennomføre undersøkinga i ein vidaregåande skule i Ålesund kommune der talemålet til elevane etter mi erfaring er relativt likt.

For å finne ei klasse som var villig til å gi meg eit innblikk i tekstproduksjonen til elevane tok eg derfor kontakt med ein tidlegare norsklærer frå mi eiga skuletid. Norsklæraren gav meg tilbakemelding på aktuelle klasser og valet fall på ei førsteklasse, der 23 av 25 elevar har nynorsk som hovudmål. Ei av årsakene til at eg valde å gå vidare med førsteklassa, er at elevane sin skrivekompetanse presumptivt blir betre dess eldre dei blir, noko som moglegvis også vil påverke bokmåls- og dialektinterferensen i rettskrivinga. I arbeidet med prosjektet har eg måtta vurdere om eg skal inkludere eller ekskludere elevar som ikkje har nynorsk som hovudmål. For

å ikkje ekskludere nokon har eg valt å samle inn elevtekstar frå alle elevane. På bakgrunn av problemstillingane i studien har eg derimot valt å fokusere på dei 23 nynorsktekstane i sjølve elevtekstanalysen og det vidare arbeidet.

3.2.2 Utval til intervju

Ifølge Tjora (2017, s. 130) er hovudregelen for utval i kvalitative intervju at ein vel informantar som av ulike grunnar vil kunne uttale seg på ein reflektert måte om det aktuelle temaet. Eg har lagt elevtekstanalysen til grunn for det strategiske utvalet til intervju, nettopp fordi dei utvalte informantane skal kunne fungere som «typeinformantar» eller «prototypar», altså representantar for ulike, men samtidig typiske språklege praksisformer i det aktuelle språksamfunnet (Akselberg & Mæhlum, 2008, s. 80). Intensjonen med dei kvalitative intervju er såleis å kunne få tilgang til elevane sine refleksjonar kring eigne skriftpraksisar. Ryen (2002, s. 85) poengterer at eit sentralt aspekt ved prosessen om å velje respondentar handlar om å variere utvalet. For å variere utvalet, men samtidig få med «typeinformantar», har eg valt å gjennomføre intervju med elevar som har både få og mange normavvik. utfordringar knytte til rekruttering av intervjurespondentar vil bli omtalt i delkapittel 3.5.

3.3 Elevtekstanalyse

For å kunne undersøke normavvik i elevtekstar er eg avhengig av å få tilgang til nettopp elevtekstar. I løpet av dei siste åra har det blitt gjennomført fleire undersøkingar som tar for seg normavvik i elevtekstar henta frå Normkorpuset (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Eiksund, 2017). Normkorpuset består av over 5000 elevtekstar frå mellomtrinnet som blei samla inn til Normprosjektet (2012–2016), der målet var å styrke den forskingsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering i skulen.² Sidan formålet med denne studien er å undersøke kva normavvik elevane gjer når dei skriv nynorsk, og å mellom anna sjå dette i samband med påverknad frå talemålet til elevane, er det nødvendig å vite den geografiske tilhøyrsla til elevane. Dette er informasjon som ikkje kjem fram i Normkorpuset. Eg har derfor valt å samle inn elevtekstar sjølv (sjå delkapittel 3.2.1), men har elles funne inspirasjon i studiar som er gjorde med bakgrunn i Normkorpuset.

² Normprosjektet var eit landsomfattande forskingsprosjekt der lærarar og forskarar saman utvikla eksplisitte forventningsnormer for skrivning og prøvde desse ut som grunnlag for skriveopplæring og vurderingspraksis (sjå Normprosjektet sine nettsider, <http://norm.skriveresenteret.no>). Boka *Nye grep om skriveopplæringa* (Matre, Solheim & Otnes, 2021) presenterer bakgrunnen for Normprosjektet, gjennomføringa, funn og erfaringar.

Eit viktig aspekt ved bruk av elevtekstar i forskning er at dei skal vere mest mogleg autentiske. Tidlegare undersøkingar har vektlagt viktigheita av at tekstproduksjonen ikkje skal vere iscenesett (Wiggen, 1992). For at skrivesituasjonen skulle vere mest mogleg autentisk med minst mogleg prestasjonsfokus, blei ikkje elevane informerte om undersøkinga mi før etter dei hadde levert inn elevtekstane til norsklæraren. Alle elevtekstane er baserte på ein retorisk analyse av ein kronikk skriven på bokmål, noko som gjer at ein kan forvente at elevane nyttar ord innanfor det same semantiske feltet. Dei fleste tekstane er på omkring 2–3 sider, men ordmengda varierer frå 517 til 1362 ord. Til tross for varierende omfang på elevtekstane kan det likevel vere mogleg å oppdage likskapar og ulikskapar på tvers av teksttilfanget.

3.2.1 Registrering og kategorisering av avvik

I utarbeidinga av forskingsdesignet må eg ta omsyn til korleis dei ulike delane ved forskingsprosjektet kan bli forstått saman. Eit viktig moment ved dette vil vere knytt til i kva grad forskingsdesignet skal vere samanliknande eller komparativt (Skilbrei, 2019, s. 86). Dette vil særleg vere aktuelt for elevtekstanalysen, då eg ønsker å samanlikne normavvika elevane gjer på tvers av elevtekstane, med resultat frå tidlegare granskingar, primært Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020). Ifølge Grønmo (2016, s. 406) tar kvalitative komparative studiar utgangspunkt i spesifikke variablar for å karakterisere dei einingane som inngår i analysen. Dette vil eg gjere ved å registrere og kategorisere normavvika til elevane. Analysen og presentasjonen av datamaterialet i studien min vil følgeleg basere seg på deskriptiv statistikk, der eg mellom anna samanliknar dei ulike variablane med kvarandre (Gonzalez-Marquez, Becker & Cutting, 2007, s. 76). Dette vil bli presentert i tabellar basert på kategoriseringa eg har gjort.

Den språklege analysen er utført manuelt ved at eg har lese gjennom elevtekstane og direkte markert funn etter kvart. I arbeidet med å registrere avvik har eg tatt utgangspunkt i nynorskrettskrivinga frå 2012. Det som ikkje samsvarer med denne rettskrivinga, blir markert som avvik. Allereie under analysen av dei første elevtekstane oppdaga eg at avvika til elevane var svært mangfaldige. Prosessen med å registrere og kategorisere avvika har derfor vore tidkrevjande. Eg har henta inspirasjon frå tidlegare rettskrivingsstudiar og valt ut dei kategoriane som er formålstenlege for funna eg har gjort i mitt datamateriale. Kategoriseringa og registreringa av avvik er lagt inn i eit rekneark i Excel. For å kunne seie noko om normavvika i nynorskrettskrivinga til elevane vil eg forsøke å utvikle ei forståing av dei dataa eg studerer,

ved å sjå avvika i lys av påverknad frå eller samverknad med andre normer, og då særleg det lokale talemålet og bokmål. Eit kvalitativt fortolkingsarbeid vil derfor vere nødvendig for å prøve å forstå kva som ligg bak utfordringane elevane har med nynorskrettskrivinga. Normavvika vil i tillegg bli sett i samband med sjølvrapporteringa frå intervjuinformantane. Resultatet vil dermed vere kvantifiserte data, medan analysearbeidet og arbeidsprosessen etter vil vere kvalitativt.

3.2.2 Oversikt over hovud- og underkategoriar

Det finst fleire forskjellige måtar å registrere og kategorisere normavvik på (Wiggen, 1992; Fretland, 2015; Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Røhme, 2020). I denne undersøkinga ønsker eg å samanlikne normavvika til vidaregåandeelevar med normavvika til grunnskuleelevar. For å kunne jamføre resultatane mine med Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020) er det eit poeng at kategoriane i undersøkingane er mest mogleg like. Derfor har eg tatt utgangspunkt i kategoriane dei har nytta i sine undersøkingar, når eg har utarbeida hovud- og underkategoriar i denne undersøkinga. Det er likevel viktig å understreke at inndelinga av kategoriar først blei gjort etter at alle normavvika var nedskrivne og analyserte.

I likskap med Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 97–98) har eg i denne undersøkinga lagt vekt på følgjande omsyn: *breidd* (å få med flest moglege ulike avvik), *bokmålssamanfall* (om avviket fell saman med bokmålsnorma eller ikkje), *fonologi/ortografi* (attgiving av lydar og skrivemåte) og *bøyingsverket og problem med samansette ord* (morfologi), og *heile ord*. Dessutan har eg i samsvar med Røhme (2020, s. 27) tatt omsyn til *talemålssamanfall* (om avviket fell saman med talemålet eller ikkje). På bakgrunn av tidlegare forskning og funn i eige datamateriale har eg dermed funne det mest formålstenleg å plassere normavvika i ni ulike hovudkategoriar: *substantivbøying*, *verbbøying*, *vokalisme*, *konsonantisme*, *samsvarsbøying*, *pro-ord*, *adjektiv/adverb*, *heile ord* og *talemål*. I tillegg har eg til saman 57 underkategoriar. Det er her viktig å gjere merksam på at hovudkategorien *talemål* blir nytta for å få tydelegare oversikt over talemålssamanfall som er vanskeleg å plassere i andre kategoriar. Kategoriane blir delte inn slik:

Hovudkategori	Underkategori
<i>Substantivbøying</i>	1. Hokjønn blir behandla som hankjønn i ubunden og bunden eintal
	2. Hankjønn får hokjønnsbøying i ubunde og bunde eintal
	3. Hankjønn får hokjønnsbøying i ubunde og bunde fleirtal
	4. Hokjønn får -ar og -ane i fleirtal

	5. Hankjønn og substantiv på -ing får -er/ene i fleirtal
	6. Inkjekjønn feil bøyning i ubunde og bunde fleirtal
	7. Manglar -r i fleirtal
	8. -a i staden for -ane i bunde fleirtal
	9. Andre substantivavvik
<i>Verbbøying</i>	10. a-verb bøyde som e-verb i presens
	11. a-verb bøyde som e-verb i preteritum og anna fortid
	12. -et i preteritum og anna fortid
	13. e-verb bøyde som a-verb i presens
	14. e-verb bøyde som a-verb i preteritum og anna fortid
	15. r-stamme- og g-stamme-verb bøyde med -te i preteritum
	16. Sterke verb bøyde svakt i presens
	17. Sterke verb bøyde svakt i preteritum og anna fortid
	18. Svake verb bøyde sterkt i presens
	19. Svake verb bøyde sterkt i preteritum og anna fortid
	20. st-verb bøyde feil «i alle tider»
	21. Kortform i infinitiv
	22. Manglar bøyingsending i presens
	23. Manglar -r bøyingsending i presens
	24. Andre feil i verb
	25. Feil med samansette ord
<i>Vokalisme</i>	26. Monoftong i staden for diftong i alle ordklasser, samanfall bokmål
	27. Monoftong i staden for diftong i alle ordklasser, ikkje samanfall bokmål
	28. Vokal endra i endingsmorfemet substantiv, samanfall bokmål
	29. Vokal endra i endingsmorfemet substantiv, ikkje samanfall bokmål
	30. Vokal og/eller konsonant endra i substantivleksem og andre ordklasser, ikkje verb, samanfall bokmål
	31. Vokal og/eller konsonant endra i substantivleksem og andre ordklasser, ikkje verb, ikkje samanfall bokmål
	32. Vokal og/eller konsonant endra i rotvokal i verb i alle tider, samanfall bokmål
	33. Vokal og/eller konsonant endra i rotvokal i verb i alle tider, ikkje samanfall bokmål
	34. Feil med og/å
	35. Andre feil i vokalisme
<i>Konsonantisme</i>	36. Feil med dobbelt konsonant, samanfall bokmål
	37. Feil med dobbelt konsonant, ikkje samanfall bokmål
	38. Konsonant fell bort/endra til ein annan konsonant, samanfall bokmål
	39. Konsonant fell bort/endra til ein annan konsonant, ikkje samanfall bokmål
	40. Stumme konsonantar blir ikkje markerte
	41. kj- og skj-feil
	42. Andre feil i konsonantisme, samanfall bokmål
	43. Andre feil i konsonantisme, ikkje samanfall bokmål
<i>Samsvarsbøying</i>	44. Feil partisipp i predikativ stilling, inkjekjønnsforma blir brukt
	45. Andre feil i samsvarsbøying

<i>Pro-ord</i>	46. Feil med anna(n), eigen/eiga/eigne, nok/noko/nokon 47. Feil med subjekts- og objektsformene de og dykk 48. Dere og de som pro-ord i subjektsform og som determinativ 49. Andre feil med pro-ord
<i>Adjektiv/adverb</i>	50. Gradbøying med -ere og -est 51. Samsvarsbøyingfeil, samanfall bokmål 52. Samsvarsbøyingfeil, ikkje samanfall bokmål
<i>Heile ord</i>	53. Feil val av leksem eller form, ikkje samanfall bokmål 54. Leksemet som blir nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma 55. Andre ordfeil
<i>Talemål</i>	56. <Masse> for «mykje» 57. Andre ordfeil samanfall talemål

Tabell 3.1: Oversikt over hovud- og underkategoriar for kategorisering av normavvik.

I likskap med Røhme (2020) har eg valt å inkludere kategori 3 *hankjønn får hokjønnbøying i bunde og ubunde fleirtal*, då eg fann fleire tilfelle av dette i datamaterialet mitt. Denne kategorien har ikkje Bjørhusdal og Juuhl (2017) tatt med i si undersøking. Eg var lenge i tvil om eg skulle dele opp kategori 9 *andre substantivavvik* for å synleggjere at det blei registrert ei rekke tilfelle av feil eller manglande bøying på substantiva. For å unngå å legge til for mange kategoriar har eg derimot valt å behalde kategori 9 slik den er hos Bjørhusdal og Juuhl (2017). Når det gjeld kategori 40 *stumme konsonantar blir ikkje markerte*, er dette i hovudsak ikkje ein kategori som vil gi stort utslag i datamaterialet mitt, då sunnmørsdialekta tradisjonelt har halde på fleire historiske lydar enn mange andre norske talemål, mellom anna utlydande dentalelement, som i *med* (av norrønt *með*) og *saud* (av norrønt *sauð*) (Sjekkeland, 2005, s. 179; sjå òg 2.5.2). Sidan eg har registrert avvik som <gla> for «glad» har eg likevel valt å inkludere denne kategorien i mi undersøking.

Vidare har eg valt å erstatte Røhme (2020) sine talemålsskategoriar med kategoriar tilpassa datamaterialet mitt. Kategori 56 og 57 er følgeleg reine talemålsskategoriar knytte til sunnmørsdialekta. Talemålssamanfalla som ikkje er registrerte her, er registrerte i andre kategoriar, men blir framleis rekna som talemålssamanfall. Til dømes blir <fungerar> for «fungerer» registrert i kategori 13 *e-verb bøygde som a-verb i presens*. Vidare blir dei fleste kategoriane i vokalisme og konsonantisme delte inn i \pm bokmålssamanfall. Denne inndelinga opptrer derimot berre visse stader, då det ikkje alltid er relevant å kategorisere på denne måten, til dømes ved normrett skriving av *og/å*. Det er likevel viktig å understreke at kategoriar som

ikkje er delte inn på denne måten, også kan innehalde bokmålsavvik. Kategori 10 *a-verb bøygde som e-verb i presens* med døme som <snakker> for «snakkar» illustrerer dette.

For å tilpasse kategoriane til datamaterialet mitt har eg justert nokre av underkategoriane slik dei blir relevante for akkurat mi undersøking. Kategori 46 *feil med anna(n), eigen/eigaleigne, nok/noko/nokon* er inspirert av Bjørhusdal og Juuhl (2017) sin kategori 45 *feil med anna(n), ingen/inga, nokon/noka/noko/nokre*. I datamaterialet mitt har eg registrert ei rekke avvik knytte til «eigen/eiga/eigne», noko som gjorde det formålstenleg å ta med dette i denne kategorien. Dessutan har eg observert at mange elevar skriv <nokk/nokke/nokken> for «nok/noko/nokon». Desse avvika blir i tillegg rekna som talemålssamanfall. Vidare har hovudkategorien talemål fått kategori 56 <masse> for «mykje», då datamaterialet viser at bruken av <masse> i fleire tilfelle strid imot den normerte tydinga til ordet og er i staden tydeleg styrt av talemålet.³ Dei resterande kategoriane er adopterte frå Bjørhusdal og Juuhl (2017), nettopp for å få eit betre jamføringsgrunnlag. Derimot kan dette føre til at ikkje alle kategoriane er like relevante for normavvika vidaregåandeelevane gjer i denne undersøkinga. Dette vil bli diskutert i kapittel 4.

3.4 Intervju

Undervegs i utarbeidinga av forskingsdesignet valte eg å ta med intervju som ein supplerande metode til den kvantitative elevtekstanalysen. Dette for å gå djupare inn på korleis eit utval elevar sjølve opplever skriftpraksisen sin, både i formelle og uformelle skrivesituasjonar, og kva kunnskapar dei har om den gjeldande nynorsknorma og valfridommen som finst innanfor ho. Eg har lagt elevtekstanalysen til grunn for intervjuet og utarbeidinga av intervjuguiden. For at intervjusituasjonen ikkje skal bli fastlåst, har eg valt å gjennomføre semistrukturerte intervju, der eg på førehand sette opp nokre hovudspørsmål og tema utan å fastlegge i detalj spørsmålsformuleringar og rekkefølga av spørsmåla (Ryen, 2002, s. 99). Intervjuguiden (sjå vedlegg 2) inneheld spørsmål knytte til eigne tankar kring skriftleg språkpraksis, nynorsknorm, talemålsnær skrivning og samsvar mellom skriftpraksis på skulen og i private samanhengar. I tillegg består den av oppfølgingsspørsmål for å få informantane til å utdjupe og forklare svara sine ytterlegare.

³ Tilfella av «masse» som fell under betydinga «(stor) mengd», slik som «Han kunne ikkje masse norsk», er ikkje registrerte som avvik. Tvilstilfelle er heller ikkje registrerte som avvik.

Sidan eg ønsker å kome på «innsida» av skriveprosessane til elevane utan å vere til stades akkurat når skrivinga skjer, har eg valt ei etnografisk inspirert tilnærming i intervju. Denne tilnærminga er inspirert av Stæhr (2018) som ved å analysere meldingar produsert av ungdommar undersøker faktisk språkbruk og sosial interaksjon i sosiale medium. Etnografi blir ofte brukt som eit perspektiv for å undersøke konteksten til ein gitt språkleg situasjon (Stæhr, 2018, s. 223). I denne undersøkinga vil dette primært dreie seg om elevane sine refleksjonar kring eigne skriftspråklege praksisar, både i formelle og uformelle skrivesituasjonar. Særleg skriftpraksisen på sosiale medium vil vere aktuelt her.

For å få tilgang til kva informantane sjølve tenker om sin eigen skriftpraksis, har eg vidare valt å gjennomføre intervju basert på konseptet refleksive soner. Ifølge Stæhr (2018, s. 217) kan refleksivitet eller refleksive aktivitetar oppfattast som ei kognitiv og diskursiv merksemd mot sin eigen eller andre sine kommunikative praksisar. Dette inneber at ein gjennom kommunikasjon peikar på eller snakkar om korleis bestemte teikn høyrer til ein bestemt type eller kategori, eller kva betydning og funksjon bruken av bestemte teikn blir tilskriven (Stæhr, 2018, s. 218). På denne måten kan refleksive aktivitetar seie noko spesifikt om språkbruk. I og med at informantane i denne studien er såpass unge, kan ein derimot ikkje forvente at dei har særleg presis omgrepsbruk på alle nivå, men dei klarer likevel å snakke om språk og skriving. Som analytikar er det derfor mi oppgåve å fange opp og fortolke det desse ikkje-lingvistane seier om språk, skriving, normfølging og -brot.

Sjølve produksjonsprosessen kan ifølge Stæhr (2018, s. 219) oppfattast som ei refleksiv sone som mogleggjer eller inviterer til forskjellige refleksive aktivitetar. Ei refleksiv sone opnar opp for ulike refleksive aktivitetar av både metaspråkleg og metapragmatisk karakter, som til dømes korrekturlesing, tekstredigering og omformulering av ytringar eller val av språkstil (Stæhr, 2018, s. 219). På bakgrunn av dette vil kunnskapen informantane gir uttrykk for, reflektere over referanserammene og forståingsformene dei sjølve har knytt til «normforholdet» mellom sitt eige talemål og nynorsk. Særleg informantane sine refleksjonar om språkbruk og normforventningar i uformelle og formelle skrivesituasjonar vil vere interessante her. Å etablere ei refleksiv sone under intervju har derfor vore viktig for å prøve å finne ut kva mekansimar som kan tenkast å ligge bak utfordringane elevane har med nynorskrettskrivinga.

3.5 Gjennomføring av undersøkinga

Som tidlegare nemnt er framgangsmåten i denne studien basert på ein kombinasjon av ulike metodar som står i eit komplementært forhold til kvarandre, nettopp ved at elevtekstanalysen dannar utgangspunkt for intervju. Elevtekstane blei samla inn hausten 2020 i samband med ei innleveringsoppgåve i norskfaget. Desse fekk eg tilgang til av norsklæraren som bytta ut namna på elevane med ein koplingsnøkkel, altså eit nummer, som seinare blei brukt for å kople elevteksten opp mot eleven som blei intervju. Denne koplingsnøkkelen er det berre norsklæraren som har hatt oversikt over. Ved å gjennomføre innsamlinga av elevtekstar på denne måten fekk elevane som ikkje blei intervju, vere anonyme. Etter å ha lese gjennom elevtekstane valte eg ut aktuelle elevar til intervju. Eg tok kontakt med norsklæraren og gav tilbakemelding om at eg ønskte å intervju skrivarane bak tekst 3, 4, 6 og 20. Sidan skrivaren bak tekst 6 ikkje ønskte å stille til intervju, blei skrivaren bak tekst 10 kontakta i staden. Normavvika til desse var ganske ulike, noko som kan ha påverka utfallet av intervju. Vidare fekk desse elevane utdelt eit informasjonsskriv og samtykkeskjema som dei måtte skrive under før intervju kunne gjennomførast. Etter samtykke frå elevane tok eg kontakt for å avtale intervju med dei digitalt på Teams. Den opphavlege planen var å gjennomføre intervju fysisk på skulen, men grunna koronarestriksjonar let ikkje dette seg gjere. Det å gjennomføre intervju digitalt framfor fysisk kan ha hatt noko å seie for det mellommenneskelege, då det kan vere vanskelegare å kommunisere på same måte som ved ansikt-til-ansikt. Strukturen og spørsmålsformuleringane blei vidare tilpassa den enkelte informant, både med tanke på ordlyden og kva rekkefølge spørsmåla kom i. Varigheita på tre av intervju var på om lag 20 minutt, medan eit av intervju hadde varigheit på 40 minutt. Totalt utgjer dette 1 time og 40 minutt med lydopptak.

Vidare blei lydopptaka transkriberte fortløpande for at intervju skulle sitte friskt i minnet og at det dermed skulle vere enklare å transkribere dersom noko var skurrete eller uklart. I samband med dette framhevar Tjora (2017, s. 173) viktigheita av ei fullstendig transkribering av materialet i etterkant. Følgeleg kan det vere smart å vere meir detaljert enn det ein trur er nødvendig. Derfor har eg markert når informantane leiter etter ord, nettopp fordi dette kan synleggjere ei usikkerheit eller at dei har vanskar med å ordlegge seg. I utdraga har eg derimot valt å ta bort dette. Som Kvale (1997) peikar på, finst det inga objektiv omsetjing frå munnleg til skriftleg form, og det er derfor viktig å vurdere korleis ein skal gjere transkripsjonen ut frå kva som er nyttig i den konkrete situasjonen. Eg har valt å løyse dette ved å transkribere

utsegnene til respondentane til normert nynorsk, då det primært er refleksjonane eg er ute etter. Når elevane oppgir kva dei ville skrive på dialekt, har eg derimot behalde dialektuttrykka. Vidare peikar Kvale (1997) på at ein må ta stilling til korleis ein skal stille seg til tid. I transkripsjonane som blir presentert i kapittel 4, har eg utelate å vise til tid. Det å vise til lengda på tenkepausar kan derimot gi verdifull informasjon om kva slags type spørsmål respondentane hadde behov for å reflektere over før dei svarte. Dette har eg derfor tatt med meg i analyse- og fortolingsarbeidet.

3.6 Ethiske omsyn

Når ein inkluderer personar i forskinga, vil det alltid involvere etiske omsyn. I denne studien har eg samla inn personopplysningar som skal handsamast, og det var derfor nødvendig å melde inn prosjektet til Norsk senter for forskingsdata (NSD). Eg melde inn prosjektet til NSD 20. oktober 2020, og 29. oktober 2020 blei prosjektet vurdert som godkjent i tråd med personvernlovgivinga (referanse 423722). Innsamlinga av empiri blei først gjennomført etter søknaden var godkjent. Før eg fekk tilsendt dei anonymiserte elevtekstane frå norsklæraren, sørga eg for at elevane fekk tilstrekkeleg informasjon om prosjektet og at dei forstod at det var frivillig å delta i studien. Intervjuinformantane fekk vidare utdelt samtykkeskjema (sjå vedlegg 1) av norsklæraren som dei sjølve måtte signere. Både gjennomføringa av intervjuet og presentasjonen av dataa krev anonymitet. Derfor har eg sørga for at det ikkje finst noko identifiserande informasjon i datamaterialet mitt.

3.7 Reliabilitet og validitet

Ei tydeleg operasjonalisering blir sett på som ein grunnleggande føresetnad for å oppnå høg grad av reliabilitet og validitet i undersøkinga (Dahlum, 2016). Reliabilitet, eller pålitelegheit, seier noko om nøyaktigheita i måten data er samla inn på. Den interne reliabiliteten rettar seg mot sjølve datainnsamlinga og omgrepsapparatet for analysen (Nunan, 1997, s. 14). I elevtekstanalysen vil derfor registreringa og kategoriseringa av avvik ha mykje å seie for kor påliteleg studien er. Til dømes kan det at eg har utelate å ta med faktorane stor/liten bokstav og teiknsetting ha påverka resultatet i undersøkinga. Sidan elevane har skrive om det same temaet og dermed sannsynlegvis nytta ord innanfor det same semantiske feltet, kan det hende at resultatet hadde vore annleis dersom elevane skreiv med utgangspunkt i ulike skrivehandlingar. Intervjuet kan på si side underbygge funn frå elevtekstanalysen og dermed styrke truverdet til undersøkinga.

Det er dessutan viktig å understreke at ein fullstendig nøytralitet ikkje kan eksistere i slike studiar, og at mitt eige engasjement som nynorskbrukar og framtidig norsklærer kan prege fortolkingsarbeidet eller korleis kunnskapen og erfaringane mine blir brukt i analysen og diskusjonen av resultatata (Tjora, 2017, s. 235). Å reflektere over dette er derfor vesentleg for å gjere studien meir påliteleg. Vidare vil den eksterne reliabiliteten omhandle i kva grad andre forskarar kan reprodusere studien og oppdage same fenomen (Nunan, 1997, s. 14). Å undersøke bokmåls- og dialektinterferensen i elevtekstar skrivne av vidaregåandelevnar med nynorsk som hovudmål andre stader i landet vil følgeleg kunne styrke truverdet i denne undersøkinga.

I tillegg er ein også avhengig av at undersøkinga er valid. Validitet, eller gyldigheit, seier noko om dei opplysningane ein har samla inn, faktisk er relevante for problemstillingane i studien (Nunan, 1997, s. 14). Den interne validiteten dreier seg om tolkbarheita og i kva grad resultatata er gyldige for fenomenet eg har valt å undersøke (Nunan, 1997, s. 14). Formålet med denne undersøkinga har vore å granske kva normavvik elevane gjer når dei skriv nynorsk, og vidare finne ut kva mekanismar som kan tenkast å ligge bak utfordringane elevane har med nynorskrettskrivinga. Ved å både analysere elevtekstar og intervju skrivarar bak nokre av tekstane meiner eg at eg på ein best mogleg måte har klart å finne svar på problemstillingane for denne studien. Dermed kan denne metodetriangleringa bli sett på som den mest valide for undersøkinga mi.

Vidare rettar den eksterne validiteten seg mot i kva grad resultatata er generaliserbare og kan overførast til å gjelde andre undersøkingar (Nunan, 1997, s. 15). Etersom eg berre har studert normavvika til 23 elevar, er det vanskeleg å seie noko generelt om rettskrivingsferdigheitene i nynorsk til førsteklasseelevar i den vidaregåande skulen. Dermed vil den eksterne validiteten vere relativt låg. Data frå undersøkinga mi vil såleis ikkje gi eit statistisk godt grunnlag for å seie noko om bokmåls- og dialektinterferensen i nynorsk hos vidaregåandelevnar generelt. Dersom eg hadde studert tekstar frå fleire elevar, kunne eg med større sikkerheit påstått at funna kan overførast til å gjelde andre elevar. Likevel vil validiteten og overføringsverdien til denne studien bli styrkt dersom funna mine samsvarer med tidlegare undersøkingar. Formålet med studien er derimot å gi ei djupare innsikt i dette fenomenet og tendensane knytte til det, noko som kan skape eit godt grunnlag for vidare undersøkingar med liknande problemstillingar.

4.0 Resultat og analyse

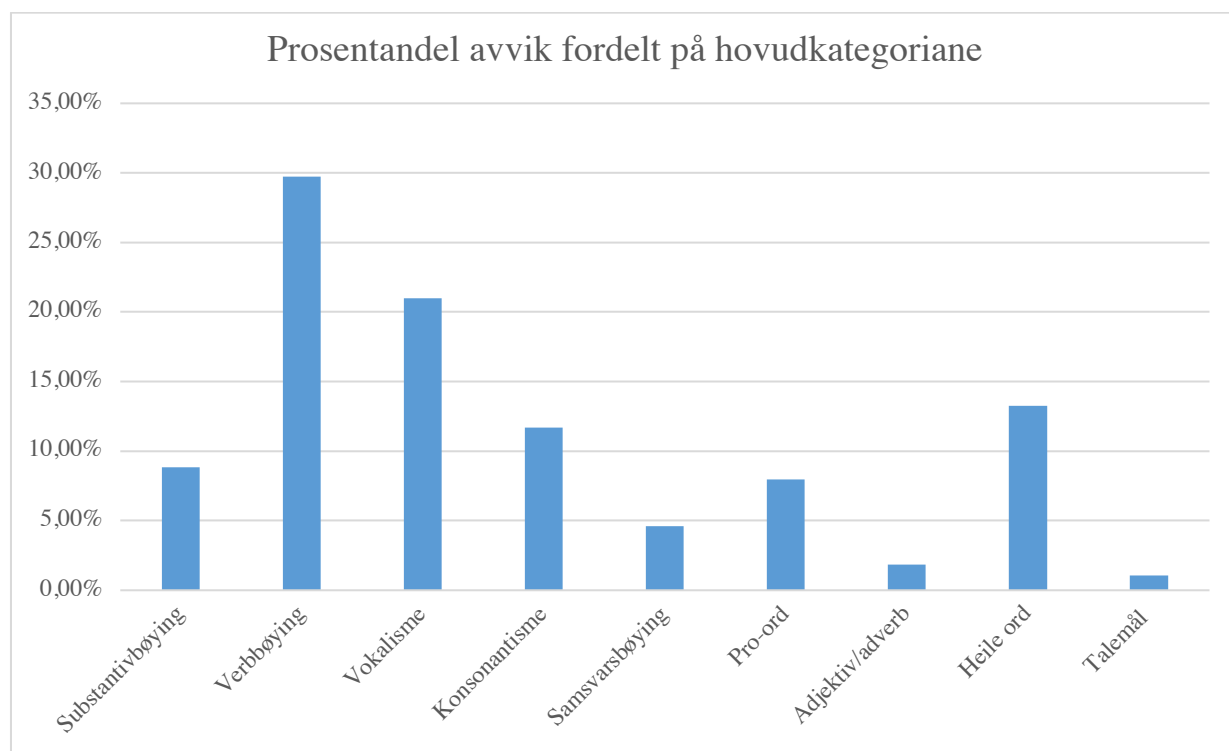
I dette kapittelet vil eg presentere resultatata frå undersøkinga samtidig som eg diskuterer delar av resultatata undervegs. Eg har valt å sjå delane «resultat» og «analyse» under eitt, nettopp for å gjere samanhengen mellom innsamla data og teori tydelegare. For å gjere framstillinga mest mogleg oversiktleg vil eg først presentere dei kvantitative resultatata frå elevtekstanalysen. Kapittelet vil derfor bli innleia med ein presentasjon av den totale mengda avvik hos informantane, før eg viser korleis avvika har fordelt seg i hovud- og underkategoriane. I lys av Bjørhusdal og Juuhl (2017), som argumenterer for at den massive eksponeringa av bokmål kan påverke rettskrivinga i nynorsk, og Wiggen (1992), som peikar på at fleire av avvika kan forklarast med talemålsnær skrivning, vil eg i analysen sjå nærmare på korleis samspelet mellom bokmålssamanfall og talemålssamanfall påverkar nynorskrettskrivinga til elevane. Eg vil sjå resultatata i lys av teorien som blei presentert i kapittel 2, og der det er relevant, vil eg jamføre mine funn med tidlegare forskning som blei presentert under delkapittel 2.4. Vidare vil eg sjå resultatata frå elevtekstanalysen i samband med utsegner frå intervju med dei fire informantane, Fatima, Emilie, Vilje og Jeanette. I denne delen vil eg sjå nærmare på det oppfatta forholdet mellom eige talemål og nynorsknorma, og språkvekslinga nynorskbrukarane gjer mellom nynorsk, bokmål og talemålsnær skrivning, både i formelle og uformelle samanhengar.

4.1 Den totale mengda avvik

I dette delkapittelet vil eg presentere den totale mengda normavvik og synleggjere korleis avvika fordeler seg på dei ulike hovud- og underkategoriane i dei 23 nynorsktekstane. Sidan denne undersøkinga, i motsetning til Wiggen (1992), Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020), ikkje inneheld informasjon om den totale mengda ord i elevtekstane, vil ikkje den prosentvise avviksmengda per 100 ord bli utrekna. Gjennomgangen av avvika kan likevel gi informasjon om kva type feil ein kan finne i elevtekstane og om nokre av feiltypane er meir frekvente enn andre. Følgeleg vil det vere mogleg å jamføre mine funn med resultat frå tidlegare granskingar. Når det gjeld registreringa og kategoriseringa av avvik, er det viktig å poengtere at både talet på ord og mengda avvik varierer frå tekst til tekst. I presentasjonen som følger, har eg likevel valt å sjå på elevtekstane som ein heilskap, og ikkje på kvar enkelt elevtekst. Under presentasjonen av dei fire intervjuinformantane i delkapittel 4.3 vil derimot avvika til kvar enkelt informant bli utdjupa. Ettersom både Wiggen (1992), Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020) har undersøkt rettskrivingsavvik hos barneskuleelevar, vil det vere rimeleg å forvente noko ulikt resultat i denne undersøkinga.

4.1.1 Avvik fordelt på hovudkategoriane

Som vist i tabell 3.1 under delkapittel 3.2.2 har eg i likskap med Røhme (2020) valt å dele avvika inn i ni ulike hovudkategoriar: *substantivbøying*, *verbbøying*, *vokalisme*, *konsonantisme*, *samsvarsbøying*, *pro-ord*, *adjektiv/adverb*, *heile ord* og *talemål*. Figur 4.1 viser korleis avvika fordeler seg på dei forskjellige hovudkategoriane.

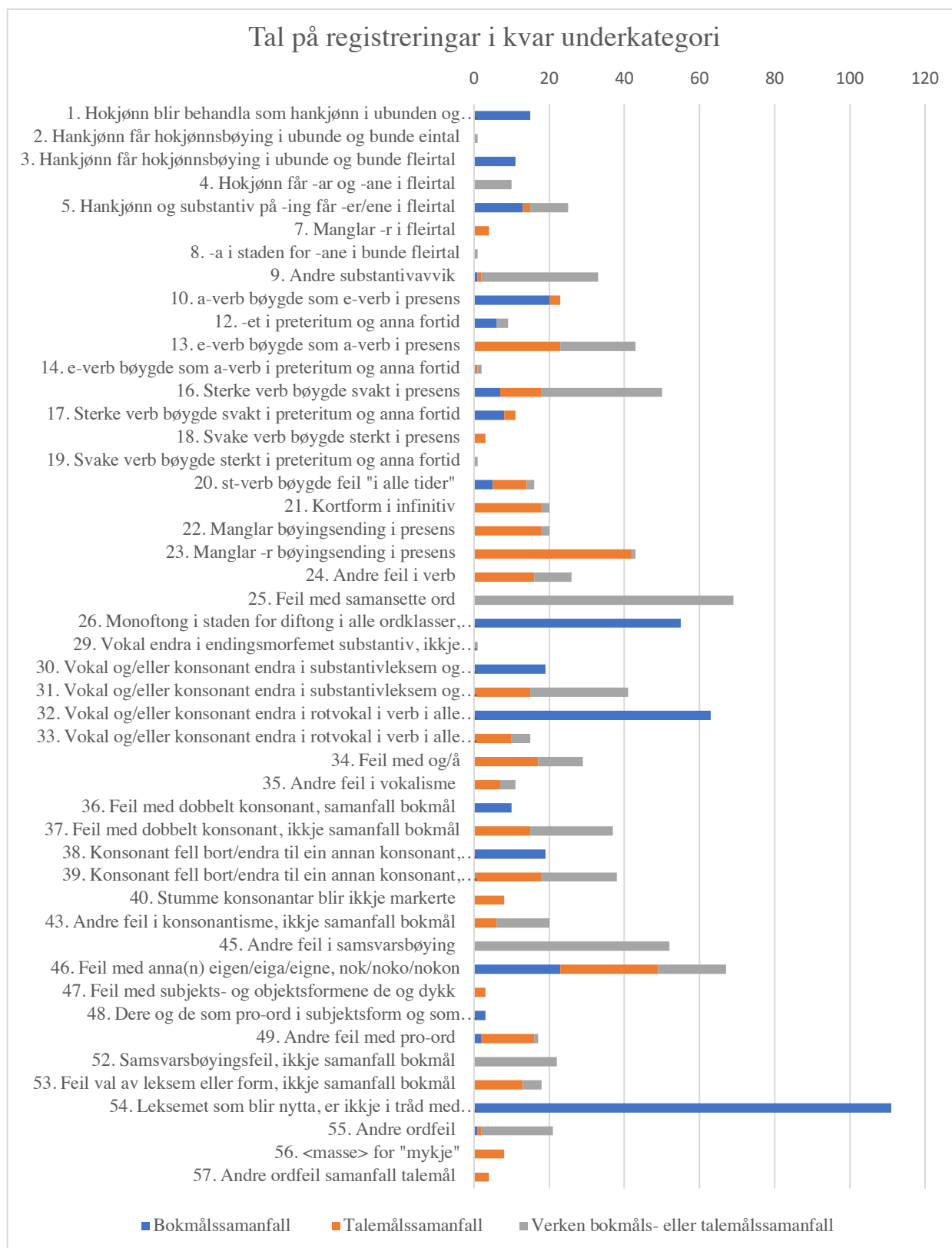


Figur 4.1: Avvik fordelt på hovudkategoriane.

Som det kjem fram i figur 4.1, er *verbbøying* hovudkategorien med flest registrerte avvik (29,7 %). Deretter kjem *vokalisme* (21 %) og *heile ord* (13,3 %). Røhme (2020, s. 34) dokumenterer også flest avvik i desse tre hovudkategoriane, sjølv om *vokalisme* med 27 % utgjer den største avvikskategorien i hennar datamateriale. Til samanlikning har Bjørhusdal og Juuhl (2017) registrert flest avvik i sitt materiale i hovudkategoriane *vokalisme*, *verbbøying* og *konsonantisme*. Sidan både undersøkinga mi og Røhme (2020) si tar utgangspunkt i nynorskrettskrivinga frå 2012 i identifiseringa av ord som avvik, kan dette forklare kvifor hovudkategorien *heile ord* har fleire registreringar enn *konsonantisme*. Dette vil eg kommentere nærmare i delkapittel 4.1.3.

4.1.2 Avvik fordelt på underkategoriene

Figur 4.2 illustrerer tal på registreringar i dei ulike underkategoriene. For fullstendige namn på underkategoriene sjå tabell 3.1.



Figur 4.2: Tal på registreringar i kvar underkategori.

I undersøkinga mi såg eg etter avvik i 57 underkategoriar, men det blei ikkje registrert tilfelle i alle kategoriar. Heller ikkje Røhme (2020) har registrert avvik i alle underkategoriar, men desse samsvarer ikkje nødvendigvis med mine. Til dømes har eg ikkje registrert avvik i kategori 41 *kj- og skj-feil*, noko som kan gi ein indikator på at vidaregåandeelvar i større grad meistrar fleire ortografiske rettskrivingsreglar enn barneskuleelevar. Ei potensiell forklaring på kvifor det ikkje er registrert avvik i denne kategorien, kan vere at dette lydsamanfallet ikkje ser ut til å spreie seg på Sunnmøre (jf. /icç:ø/). I figur 4.2 er kategoriane utan registreringar fjerna. Dei blå søylene viser omfanget av avvikstypar som fell saman med bokmålsnorma. I likskap med Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020) er den største kategorien av desse nr. 54 *leksemet som blir nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma*. Døme her er <bare> for «berre» og <man> for «ein».

Dei oransje søylene viser omfanget av avvikstypar som fell saman med talemålet til elevane. Kategorien med flest registreringar blant desse er nr. 23 *manglar -r bøyingsending i presens*. Døme på denne avvikstypen er <bruka> for «brukar» og <vise> for «viser». Dette kan ein sjå i samband med at utlyds-*r* har falle bort i presens av svake verb i sunnmørsdialekta, som vist i delkapittel 2.5.2. Røhme (2020) har også registrert flest talemålssamanfall i denne kategorien. Rett nok vil det vere naturleg å forvente noko ulikt utfall når det gjeld andre talemålssamanfall, då informantane mine og Røhme (2020) sine har ulik talemålsbakgrunn. Dei grå søylene viser avvikstypar som verken blir rekna som bokmåls- eller talemålssamanfall. Blant desse er kategori 25 *feil med samansette ord* desidert størst. Døme her er <patos appell> for «patosappell» og <telefon skjermane> for «telefonskjermane». Konstruksjonar med to avvik, slik som <profil bildane> for «profilbilda», er blitt registrerte to gongar, i dette tilfellet under kategori 4 og 25.

Vidare er det viktig å understreke at ein god del av normavvika i datamaterialet mitt fell saman med både bokmålsnorma og talemålet til elevane. Kwart enkelt avvik i nynorsktekstane er derfor jamført med måten intervjuinformantane ordlegg seg på i talemålet. Funna syner at så mykje som 53,3 % av normavvika kan forklarast med interferens frå både bokmål og talemålet til elevane. Til samanlikning er 31,3 % av dei grafematiske avvika i Wiggen (1992) si undersøking både bokmåls- og talemålssamanfall. Mange av bokmålssamanfalla kan derfor like gjerne vere resultat av fonografiske som ortografiske skrivestrategiar (jf. Wiggen, 1992). Det bør også poengterast at normavvika som fell saman med både bokmål og talemålet til elevane, primært er å finne i dei mest typiske «problemkategoriane». Dette gjeld til dømes avviket <Norge> for

«Noreg» i kategori 54, som peikar seg ut som særleg gjentakande blant elevane med heile 45 registreringar. Sjølv om <Noreg> ikkje er rekna som talemålssamanfall i figur 4.2, har eg i den vidare diskusjonen tatt omsyn til at dette avviket (og andre tilsvarande avvik) truleg er resultat av både bokmåls- og talemålsinterferens.

Funna i undersøkinga mi synleggjer at mange av dei vanlegaste feiltypane hos barneskuleelevar også er blant dei vanlegaste og mest frekvente hos vidaregåandeelevar. Om ein samanliknar med studiar som Wiggen (1992) og Bjørhusdal og Juuhl (2017), finn ein at både barneskule- og vidaregåandeelevar gjer mykje feil med vokalisme og konsonantisme. Sjølv om denne undersøkinga tar utgangspunkt i nynorskelevar, er det viktig å poengtere at fleire av avvikstypene er vanlege for både bokmåls- og nynorskelevar. Ifølge Myklebust og Fretland (2020) syner tidlegare undersøkingar at både nynorsk- og bokmålsbrukarar gjer mykje feil med dobbelkonsonant, med *og/å* og med samansette ord. I tråd med dette hevdar Ryen (2002, s. 294–295) at særskriving av samansette ord er den vanlegaste feilen blant elevar med norsk som morsmål. Både Wiggen (1992) og Bjørhusdal og Juuhl (2017) peikar på at dette er ei stor utfordring for barneskuleelevar. Sidan kategori 25 *feil med samansette ord* utgjer den nest største avvikskategorien i mitt datamateriale, kan dette underbygge funn frå tidlegare granskingar, samtidig som det synleggjer at også vidaregåandeelevar gjer mykje feil med samansette ord.

4.1.3 Dei fem største underkategoriane

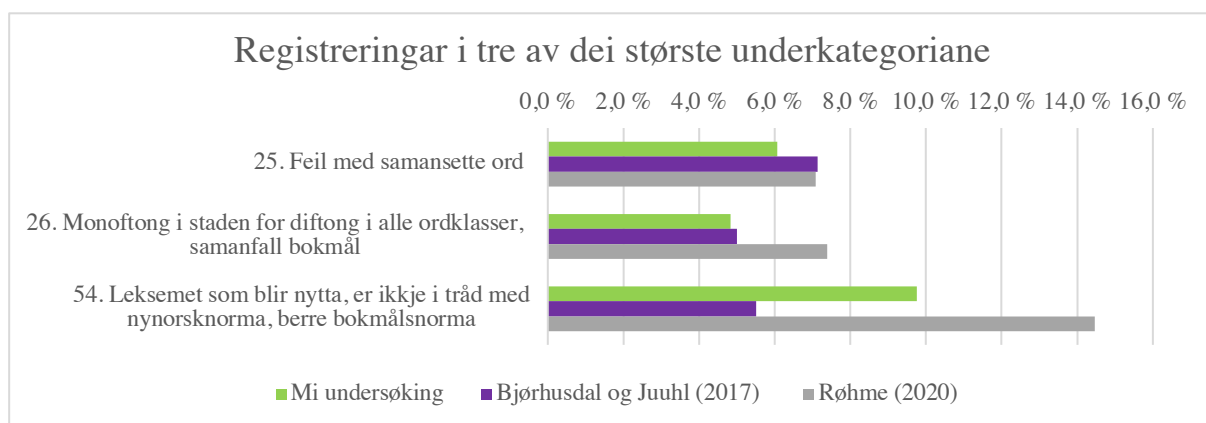
Tabell 4.1 viser dei fem største underkategoriane og kor mange registrerte avvik kvar av desse kategoriane inneheld.

Avvikstype	Døme frå tekstane	Samanfall bokmål	Ikkje samanfall bokmål eller talemål	Samanfall talemål	Totalt
25. Feil med samansette ord	<i>patos appell</i> (patosappel), <i>flyktning krisa</i> (flyktningkrisa), <i>etter tid</i> (ettertid)		69		69
26. Monoftong i staden for diftong i alle ordklasser, samanfall bokmål	<i>heter</i> (heiter), <i>en</i> (ein), <i>mer</i> (meir), <i>løse</i> (løyse)	55			55
32. Vokal og/eller konsonant endra i rotvokal i verb i alle tider, samanfall bokmål	<i>være</i> (vere), <i>virke</i> (verke), <i>skrevet</i> (skriven)	63			63
46. Feil med anna(n), eigen/eiga/eigne, nok/noko/nokon	<i>egne</i> (eigne), <i>nokke</i> (noko), <i>nokk</i> (nok), <i>anna</i> (annan)	22	20	25	67
54. Leksemet som blir nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma	<i>bare</i> (berre), <i>man</i> (ein), <i>Norge</i> (Noreg), <i>opplevelser</i> (opplevingar)	111			111
Totalt		251	89	25	365

Tabell 4.1: Tal på registreringar i dei fem største kategoriane med døme frå elevtekstane og med markering om avviket i kategorien er samanfallande med bokmål eller talemålet.

Som tabell 4.1 syner, fell størsteparten av avvika i dei mest typiske «problemkategoriane» saman med bokmålsnorma. Det at fleire av desse avvika i tillegg fell saman med talemålet til elevane (jf. <Norge>, <egne> og <en> med høvesvis 45, 22 og 29 registreringar) tyder på at elevane har særlege utfordringar med ord som er i tråd med bokmålsnorma og som også samsvarer med talemålet til elevane. Dersom ein jamfører desse funna med Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020), ser ein at tre av dei fem største underkategoriane er like i alle tre undersøkingane. Desse er; *25 feil med samansette ord*, *26 monoftong i staden for diftong i alle ordklasser, samanfall bokmål* og *54 leksemet som blir nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma*. To av dei fem største kategoriane i mi undersøking er dermed ikkje blant dei største i materialet til Bjørhusdal og Juuhl (2017) eller Røhme (2020).

Tabellen nedanfor synleggjer den prosentvise fordelinga i tre av dei største underkategoriene i mi undersøking samanlikna med Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020). I utrekninga av den prosentvise fordelinga av avvik har eg ikkje tatt omsyn til den totale mengda ord i datamaterialet. Utrekninga er såleis basert på kor mange avvik det er registrert i dei forskjellige undersøkingane. På bakgrunn av dette ser ein at den prosentvise differansen mellom desse tre undersøkingane er relativt liten både i kategori 25 og 26. Kategori 54 skil seg derimot tydeleg ut ved at det er registrert klart fleire avvik i denne kategorien i både mi og Røhme (2020) si undersøking. Røhme (2020, s. 39) hevdar at ei mogleg årsak til dette kan vere at Bjørhusdal og Juuhl (2017) la rettskrivinga som gjaldt *før* 2012, til grunn for elevtekstanalysen og identifiseringa av avvik. Dermed registrerte ikkje dei ord som var innanfor norma før 2012, slik som «bare». Sidan identifiseringa av avvik i både mi og Røhme (2020) si undersøking er gjort på bakgrunn av nynorskrettskrivinga frå 2012, er det rimeleg å forvente fleire registreringar i denne kategorien. I mi undersøking er det til dømes registrert 14 tilfelle av <bare>. Dette kan derfor forklare kvifor skilnadane er såpass store i kategori 54.



Figur 4.3: Prosent registreringar i tre av dei største kategoriene i datamaterialet mitt samanlikna med materialet til Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020).

4.2 Forholdet mellom alle avvika og bokmåls- og talemålsavvik

I undersøkinga mi er det registrert totalt 1127 avvik frå nynorsknorma. 392 av dei identifiserte avvika fell saman med den gjeldande bokmålsnorma. Av desse blir 209 rekna som både bokmåls- og talemålssamanfall. 319 av dei registrerte avvika fell saman med talemålet til elevane. Totalt inneheld 28 kategoriar talemålssamanfall. Derimot er det ikkje alle talemålsavvika som spesifikt er knytte til sunnmørstdialekta. Kategori 34 *feil med og/lå* kan til dømast knytast til norsk talemål generelt. Nokre av talemålsavvika er godt dokumenterte i oversikta over talemålet på Sunnmøre i delkapittel 2.5.2. Andre talemålssamanfall kan derimot vere vanskelegare å plassere og er ikkje like godt dokumentert i faglitteraturen. I desse tilfella

har eg tatt utgangspunkt i talemålet til intervjuinformantane, men også min eigen kunnskap om talemålet som sunnmøring. Dessutan har eg i enkelte tilfelle jamført normavvika i elevtekstane med Hildremyr (2006) si skildring av talemålet i Brattvågen og på Hildre, i gamle Haram kommune (gjekk inn i Ålesund kommune 1. januar 2020).

At den prosentvise differansen i avviksfordelinga i mi undersøking skil seg noko frå tidlegare granskingar, kan skuldast at elevane i denne undersøkinga er eldre og altså meir røynde skrivarar. Dette kan ein sjå i samband med at dei ortografiske reglane blir introdusert suksessivt gjennom skulegangen, med full meistring av rettskriving og formverk mot slutten av tiande trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med bakgrunn i kompetansemåla er det derfor rimeleg å forvente at elevane i denne undersøkinga i større grad meistrar rettskriving. Likevel viser resultatane frå elevtekstanalysen at bokmåls- og dialektinterferensen er høg også hos vidaregåandelevlar.

Dessutan er det viktig å poengtere at elevtekstane i denne undersøkinga er av større omfang, då dei fleste tekstane er på om lag to–tre sider (dvs. om lag 500–1400 ord). Til samanlikning har tekstane til Røhme (2020) eit snitt på 161 ord, medan tekstane til Bjørhusdal og Juuhl (2017) har eit snitt på 199 ord. Dermed vil det vere naturleg at eg har fleire registrerte avvik enn Røhme (2020), sjølv om datamaterialet mitt består av færre tekstar skrivne av eldre elevlar. Sidan datamaterialet til Bjørhusdal og Juuhl (2017) består av 113 tekstar, vil dermed totalomfanget av ord i mi undersøking truleg vere nærare deira datamateriale. Det at tekstane i denne undersøkinga er av større omfang, kan derimot gi eit klarare bilete av kva slags avvikstypar elevane har gjennomgåande utfordringar med i lengre tekstar. Ettersom presentasjonen ovanfor berre tar for seg normavvika, blir ikkje alle formvala elevane gjer når dei skriv nynorsk, synleggjort. Når eg i neste delkapittel går nærmare inn på intervjuinformantane, vil eg derfor i større grad ta omsyn til dette.

4.3 Elevinformantane

I tillegg til elevtekstanalysen gjennomførte eg fire kvalitative intervju som skal danne grunnlaget for ei djupare innsikt i korleis elevane oppfattar sin eigen skriftpraksis. Intervjua blei gjort i januar 2021, og alle informantane har godkjent bruk av anonymiserte sitat frå intervjua i oppgåva. Som nemnt i delkapittel 3.5 er intervjua transkriberte til normert nynorsk. Der informantane oppgir kva talemålsformer dei ville nytta (i tale eller skrift), har eg derimot

behalde dialektuttrykka. I dette delkapittelet vil eg presentere eit heilskapleg bilete av dei enkelte informantane, der eg vil ta omsyn til normavvika i dei enkelte elevtekstane og dei enkelte sin rapporterte språkbruk. Poenget med denne delen av undersøkinga er såleis å prøve å forstå kva mekanismar som kan tenkast å ligge bak språkvala elevane gjer, og i kva grad dei er bevisste på den språkvekslinga dei gjer mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving.

4.3.1 Fatima

Fatima har hatt nynorsk som hovudmål sidan barneskulen og snakkar etter mi vurdering sunnmørsk. Talemålet hennar har derimot ein del innslag av bokmålsord. Ho seier sjølv at ho føler seg trygg på nynorsk, men at ho har lite kunnskapar om valfridommen i nynorsk og den gjeldande nynorsknormalen. Teksten til Fatima synleggjer dette ved at den inneheld ein god del normavvik. Totalt er det registrert 104 avvik i teksten hennar. 63 av desse er bokmålssamanfall, 20 av dei er talemålssamanfall og 21 av dei fell verken saman med bokmål eller talemålet. Eksempelvis er det registrert ti tilfelle av <bare> for «berre» under bokmålssamanfall og fire tilfelle av <masse> for «mykje» under talemålssamanfall. Setninga «[...] det hjelp ikkje så masse» viser følgeleg at bruken av <masse> ofte er styrt av talemålet. Sjølv om dei fleste normavvika til Fatima er bokmålssamanfall, nemner ikkje Fatima noko om at ho blandar bokmål og nynorsk. Derimot seier Fatima at ho ofte blandar dialekt og nynorsk når ho skriv tekstar i skulesamanheng. Ei mogleg forklaring på dette kan vere at fleire av bokmålsavvika hennar også er talemålsavvik, og dermed sannsynlegvis resultat av at to «trekkrafter» verkar inn på same tid og fører til brot med nynorsknorma. Dessutan kan dette tolkast som om Fatima ikkje er bevisst på kva som høyrer til dei ulike normene. På spørsmål om kva skriftpraksis ho nyttar i private samanhengar, svarer ho at ho bruker dialekt og «ikkje så mykje nynorskord». Med dette meiner truleg Fatima at ho bruker dialektord framfor normerte nynorskord, slik som <ej> for «eg». Følgande sitat illustrerer dette: «Når eg skriv på Snapchat og sånn, så skriv eg på mi dialekt liksom, med <ej> og <mej> og alt det der».

4.3.2 Emilie

Emilie har hatt nynorsk som hovudmål sidan barneskulen, snakkar sunnmørsk og har basert på vurderingar frå ungdomsskulen og vidaregåande eit høgt ferdigheitsnivå i nynorsk. Teksten til Emilie underbygger dette, då den berre inneheld sju normavvik, som alle fell saman med talemålet. I intervjuet seier Emilie at ho prøver å skrive «så nynorsk som ho klarer» utan å bruke dialektord. Formvala Emilie gjer i teksten, viser dette ved at ho tar i bruk formene «leggje»,

«vekkje» og «tenkje» framfor «legge», «vekke» og «tenke». Sidan dei j-lause formene samsvarer med talemålet til Emilie, kan det tenkast at ho prøver å styre unna desse formene for «å skrive så korrekt nynorsk som mogleg». Kanskje er det slik at ho også vel ord som ligg «trygt» innanfor den tradisjonelle nynorsknorma og nyttar færre nylagingar, nettopp fordi ho ønsker å «bruke den meir nynorske forma». Emilie seier derimot at ho ikkje har så mykje kunnskapar om valfridommen i nynorsk og at ho ofte vel det som høyrest rett ut i høve til talemålet hennar. «[...] er eg usikker, så vil eg nok gjerne skrive det sånn som eg er vant med å høyre det». På spørsmål om kva slags skriftpraksis Emilie nyttar i private samanhengar, svarer ho at ho ofte varierer skriftpraksisen med omsyn til mottakaren. Til vennar skriv ho dialekt, medan til besteforeldre skriv ho «meir nynorsk». Kva som ligg i formuleringa «meir nynorsk», er vanskeleg å seie, men ei plausibel tolking kan vere at denne skriftpraksisen ekskluderer mange av forkortingane som blir nytta når ho skriv til vennar.

4.3.3 Vilje

Vilje har hatt nynorsk som hovudmål sidan barneskulen og snakkar sunnmørsdialekt. Ho seier sjølv at ho føler seg relativt trygg på nynorsk, til tross for at det kan bli litt skrivefeil her og der. I teksten har Vilje til saman 46 normavvik. Av desse er 12 bokmålssamanfall, og 6 av dei talemålssamanfall. At 28 av normavvika verken fell saman med bokmål eller talemålet, synleggjer at Vilje har ein del skrivefeil, altså typiske «hastverksfeil». Avviket <mage> for «mange» illustrerer dette. Når det gjeld valfridommen i nynorsk og den gjeldande nynorsknorma, seier Vilje at ho ikkje veit så mykje om dette: «Eg føler eigentleg eg berre går litt meir sånn kva eg tenker er riktig og sånn». Vidare seier ho at dialekta hennar kan påverke skrivinga i skulen. På spørsmål om kva slags skriftpraksis Vilje nyttar i private samanhengar, svarer ho at ho bruker dialekt. Ho seier derimot at skriftpraksisen kan variere ut i frå kva kanal ho kommuniserer på og kven ho kommuniserer med. Til besteforeldre skriv ho til dømes ei slags «blanding» mellom nynorsk og dialekt, ved at ho prøver å unngå mange av forkortingane ho nyttar når ho skriv til vennar. Denne «blandinga» mellom nynorsk og dialekt kan ein trekke parallellar til formuleringa «meir nynorsk», då utsegner frå intervjuet antydning at det er dei same baktankane som ligg bak desse formuleringane.

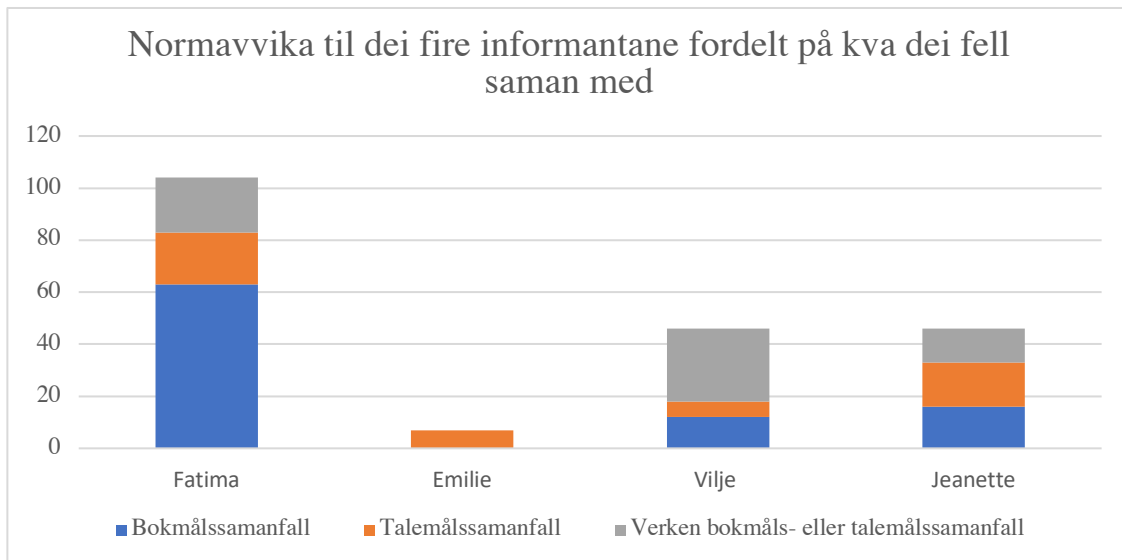
4.3.4 Jeanette

Jeanette har hatt nynorsk som hovudmål sidan barneskulen og snakkar sunnmørsk. Etter mi vurdering er talemålet hennar meir likt bymålet ein finn i Ålesund, enn hos dei andre

informantane. Norsk er ikkje favorittfaget til Jeanette, og ho synest det har blitt vanskelegare å skrive korrekt på vidaregåande. I intervjuet seier ho sjølv at ho likar best å skrive nynorsk, og at ho lenge skreiv nynorsk til vennar på sosiale medium. Etter tilbakemelding frå vennar som meinte at ho burde skrive dialekt, starta Jeanette å skrive dialekt til vennar og familie i private samanhengar. Språkbakgrunnen til Jeanette kan ein vidare sjå i samband med elevteksten hennar som inneheld 46 avvik frå nynorsknorma. 16 av desse er bokmålsamanfall, 17 av dei er talemålssamanfall, og 13 av dei er verken bokmåls- eller talemålssamanfall. Når det gjeld kunnskap om valfridommen i nynorsk og den gjeldande nynorsknormalen, seier Jeanette at det var enklare å skrive nynorsk før. «Plutseleg så har du lov å skrive ting som høyrer meir bokmål ut enn nynorsk». Den manglande kunnskapen om valfridommen i nynorsk kjem til syne gjennom fleire av formvala hennar. Jeanette er til dømes inkonsekvent når ho skriv presens av verbet «å ta», då både «tar» og «tek» blir brukt fleire gongar i teksten hennar. På spørsmål om kva for ei av desse formene ho ville valt, viser Jeanette til dialekta si: «Eg ville ha sagt ´eg tek´, men det er jo på ein måte fordi eg snakkar sånn. [...] Eg seier ikkje ´ej tar mej litt drikke´, men ´ej tek mej litt drikke´». Dette viser dermed at Jeanette bruker dialekta si som rettesnor når ho skal forklare kva som ligg bak formvala hennar. Den inkonsekvente bruken av «tar» og «tek» kan vidare tolkast som eit resultat av at ho vekslar mellom dialekt og normert skrift og dermed ikkje har full kontroll over dei ulike normene.

4.3.5 Oppsummering

Alle informantane har hatt nynorsk som hovudmål, snakkar sunnmørsk og seier sjølv at det er nynorsk dei meistrar best. Derimot er det stor forskjell på kor mange normavvik dei gjer i elevtekstane sine. Figur 4.4 syner korleis normavvika til dei fire elevinformantane fordeler seg som bokmåls- og talemålssamanfall, og kor mange av avvika som verken fell saman med bokmål eller talemålet. Fleire av bokmålsavvika kan dessutan også vere talemålsavvik. Av figuren kjem det fram at det varierer kor mange avvik elevane gjer og korleis desse avvika blir plasserte. Det er dermed vanskeleg å sjå noko tydeleg tendens på bakgrunn av denne avviksfordelinga. Vidare vil eg med omsyn til elevane sine metaspråklege refleksjonar sjå nærmare på kva mekanismar som kan tenkast å ligge bak språkvekslinga elevane gjer.



Figur 4.4: Normavvika til dei fire elevinformantane fordelt på om dei fell saman med bokmål eller talemålet.

4.4 Oppfatta forhold mellom eige talemål og nynorsknormal

Sambandet mellom dialekt og normal utgjer eit sentralt tema i denne undersøkinga. Sjølv om det ikkje finst mykje forskning på sunnmørsdialekta og korleis orda passar saman med nynorsknormalen, er det blitt gjort nokre granskingar dei siste åra som tar for seg denne problematikken (Fiskerstrand, 2008; Aanes, 2011). Til dømes peikar Fiskerstrand (2008, s. 64) på at det langt i frå er eit 1:1-forhold mellom dialekt og språknorm. Dersom det skal vere noko poeng i å gi elevane opplæring i nynorsk, må likevel dette vere basert på at det er enklare for dei å lære seg norsk gjennom dette skriftspråket. Dermed er det viktig at elevane opplever at dialekta deira ligg nærmare nynorsk enn bokmål, slik at dei internaliserer nynorsknormalen som sitt førstespråk (Fiskerstrand, 2008, s. 64). I dette delkapittelet vil eg derfor sjå nærmare på korleis elevane oppfattar samsvaret mellom eige talemål og nynorsknorma.

4.4.1 Elevane si oppleving av samsvaret mellom nynorsknorma og sunnmørsdialekta

Sidan alle elevane i denne undersøkinga har nynorsk som hovudmål, kan dette gi ein peikepinn om at dei opplever nynorsk som eit enklare alternativ enn bokmål, og dessutan at nynorsk ligg tettare opp mot talemålet til elevane. Blant svara frå intervjuinformantane, kom det fram at samlege av dei opplever at sunnmørsdialekta i større grad samsvarer med nynorsk enn bokmål. Dette til tross for at ein god del av normavvika kan forklarast med både bokmåls- og talemålsinterferens. Både Fatima, Emilie og Vilje seier at dialekta deira liknar mest på nynorsk. Vilje peikar likevel på at «når du skriv på dialekt, så blir det mykje forkorta versjonar av nynorsken, og der er det ikkje så likt». Her viser Vilje til at samsvaret mellom eige talemål og nynorsknorma ikkje nødvendigvis er så stort når dei respektive normene opptrer i skrift. Til

tross for at mykje er likt, understrekar Emilie at det ofte varierer frå ord til ord. Emilie utdjupar dette ved å peike på at ho ikkje seier /eg/, men /ej/. Dette kan ein sjå i samanheng med «snakkeskrivinga», nettopp fordi Vilje og Emilie her viser til at skrifta i sosiale medium har ei munnleg form med sterke innslag av dialekt, og dermed bryt med det offisielle normerte språket (jf. Rotevatn, 2014). Når informantane reflekterer over samsvaret mellom eige talemål og nynorsknorma, blir dialekta ofte brukt som referansepunkt for å avgjere kva som er korrekt nynorsk og ikkje. Desse refleksjonane kan ein vidare sjå i samband med Røyneland og Vangsnes (2020, s. 385) som peikar på at nynorskelevar på Sunnmøre primært bruker nynorsk på skulen og ikkje så mykje elles. Det å vere *nynorskelev* er derfor ikkje nødvendigvis det same som det å vere *nynorskbrukar* (jf. Sønnesyn, 2020).

På den andre sida seier Jeanette at ho er usikker på om dialekta hennar ligg tettare opp mot nynorsk enn bokmål. Jeanette ser dette i samband med at ein kjenning av ho har peikt på at talemålet hennar er likare bymålet i Ålesund enn frå bygda der ho kjem frå. Kommenterar frå andre har såleis medført ei usikkerheit kring hennar eiga dialekt. I intervjuet reflekterer Jeanette over dette:

Eg veit jo sjølv at eg har ein tendens til å seie /ikke/ i staden for /ikkje/. [...] Og det er jo mange som begynner å snakke bokmål. Dei seier jo /e/ og /ikke/ og /e vet ikke/. [...] Eg synest ikkje noko om at dei skal begynne sånn, men så snakkar eg sånn sjølv også. Det er jo litt dumt.

Det Jeanette refererer til som «å snakke bokmål», er typiske målmerke for bymålet i Ålesund. Dette kan ein sjå i samband med regionaliseringa som går føre seg i ulike regionar på Sunnmøre, med Ålesund som drivkraft (Sjekkeland, 2005, s. 25). I tråd med dette peikar Neteland (2014, s. 267) på at frå eit folkelingvistisk perspektiv er det viktigaste kriteriet for å kalle eit talemål «bokmål» at det blir oppfatta som urbant og moderne. Neteland (2014, s. 267) understrekar at «bokmål» ikkje berre blir brukt av folk flest om oslomål/austlandsk, men også om vestnorske bymål og moderne versjonar av bygdemål. Følgeleg kan dette tene som forklaring på samanblandinga Jeanette gjer mellom «bokmål» og bymålet i Ålesund, nettopp ved at dette talemålet gjerne blir framstilt som meir urbant og moderne, og dermed har ein høgare status på den lingvistiske marknaden. Dessutan kan dette vere ei potensiell årsaksforklaring på kvifor ein del av bokmålssamanfalla også er talemålssamanfall. Utdraget indikerer vidare at Jeanette ikkje er positivt innstilt til endringane i talemålet som går i retning bymålet i Ålesund. Sannsynlegvis er det slik at /ikkje/ i større grad enn /ikke/ indekserer den lokale identiteten hennar.

Refleksjonane til Jeanette viser følgeleg at ho er usikker på om dialekta hennar liknar mest på nynorsk eller bokmål. Vidare i intervjuet seier Jeanette derimot at ho «snakkar meir nynorsk enn bokmål».

Sjølv om informantane i hovudsak gir uttrykk for at sunnmørsdialekta ligg tettare opp mot nynorsk enn bokmål, og at dei i større eller mindre grad baserer seg på dialekta si når dei skriv nynorsk, peikar dei også på bokmål som faktor når dei skal skrive nynorsk. Av intervjuua kjem det såleis fram at enkelte av elevane prøver å unngå ord som er godkjente i både bokmåls- og nynorsknorma. Emilie seier til dømes «[...] eg er bevisst på at visse ord som eg tenker er bokmål, er no lov å skrive på nynorsk, så eg ubevisst kanskje prøver å unngå å bruke dei og bruke den meir «nynorske» forma». Her peikar Emilie på dei refleksive aktivitetane sine som har å gjere med val av språkstil og formval i nynorsk. Døme frå elevteksten til Emilie synleggjer dette ved at ho vel «leggje» framfor «legge», til tross for at «legge» ligg tettare opp mot dialekta hennar. Formvala hennar kan dermed vere resultat av at ho ønsker å identifisere seg med det nynorske fellesskapet, og dermed understreke avstanden til bokmål.

Blant svara frå elevane som blei intervjuua, kom det fram at dei fleste av dei trur det er enklare å skrive når dialekta ligg nær skriftspråket. Dette kan ein sjå i samband med Rødningen (2000, s. 70) som argumenterer for at nynorsknorma legg opp til at ein til ein viss grad kan bruke dialekta si som rettesnor i rettskrivinga. Fleire av elevane understreka likevel at det er viktig for dei å skrive korrekt og at dei dermed prøver å unngå å basere seg på dialekta si når dei skriv nynorsk. Det kan tenkast at dette er fordi dei vil unngå å velje dialektnære former som ikkje er tillatne i nynorsknorma, slik som <nokke> for «noko» eller <stend> for «står». I intervjuet seier Emilie: «Eg prøver å la vere å basere meg på dialekta for å få det så rett som mogleg». Som vi ser her, peikar Emilie på det same problemet som Hoel (1996) påviser i si undersøking, nettopp at det tette bandet mellom tale og skrift i norsk rettskriving kan ha negative følger ved at elevane overgeneraliserer sambandet mellom tale og skrift. Denne tankegangen kan også føre til at elevane prøver å distansere seg frå bokmål ved «overdriven» nynorsk, altså ved å bruke former som ikkje er innanfor nynorsknorma, og som i tillegg bryt med talemålet. Normavviket <skrivar> for «skriv», som det er registrert heile 19 tilfelle av i datamaterialet mitt, synleggjer dette. Når intervjuinformantane bruker merkelappen «nynorsk» for å skildre språkvala sine, er det derfor ikkje sikkert at formvala dei siktar til, er i tråd med nynorsknorma. Overgeneraliseringa av presensmorfemet *-ar*, som i <skrivar> og <forteljar>, illustrerer dette.

Vidare dokumenterer også Mehlum (2016, s. 7) at det tette bandet mellom tale og skrift kan ha negativ påverknad på nynorskrettskrivinga, noko han synleggjer ved å vise til ein av informantane hans som seier: «eg kviler litt for mykje på at eg tenkjer at eg kan nynorsk». Tanken om at ein skal kunne skrive som ein snakkar, kan såleis bli ei kvilepute, særleg dersom ein ønsker å følge den gjeldande rettskrivinga. Aanes (2009, s. 40) ser dette i samband med den evige diskusjonen om talespråk som natur og skriftspråk som kultur. Normavviket <meina> kan illustrere dette, nettopp ved at det på nynorsk heiter «meiner», sjølv om den sunnmørske talemålsvarianten /mæina/ kanskje skulle tilseie «meinar» (jf. Aanes, 2009). I tråd med dette peikar lærarinformanten til Fiskerstrand (2008, s. 66) på at 70 % av elevane skriv «meinar» fordi dei seier /mæina/, og at dei dermed ikkje kan stole på det dei sjølve seier. At det er registrert elleve tilfelle av <meina> i datamaterialet mitt, tyder på at dette er ei gjennomgåande utfordring for sunnmøringar når dei skal skrive nynorsk. Følgeleg underbygger dette at elevane si «normorientering» ikkje alltid samsvarer med den reelle nynorsknorma.

Gjennom elevtekstanalysen har eg dessutan observert ei samanblanding mellom dialektord og nynorskord, nettopp ved at talemålsvariantar som /fungera/ får det vanlegaste presensmorfemet *-ar* og dermed blir til <fungerar>, i staden for den normerte forma «fungerer». Denne samanblandinga gjeld kanskje særleg *-ere*-verba og andre verb som får *a*-ending i talemålet til elevane (jf. <meinar>) og ord som <opplevsar>. Fiskerstrand (2008, s. 114) dokumenterer også ei slik samanblanding mellom dialektord og nynorskord i si undersøking, og argumenterer for at elevane har internalisert ein nynorsknormal som ligg tettare opp mot talemålet, enn den kodifiserte normalen gjer. I mange tilfelle kan dette som nemnt føre til ei overgeneralisering av kva ord frå dialekta elevane også kan bruke i skrift.

Resultat frå elevtekstanalysen, i tillegg til utsegner frå informantane, syner at elevane har internalisert eit tydeleg skilje mellom dialekt og normert skrift i munnlege former som /ej/. I datamaterialet mitt er det ikkje registrert eitt einaste tilfelle av <ej>. Derimot er det registrert elleve tilfelle av <meina> og tretten tilfelle av <treff> – som begge skal ha presensmorfemet *-er* i normert skrift. Dessutan er det identifisert ei rekke registreringar av ulike verb i presens som manglar *-r* som bøyingsending, slik som <bruka> for «brukar». Resultata frå elevtekstanalysen ser dermed ut til å stadfeste ei samanblanding mellom dialekt og nynorsk, men i varierende grad alt etter ordform og bøyning. Ei mogleg forklaring på denne samanblandinga kan vere at elevane ser talemålet og nynorsk som ein del av det same

normkomplekset (jf. Eiksund, 2017). Det at så mykje som 28 % av normavvika er «reine» talemålssamanfall kan derfor tyde på at dette er tilfellet.

4.4.2 Kjennskap til valfridommen innanfor nynorsknormalen

Tidlegare granskingar har peikt på vidaregåandeelevar sin manglande kunnskap om valfridommen i nynorskrettskrivinga (Fiskerstrand, 2008; Aanes, 2011). Resultata frå desse undersøkingane syner at elevane ikkje har full oversikt, og at valfridommen ofte kan forvirre elevane. Desse undersøkingane er derimot gjorde på grunnlag av nynorsknormalen *før* 2012. Som tidlegare nemnt var eit av formåla med 2012-rettskrivinga å få ei rettskriving som er «enkel», «tydeleg» og «stram» (Aanes, 2009). Sidan mi undersøking tar utgangspunkt i nynorskrettskrivinga frå 2012, vil det vere naturleg å forvente noko anna utfall. Både elevtekstanalysen og intervju vitnar derimot om at vidaregåandeelevane heller ikkje i denne studien har full oversikt over valfridommen i nynorsk. Ingen av dei fire intervjuinformantane såg ut til å ha særleg høg bevisstheit om valfridommen i nynorsknorma.

På spørsmål om kva informantane veit om valfridommen i nynorsk, svarer fleire av dei at dei ikkje veit så mykje. Likevel hadde dei fleste klare tankar om korleis dei sjølve ville ha nytta denne valfridommen når dei fekk framlegg frå meg om konkrete ord og bøyingsformer. Når Vilje får spørsmål om ho ville ha skrive «bruker» eller «brukar», svarer ho at «brukar» høyrer «mest nynorsk» ut. Jeanette blir derimot litt meir forvirra når ho skal fortelje kva ho sjølv ville brukt: «Eg ville ha skrive «eg brukar», men eg seier /ej bruke/, trur eg, eller, /ej bruka/». I forlenginga av dette seier ho: «Eg har ein tendens til å legge e-endingar, som /ej skjønnne/». Seinare i intervjuet observerer eg at Jeanette seier /bruka/. Dette viser at Jeanette ikkje er konsekvent i uttalen, noko som forsterkar inntrykket av at dialekta er i endring. Frå sitata kan det sjå ut til at *e*-presens i enkelte svake verb er i framgang i talemålet, noko som dermed kan vere ei potensiell medverkande årsak til forvirringa. Dette viser dessutan at ein ikkje skal stole blindt på det informantane seier om språkpraksisane sine.

Dersom Jeanette bruker si eiga dialekt som rettesnor i nynorskrettskrivinga, vil det dermed kunne gi varierende resultat avhengig av ordet og uttalen. Det at «bruker» og «brukar» blir brukt om kvarandre i teksten hennar, synleggjer dette. Av datamaterialet mitt kjem det såleis fram at det er stor variasjon i om elevane er bevisste på valfridommen i nynorsk, og at det varierer kva formval dei nyttar innanfor nynorsknorma. I tråd med dette peikar Aanes (2009, s.

34) på at det ikkje ser ut til å vere nokon sterk samanheng mellom kunnskap om valfridom og oppfatninga eleven har av at han har forma ei personleg norm. Sjølv om elevtekstanalysen primært konsentrerer seg om rettskrivingsavvik, har eg også bite meg merke i den inkonsekvente variasjonen mange elevar nyttar i formvala sine, eksempelvis ved at «tar» og «tek» opptrer i same tekst. Dette til tross for at informantane uttrykker at dei føler seg ganske trygg på nynorsk.

Det at elevane i liten grad har kjennskap til innhaldet i nynorsknorma, kan tyde på at dei ikkje får rettleiing i bruken av norma. I samband med dette peikar Wetås (2001, s. 11) på at ein må arbeide med utgangspunkt i at det eksisterer eit omfattande implementeringsproblem, nettopp ved at valfridommen ikkje blir vidareformidla i undervisninga. Bjørhusdal og Juuhl (2017) argumenterer også for at det er behov for ein eigen språkdidaktikk om formverk og grammatikk for nynorskelevar som mellom anna tar omsyn til nynorskelevane sine bokmålssamanfallande normavvik. Med bakgrunn i elevtekstanalysen og sjølvrapporteringa frå informantane ser det ut til å vere eit sterkt behov blant nynorskelevar for ein eigen språkdidaktikk med sikte på å styrke rettskrivingskompetansen deira. I samband med dette peikar Eiksund (2017) på at ein må ta omsyn til både bokmålssamanfall og talemålsnær skrivning i arbeidet med å utvikle rettskrivingsferdigheitene til nynorskelevar. Å gjere elevane bevisste på valfridommen i nynorsk vil moglegvis kunne minske den inkonsekvente variasjonen hos mange av elevane.

4.5 Språkveksling mellom nynorsk, bokmål og dialekt

Datamaterialet i denne undersøkinga viser tydeleg at elevane driv med skriftspråkleg veksling mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skrivning. Som det kjem fram i elevtekstanalysen, er 35 % av avvika «reine» bokmålssamanfall, medan 28 % av avvika er «reine» talemålssamanfall. Dersom ein jamfører desse funna med tidlegare granskingar finn ein noko ulikt resultat. Til samanlikning fann Røhme (2020, s. 39) at 47 % av avvika fell saman med bokmålsnorma, medan 17,6 % av avvika er samanfallande med talemålet. Bjørhusdal og Juuhl (2017) dokumenterer på si side at 43 % av avvika fell saman med bokmål, medan Wiggen (1992) peikar på at 18,1 % av normavvika hos nynorskelevane er «reine» bokmålssamanfall. Jamført med desse undersøkingane er det dokumentert færre bokmålssamanfall i mitt datamateriale enn hos Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020), men fleire enn hos Wiggen (1992). Det faktum at undersøkinga mi er gjennomført på vidaregåande elevar i staden for på barneskuleelevar vil sannsynlegvis ha mykje å seie for bokmålsinterferensen i elevtekstane,

sjølv om elevtekstane er skrivne på bakgrunn av ein bokmålskronikk. Også det at undersøkingane tar utgangspunkt i ulike rettskrivingsreformer, vil truleg påverke resultatane. Statistikken frå elevtekstanalysen kan vidare bli sett i samband med dei skriftspråklege vekslingane elevane gjer i ulike situasjonar.

Mange av dei som tidlegare har forska på talemålsnær skriving, poengterer at mottakaren ofte er den avgjerande faktoren for korleis ein skriv. Funn frå Rotevatn (2014) si undersøking viser at informantane skiftar skriftpraksis mellom ulike samtalepartnarar, men sjølvrapporteringa frå desse informantane seier ikkje noko om kven dei skriv talemålsnært til. I intervjuet mine fekk informantane derfor spørsmål om kva slags skriftpraksis dei bruker i private samanhengar, både når det gjeld ulike medium og når det gjeld ulike mottakarar. Dermed blei det etablert ei refleksiv sone der dei indirekte blei oppfordra til å setje ord på korleis dei ville vende seg til ulike mottakarar og kva slags skriftpraksis dei ville brukt i forskjellige skrivesituasjonar. Det er derimot viktig å poengtere at sjølvrapporteringa frå informantane, ikkje er einstyddande med kva dei faktisk ville ha skriva i dei ulike situasjonane.

Dessutan er det òg eit poeng at vi ikkje kan vite kva former informantane faktisk ville nytta i kvar av situasjonane, og dermed kva dei ser som tilhøyrande kvar av normene. Sjølv om Emilie seier at ho vil bruke «meir nynorsk» når ho skriv til besteforeldra sine, er det ikkje sikkert at formene ho nyttar, faktisk høyrer til nynorsknorma. Emilie kan til dømes gi uttrykk for at «meinar» er nynorsk, sjølv om det ikkje er i tråd med nynorsknorma. Likevel kan sjølvrapporteringa tene som moglege kjelder for refleksjon knytt til normval til ulike mottakarar. Alle intervjuinformantane seier at dei vil bruke eit dialektnært språk når dei skal skriva meldingar til vennar og når dei kommuniserer på sosiale medium. Til samanlikning finn Helset og Brunstad (2020, s. 107) i si undersøking at 83 % av respondentane vil bruke dialekt når dei skal skriva meldingar til vennar. Også Røyneland og Vangsnes (2020) peikar på at unge skrivarar typisk har eit høgt innslag av dialektale trekk og andre brot med skriftspråksnormene når dei skriv meldingar til vennar.

Utsegner frå elevane indikerer at dei til ein viss grad er bevisste på den skriftspråklege vekslinga dei gjer både i uformelle og formelle situasjonar. Fleire av elevane seier at dei varierer skriftpraksisen sin ut i frå kven dei kommuniserer med. Emilie, Vilje og Jeanette seier at dei skriv dialekt til vennar, medan dei skriv «meir nynorsk» til besteforeldra sine. I tråd med dette peikar Helset og Brunstad (2020, s. 108) på at nynorskungdom har internalisert ei form for

tekstkulturell kompetanse om variasjonsmønster, nettopp ved at dei tydeleg skil mellom ulike språklege uttrykksformer alt etter kva som er mediet og kven som er mottakaren. Både Jeanette og Vilje peikar på at dei prøver å unngå mange av forkortingane dei bruker i kommunikasjon med vennar, når dei skal skrive til besteforeldra sine. I samband med dette seier Vilje: «[...] Der prøver eg jo kanskje å gjere det litt meir skikkeleg da enn viss eg hadde snakka med ei venninne». Dette antydgar at Vilje er bevisst på at forskjellige språklege uttrykksformer er formålstenlege i ulike situasjonar og til ulike mottakarar.

Denne uttrykte viljen og evna til tilpassing òg i skriftlege samanhengar høver godt med den nemnde språklege tilpassingsteorien til Giles og Smith (1979). Ut i frå intervjuet kan det tyde på at informantane til ein viss grad er bevisste på denne tekstkulturelle kompetansen, og at dei dermed er bevisste på kva for språkformer eller språkpraksis som kulturelt sett «passar» i ulike situasjonar. Grunnlaget for å hevde dette ligg i sjølvrapporteringa frå informantane om kva slags type skriftpraksis dei bruker i ulike kontekstar og skrivesituasjonar. Jeanette seier mellom anna at når ho har søkt jobb, har ho skrive «så formelt som ho har klart å skrive nynorsk», då nynorsk høver best i slike formelle situasjonar. Det er rett nok viktig å understreke at sjølvrapporteringa ikkje gir ei fullstendig kartlegging av den situasjonsbestemte skriftpraksisen til informantane. Sidan eg i denne undersøkinga ikkje har tilgang til meldingar som dokumenterer det informantane sjølve oppgir, vil det vere vanskeleg å stadfeste at det dei seier i intervjuet, faktisk er realiteten.

4.5.1 Metaspråklege refleksjonar

Ein del av spørsmåla i intervjuet oppfordrar informantane til å uttrykke sine metaspråklege refleksjonar knytte til eigen skriftpraksis og sine haldningar til det å vere nynorskbrukar. Helset og Brunstad (2020, s. 111) peikar på at det finst fleire moglege feilkjelder ved å stille slike direkte haldningsspørsmål. For det første føreset spørsmåla at haldningar er noko stabilt og målbart som ein har, og ikkje noko dynamisk og foranderleg som ein stadig forhandlar med omgivingane om (jf. Soukup, 2013, i Helset & Brunstad, 2020, s. 111). For det andre er ei mogleg feilkjelde at informantane veit kva som er formålet med undersøkinga, og at dei dermed er bevisste på at dei skal svare på noko som har med nynorsken å gjere. Dette var noko eg også måtte ta omsyn til i innsamlinga av elevtekstar, nettopp ved at elevane i større grad kunne ha sett på språket i tekstane sine før dei leverte inn dersom dei visste kva eg skulle sjå på.

I intervjuet er det fleire av informantane som prøver å setje ord på haldningane sine til nynorsk. Emilie seier til dømes: «Eg likar nynorsk. Eg er veldig glad i det skriftspråket, så eg kan ta meg sjølv i å bli irritert når eg les om folk som vil bli kvitt nynorsken da, for det er ein del av min identitet». I sitatet framhevar Emilie nynorsk som ein identitetsmarkør. Som nemnt i delkapittel 2.2.4 argumenterer Le Page og Tabouret-Keller (1985) for at språket både gir uttrykk for ein personleg identitet og søking etter sosiale roller. I dette tilfellet er det truleg snakk om ei identitetsform som handlar om å oppleve eit fellesskap som nynorskbrukar. Emilie si sterke tilknytning til nynorsk blir også framheva ved at ho seier at ho vil skrive «heilt korrekt nynorsk» til tanta si frå Austlandet. Dette kan ein vidare sjå i samband med det Woolard (2016, s. 7) omtalar som «an ideology of authenticity», nettopp fordi dette språkvalet kan legitimerast ved å argumentere for at nynorsk er det *autentiske* språket for Emilie, og dermed blir eit *naturleg* val for ho. Argumentasjonen for å bruke nynorsk blir dermed at språket får legitimitet ved å bli oppfatta som autentisk. Følgeleg blir nynorsk, som eit minorisert språk, eit uttrykk for ein lokal identitet som gjerne er knytt til tradisjon og periferi. Dette kan ein sjå i samband med at Sunnmøre høyrer til det såkalla nynorske kjerneområdet der nynorsken framleis står sterkt.

Sjølv om informantane gir uttrykk for at dei er bevisste på språkvekslinga og *korleis* dei gjer det, er det ikkje nødvendigvis slik at dei er bevisste på *kvifor* dei gjer det. Fleire av intervjuinformantane reflekterer ikkje over kvifor dei vekslar mellom ulike språkformer, truleg fordi dei sjølve ikkje er klare over at dei gjer det. Dette kan ein dermed sjå i samband med Le Page og Tabouret-Kellet (1985) som argumenterer for at mange av dei språklege vala går føre seg på eit ubevisst plan, og det er derfor ikkje gitt at informantane har eit høgt refleksjonsnivå kring språkvekslinga dei driv med. Som følge av dette skal ein ikkje ha altfor sterk tiltru til at informantane har full kontroll over normene. Den manglande kunnskapen elevane har til valfridommen innanfor nynorsknorma, underbygger dette. Emilie reflekterer derimot over kvifor ho vekslar mellom ulike språkformer ut i frå kven mottakaren er. På spørsmål om kvifor Emilie skriv nynorsk til besteforeldra sine, svarer ho følgande:

Eg trur kanskje det har litt med respekt å gjere. At det er meir formelt å skrive nynorsk, og at det då er meir respektfullt overfor dei, men sånn når eg skriv til vennar, så treng eg ikkje å vise dei like mykje respekt som eg føler eg må vise til besteforeldre, så at det då er lettare å skrive meir uformelt.

Som vi ser her, baserer Emilie språkvekslinga si på «respekt». I intervjuet seier Emilie at ho også bruker konsekvent nynorsk når ho skal skrive til læraren. Igjen understrekar Emilie at dette

språkvalet er basert på respekt: «Det igjen trur eg då er litt sånn ut av respekt, og fordi at viss eg skriv til lærarar, så har det med skule å gjere. Og på skulen, så bør du helst skrive formelt og korrekt då». Såleis kan dette indikere at ho har eit relativt høgt refleksjonsnivå kring språkvekslinga ho driv med.

Vilje har på si side litt vanskar med å forklare kvifor ho varierer skriftpraksisen sin alt etter kven mottakaren er. Sjølv om ho er bevisst på språkvekslinga, har ho utfordringar med å forklare kvifor denne språkvekslinga skjer. Når Vilje skal forklare kvifor ho driv med språkveksling, er dette basert på relasjonen ho har til mottakaren. For Vilje er språkvekslinga hovudsakleg basert på tanken om at nynorsk er meir «skikkeleg»:

Viss eg skriv med folk eg ikkje kjenner, sånn som eg skreiv nynorsk til deg da, på melding. Det er fordi eg tenker kanskje det skal vere litt meir skikkeleg, men viss eg skal skrive til nokon eg kjenner veldig godt og skjønner det meste av det eg skriv, skriv eg dialekt. Ganske slurvete eigentleg, så det har jo veldig mykje med kven eg skriv til og viss eg skriv til eldre folk også, så skriv eg litt meir skikkeleg da.

Det som er særleg interessant her, er at terskelen for å skrive dialekt ser ut til å vere lågare dersom Vilje har ein godt etablert relasjon til samtalepartnaren. At Vilje skriv nynorsk til meg og «ganske slurvete» med mykje forkortingar til gode vennar, illustrerer dette. Strand (2018, s. 35) finn liknande utsegner i si masteroppgåve om skriftpraksisen til fire ungdommar på Messenger. Ein av informantane hennar seier: «Du ska vær ganske nær når for å skriv dialekt føle æ». Dette syner at relasjonen har mykje å seie for dei språkvala ein gjer i ulike kontekstar og skrivesituasjonar. Vidare kan ein jamføre dette med funn i Juuhl (2014, s. 134) si doktoravhandling, då ein av informantane hennar uttaler at: «Når eg skriv til vener skriv eg dialekt men når eg skriv til andre skriv eg bokmål, for det er mest normalt». Den dialektnære skriftpraksisen kan såleis tolkast som eit uttrykk for å vise nærleik, medan bokmål blir brukt for å vise distanse. Dette kan vidareførast til å gjelde Vilje, nettopp ved at ho peikar på at det er meir «skikkeleg» å skrive nynorsk og at det er denne skriftpraksisen ho bruker når ho skriv til personar ho ikkje kjenner så godt. Truleg kan ein kople dette til «respekt» også, då ein gjerne viser meir respekt til den eldre generasjonen enn til dei på same alder.

4.6 Rettskriving og forventningsnormer

Rettskriving både i skulesamanheng og på sosiale medium er eit svært omdiskutert tema. Den generelle tendensen syner at det blir tatt mindre omsyn til rettskriving i sosiale medium enn ved

tradisjonell skriving. Olsen (2018) peikar i si gransking på at omsynet til rettskriving varierer alt etter skrivesituasjonen, altså kven ein skriv til og kva formålet med skrivinga er. Til dømes oppgir informantane hennar at rettskriving i chat ikkje er viktig, medan rettskriving når ein skal legge ut noko på Instagram eller skrive ein viktig e-post er viktig (Olsen, 2018). Spørsmåla eg stilte i tilknytning til rettskriving, underbygger dette.

Blant svara frå informantane kom det fram at dei har ulike forventningsnormer knytte til rettskriving i ulike skrivesituasjonar og på ulike sosiale medium. Vilje reflekterer over dette: «På Snap skal jo det gå ganske fort, men på Messenger kan du kanskje ta deg litt meir tida til å skrive sånn at folk forstår deg skikkeleg da». Ifølge Vilje er den dialektnære skriftpraksisen hennar, særleg på Snapchat, prega av eit ungdomsspråk og ei rekke forkortingar utan noko særleg fokus på rettskriving. Vilje understrekar likevel at den dialektnære skrivinga må likne dialekta, noko ho illustrerer ved å trekke fram det personlege pronomenet i 1. person eintal. Ho meiner det korrekte er å skrive <ej>, og utdjupar: «[...] viss du skriv ‘ei’ for eksempel, da er det ikkje heilt dialekt spør du meg». Dette er eit interessant poeng, nettopp ved at det normavvikande også må skrivast «korrekt». Sjølv om Vilje tillegg rettskrivinga lita vekt, syner utsegnene at ho har tydelege forventningsnormer til den dialektnære skrivinga. I tråd med dette argumenterer Strand (2018, s. 46) for at det eksisterer normer knytte til den dialektnære skrivinga, og at normfeltet er prega av sosiale reguleringar som er ulike dei reguleringane ein lærer i den organiserte skriveopplæringa i skulen. Dette inneber at riktig bruk av teiknsetting og stor bokstav ikkje har like stor betydning i den digitale sosiale skrivinga. Dei kontekstbundne korrektheitsnormene Brunstad (2009) peikar på, ser derfor ut til å vere vesentlege for å forklare kva mekanismar som kan tenkast å ligge bak denne språkvekslinga og forventningsnormene informantane har knytte til rettskriving.

Eit sentralt tema i intervjuet er knytt til kva slags forventningsnormer informantane har til andre dei kommuniserer med i private samanhengar. Det er tydeleg at elevane ikkje har tenkt noko særleg over dette, då fleire av dei oppgir at dei ikkje forventar noko spesielt. Til dømes seier Fatima: «Berre at dei skriv til meg på ein måte når eg skriv ei melding». Fatima seier vidare at ho ikkje har noko forventningsnormer til korleis venninnene hennar skriv dialekt. Dette kan ein sjå i lys av at det ikkje eksisterer ei standardisert form for talemålsnær skrift, og at det dermed i teorien er opp til kvar enkelt korleis ein vil realisere det dialektale i skrivinga (Vikør, 2009, s. 53). I tilknytning til dette peikar Folkvord (2020, s. 29) på at mottakaren er den avgjerande faktoren for korleis ein skriv og korleis den talemålsnære skrivinga blir realisert.

Sjølvrappoteringa frå Emile viser at forventningsnormene hennar kan variere alt etter kven mottakaren er:

Det kjem litt an på kven det er eg snakkar med, men sånn når eg snakkar med vennar, så forventar eg gjerne at dei skriv dialekt, medan viss eg snakkar med besteforeldre, så forventar eg kanskje at dei skriv på nynorsk, fordi dei ikkje er vant med å skrive på dialekt. Det er litt avhengig av kven eg snakkar med og korleis eg skriv til dei.

At Emilie har tydelege forventningsnormer knytte til skriftpraksisar basert på mottakaren sin alder, kan ein sjå i lys av at den rapporterte dialektskrivinga er meir vanleg blant yngre enn blant eldre skrivarar (Røyneland & Vangsnes, 2020). Vidare kan gruppespråksnormene Stæhr (2015) omtaler kaste lys over den dialektnære skriftpraksisen som dominerer blant yngre, nettopp ved at det blir etablert ein felles skriftpraksis når dei kommuniserer på sosiale medium.

2.6.1 Evne til å skilje mellom uformell og formell skriving

Sidan ungdommar i dag produserer enorme mengder tekst på sosiale medium, utan særleg fokus på rettskriving i tradisjonell forstand, er det ikkje urimeleg å vente at dei tar med seg dette i skrivinga i skulen. I intervjuet oppgir informantane at den dialektnære skriftpraksisen deira, og då særleg i form av «chatspeak» (jf. Androutsopoulos, 2011), kan innebere ord og ytringar som <tbake> for «tilbake» og <ej kan d> for «eg kan det». Tidlegare undersøkingar konkluderer med at ungdommar meistrar dette kodeskiftet, og at dei skriv annleis i samband med skulearbeid enn dei gjer på sosiale medium (Stæhr, 2015). I datamateriale mitt er det ikkje registrert tilfelle av forkortingar som <tbake> eller <d>, men dialektinterferensen er likevel høg i mange av elevtekstane. Typiske dialektord som <nokken> for «nokon», <dinna> for «denne» og <masse> for «mykje» syner dette. Sjølv om dialektinterferensen er høg i det nynorske skriftspråket til elevane, kan det likevel tyde på at elevane varierer språkstilen sin basert på skrivesituasjonen. Likevel understrekar fleire av intervjuinformantane at dialekta kan påverke skrivinga i skulen, og at det dermed kan vere vanskeleg å skilje mellom uformell og formell skriving. Vilje peikar på dette i intervjuet: «Eg skriv ofte dialekt i nynorsktekstar. [...] Det berre skjer, så gløymer du å rette for du er så vant med å skrive på dialekta di». Nettopp dette er eit viktig poeng. Dessutan illustrerer det at det ikkje nødvendigvis alltid er så lett å meistre dette kodeskiftet som Stæhr (2015) omtaler.

5.0 Oppsummering og konklusjon

5.1 Oppsummering i lys av problemstillingane

I denne masteroppgåva har eg analysert normavvik i 23 elevtekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål i ei førsteklasse på ein vidaregåande skule i Ålesund-regionen. Eg har nytta både kvantifiserte data frå elevtekstanalyse og kvalitative data frå intervju, og med ei slik metodetriangulering har eg fått djupare innsikt i kva mekanismar som kan tenkast å ligge bak utfordringane nynorskelevar har med rettskriving. For å kunne jamføre resultata i denne undersøkinga med tidlegare granskningar, primært Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020), har eg i elevtekstanalysen tatt utgangspunkt i kategoriane dei nytta i sine undersøkingar om normavvik hos barneskuleelevar når eg har utforma kategoriar i mi undersøking. Intervjua har på si side gitt innblikk i korleis elevane sjølve opplever sin eigen skriftpraksis, både i formelle og uformelle skrivesituasjonar, og vidare kva kunnskapar dei har om den gjeldande nynorsknorma. Målet med arbeidet har vore å kunne svare på dei to problemstillingane eg presenterte i kapittel 1 og såleis bidra med meir kunnskap på dette feltet. I det følgjande vil eg ta for meg problemstillingane og samanfatte svara eg har kome fram til i undersøkinga. Det første spørsmålet er som følger:

I kva grad kan normavvika i dei nynorske elevtekstane knytast til samanfall med bokmålsnorma og til talemålet til elevane?

Dette spørsmålet er hovudsakleg retta mot elevtekstanalysen og krev såleis eit kvantitativt svar. For å kome fram til dette svaret gjennomførte eg ein tabellanalyse av dei 23 nynorsktekstane, der normavvika blei registrerte og kategoriserte i hovud- og underkategoriar. Avvika blei vidare delte inn i om dei var *bokmålssamanfall*, *talemålssamanfall*, eller *verken bokmål- eller talemålssamanfall*. Identifiseringa av bokmålssamanfall er gjort på grunnlag av nynorskrettskrivinga frå 2012, medan identifiseringa av talemålssamanfall primært er basert på trekk i den tradisjonelle sunnmørsdialekta og talemålet til intervjuinformantane.

Undersøkinga mi syner at ein stor del av avvika nynorskelevane gjer, fell saman med bokmålsnorma og/eller talemålet til elevane. Resultata frå elevtekstanalysen viser at 35 % av avvika er «reine» bokmålssamanfall, medan 28 % av avvika er «reine» talemålssamanfall. Heile 53,3 % av avvika kan forklarast med interferens frå *både* bokmål og talemålet til elevane. Hovudkategoriane med flest registrerte avvik er: *verbbøying*, *vokalisme* og *heile ord*. Funna frå

undersøkinga mi har eg vidare jamført med Bjørhusdal og Juuhl (2020) og Røhme (2020), nettopp fordi eg ønskte å undersøke om dei same feiltypane er å finne blant vidaregåandelevlar som blant barneskuleelevar. Ettersom Bjørhusdal og Juuhl (2020) ikkje har kjennskap til elevane sin talemålsbakgrunn og Røhme (2020) sine informantar snakkar sognemål, er ikkje jamføringsgrunnlaget like stort når det gjeld talemålssamanfall. Av dei fem største kategoriane i mi undersøking samsvarer likevel kategori *25 feil med samansette ord*, *26 monoftong i staden for diftong i alle ordklasser*, *samanfall bokmål* og *54 leksemet som blir nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma*, *berre bokmålsnorma* med dei fem største i deira undersøkingar. Resultata viser dermed at vidaregåandelevlar gjer mange av dei same feila som barneskuleelevar, til tross for at dei i tråd med kompetansemåla for norskfaget skal meistre rettskriving og formverk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevtekstanalysen synleggjer dermed at elevane har tydelege utfordringar med å meistre nynorskrettskrivinga.

Det andre spørsmålet er som følger:

Kva for metaspråklege refleksjonar gjer nynorskelevane kring sin eigen skriftpraksis og sin eigen kunnskap om den gjeldande nynorsknorma?

Dette spørsmålet legg opp til eit kvalitativt svar og kan såleis bli brukt for å underbygge resultata frå elevtekstanalysen. Det at elevane har ein god del bokmåls- og talemålsavvik, kan ein sjå i samband med at intervjuinformantane gir uttrykk for at dei ikkje har så mykje kunnskap om valfridommen i nynorsk og den gjeldande nynorsknorma. Sjølvrapporteringa frå informantane viser at dei rett og slett ikkje veit kva som er valfritt, og sjølv med framlegg frå meg om konkrete former, er det fleire av dei som anten er usikre på kva dei sjølve ville brukt eller er inkonsekvente i formvala sine. Til tross for dette uttrykker informantane at dei er opptatt av å skrive korrekt nynorsk. I tråd med dette peikar fleire av dei på at dei unngår å bruke dialekta si som rettesnor, nettopp for «å skrive så korrekt nynorsk som mogleg».

Likevel syner både elevtekstanalysen og sjølvrapporteringa frå informantane at dei ofte blandar nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving – både i ein og same tekst og på tvers av ulike kontekstar og skrivesituasjonar. Utsegner frå informantane synleggjer at dei har tydelege normforventningar om kva for skriftpraksisar som «passar» i ulike tekstlege samanhengar. I uformelle skrivesituasjonar, til dømes når dei skriv til vennar på sosiale medium, er det utan tvil den dialektnære skrivinga som er hovudnorma. Dessutan gir informantane uttrykk for at det

eksisterer korrektheitsnormer for den dialektnære skriftpraksisen. Ein av informantane peikar til dømes på at den korrekte forma for det personlege pronomenet i 1. person eintal, er <ej> og utdjupar; «[...] viss du skriv 'ei' for eksempel, da er det ikkje heilt dialekt spør du meg». I tillegg viser sjølvrapporteringa at mottakaren ofte er den avgjerande faktoren for korleis dei skriv. Nokre av informantane peikar mellom anna på at dei vil skrive «meir nynorsk» til besteforeldre, både ut av «respekt» og fordi det er meir «skikkeleg». Sjølv om informantane gir uttrykk for at dei er bevisste på språkvekslinga og *korleis* dei gjer det, skal ein ikkje ha for stor tiltru til at dei er bevisste på *kvifor* dei gjer det, nettopp fordi mange av dei språklege vala går føre seg på eit ubevisst plan (jf. Le Page & Tabouret-Keller, 1985).

Det at den dialektnære skrivinga i uformelle skrivesituasjonar utgjer ein så stor del av kvardagen til elevane, fører til at enkelte av elevane tar med seg denne skriftpraksisen når dei skriv nynorsktekstar i skulen. Ein av informantane mine peikar på dette: «Du er så vant med å skrive på dialekt, så når du skal skrive nynorsk, så blandar det seg litt». Dette synleggjer at det ikkje nødvendigvis er så lett å meistre kodeskiftet mellom den typiske «snakkeskrivinga» i sosiale medium og den normerte nynorskskrivinga i skulen. Det at elevane skriv såpass mykje dialekt på fritida og at det primært er bokmål dei møter utanfor skulen, ser dermed ut til å kunne vere ei reell utfordring for nynorskrettskrivinga til elevane. Sidan elevtekstanalysen i denne undersøkinga stadfestar at bokmål og talemålet til elevane også gjer seg gjeldande i rettskrivinga hos vidaregåandelevlar med nynorsk som hovudmål, tyder det på at det er behov for ein eigen språkdiraktikk som tar omsyn til både nynorskelevane sine bokmåls- og talemålssamanfallande normavvik. Både Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Eiksund (2017) argumenterer for at dette er nødvendig for å utvikle rettskrivingsferdigheitene til grunnskuleelevar med nynorsk som hovudmål. Særleg det faktum at mange av dei vanlegaste feiltypane blant grunnskuleelevar, også er dei vanlegaste blant vidaregåandelevlar, understrekar behovet for ei «ny» og tilpassa skriveopplæring for nynorskelevlar.

5.2 Vidare forskning

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har eg kome over fleire spørsmål som kunne ha vore interessante å stille. På grunn av oppgåvas omfang har eg derimot ikkje kunne tatt for meg alt. I det følgjande vil eg derfor legge fram nokre konkrete forslag til vidare forskning som det kunne vore interessant å få meir kunnskap om.

Fokuset i denne oppgåva har vore normavvik som fell saman med bokmål og/eller talemålet til elevane i nynorsktekstar. I gjennomgangen av elevtekstane oppdaga eg derimot at mange av elevane var inkonsekvente i formvala sine. Til dømes observerte eg i fleire tekstar at elevane nytta former som «brukar/bruker» og «tar/tek» om kvarandre. Det hadde derfor vore interessant å sjå nærmare på kva formval elevane gjer, og kva som ligg til grunn for desse formvala. I forlenginga av dette kan ein undersøke om elevane i større grad held seg til same formval dersom dei er bevisste på valfridommen innanfor nynorsknorma. Vidare kunne det også vore interessant å sjå nærmare på om det er eit samband mellom mengda normavvik og kor konsekvente elevane er i formvala sine.

Ettersom undersøkinga mi stadfestar at også nynorskelevar i den vidaregåande skulen gjer ein god del normavvik, tyder det på at det er eit sterkt behov for ein eigen språkdidaktikk som tar sikte på å utvikle rettskrivingsferdigheitene til elevar med nynorsk som hovudmål. Med eit stadig aukande behov for ein variert skrivekompetanse i dagens komplekse tekstunivers, blir det desto viktigare å kunne skrive. Fleire har peikt på at det er behov for ein eigen språkdidaktikk for nynorskelevar, men så langt har det ikkje vore særleg tematisert kva dette faktisk dreier seg om. Derfor hadde det vore interessant å undersøke nærmare kva ein slik språkdidaktikk bør innehalde, og vidare korleis ein kan arbeide for å minske bokmåls- og talemålsavvika til nynorskelevar både i grunnskulen og i den vidaregåande skulen.

Litteraturliste

- Akselberg, G. & Mæhlum, B. (2008). Sosiolingvistisk metode. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand og H. Sandøy, *Språkmøte* (s. 73–88). Oslo: Cappelen.
- Androutsopoulos, J. (2011). From variation to heteroglossia in the study of computer-mediated discourse. I C. Thurlow & K. Mroczek (red.), *Digital Discourse: Language in the New Media* (277–298). Oxford: Oxford University Press.
- Apelseth, A. (2019). Skriftkultur – kva kan det vere? I S. J. Helset & E. Brustad (red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 69–94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. I *Language in Society*, 13(2), (s. 145–204).
- Berg, C. M. (1999). «La oss skrive slik det er naturleg og behagelig» Om kjennskap og haldningar til den heterogene skriftnorma hos nokre avgangselevar i vidaregåande skule. [Hovudfagsavhandling]. Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Brandt, D. (2015). *The rise of writing: Redefining mass literacy*. Cambridge University Press.
- Brunstad, E. (2009). Kva er god nynorsk språkføring? I H. Omdal, & R. Røstad (red.), *Språknormering i tide og utide* (s. 91–108). Oslo: Novus Forlag.
- Brunstad, E. (2018). Kan sidemålet fjerne djupneløring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsoppløringa. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 129–156). Oslo: Samlaget.
- Bjørhusdal, E., & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. I *Maal og Minne 2017* (1), (s. 93–121).
- Dahlum, S. (2016) Operasjonalisering. *Store norske leksikon*. Henta frå: <https://snl.no/operasjonalisering>
- Eiksund, H. (2017). Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt. Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjette til tiande trinn. I *Maal og Minne*, 112, (1), (s. 27–60).
- Fiskerstrand, P. (2008). *Den internaliserte nynorsknormalen. Om oppfatta nynorsk hos eit utval nynorskelevar* [Masteroppgåve]. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Fiskerstrand, P. (2017). *Fagspråk og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag for elevar på VG2 yrkesfag* [Doktoravhandling]. Universitetet i Bergen.
- Folkvord, M. S. (2020). *Normer i et ikke-normert skriftspråk – en studie av talemålsnær skriving på Facebook Messenger blant trondheimere* [Masteroppgåve]. Bergen: Universitetet i Bergen

- Fretland, J. (2015). «Vi analyserer økningen i isokvanter» Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I H. Eiksund & J. Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 176–187). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Giles, H. & Smith, P. (1979). Accommodation theory. Optimal levels of convergence. I H. Giles & R. N. St. Clair (red.), *Language and social psychology* (s. 45–65). Oxford: Basil Blackwell.
- Gonzalez-Marquez, M. Becker, R. B. & Cutting, J. E. (2007). An introduction to experimental methods for language researchers. I Gonzalez- Marquez, M., Mittleberg, I., Coulson, S. & Spivey, M. (red.), *Methods in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., (s. 53–86).
- Grepstad, O. (2015). *Språkfakta 2015. Ei forteljing om språk i Noreg og verda gjennom 850 tabellar*. Ørsta: Nynorsk kultursentrum. Henta frå: <https://www.nynorsk.no/wp-content/uploads/2019/01/Språkfakta-2015-bokversjon-END.pdf>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helset S.J & Brunstad, E. (2020). Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 93–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Henta frå: <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Hernes, R. (2012). Bokmål eller nynorsk – er det spørsmålet? I *Maal og Minne*, 104(2), (s. 56–90).
- Hilrdemyr, H. (2006). *Dialekten i Brattvågen og på Hildre – 23 år etter. Ei sosiolingvistisk oppfølgingsgranskning av talemålet i to sunnmørsbygder* [Masteroppgåve]. Universitetet i Bergen.
- Hoel, T. (1996). Vide og tronge skriftspråksnormer – eit skandinavisk oversyn. I H. Omdal (red.), *Språknormering og språkbrukar. Artiklar frå seminar ved Universitet i Bergen (=Høgskolen i Agder. Forskningsserien 2)*, (s. 47–59). Kristiansand.
- Hårstad, S. (u.u.). Digital skriving under den sosiolingvistiske lupen: Har det skjedd en språklig revolusjon? Under utgiving i L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt*. Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Juuhl, G. K. (2014). Språkval som situerte, retoriske handlingar. I H. Eiksund & J. O. Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 77–89). Oslo: Samlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Le Page, R. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malakoff, M. E. (1992). Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. I *Advance in Psychology*, 83, (s. 515–529).
- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (red.). (2021). *Nye grep om skriveopplæringa – forskningsfunn og praksiserfaringar*. Oslo: Universitetsforlaget
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9–18 åringers digitale medier*. Henta frå: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Mehlum, A. T. (2016). «Eg kviler litt for mykje på at eg tenkjer at eg kan nynorsk.» *Ei undersøking av kjennskap og haldningar til valfridomen i nynorsknorma hjå lærarstudentar med nynorskbakgrunn i Oslo og Trondheim*. [Masteroppgåve]. Høgskulen i Volda.
- Melby, H. (2005). «No e æ færdi med EKSAMEN» - en undersøkelse av rettskrivingsavvik blant trønderske tiendeklassinger [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo. Henta frå: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-11646>
- Myklebust, H. (2015). Nynorsk er jo heilt konge då. Identitetshandlingar i argumenterande tekstar på vidaregåande skule. I H. Eiksund & J. O. Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 62–76). Oslo: Samlaget.
- Myklebust, H. & Fretland, J. O. (2020). Kan førekomsten av nokre spesielle feiltypar predikere den samla førekomsten av rettskrivnings- og bøyingsavvik i nynorsktekstar? Ein statistisk analyse. I *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(4) (s. 1–17) Henta frå: <https://hdl.handle.net/11250/2728575>
- Mæhlum, B. (2008). Normer. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (red.), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen Damm, (s. 89–104).
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (red.), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen Damm, (s. 105–126).
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2012) *Det norske dialektlandskapet: innføring i studiet av dialekter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nunan, D. (1997). Introduction to research methods and traditions. I D. Nunan, *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, (s. 1–23).
- Omdal, H. & Røsstad, R. (2009). Språknormering – i tide og utide? Innleiing. I H. Omdal & R. Røsstad (red.), *Språknormering – i tide og utide?* Oslo: Novus forlag, (s. 9–14).
- Omdal, H. & Vikør, L. (2002). *Språknormer i Norge. Normeringsproblematikken i bokmål og nynorsk*. (2.utg). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Olsen, I. L. (2018). *Nye skrivesituasjoner, nye skrivemåter – en undersøkelse av språk i sosiale medier hos elever i videregående skole*. Henta frå: <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/nye-skrivesituasjoner-nye-%20skrivemater-en-undersokelse-av-sprak-i-sosiale-medier-hos-elever-i-videregaende-%20skole/19.43>
- Rotevatn, A. G. (2014). *Språk i spagaten. Facebook-språket. Om normert språk og dialekt blant vestlandselevar* [Masteroppgåve]. Høgskulen i Volda.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, E. (2012). Noen betraktninger om gammel ost, kaffe pause, norsk-amerikansk og pakistansk-norsk. I U. Røynealand & H. -O. Enger, *Fra holtijaR til holting. Språkhistoriske og språksosiologiske artikler til Arne Torp på 70-årsdagen*. Oslo: Novus. (s. 291–304).
- Rødningen, D. (2000). Nærskylde skriftspråk i kontakt. Interferensproblem og normering i norsk, sett i lys av ei undersøking om språkskifte i Ottadalen. I *Maal og Minne*, 2000 (1), (s. 65–84).
- Røhme, T. Ø. (2020). *Bokmåls- og talemålsavvik i nynorske elevtekstar. Ein kvalitativ studie om bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål*. [Masteroppgåve]. Tromsø: Noregs arktiske universitet.
- Røynealand, U. (2018). Virtually Norwegian: Negotiating language and identity on YouTube. I C. Cutler & U. Røynealand (red.), *Multilingual youth practices in 'computer' mediated communication* (s. 145–168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Røynealand, U. & Vangsnes, Ø. A (2020). Joina du kino imåra? Ungdommars dialektskriving på sosiale medium. I K. Hagen, A. Hjelde, K. Stjerneholm & Ø. A. Vangsnes (red.), *Bauta: Janne Bondi Johannessen in memoriam*, Oslo Studies in Language 11(2), (s. 357–392). Henta frå: <https://doi.org/10.5617/osla.8508>
- Sandøy, H. (1985). *Norsk dialektkunnskap*. Oslo: Novus forlag
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: kva skil gode tekstar frå middels gode?* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Skrivesenteret. (u.å.). *Normprosjektet – Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*. Henta frå: <http://norm.skrivesenteret.no>

- Språkrådet. (u.å.). *Normering av nynorsk og bokmål*. Henta frå:
<https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Norsk/normering/>
- Språkrådet. (2011). *Ny rettskriving for 2000-talet. Innstilling til ny rettskriving for det nynorske skriftmålet*. Henta frå:
<https://www.sprakradet.no/upload/Rettskrivingsnemnda/Innstilling%20nynorsk.pdf>
- Språkrådet. (2012). *Ny nynorskrettskriving frå 2012*. Henta frå:
<https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/ny-nynorskrettskriving.pdf>
- SSB. (2020). *Tid brukt til ulike medier en gjennomsnittsdag (minutter), etter medietype, statistikkvariabel og år*. Henta frå:
<https://www.ssb.no/statbank/table/04495/tableViewLayout1/>
- Strand, S. E. (2018). «Hvis æ skriv bokmål te når av trondheimsvennan mine så får æ kjeft for at æ har blitt så fin» - En sosiolingvistisk studie av språkbruk på Messenger [Masteroppgåve]. Trondheim: NTNU.
- Stæhr, A. (2015). Reflexivity in Facebook interaction: Enregisterment across written and spoken language practices. I *Discourse, Context & Media*, 8, (s. 30–45).
- Stæhr, A. C. (2018). Sproglig etnografi – Sociale medier og kommunikativ refleksivitet. I (red.) A. C. Stæhr & K. K. Mortensen. *Sociale medier og sprog. Analytiske tilgange*. København: Samfundslitteratur, (s. 217–251).
- Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 93–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Henta frå: <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå:
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vangsnes, Ø. A. (2019). Dialekt i sosiale medium – det norske perspektivet. I G. Sandström (red.). *Språk i Norden 2019*, (s. 94–109).
- Vangsnes, Ø. A., Söderlund, G. B. W. & Blekesaune, M. (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement. I *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3) (s. 346–361). DOI:
<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>
- Vikør, L. S. (2007). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. (3.utg). Oslo: Novus.
- Wetås, Å. (2001). *Korleis opplever brukarane normsituasjonen i nynorsk?* Henta frå:
<https://www.sprakradet.no/upload/nyno02awe1.pdf> (s. 1–12).

- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivings-studier. 2 1 Del A : Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo. Henta frå: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013071905005
- Woolard, K. A. (2016). *Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. New York: Oxford University Press.
- Aanes, A. (2009). Valfridom i nynorsk – eit problem for eleven? I S. Tvitekkja (red.), *Klamme former og sær skriving? Språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder*. Oslo: Språkrådet.
- Aanes, A. (2011). *Forvirring eller frigjering? Didaktikk og valfridom i nynorsk. Ei gransking av kjennskap og haldningar til valfridom ved fire vidaregåande skular i Møre og Romsdal*. Volda: Høgskulen i Volda

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet med arbeidstittelen

«Det sunnmørske talemålet – fordel eller ulempe når elevane skriv nynorsk?»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å undersøke formvala vidaregåandelevnar gjer når dei skriv nynorsk. I dette skrivet vil eg gi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke den skriftlege språkpraksisen til vidaregåandelevnar ved å sjå på forholdet mellom det sunnmørske talemålet og det nynorske skriftspråket. Prosjektet er ein del av ei masteroppgåve ved Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU) i Trondheim. De blir bedt om å delta i denne studien fordi de går på ein skule der fleirtalet har nynorsk som hovudmål og kan identifisere seg med det sunnmørske talemålet.

Studien blir gjennomført ved at elevane sender inn kvar sin elevtekst til norsklæraren i klassa. Norsklæraren vil anonymisere desse, slik at eg ikkje mottar elevtekstane med namn. I etterkant av dette vil eg på bakgrunn av det eg finn i elevtekstane ta kontakt med skrivaren bak nokre av tekstane. Dette vil skje ved at norsklæraren koplar saman elevteksten med namnet på eleven. Intervjuet vil dreie seg om spørsmål knytt til eigne tankar rundt skriftleg språkpraksis, nynorsknorm, talemålsnær skriving og samsvar mellom skrivepraksis på skulen og i private samanhengar. Under intervjuet vil eg ta lydopptak og notatar.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi noko grunn. Dersom du trekker deg, vil alle personopplysingar om deg bli sletta. Det vil ikkje ha negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Alle opplysningane vil bli behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og rettleiar bak denne undersøkinga er dei einaste som vil ha tilgang til personopplysingar. Desse opplysningane vil bli lagra på datamaskin med kode på dokumentet det gjeld.

Deltakarane i denne undersøkinga vil ikkje kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttast 31. juli 2021. Opplysningane som er henta inn vil bli sletta ved prosjektslutt om informanten ikkje har gitt samtykke til noko anna.

Dine rettar

Så lenge du kan bli identifisert i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva slags personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane
- å då retta personopplysningar om deg
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

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

Kor kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien eller ønsker å nyttegjere deg av dine rettar, ta kontakt med Birgitte Sæter Hånes eller Stian Hårstad på 41 21 53 34 eller stian.haarstad@ntnu.no.

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på personverntjenester@nsd.no eller 55 58 21 17

Med vennleg helsing

Birgitte Sæter Hånes

birgitsh@stud.ntnu.no

46 91 33 44

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Det sunnmørske talemålet – fordel eller ulempe når elevane skriv nynorsk?». Eg samtykker til:

- Å delta i innsamling av elevtekstar
- Å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar blir behandla fram til prosjektet er avslutta

(signert av prosjektdeltakar, dato)

Intervjuguide

Problemstilling:

Korleis opplever elevane sin eigen skriftlege språkpraksis og sin eigen kunnskap om nynorsknorma?

Sekundære problemstillingar/spørsmål blir:

- Korleis kan ein sjå formvala elevane gjer når dei skriv nynorsk i lys av talemålspåverknad frå det sunnmørske talemålet?
- I kva grad baserer elevane seg på talemålet sitt når dei skriv nynorsk?
- Korleis opplever elevane sin eigen skriftlege språkpraksis, både i private og offentlege samanhengar?

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for oppfølgingsspørsmål
Tankar rundt eigen skriftleg språkpraksis	Korleis vil du beskrive den skriftlege språkpraksisen din?	<ul style="list-style-type: none">• Ferdigheitsnivå• Hovudmål• Tryggleik
Nynorsknorm	Kva slags kunnskapar har du om den gjeldande nynorsknorma?	<ul style="list-style-type: none">• Formval• Valfridomen i nynorsk• Undervisning i nynorsk grammatikk
	Kva slags haldningar har du til nynorsk?	Dersom positive: <ul style="list-style-type: none">• Korleis påverkar dette skrivinga? Dersom negative: <ul style="list-style-type: none">• Meistringsnivå

Talemålsnær skriving	I kva grad baserer du deg på talemålet/dialekta når du skriv nynorsk?	<ul style="list-style-type: none"> • Dialektord • Skrivefeil
	Korleis opplever du samsvaret mellom dialekta di og nynorsk?	<ul style="list-style-type: none"> • Positivt/negativt
	Har du nokre tankar om kvifor dialekta påverkar måten du skriv nynorsk på?	<ul style="list-style-type: none"> • Identitet • Haldningar
Samsvar mellom skrivepraksis på skulen og i private samanhengar	Kva slags skrivepraksis bruker du i private samanhengar?	<p>Dersom dialekt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligg skriftspråket til grunn for dialekta? • Meir «lausriven» normtilstand med fleire språklege «korrektheiter»? • Skrive dialekt på riktig måte? • Identitet <p>Dersom skriftspråk</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kva ligg til grunn for dette valet? • Innafor nynorsknorma?
	Varierer du skrivepraksisen ut i frå kven du skriv/chattar med?	<ul style="list-style-type: none"> • Korleis? • Kvifor? • Vennar • Familie • Formelle situasjonar • Lærarar
	Kva slags forventningar har du til skrivepraksisen til dei	<ul style="list-style-type: none"> • Dialekt – med kven?

	du kommuniserer med i private samanhengar?	<ul style="list-style-type: none"> • Skriftspråk – med kven? • Visse reglar ein må følge?
	Har du lært om dialektbasert skrivning på skulen?	<p>Dersom ja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Korleis? <p>Dersom nei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kvifor trur du dette blir nedprioritert?
Avsluttande spørsmål	<p>Er det noko du har tenkt på under intervjuet som du ønsker å legge til?</p> <p>Er det noko du tenker eg burde ha spurt om?</p>	

Oppgåva sin relevans for lektoryrket

Denne masteroppgåva er av fleire årsaker relevant for lektoryrket. For det første har sjølve skrivearbeidet gitt meg innsikt i kva som skal til for å gjennomføre eit såpass omfattande prosjekt. Eg har lært mykje om skriving, strukturering, korrekturlesing og revidering. Ved å arbeide med tilbakemeldingar har eg i tillegg sett nytteverdien av prosessorientert skriving. Dette er noko eg vil ta med meg i undervisninga i norskfaget, nettopp ved at den prosessorienterte skrivinga kan bidra til å styrke skrivekompetansen til elevane og dermed ruste dei til å bli kompetente skrivarar i dagens komplekse tekstunivers.

Dessutan er sjølve teamet for oppgåva interessant i undervisningssamanheng. Det å få innblikk i tekstproduksjonen til eit utval vidaregåandelevlar med nynorsk som hovudmål har gitt meg innsikt i kva utfordringar nynorskelevlar har med rettskriving. Særleg påverknad frå bokmålsnorma og talemålet til elevane ser ut til å påverke nynorskrettskrivinga til elevane. I undervisninga kan eg dra nytte av dette, nettopp fordi eg gjennom arbeidet med denne masteroppgåva har fått djupare innsikt i kva type feil elevane gjer når dei skriv nynorsk. Det å arbeide med desse feiltypane i undervisninga vil truleg kunne styrke kompetansen deira i nynorskrettskrivinga. I og med at resultata frå undersøkinga mi viser at elevane har lite kjennskap til valfridommen i nynorsk, er dette også noko eg kan implementere i nynorskundervisninga. Å få innblikk i eit utval elevlar sine refleksjonar kring språk og skriving har dessutan gitt meg innsikt i korleis dei sjølve oppfattar skriftpraksisane sine, både i og utanfor skulen. Kunnskap om dette har gitt meg betre forståing for korleis ein kan arbeide med skriving på ein lærerik og interessant måte.

I tillegg er denne masteroppgåva eit viktig bidrag til forskingsfeltet og kan underbygge tidlegare forskning knytte til rettskrivingskompetansen til elevlar med nynorsk som hovudmål. Følgeleg vil denne oppgåva også vere relevant for andre norsklærarar som skal undervise nynorskelevlar, då dei gjennom lesinga av denne oppgåva mellom anna kan få innsikt i og kunnskap om nynorskelevlar sine bokmåls- og talemålssamanfallande normavvik. Oppgåva er derfor relevant for både meg og andre norsklærarar som skal arbeide med å utvikle rettskrivingskompetansen til elevlar med nynorsk som hovudmål.

