

Eirin Andersen Gravem

Valgfrihet i bokmål

En studie av avgangselevers bruk av valgfrihet i bokmålsnormen

Masteroppgave i Lektorutdanning i språkfag

Mai 2022

Eirin Andersen Gravem

Valgfrihet i bokmål

En studie av avgangselevers bruk av valgfrihet i bokmålsnormen

Masteroppgave i Lektorutdanning i språkfag
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I dagens offisielle bokmålsnorm er det stor valgfrihet når det gjelder ortografi og bøyning. Jeg ønsker med denne studien å se nærmere på hvilket bokmål som faktisk blir skrevet av skoleelever i Norge i dag. I hvor stor grad, og på hvilke måter, benytter elevene seg av valgfriheten i bokmålsnormen? For å finne svar på dette analyserer jeg hvilke ord og former elevene velger når de skriver bokmål, og jeg kartlegger slik hvilke deler av normen som blir mest og minst brukt. Datamaterialet består av 60 elevtekster skrevet av avgangselever fra videregående skoler i Molde, Trondheim og Oslo-området.

Resultatene fra studien viser at i de 60 elevtekstene er det i all hovedsak de konservative formene som blir brukt. Av alle funn i analysen, er kun 133 av 696 radikale former. Dette gir en relativ frekvens på 19 prosent. Overvekten av konservative former er også dominerende innad i de ulike skolene, til tross for at elevene snakker ulike talemål. Vi ser med andre ord tendenser til at elevene velger å følge en konservativ «strøm», selv om dagens bokmålsnorm tillater å velge former som ligner mest på ens eget talespråk. Det er likevel interessant å se at de radikale variantene i noen tilfeller er like frekvente, eller mer frekvente, enn de tilsvarende konservative formene. Resultatene viser også at de fleste av elevene velger å kombinere konservative og radikale former i samme tekst. Avslutningsvis ser jeg på hvordan den begrensende bruken av de radikale variantene kan knyttes til elevenes oppfatning av språknormene, og hva som opptres som rett og galt.

Abstract

The purpose of this master thesis is to provide a deeper insight into the extent pupils utilize the freedom of choice concerning “bokmålsnormen”. There is great freedom of choice concerning orthography and inflection in the current official “bokmålsnorm”. By analyzing which words and forms the pupils choose when they write in “bokmål”, I will be able to map out which parts of the norm is being used the least and most. The data material consists of 60 texts written by final-year pupils in upper secondary schools in Molde, Trondheim and the Oslo-area.

The result from the study shows that the conservative forms are the most frequently used in the 60 texts. Out of all the findings in the analysis, only 133 out of 696 shows the use of radical forms. This provides a relative frequency of 19 percent. The overweight of conservative forms is also dominant internally in the different schools, despite the different spoken languages in these schools. In other words, there are tendencies showing how the pupils choose to follow a conservative “stream”, even though the current “bokmålsnorm” approves different forms that are more alike ones spoken language. It is nonetheless interesting to see how the radical variants in some instances are just as frequent, or even more frequent, than the equivalent conservative forms. The results also showed how most of the pupils chose to combine conservative and radical forms within the same text. To conclude, I will have a look at how the limited use of the radical variant can be tied to the pupils’ perception of the language norms, and how these appear as right and wrong.

Forord

Et halvt år har gått siden jeg startet på oppgaven, og nå har dagen endelig kommet. I dag kan jeg holde masteroppgaven min i hånden og kalle meg selv for ferdigutdannet lektor!

Prosesen har vært både intens og utfordrende, samtidig som den har vært svært interessant og givende. Gjennom prosessen har jeg lært mye om meg selv, og hva jeg kan få til som forsker og person. Selv om det siste halvåret har bydd på lange dager på skolen og mye frustrasjon, ser jeg tilbake på tiden med et smil om munnen.

Masteroppgavens formål har vært å se på i hvor stor grad elever benytter seg av valgfriheten i bokmålsnormen. Studien har bygget på 60 elevtekster samlet inn fra tre ulike videregående skoler i Norge. I den anledning er det på sin plass å starte med å utdype min takknemlighet til de tre norsklærerne som har gjort det mulig for meg å forske på nettopp det jeg har ønsket.

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til veileder, Stian Hårstad, for kjappe og gode tilbakemeldinger. Uten hans innspill, litteraturtips og språkvask hadde ikke oppgaven vært som den er den dag i dag.

En takk går også til mine fine studievenner, Sofie og Anders. Dere har vært klippene mine de siste fem årene, både på skolen og på fritiden. Studietiden hadde ikke vært det samme uten dere.

En oppmerksomhet går til familie og vennegjengen som alltid stiller opp for meg. Jeg er heldig! En ekstra takk går til dere som har bidratt med korrekturlesing, tips og triks.

Trondheim, mai 2022

Eirin Andersen Gravem

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Tema og motivasjon.....	1
1.2 Problemstilling og formål.....	2
2. Teoretisk rammeverk	3
2.1 Skriftspråkhistorie. Hvorfor har vi så stor valgfrihet i bokmålet?.....	3
2.2 To ulike varianter av bokmål	6
2.3 Normer og normering	8
2.3.1 Hvorfor normere?	9
2.3.2 Normdanningsprosessen	10
2.3.3 Internett og sosiale medier	12
2.3.4 Normklynger	13
2.4 Fagfornyelsen, danning og språk som identitet	14
2.5 Fordypning i kategorier.....	16
3. Metode	19
3.1 Metodisk tilnærming.....	19
3.2 Forskningsspørsmål	20
3.3 Utvalg og representasjon av data.....	21
3.3.1 Valg av informanter	21
3.3.2 Valg av sted	22
3.4 Om analysen av elevenes tekster.....	22
3.4.1 Utvalgskriterier	24
3.4.2 Om selve tekstene.....	24
3.4.3 Registering av valgfrie former	25
3.4.4 Kategorisering av valgfrie former	26
3.4.5 Etske hensyn og vurderinger	26
3.4.6 Reliabilitet og validitet	26
4. Resultat, analyse og drøfting	28
4.1 Mine funn.....	28
4.1.1 Kategori 1: Bestemt form entall av substantiv med valgfri endelse -a/-en.....	29
4.1.2 Kategori 2: Ubestemt artikkel foran bestemte substantiv som kan være hunkjønn	31
4.1.3 Kategori 3: A-endelse eller ene-endelse på intetkjønn i bestemt form flertall	32
4.1.4 Kategori 4: Fram eller frem	33
4.1.5 Kategori 5: A-endelse eller e-endelse på svake verb i preteritum og perfektum partisipp	36
4.1.6 Andre fenomen	37
5. I hvor stor grad, og på hvilke måter, benytter elevene seg av valgfriheten i bokmålsnormen?	40
5.1 Svar på forskningsspørsmål	41
5.2 Oppsummering i lys av problemstillingen.....	46
6. Avslutning	49
6.1 Konklusjon.....	49
6.2 Videre forskning.....	51
Litteraturliste	53

Vedlegg.....	57
<i>Vedlegg 1: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form entall av konkrete substantiv som kan være hunkjønn, endelse -a eller -en.....</i>	<i>57</i>
<i>Vedlegg 2: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form entall av abstrakte substantiv som kan være hunkjønn, endelse -a eller -en.....</i>	<i>57</i>
<i>Vedlegg 3: Oversikt over hvor konsekvente elevene er i bruken av fram/frem.....</i>	<i>58</i>
<i>Vedlegg 4: Oversikt over biologiske og konkrete/abstrakte former.....</i>	<i>58</i>
<i>Vedlegg 5: Oversikt over valg tatt av hver enkelt elev: Molde, Trondheim og Oslo-området.....</i>	<i>59</i>
Masterarbeidets relevans for lektoryrket	62

Liste over tabeller og figurer

Tabell 1: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i en bestemt form entall av substantiv som kan være endelse -a eller -en.....	29
Tabell 2: Oversikt over hvilken artikkel elevene bruker foran ubestemte substantiv som kan være hunkjønn.	31
Tabell 3: Oversikt over bruk av a-endelse eller e-endelse på intetkjønn bestemt form flertall.....	32
Tabell 4: Oversikt over om elevene bruker fram eller frem (også i sammensetninger)......	34
Tabell 5: Oversikt over om elevene bruker fram eller frem, inkludert et skille mellom fram/frem som et usammensatt stedsadverb og fram/frem som forledd i ulike sammensatte leksemer.	35
Tabell 6: Oversikt over om elevene bruker a-endelse eller et-endelse på verb i fortid.	36
Tabell 7: Oversikt over alle valg tatt av en elev fra Molde.	37
Tabell 8: Oversikt over alle valg tatt av en elev fra Oslo-området.....	37
Figur 1: Den norske normeringssirkelen (Sandøy, 2008, s.177).	11
Figur 2: -tak- / -lik eller -tag- / -lig i Oslo- området.....	39
Figur 3-tak- / -lik eller -tag- / -lig i Molde	39

1. Innledning

1.1 Tema og motivasjon

Som vordende norsklektor har jeg i flere år vært interessert i de ulike språknormene og opplæringen i dem, både når det gjelder nynorsk og bokmål. Det ble derfor også ganske tidlig et tema for den kommende masteroppgaven min. Grunnen til at jeg finner skriftvariasjon og endring særlig interessant å studere, er at vi ofte kan se en ganske tydelig endring i språket i takt med samfunnet rundt. Hvis måten vi oppfører oss på og hva vi interesserer oss for i samfunnet endres, vil dette også vises i talespråket og skriftspråket. Valgfriheten er en viktig premiss i norsk rettskriving. Det er derfor interessant å se på hvordan den blir utnyttet i praksis.

Med normering menes å fastsette hva som er den gjeldende rettskrivingen (Språkrådet, 2015). De normene bokmålet har i dag, ble i all hovedsak fastsatt i 2005. Det er sentralt å poengtere at normen for bokmål skal gjøre målformen enhetlig nok til at den skal kjennes igjen fra tekst til tekst (ibid.). De siste årene har det oppstått en debatt rundt vår tids normering av bokmålet, mer presist om hvorvidt vi trenger en trangere bokmålsnorm eller ikke. Et av innleggene i dette ordskiftet var kronikken «Rydd opp i Bokmålet!» av forfatterne Tom Egeland, Finn Iunker og Helene Uri (2017). I kronikken etterlyser de «en klar og entydig rettskriving», og de mener at Språkrådet ikke forholder seg til virkelighetens språkbruk. Det er spesielt den sistnevnte formuleringen som fanger oppmerksomheten min. Direktør i språkrådet, Åse Wetås, svarte forfatterne at Språkrådet tar utgangspunkt i skriftspråket slik det faktisk ser ut, og at det derfor også følger med et stort antall valgfrie former (2017). Noen år senere skrev samfunnsdebattanten og læreren, Sanna Sarromaa, et innlegg i VG hvor hun kaller det norske språket «en vits», og at hun ikke har «vært borti et land der mennesker skriver sitt eget morsmål så dårlig som i Norge» (2020). Videre gir hun Språkrådet skylden, anklager dem for å mangle «et språkpolitisk syn og en linje – og virker verken å ha vilje eller evne til en skikkelig språkrøkt i samfunnet». Wetås' svar til dette inneholder mange av de samme momentene som i 2017. I tillegg presiserer hun at hvis en skal «forstå bakgrunnen for den norske rettskrivingssituasjonen, må en også kjenne til norsk språkhistorie, og den hopper Sarromaa bukk over» (2020).

Alt språkstoff bærer med seg sosial informasjon av ulike slag, noe som fører til at ingen former vil være «nøytrale» eller «verdifrie» for språkbrukere (Hårstad mfl., 2021, s. 59). Det er derfor interessant når tre profilerte norske forfattere kommer med utsagn som:

«Valgfriheten i norsk mangler sidestykke. Ingen språk vi kjenner til, har tilnærmet så mange valgfrie former som norsk», «det vi ønsker oss, er en klar og entydig rettskriving» og «vi ønsker oss at det er denne rettskrivingen som læres på skolen, som brukes i offentlige dokumenter, som skrives av de fleste av oss. For slik er virkeligheten i dag. Unntatt i ordbøkene og i Språkrådet». Jeg tror det derfor vil være svært interessant å forske på hvilket bokmål som faktisk blir skrevet i Norge i dag, i denne omgang representert av skoleelevers bruk av bokmålsnormen. For hvilken bokmålsnorm er det egentlig som benyttes av dagens skoleelever, og er dette den samme normen som Egeland, Iunker og Uri beskriver som «virkelighetens språkbruk»?

1.2 Problemstilling og formål

Formålet med studien er å undersøke skriftpraksisen til et utvalg skoletekster på bokmål skrevet av videregående elever fra tre ulike steder i landet. Ved å analysere hvilke ord og former elevene velger når de skriver bokmål, vil jeg kunne kartlegge hvilke deler av normen som blir mye brukt, og hvilke som ikke blir det. Videre vil det være interessant å se om tendensene varierer mellom ulike steder i landet. Resultatene kan gi et bilde av hvilken bokmålsform som dominerer blant elevene, og deretter om det er behov for en «klar og entydig rettskriving». I tre ulike tidligere studier om bokmålsnormen er datamaterialet knyttet til ungdomsskolen (Unhammer, 2009), skrevet med et riksdekkende korpus som datamateriale (Kola, 2014), eller gjennom intervju og spørreundersøkelse (Bråten, 2019). Jeg tenker derfor det vil være interessant å undersøke om de samme tendensene finnes i tekster skrevet av avgangselever, samlet inn fra tre ulike skoler på tre ulike steder.

Med dette som utgangspunkt har jeg formulert følgende problemstilling:

I hvor stor grad, og på hvilke måter, benytter elever seg av valgfriheten i bokmålsnormen?

Jeg har jobbet med tre forskningsspørsmål, som sammen med problemstillingen har vært grunnlaget for selve masteroppgaven:

1. *Hvordan er fordelingen mellom radikale og konservative/moderate varianter fra bokmålsnormen representert i elevtekstene?*
2. *Hvordan varierer bruken av radikale og konservative/moderate varianter mellom elevtekster fra ulike steder i landet?*
3. *Hva kan sies om samvariasjon hos den enkelte skriveren?*

I kapittel 3.2 beskriver jeg mer konkret hvordan jeg går fram for å svare på hvert av spørsmålene.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket for masterprosjektet. Aller først tar jeg for meg noen utvalgte detaljer fra den norske språkhistorien med utgangspunkt i bakgrunnen for den *valgfriheten* vi har i dagens bokmålsnormal. Videre ser jeg på tre sentrale tema for studien: Ulike varianter av bokmål, rammeverket om normer og normering, og fagfornyelsen, danning og språk som identitet. Til slutt rettes fokuset mot noen av de offisielle rettskrivingsendringene fra og med 1907-rettskrivingen i riksmålet (kalt bokmål fra 1929), og fram til hvordan det er i dag. Jeg har delt ulike endringer inn i fem kategorier, der alle formene som blir presentert vil ha en sentral rolle i studiens analysedel.

2.1 Skriftspråkhistorie. Hvorfor har vi så stor valgfrihet i bokmålet?

Bokmålet har hatt en lang utvikling, og det er spennende å se på hva som har bidratt til å gjøre språket til det vi kjenner og bruker aktivt i dag. Kort forklart er det det danske skriftspråket som danner grunnlaget for dagens bokmål. Fra omtrent 1500 til rundt 1850 var dansk det eneste skriftspråket vi brukte i Norge (Sandøy, 2018, s.172). Diskusjonen rundt hvorvidt Norge burde ha sitt eget skriftspråk, skjøt fart fra midten av 1800-tallet. Knud Knudsen var en forkjemper for at det danske utgangspunktet skulle fornorskes med norske ord og hjemlige strukturelle trekk. Han ønsket seg et norsk skriftspråk basert på talemålet til de høyere klassene, framfor en dialektalt og lokalforankret norsk. Med jevne mellomrom ble de norske skrivemåtene innført i rettskrivingsnormalen, og i første omgang ble de nye formene innført som valgfrie former for å gjøre overgangen mykere (Wiggen, 1997). Slik kom valgfriheten til å være nasjonalt grunnlagt fra første sund. Ved slutten av 1800-tallet vedtok regjeringen at

leseuttalen i de norske skolene skulle være *fonetisk norsk*, og at lesebøkene skulle ha *norske stavemåter*. I 1907 var dansken i Norge reformert nok til å kalles et eget språk, og skriftspråket fikk først navnet *riksmål* før det ble omdøpt til *bokmål* i 1929 (ibid.).

I over hundre år har de norske rettskrivingsreglene tillatt oss å skrive ord på alternative måter preget av nasjonale, sosiale og pedagogiske omsyn. Det betyr ikke nødvendigvis at det nasjonale normgrunnlaget alltid har vært klart (Wiggen, 1997). I første omgang var det talemålet til de som snakket mest likt dansk som var målestokken for det norske skriftspråket, og dette tilhørte gjerne de mest «dannede» klassene. Altså den delen av befolkningen som hørte til en rang- eller embetsklasse. Knudsen mente at «de Dannedes Tale» var «den almindeligste Udtale af Ordene i de Dannedes Mund». Dette var et sentralt begrep i Knudsens ideologi, og den varianten av talemålet han ville bruke som en basis for rettskrivningen (Lundeby, 1995). Med revisjonen i 1917 ble målet om det nasjonale normgrunnlaget nådd, selv om dagligtalen ikke var representativ for dagligspråket til folk flest. Revisjonen av riksmålet kom derfor i to varianter; en obligatorisk minsteendring som samsvarte med den «dannede» dagligtale, og en valgfri som gikk utover grensene av den første. Den valgfrie versjonen tillot en god del skrivemåter som ble gjenspeilet i folks talemål, for eksempel diftonger og a-endelser i verb og substantiv (Wiggen, 1997). Det ble et språkpolitisk mål å gjøre bokmål til et norsk skriftspråk flest mulig kunne se på som sitt eget, og som bidro til språklig trygghet og anerkjennelse av den enkeltes morsmål.

Fra mellomkrigstiden og utover har valgfriheten i bokmålet vært preget av å være både sosialt og pedagogisk grunnlagt. En hovedtanke bak valgfriheten har likevel alltid vært å gjøre skriftspråket så morsmålsnært som mulig, da det som er nært folk ofte er lettere å lære å kjenne som sitt eget, kontra noe som er fremmed. Samtidig er det viktig med en språklig bevissthet i utviklingen av gode lese- og skriveferdigheter, og Wiggen skriver at språkbevisstheten fremmes av å «iaktta språklig variasjon» (1997). Bokmålsrevisjonen i 1981 innebar at flere eldre riksmålsformer igjen ble rettskrivingsformer og hovedformer (læreboksnormalformer). Da dette ble vedtatt på Stortinget, oppfordret departementet Språkrådet til å avgrense antallet jamstilte former i læreboknormalen, men ikke i rettskrivningen som helhet (ibid.). Det ble dermed Stortingets forutsetning at Språkrådet la vekt på praktisk-pedagogisk erfaring i skolen, samtidig som det ble støttet opp om utviklingstendenser som ville føre de to språkformene nærmere hverandre. Dette ville igjen

tale for at valgfriheten ble opprettholdt i rettskrivingsnormalen ved å sikre folkemålsformene en plass i bokmålet.

Siden 1907 har det altså kommet en lang rekke større språkreformere i bokmål, hvorav den siste kom i 2005. Her ble blant annet lite brukte former tatt ut av rettskrivingen, samtidig som tradisjonelle former som er mye brukt ble godkjent. Læreboknormalen, som tidligere har eksistert ved siden av den vide rettskrivingen, ble fjernet som følge av at skillet mellom hovedformer og sideformer forsvant. Alle formene har nå lik status, og alle kan velge former innenfor den vide rettskrivingen (Torp & Vikør, 2014, s. 141). Selv om noen lite brukte former ble fjernet fra rettskrivingen, er valgfriheten i dagens bokmål fremdeles ganske stor. I *Språknytt* nummer 3 fra 2005 skriver språkviteren og riksmålsmannen Tor Guttu om rettskrivingsendringene i 2005. Han belyser blant annet at det er misvisende å kalle endringene for 2005-reformen, fordi de nye endringene er av et ganske annet slag enn endringene i de tidligere reformene (Guttu, 2005, s. 1). Ifølge han er skriftspråket nå betraktet som en selvstendig enhet, framfor å være basert på et talemålsgrunnlag. Grunnlaget for påstanden er at det etter 2005 godtas at levende tradisjonelle former skal være tillatt, og at de ubrukte og lite brukte formene fjernes.

I kulturmeldingen fra 2003 (St. meld. nr. 48 (2002–03)) skrives det at den norske rettskrivingen skal stabiliseres ved at «ein så langt råd er skal unngå nye og hyppige endringar i gjeldande rettskriving». Som følge av dette ble det blant annet fjernet en del radikale former, særlig såkalte tilnæringsformer, som *haust*, *ho*, *måndag* og *såg* (Kola, 2014, s. 19-20). Andre endringer er for eksempel at *-a* ble likestilt med *-en* som endelse i ord på *-ing/-ning*, som i *dronninga/dronningen*. Videre fikk rundt 90 verb *-et* som tillatt endelse i fortidsform etter at det hadde vært forbudt fra 1938 eller 1917, som i *bygget*, *krevet* og *krøket*. 25 av disse verbene også kan skrives med *-a* (*krøka*), delvis fordi det er et gammelt synspunkt at endelsene *-a* og *-et* «skal være mest mulig jamstilt» (Guttu, 2005, s.3). Samtidig som lite brukte radikale former ble tatt ut, ble tradisjonelle/konservative former som *syv* og *hverken* tatt inn. Guttu avslutter med å spå at det denne gangen vil gå rolig for seg, og at det neppe blir nødvendig å legge arbeid i en større presentasjon av den nye reformen utover det som ble meddelt i *Språknytt*: «Folk merker lite til vedtak som tar opp i seg ‘modne frukter’ av språkutviklingen, og som for øvrig bekrefter dagens tilstand» (Guttu, 2005, s. 4).

2.2 To ulike varianter av bokmål

Et resultat av tilnæringspolitikken er at bokmål har en større variasjon mellom alternative ordformer enn det som ellers er vanlig i moderne skriftspråk (Språkrådet, 2021, s. 11). I dagens bokmål er det full valgfrihet mellom ulike ord- og bøyingsformer, noe som gir enkeltpersoner et fritt valg til å velge de formene de selv ønsker å bruke (Torp & Vikør, 2014, s. 272). Selv om det siden 1938-reformen har vært en valgfrihet mellom ord og bøyinger framfor en hel normal, er det vanlig å dele bokmålsnormalen i to ulike varianter: Radikalt og konservativt/moderat (fra nå av kun omtalt som konservativt). Det var lenge en dominerende holdning at det var den ene målformen som burde vinne fram som «eneste riktige» riksspråk på bekostning av den andre (ibid.). I dette delkapitlet skal jeg se nærmere på hva de to variantene av bokmål har betydd historisk, og hva de betyr i dag.

Språkhistorisk sett har det vært ganske klart hvilken sosial signalfunksjon de ulike skriftspråklige variantene fikk blant språkbrukerne. Med reformen i 1917, og senere i 1938, ble konvensjonene for hvilke sosiale grupper som normalt hadde funnet sine egne talemålsformer gjenspeilet i skrift, utfordret (Hårstad mfl. 2021, s. 125). Riksmålet besto fra da av ikke lenger bare av former som folk så på som «pene» eller «korrekte», for nå var også de «slurvete» og «vulgære» formene like riktige å skrive. Eksempel på dette er substantivformer som *boka*, *husa*, *sola* og *jorda* – i stedet for *boken*, *husene*, *solen* og *jorden*, fortidsformer av verb som *kasta* og *snakka* – mot *kastet* og *snakket*, og til slutt kunne man skrive frekvente ordformer som *sjøl*, *veit* og *blei* – framfor *selv*, *vet* og *ble* (ibid.). På grunn av de allerede eksisterende assosiasjonene knyttet til denne måten å skrive riksmål på, skapte de nye rettskrivingsformene mange stridigheter. Blant annet var det en sterk misnøye for at skolestyrene rundt om i landet skulle bestemme hvilken skriftspråkvariant som skulle benyttes i deres undervisning. Et resultat av at noen skoler valgte å innføre det radikale riksmålet i både undervisning og lærebøker, ble at noen familier på Østlandet fraktet barna sine til nabokommunen for å unngå et radikalt opplæringsmål (Hårstad mfl. 2021, s. 126). En annen motreaksjon kom i 1951 og kalles *Foreldreaksjonen mot samnorsk*. Motreaksjonen ble i utgangspunktet organisert i områdene rundt vestkanten i Oslo før den ganske raskt spredte seg til andre steder i landet. Aksjonen gikk ut på at foreldre «rettet» på språket i lærebøkene til barna ved å stryke over a-ender og andre karakteristiske varianter av radikalt bokmål. Til slutt ga skolestyret i Oslo etter og fjernet de radikale formene i 1954. På denne måten vant det konservative riksmålet fram (ibid.).

Det radikale bokmålet var altså et resultat av et normeringsarbeid som ble igangsatt som et forsøk på å minimalisere avstanden mellom riksmålet og landsmålet – hvor målet på sikt var å spleise de to normalene sammen til ett språk, samnorsk (Hårstad mfl. 2021, s. 123). Det skismaet som oppsto relatert til radikalt versus konservativt bokmål, var også i stor grad knyttet til språkpolitikk, der høyresiden kjempet for riksmålet og venstresiden for landsmålet. Kampen om de ulike skriftspråklige posisjonene i Norge har fra starten av vært en viktig symbolpolitisk kamp (Hårstad mfl., 2021, s. 127). Når det gjelder samnorskpolitikken, hadde den i praksis sin offisielle slutt på 1960-tallet med en innstilling fra «Vogt-komiteen», før det i 2002 kom et endelig stortingsvedtak som viste at politikken formelt var avsluttet (ibid.).

På liknende vis er det fremdeles liten tvil om at språkhistorien fungerer som et klageutgangspunkt for hvordan det radikale bokmålet oppfattes også i dag, på 2020-tallet. Selv om både den demografiske og språklige virkeligheten i Norge har endret seg siden første halvdel av 1900-tallet, er det fremdeles noen aspekter som stikker seg ut i vår tid. Det første er hvordan varianter som regnes som radikale, i liten grad brukes i offentlige tekster som aviser, ukeblader, skjønnlitteratur og akademiske tekster (Hårstad mfl., 2021, s. 127). Generelt sett er altså de radikale formene lite brukt, og de konservative er klart dominerende og mest brukt. I *Blikk for språk* forklares dette på følgende vis:

Radikalt bokmål framstår slik sett som et slags minoritetsspråk *innenfor* bokmålet. Denne minoritetsposisjonen bidrar dermed nærmest i seg selv til at former som blir knyttet til radikalt bokmål, framstår som markerte og avstikkende, mens altså de andre, mer brukte formene i bokmålet fortoner seg som «normale» og «helt normale». (Hårstad mfl., 2021, s. 128)

Et viktig moment i radikalt bokmål er likevel hvordan mange av skriftvariantene faller sammen med talemålsformer brukt i ulike dialekter rundt om i Norge. Noen vil se på dette som et «folkelig» og «lite raffinert» skriftbilde (Hårstad mfl., 2021, s. 128). Andre har et mer eksplisitt negativt syn på det, og kan av den grunn se på de radikale formene som noe «vulgært» og «udannet». Det er særlig interessant å se hvordan de radikale formene, som for eksempel a-endelser, gir et signal om en direkte uakademisk og ukvalifisert skribent: «Radikalt bokmål oppfattes gjerne som altfor folkelig til å fungere som en akademisk uttrykksmåte. Vi forskere som bruker radikalt bokmål, kan lett oppfattes som litt dummere enn andre forskere. Det er derfor ikke så mange som våger det [...]» (Thomassen, 2019).

Lars Vikør ytret i *Språknytt* 1/1997 at dersom det radikale bokmålet skulle ha en framtid, så måtte de som ønsket å bruke det, innse at de kun har seg selv å stole på. Dermed får de selv hovedansvaret for å jobbe systematisk og organisert for å konsolidere dette som en egen språkvariant med en rimelig fast normal, «helst basert på de brukstradisjonene som fins, ikke på et mekanisk forsvar av former som bare fins i ordlistene og aldri har kommet i bruk» (Vikør, 2003). Man må med andre ord normere en målform ut fra brukerens egne premisser, ikke med et sideblikk på verken nynorsk eller tradisjonell samnorsk. En viktig forutsetning kan dermed være å gi unge språkbrukere forbilder å rette seg mot innenfor det radikale bokmålet, noe som for eksempel kan skje i relasjonen mellom lærer og elev i de norske skolene.

2.3 Normer og normering

Normer styrer hva vi skal gjøre, hva vi kan gjøre og hva vi ikke kan gjøre. De språklige normene styrer hvordan vi snakker og skriver. Både talemålet og skriftspråket vårt hviler på en rekke normer for hvordan en setning eller et ord kan skrives, og for hva det kan bety (Språkrådet, 2021, s. 4). Et språkfelleskap eller et språksamfunn oppstår når mennesker har noe til felles språklig. Fellesskapene kan være lokale, eller mer omfattende, som det norske språksamfunnet. Felles for begge tilfellene er at det er de språklige normene som holder samfunnene sammen. Normene kan også regulere hvordan vi ser på ulike språklige uttrykk og varianter, og hvilken status vi tillegger dem (ibid.).

Norm er en term som brukes innenfor de fleste humanetiske og samfunnsvitenskapelige fagområder, noe som gjør det vanskelig å velge en helt entydig definisjon». Det kan likevel sies at det sentrale innholdet er sammenfallende med betegnelser som *regel*, *rettesnor*, *mønster*, og i noen tilfeller også med forestillinger om *det gjennomsnittlige*, *det alminnelige* og *ordinære* (Mæhlum, 2008, s. 90). Når det gjelder normer knyttet til språk, er det enkelt å tenke at disse knyttes til de formaliserte reglene for bruk av skriftspråket, som offisielle rettskrivingsvedtak (ibid.). Dette kalles *fastsatte normer*, og vedtas av et styringsorgan og som fastlegges i grammatikken, lærebøkene og ordlistene (Omdal & Vikør, 2002, s. 14). De fastsatte normene må være godkjent eller formulert av en makt for å gjelde. For eksempel er de fleste rettskrivingsnormene for standardnorsk fastsatt av departementale rettskrivingsnemnder som Språkrådet (Mæhlum, 2008, s. 90). Videre har vi talespråket, der

internaliserte normer regulerer og styrer språkbruken. Her blir normen tatt opp og integrert i språkbrukerens egen begrepsoppfatning (ibid.). Da disse ofte er ubevisste for brukerne, kan man se på normene som lite synlige, eller helt usynlige. Disse normene har vi i oss, som en del av personligheten vår, og som innbakt i språkvanene våre. De internaliserte normene inkluderer det instinktive talemålet som lever i oss uten at vi er bevisste på det. Det er disse normene som forteller oss at det ikke heter *gådde* av å *gå*, selv om det heter *nådde* av å *nå*. I en viss alder vil språknormer som dette være spikret i oss, og vi trenger ikke lengre slå opp i ordbøker for å forstå det (Omdal & Vikør, 2002, s. 14). Oppsummert er normer noe som blir dannet i vår egen forestilling, som igjen er et resultat av erfaringer vi har gjort med hensyn til andres atferd og oppfatninger. Av denne grunn er normene konstant justerbare som en kontinuerlig prosess (Mæhlum, 2008, s. 91).

2.3.1 Hvorfor normere?

Selv om opphavet til skriftspråk er skriftfesting av et eksisterende talemål eller en bevisst konstruksjon basert på et utvalg av eksisterende talemål, er det likevel ikke rimelig å se på utviklede skriftspråk som helt sekundære i forhold til talemål i samtiden (Språkrådet, 2021, s. 5). Skriftspråket innebærer en form for eksternalisering vi tilegner oss flere år senere enn talespråket, og lærdommen skjer ofte gjennom bruk av alt fra fargeblyanter til tastatur (Hårstad mfl., 2021, s. 132). I motsetning til talemålet vil aldri skriftspråket være noens førstespråk, og traderingen av et skriftspråk til nye generasjoner inkluderer strukturert opplæring, skoler, medier og forlag. På samme vis som talespråket, hviler også skriftspråket på et system av implisitte normer for hva som kan godtas og ikke. Skriftspråket er derfor et eget selvstendig språk som må læres, og ikke bare et system for transkribering for tale (Språkrådet, 2021, s. 5). I motsetning til talespråket har skriftspråket en historisk dybde, fordi tekster kan leses i lang tid etter forfatterens bortgang. Dette er også med på å gi et mer akkumulert ordtilfang og et stilregister som gjør det til et mer omfattende objekt enn hva et enkeltmenneske kan mestre (ibid.). Vi kan derfor se på skriftspråket som et felles kunnskapsprosjekt som hvert enkelt menneske har partiell kunnskap om.

For at skriftspråket skal formidles videre som et kollektivt minne i samfunnet, trenger vi ressurser som ordbøker og fastsatte normer for både grammatikk og rettskriving. Her kommer normeringen av skrivemåte og bøyning inn, noe som bidrar til en umiddelbar identitet og gjenkjennelighet av språk i ulike tekster (Språkrådet, 2021, s. 5). Hovedgrunnlaget for normeringen i dag er hva Språkrådet ser på som faktisk brukt og utviklet i tekst. Selv om

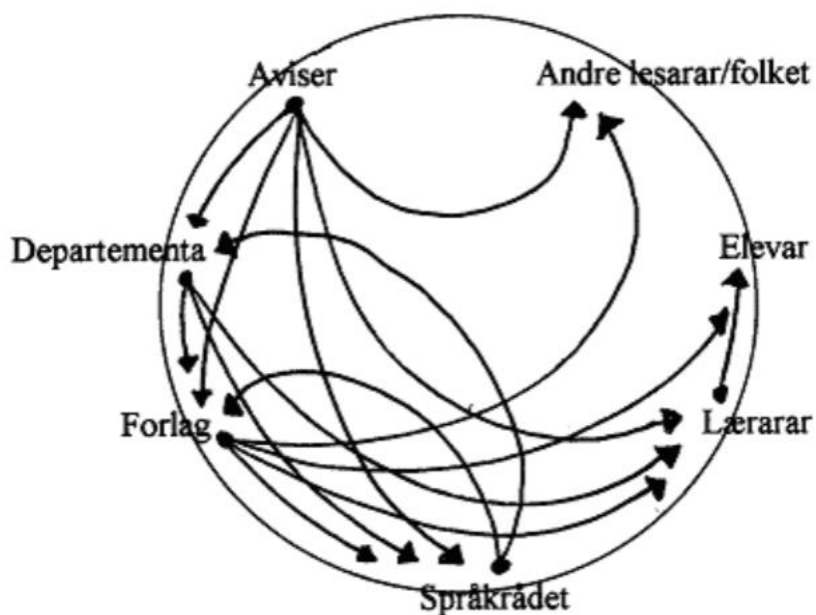
normeringen i det moderne norske skriftspråket kan ses på som streng, er det fremdeles rom for valg mellom alternative språkpolitiske syn. Wetås skriver blant annet i sitt svar til kronikken «Rydd opp i bokmålet» at de ofte får spørsmål rundt valgfrihet på enkeltordnivå. Eksempler på slike ord er «fram» eller «frem», «boka» eller «boken», «sein» eller «sen», «innstramming» eller «innstramning». I dilemmaer som dette blir begge alternativene relativt mye brukt, noe som tilsvarer at dagens norm er stabil og tar hensyn til hva som faktisk er i folks skriftspråk. Dette forsvarer at valgfriheten ikke kan fjernes i det offisielle bokmålet uten at mange vanlige bokmålsformer vil forsvinne (Wetås, 2017).

2.3.2 Normdanningsprosessen

Når man skal beskrive et kollektivt mønster, vil ikke frekvensmåling og statistikk over ytringer og handlinger være nok. Et tall på gjentatte handlinger kan påvirke hva vi oppfatter som vanlige mønster, men det kan ikke alene avgjøre hva vi oppfatter som en norm (Sandøy, 2008, s.174). I den grad en norm eksisterer, eksisterer den i enkeltindivid ved å være knyttet til den individuelle forestillingen om et kollektiv. Helge Sandøy definerer dette slik: «*Normene er ei tru hos individet om kva som er forventa åtferd i kollektivet*» (ibid.). Vi kan dermed si at normene også er en kollektiv tro om gjensidige forventninger. Ved å bruke verbet *tro* understreker man at en norm ikke er noe vi finner eller observerer direkte, men at den ligger i den sosiale orienteringen hos et individ.

Mennesker er sosiale vesen, og er av den grunn var for de ulike normene i samfunnet. Vi er avhengige av sosial aksept og må kontinuerlig observere og tolke inntrykk for å justere oss etter normene (Sandøy, 2008, s.175). Dette kan ses på som en konstant prosess der vi tolker språkbruken og holdningene rundt oss. Normeringsprosessen handler om troen på de kollektive forventningene: «Vi registrerer kva språk- eller ordformer som er vanligast. Frekvens betyr altså noe. Vi observerer òg *korleis andre reagerer* på åtferd, altså positive og negative restriksjonar på handlingane» (ibid.). I forbindelse med skriftspråket kan dette for eksempel være helt konkrete sanksjoner som karakterer på en skoleoppgave. Dette kan vi blant annet se i et arbeid utført av Celia Berg (1999). Her viste hun at det fantes en utbredt holdning hos elevene at lærerne gjennom reaksjonene sine presset dem til å skrive på en måte som ikke var i samsvar med det språksynet de selv hadde (Sandøy, 2008, s. 176). Her var valgfriheten i rettskrivingen altså ikke opplevd som reell.

I Stortingsmelding nr. 100 (1980-81) står det at: «Som det går fram av den historiske oversikten, har vi en lang tradisjon for at språknormering er et offentlig spørsmål i vårt land» (s.4). Implementeringen av normer i samfunnet er konstant, og vi kan finne dem i mange ulike former og instanser (Omdal & Vikør, 2002, s. 20). *Normagenter* fungerer som en felles betegnelse for de som påvirker skriftspråksnormene, både bevisst og ubevisst. I Norge har vi Språkrådet som den mest kjente og største formelle normagenten. Ulike individs ideologier er med på å påvirke skriftnormene, og normdanningen er derfor en tolkningsprosess av normagenters oppfatninger og forventinger til språket og normene (Sandøy, 2008, s. 176). For å oppsummere skriver Sandøy at «normdanninga er ein tolkingsprosess der somme data og somme personar påverkar meir enn andre» (ibid.). Videre skriver han hvordan dette gjør at vi i normsamfunnet har noen som er sterke og andre som er føyelige, noen som er premissleverandører og andre som er mottakere, og noen som har mye makt, mens andre har mindre (ibid.). Dette illustrerer Sandøy i det han den *norske normerings sirkelen*:



Figur 1: Den norske normeringssirkelen (Sandøy, 2008, s.177).

Pilene i sirkelen viser hvem som påvirker hvem. Vi kan for eksempel se at avisene og forlagene får mange piler ut, mens lærerne og elevene har ingen. Det er ingen tvil om at avisene er viktige når det gjelder tekstproduksjon i Norge, og blir derfor sett på som normagenter. I en utgave av *Norsk Tidend* siteres daværende Aftenpostens sjefredaktør på

følgende vis: «Espen Egil Hansen sette tydeleg pris på merksemda. Han understreka at moderat bokmål framleis skal vere viktigaste språket i avisa, og at nynorsk også i framtida vil vere unnatak» (Lothe, 2018). Med andre ord tar Aftenposten fremdeles, på lik linje som på tidlig 2000-tall, utgangspunkt i at debattinnlegg og innsendte artikler skal følge en viss språknorm. Dette er en norm som er preget av en konservativ bokmålsnormal, og vi ser av den grunn sjelden radikale former på trykk i avisene. Et resultat av dette er at utbredte hunkjønnsord som *boka*, *tida*, *elva* og *brua* blir rettet til *boken*, *tiden*, *elven* og *bruen*. Dette var noe man særlig kunne legge merke til i en politisk artikkel fra 2019 hvor Høyres kjente slagord «Erna er stjerna» kom på trykk som «Erna er stjernen» (Ask & Spence, 2019). Enkeltvedtak i private språkkomiteer får dermed stor påvirkning. Vedtakene deres kan gå fra å først være fastsatte normer i avisa, til å bli internaliserte normer som påvirker andre ledd i normeringssirkelen, som for eksempel elever og lærere.

Elever og lærere har ifølge normeringssirkelen ingen makt til å påvirke de andre mottakerne, men er mottakelig for påvirkning av de andre. Lærerne har hovedansvaret for å formidle tekst til elevene og studentene, og får dermed ansvar for implementeringen av de offentlige språknormene som kommer fra avisene, departementene og forlagene. Det er deres oppgave å rette barn og unges språkbruk, samt introdusere de for de mange valgmulighetene i målformene. Vi kan se på det som at skolen står i en mellomstilling som baserer seg på individuell kontakt mellom lærer og elev innenfor de rammene som fastsettes av riksdekkende instanser (departement, forlag og aviser). Det finnes ingen tvil om at skolen har en viktig rolle når det gjelder den skriftspråklige utdanning hos elevene, hvor norsklæreren er den fremste normbæreren (Helset, 2017a, s. 142).

2.3.3 Internett og sosiale medier

Som nevnt i kapitlet over har normeringen først og fremst kommet fra mediehus og forlag gjennom trykte bøker, aviser og tidsskrift. Da det er nærmere 20 år siden den norske normeringssirkelen ble lagd og publisert, må man ta høyde for at ting har endret seg. Det første jeg da tenker på er den teknologiske utviklingen. I vår digitale tidsalder er det naturlig at de nye digitale sjangrene blir inkludert (Språkrådet, 2021, s. 5). Internett og sosiale medier er en stor del av alles hverdag i dagens samfunn. Norsk mediebarometer for 2020 viser til at ni av ti personer i alderen 9-79 år bruker internett i løpet av en gjennomsnittsdag (Statistisk sentralbyrå, 2021). Det kan derfor tenkes at internett i dag ville stått som en egen normagent, og at kategorien *andre lesarar/folket* ville hatt flere piler ut. Dette ene og alene fordi den

teknologiske utviklingen har gjort det enklere for «vanlige folk» å publisere tekst som på veldig kort tid kan ha potensial til å nå ut til millioner. Vi må likevel ha i bakhodet at selv inkludert i det mangfoldet av tekster som daglig produseres og publiseres i språksamfunnet vårt, vil det ikke være naturlig at alle tekster tillegges samme vekt. Det stilles blant annet krav til at tekstene må ha en viss permanens, og at de ikke er en del av en flyktig digital strøm bestående av kommentarer og innlegg. Det antas også at det er et visst krav om at tekstene har gjennomgått en form for redigering og kvalitetssikring (Språkrådet, 2021, s. 6). Dette kan være sjangre som digitale nyheter, blogger med faglig innhold og rapporter på nett. Eksempel på sjangre som ikke har gjennomgått den samme kvalitetssikringen er debattinnlegg, statuser på Facebook, historier på Instagram og Snapchat eller tanker i diskusjonsforum. Sammenliknet med artikler publisert av aviser, vil innholdet til de sistnevnte tekstprodusentene ha en lavere vekt. Likevel vil de være en stor del av elevenes skriftspråklige innputt i løpet av en vanlig dag.

Mye av kommunikasjonen over nett er preget av en destandardisert og dialekt nær skrijving, og det gjerne blant unge. Sandøy utdyper at dette ikke synes å gå utover deres evne til å skrive korrekt normert norsk i andre sammenhenger, men det er foreløpig ingen studier som kan bekrefte eller avkrefte dette (Helset, 2017a, s. 144). Det er likevel flere sosiolingvistiske studier som viser at mennesker mestrer kodeveksling innenfor talespråk, men at dette ikke nødvendigvis kan sammenlignes med kodeveksling innenfor skriftspråket. En grunn til dette kan være at det er forskjell på måten vi tilegner oss de internaliserte normene som gjelder talemålet kontra måten vi tilegner oss de fastsatte språknormene som gjelder skriftspråket. Førstnevnte læres ubevisst, mens sistnevnte læres gjennom lesing og skrijving på skolen, eller andre steder (ibid.). Det er altså viktig å ikke utelate det som oppstår mellom enkeltindivider i sosiale sammenhenger. Mye av språkrøktingen er nemlig helt spontan og uformell. Vi mennesker har alle våre ideer og meninger om hva som er et riktig og godt språk. Disse er stort sett avhengig av de normene man innprentes av i de miljøene man kommer fra, og ikke minst fra den skolegangen man har hatt. Vi har alle opplevd å bli rettet på, eller å ha rettet på andre. Dette er et viktig ledd i normspredningen og normbevaringen i et samfunn (Omdal & Vikør, 2002, s.20).

2.3.4 Normklynger

I en undersøkelse gjort i 2012, presenterte språkprofessor Helge Dyvik en implikasjonsanalyse av valgfrie former i norsk avisspråk. Resultatet viste at de valgfrie

formene opptrer i *normklynger*, slik at for eksempel en som velger formen *finanskrisen* over *-krisa*, også velger *ulykken* over *ulykka* (Fjeld, 2015, s. 37). Fjeld omtaler disse resultatene som «ikke overraskende», fordi de aller fleste aviser i Norge benytter seg av automatiske retteprogrammer for å sikre at alle følger samme stilnormal. Språk består av mer enn bare enkeltord, og de morfologiske valgene vi gjør for ett enkelt ord, vil kunne få en viss betydning for valg vi gjør ved visse andre ord når vi konstruerer en tekst (ibid.). Alle disse valgene vil til slutt danne en norm. I statistiske undersøkelser, som for eksempel Dyviks, kan de forstås som normklynger eller sammenhengende normvalg. Et eksempel på dette er AKP (ml)-bevegelsen i Norge på 1970-tallet, der bevegelsens egen målform nesten konsekvent brukte a-former som uttrykk for solidaritet med arbeiderklassen. Dette gjaldt også ord som ikke ender på *-a* i noen talemål i landet (Fjeld, 2015, s. 41).

Dyviks studie ble presentert som en pilotstudie, og det vil dermed være interessant å se etter lignende sammenhenger i andre studier som benytter et annet materiale, som for eksempel Helsets doktoravhandling (2017b). I studien bruker han en metode som likner Dyviks, der han ser på normeringen av det nynorske skriftspråket i samsvar med gjeldende norsk språkpolitikk. Studien min kommer ikke til å inkludere en egen implikasjonsanalyse, men en oversikt over alle valg hver enkelt elev har tatt når de har benyttet bokmålsformer som inkluderer valgfrihet. På denne måten kan det være mulig å få en viss oversikt over hva som ser ut til å være mer og mindre «avstikkende» eller eventuelt «normalt» hos skrivemåten til elevene. Med utgangspunkt i kategoriene over vil det for eksempel være interessant å se om en elev bruker *frem* og *kasta* i samme tekst.

2.4 Fagfornyelsen, danning og språk som identitet

Fagfornyelsen er navnet på prosessen som utvikler og innfører nye læreplaner i Kunnskapsløftet, der de nye læreplanene trådte i kraft ved starten av skoleåret 2020-21 (Utdanningsdirektoratet, 2022). *Kjerneelementene* er en viktig del av fagfornyelsen og er i ferd med å bli en sentral ramme for elevenes læring. I norskfaget finner vi seks kjerneelementer. Ett av de er «Språklig mangfold», hvor det står følgende: «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dette ligger forståelsen av språket, noe som blir et utgangspunkt for elevene til å forstå valgfriheten i bokmål.

Skolen har et oppdrag når det gjelder både danning og utdanning. Grunnopplæringen utgjør en viktig del av enkeltmenneskets livslange dannelsesprosess, der menneskers frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet står som sentrale mål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Språk kan spille en viktig rolle som identitetsmarkør på skolen og i samfunnet generelt, da det kan symbolisere de sosiale verdiene folk har, samtidig som det gir uttrykk for sosial identitet (Bråten, 2019). Gjennom å skrive bokmål vil valget av ord og former tilsi om man bruker en konservativ eller radikal språknorm, eller om man velger å blande disse. Alle valgmulighetene innenfor norsk rettskriving er med på å gjøre skriftspråket vårt unikt, da det gir oss muligheter som ikke er vanlige i andre språksamfunn (Omdal & Vikør, 2002, s. 84). Hver enkelt nordmann kan markere seg språklig med sitt eget utvalg av ord og former, eller unngå dette ved å bruke ord og bøyingsformer som ikke oppfattes som vanlige. Det er altså både teoretisk og praktisk mulig å blande radikale og konservative former; det finnes ingen krav om at man må skrive *kasta* og ikke *kastet* dersom man skriver *boka* (ibid). Ved å informere, samt lære, alle elever om disse mulighetene tidlig i skoleløpet, vil skolen kunne være med på å gjennomføre et prinsipp for læring, utvikling og danning gjennom at elevene «[...] får kunnskap om og innsikt i språk og historie», (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevenes skriftnormer, her med utgangspunkt i valgfrie former på bokmål, er en del av dannelsesaspektet som opplæringen har som formål, som definert over. Språket vil derfor være med på å danne elevene ved å åpne opp for utvikling av normer og identitet (Bråten, 2019).

I den sosiolingvistiske forskningen er det en utbredt oppfatning om at det er nær sammenheng mellom språk og identitet. For eksempel har språket en avgjørende funksjon når vi sosialiseres inn i ulike fellesskap. Vi mennesker forholder oss til hverandre ved hjelp av språklige handlinger, både gjennom *hva* vi sier og *måten* vi sier det på (Mæhlum, 2008, s. 110). Selv om sosiolingvistikken først og fremst fokuserer på talemålet, argumenterer blant annet Vikør (1996) for at en del av de samme identitetsskapende mekanismene også gjelder noen skriftspråkvarianter, som for eksempel ulike varianter av nynorsk. Identitetsdanningen på skolen blir lærerens ansvar, der norsklæreren hovedsakelig er normbæreren for den skriftspråklige danningen. Det blir derfor særs viktig at norsklæreren har kjennskap til den særegne normeringshistorien og de valgfrie formene innenfor bokmålsnormalen (Helset, 2017a, s.143). Gjennom drøfting av ulike sider av språklige normer kan man si at danning og

utvikling av identitet skapes gjennom en tilnærming til eksisterende språklige normer, og gjennom tilnærmingen til den norske normeringshistorien (Helset, 2017a, s.135).

2.5 Fordypning i kategorier

Som nevnt innledningsvis vil jeg i den siste delen i teorikapitlet ta for meg noen av de offisielle rettskrivingsendringene. I delkapitlet *2.1 skriftspråkhistorie* så jeg på hvordan Riksmålsreformen i 1907 åpnet for flere parallelle former i riksmålet (senere kalt bokmål), og hvordan normeringshistorien fram til i dag har etterlatt seg flere variabler med parallelle varianter. For eksempel da a-ender ble sidestilt med e-ender i bestemt form substantiv i 1981, også i form av ubestemt artikkel *ei* eller *en*. Samme år ble *-ene* jamstilt i flertall intetkjønn i de ordene der *-a* hadde vært obligatorisk før, i alle verb ble *-a* og *-et* sidestilt, og man kunne velge fritt om man ville skrive *fram* og *frem* (Torp & Vikør, 2014, s. 249). Jeg har med utgangspunkt i dette delt de valgfrie formene inn i fem kategorier som alle blir sentrale i analysen av elevtekstene som utgjør materialet mitt.

Kategori 1: Bestemt form entall av substantiv med valgfri endelse -a/-en

I det norske skriftspråket har vi tre grammatiske kjønn, noe vi også kan finne igjen i de fleste talemålene i landet. Gjennom prosessen der dansk ble til dansk-norsk, og senere til riksmål og bokmål, ble flere særnorske ord og former ujevnt innført. Diskusjonene rundt om det skulle være *-a* eller *-en*-endelse i bestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønn, begynte i 1917 med at *-a* ble generelt tillatt, men frarådd i litterære ord (Torp & Vikør, 2014, s. 266). I 1938 ble hunkjønnsendelse på *-a* obligatorisk i over tusen ord, og da særlig i ord fra hverdagslivet, norsk natur og bygdeliv, nedsettende ord og ord med «særnorsk» lydform (Torp & Vikør, 2014, s. 268). Dette ble videreført i 1938, før formene i 1981 ble gjort om til frivillige igjen. Skjevheten består fremdeles i dag, og man kan tenke seg at et bokmål bestående av mange former som er bøyd med endelsen *-a*, blir sett på som radikalt bokmål, mens der de blir lite brukt er mer konservativt. Statistisk sett er også a-formene mest brukt om det mindre formelle og høytidelige (Språkrådet, 2016). For eksempel er offentlige dokumenter ofte frie for a-ender, både når det gjelder substantiv og verb, selv om disse endelsene egentlig er valgfrie. Det er også svært sjelden man ser a-ender i substantiv (og verb) i lovspråk på bokmål.

Kategori 2: Ubestemt artikkel foran substantiv som kan være hunkjønn

I rettskrivingen fra 1938 var artiklene *en* og *ei* valgfrie ved hunkjønnsord som kunne bøyes med *-a* (Språkrådet, 2022b). I 1959 kom den nye læreboknormalen, hvor det sto følgende: «Den ubestemte artikkel skal ved *-a*-ord være valgfritt *ei* eller *en*, likevel slik at ord som har fått en folkelig form (*ku*, *geit* osv.), skal ha artikkelen *ei*». Med «folkelig form» menes her at da de danske ordene *ko* og *g(j)ed* ble erstattet med de norske ordene *ku* og *geit*, kom også regelen om de norske hunkjønnsformene (*ei* og *-a*) med på kjøpet. Regelen ble ganske fort sett på som upraktisk, fordi det var utfordrende å ha en fullstendig oversikt over hvilke former som var folkelige og ikke. Fra 1981 ble alle *a*-endelser gjort valgfrie, noe som da også gjaldt den obligatoriske *ei*. Fra da, og fremdeles i dag, er *ei* nå valgfritt alle steder hvor man kan velge *-a* i substantivet (ibid.). I nyere tider har det blitt utført studier som omhandler hvorvidt de to ulike artiklene benyttes i norske talemål. Resultatene fra en undersøkelse av Trondheims-dialekten gjort i 2021 tyder på at dialekten er i ferd med å utvikle et togenussystem, der den ubestemte artikkelen for hunkjønn og hankjønn har falt sammen (Busterud mfl. 2021, s. 1-2). Det er òg gjort en studie av Oslo-dialekten, der resultatet viste at den ubestemte artikkelen *ei* nærmest er ikke-eksisterende, og dette særlig blant yngre talere (Lødstrup, 2011, s.133). Ifølge språkforsker Trond Trosterud må genussystemet etableres på nytt for hver generasjon, fordi unge ikke vet hvilke genusregler man hadde tidligere (Trosterud, 2001, s. 1). Han skriver videre at genustilordningen i norsk er regelstyrt, og ikke tilfeldig. Han mener at «[...] norske substantiv er maskuline viss ingenting tilseier noko anna», og at vi finner unntak «tostava ord på trykklett *-e* (svake substantiv) (Trosterud, 2001, s. 8). Det er interessant å se om dette er med på å påvirke hvilken ubestemt artikkel elevene velger i datamaterialet.

Kategori 3: A-endelse eller e-endelse på intetkjønn bestemt form flertall

Da de radikale formene for første gang ble inkludert i den offisielle rettskrivingen i 1917-reformen, ble *a*-endelse i bestemt form flertall av intetkjønnsord tillatt som valgfri form. Siden den gang har det vært mye fram og tilbake rundt hvorvidt formen skal være valgfri som hovedform eller sideform. I 1938-rettskrivingen ble intetkjønn flertall på *-a* obligatoriske i noen få ord, som for eksempel *barna* (Torp & Vikør, 2014, s.268). Videre i 1959 ble det blant annet gjennom læreboknormalen bestemt at det skulle være færre dobbeltformer og flere sideformer (Kola, 2014, s. 18). I 1981 ble dette igjen endret på, noe som førte til at flere intetkjønnsord enn tidligere kunne skrives med *-a*. 2005-rettskrivingen fjernet helt skillet mellom hovedformer og sideformer, og vi kan den dag i dag velge selv om vi ønsker å skrive

et fjell–fjella/fjellene, et barn–barna/barnene eller *et lån – låna/lånene*. Det finnes ingen offisielle vedtatte regler om sammenhenger mellom den ubestemte og den bestemte formen. Man kan bytte mellom *-a* og *-ene* i samme ord eller ulike ord, uavhengig av om ordene har bøyningensendelse i ubestemt form eller ikke. Likevel er det ikke utenkelig at de fleste språkbrukere velger å følge et mønster, og at det er visse sammenhenger i valget av form (Dyvik, 2012, s. 219).

Kategori 4: A-endelse eller et-endelse på svake verb i preteritum og perfektum partisipp

Gjennom rettskrivingsnormene på 1900-tallet oppsto det ganske store endringer i bøyningen av verb, og preteritumsformer på *-et* kom inn i bokmålet ved rettskrivingsendringene i 1907. Før denne tid hadde verbene fått endelsen *-ede* i fortid. I 1917 ble det tillatt å også bruke endelsen *-a* som valgfri form, avhengig av emne og stiltype. Etter 1938 var fortid på *-a* i verb obligatorisk i ord med «særnorsk» lydform, men ellers valgfritt i de verbene som kunne ha det på nynorsk. Det het *mjølka* og *vatna*, men *melket* og *vannet* var fremdeles et alternativ (Torp & Vikør, 2014, s. 268). I rettskrivingen i 1959 ble mange former på *-te* i a-verb strøket, og former med *-et/-a* ble innført igjen, for eksempel *dansa/danset*. Fra og med 1981 ble *-a* og *-et* jamstilte i alle verb, noe som ble videreført i 2005 ved at begge endelsene også ble sidestilte former (Torp & Vikør, 2014, s. 139). Siden den gang har begge endelser vært tillatt i preteritum og perfektum partisipp av a-verb på norsk. Når det gjelder talemålet, har de fleste dialektene i Norge endelsen *-a* i preteritum og perfektum av a-verbene. I bymål er det derimot ikke uvanlig at noen fra høyere sosiale lag benytter former som *kastet* og *lastet* i dagligmålet, mens andre bruker *kasta* og *lasta* (Skjeggeland, 1997, s. 184). Ifølge *Riksmålsforbundet* har likevel verb med a-endelser i fortid ingen plass i den offisielle rettskrivingen: «Formene med *-a*, som *kasta*, *blomstra*, *klatra* osv. bryter med riksmålets skriftradisjon og har ingen plass i dets normalprosa» (Askedal mfl., 2017).

Kategori 5: Bruk av fram eller frem (også i sammensetninger)

I rettskrivingsreformene på 1900-tallet har det vært fram og tilbake rundt hvilke roller de to ulike skrivemåtene har hatt: *Fram* og *frem* ble likestilte i 1917-reformen, helt til det i 1938 ble bestemt at *frem* ikke lenger kunne stå alene, med unntak av enkelte sammensetninger og fraser (Kola, 2014, s. 74–75). Denne regelen ble videreført i 1959, før formene i 1981 ble likestilte både som enkeltord og i sammensetninger. Selv om de blir sett på som likestilte den dag i dag, har den private NTB-normen opprettholdt et eget skille: «Når ordet står alene,

skriver vi **alltid** fram – ikke frem. I sammensetninger er det **valgfritt** hvilken form du vil bruke: framskritt eller fremskritt, framover eller fremover, framtid eller fremtid osv.» (min utheving) (NTB, u.å.). Dette er vel å merke en norm som ikke eksplisitt styrer noen andres språkbruk enn det som brukes av NTB selv, samt de avisene som velger å følge normen. Den kan likevel ikke utelukkes som en påvirker av den generelle språkbruken (jf. avisenes rolle i normerings sirkelen). I *Aftenpostens rettskrivingsordliste* (Nygaard, 2006) kan vi imidlertid se at *frem* er den eneste tillatte varianten.

3. Metode

I følgende kapittel skal jeg beskrive og begrunne de metodiske valgene jeg har gjort under arbeidet med masterprosjektet, med særlig vekt på hvilke valg som er tatt rundt innsamling av datamaterialet. Dette fordi det er jeg selv som har samlet inn tekstene som brukes, noe som gjør prosessen rundt rekruttering og innsamling ekstra vesentlig. Først presenterer jeg hvilken metode jeg har brukt, og hvordan empirien ble innsamlet, behandlet og analysert. En viktig del av metodekapittelet er å få fram hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har gjort under hele prosessen, her alt fra kategoriutvikling til avveininger i analyseprosessen. Avslutningsvis tar jeg for meg prosjektets validitet og reliabilitet.

3.1 Metodisk tilnærming

I studien benytter jeg meg av kvantitativ metode, som ifølge Tjora (2021, s. 35) framhever innsikt og søker forklaring, kontra en kvalitativ undersøkelse som framhever innsikt og søker forståelse. En kvantitativ framgangsmåte hjelper med å generalisere store mengder data, og kan gi opplysninger om årsakssammenhenger. Det er viktig å huske at kvantitative data er mindre fleksible enn kvalitative, og de sier oss lite om motiver, intensjoner og sosiale situasjoner (Johannessen mfl., 2021, s. 75). Kvantitativ metode kan med andre ord være mindre egnet til å gi oss beskrivelser av et mindre materiale. Likevel kan metoden gi forskeren større avstand til materialet, noe som er en fordel dersom man er ute etter det store bildet. I arbeidet med elevtekstene har jeg brukt en systematisk, kvantitativ tilnærming for å besvare problemstillingen. Vinklingen er relevant når jeg skal kartlegge i hvilken grad og på hvilke måter elevene benytter seg av valgfriheten i bokmålet. Gjennom bruk av en kvantitativ tilnæringsmåte er det også enklere å få oversikt over forholdene mellom kategoriene, og hvilke former som blir hyppigst brukt.

Studien er bygd på følgende materiale:

- Norskfaglige tekster skrevet av tredjeklassinger på tre ulike videregående skoler i Norge: Molde, Trondheim og Oslo-området. Materialet består av 60 sakprosa-tekster på bokmål som alle ble skrevet i sammenheng med ordinære vurderingssituasjoner før jul. Tekstene varierer i lengde og etter oppgaveordlyd, men mitt hovedfokus ligger på elevenes valg innenfor bokmålsnormen. Mer informasjon om dette finnes under delkapittel 3.4.2.

Formålet med selve studien er å se på hvilke valg tredjeklassinger på tre ulike videregående skoler i Norge tar når de skriver, og hva som eventuelt kan forklare disse valgene. Altså er studien avhengig av å analysere elevtekster for å kunne besvare problemstillingen. En tekst som studieobjekt vil i all hovedsak være et system av sosialt og kulturelt avtalte og framforhandlede relasjoner mellom tegn, symboler og meningsinnhold (Lindgren, 2011 s. 269). Likevel ønsker jeg gjennom arbeidet å kun fokusere på hvilke ord og bøyinger som blir brukt. Med andre ord vil det faktiske innholdet i tekstene i utgangspunktet være irrelevant, og jeg ser heller ikke på om det er en «god» eller «dårlig» tekst, sett fra et lærersynspunkt. Det viktige er hvilke former elevene velger når de skriver, noe som gjør at metoden jeg bruker minner mer om en formanalyse enn en tekstanalyse. Selv om datamaterialet bestående av 60 elevtekster ikke vil være stort nok til å si noe allment om alle norske elevers forhold til bokmålsnormen, vil resultatene likevel antyde tendenser man kan sette opp med hva tidligere studier har konkludert med.

3.2 Forskningsspørsmål

De tre forskningsspørsmålene har vært med på å legge føringer for hvilke vitenskapelige metoder og framgangsmåter jeg har valgt å bruke i studien. I dette delkapitlet forklarer jeg konkret hvordan jeg har gått fram for å svare på spørsmålene:

1. *Hvordan er fordelingen mellom radikale og konservative varianter fra bokmålsnormalen representert i elevtekstene?*

Spørsmålet dreier seg om å finne ut hvor mange ganger ulike former faktisk blir brukt. Frekvensen finner jeg ved hjelp av numeriske data gitt gjennom kvantitativ analysemetode. I

arbeid med elevtekstene benytter jeg meg av Excel for å få en oversikt over hvor mange ganger en form blir brukt. Videre setter jeg det opp mot det andre alternativet, før jeg til slutt regner ut prosenten og den relative frekvensen for hvor ofte den ene varianten forekommer sammenliknet med den andre.

2. Hvordan varierer bruken av radikale og konservative varianter mellom elevtekster fra ulike steder i landet?

På samme måte dreier det seg også i spørsmål 2 om numeriske data som analyseres kvantitativt. For å sammenlikne resultatene fra de ulike stedene ser jeg på prosentvarene for hver kategori. Jeg har et skjema for hver by, hvor alle inneholder de samme kategoriene. Det var dermed fort gjort å sammenlikne de overfladiske resultatene.

3. Hva kan sies om samvariasjon hos den enkelte skriveren?

For å svare på dette forskningsspørsmålet lager jeg en tabell for hver skole, der jeg fører inn alle valg hver enkelt elev tar. På denne måten får jeg en overordnet oversikt over alle kombinasjonene, og jeg kan kartlegge hvilke korrespondanser som finnes. Ved å gjennomføre en slik analyse av elevtekstene forsøker jeg å finne svar på om bruk av én variant medfører eller utelukker bruk av en annen variant.

3.3 Utvalg og representasjon av data

En del av forskerrollen er å vurdere hvem som skal delta i studien, samt hva slags framgangsmåte man skal jobbe etter (Johannessen mfl., 2021, 33). I forkant av arbeidet tok jeg derfor stilling til størrelse av utvalg, strategi og rekruttering. I følgende avsnitt vil jeg utdype hva som ligger til grunn for utvalget av informantene og skolene.

3.3.1 Valg av informanter

Jeg har valgt å bruke tekster skrevet av elever på ulike videregående skoler i Norge, mer presist avgangselever. Det er flere grunner til at jeg bestemte meg for å jobbe med disse informantene. Videregående elever har mest sannsynlig et mer bevisst forhold til skriftnormer, og har kanskje av den grunn også et mer bevisst forhold til skriftspråket sitt. I tillegg både leser og skriver elevene på videregående skoler mer enn grunnskoleelever, og har dermed et

sterkere grunnlag til å aktivt velge hvilke former de skriver. Det er også en større sjanse for at avgangselever har gjennomgått tema om språkhistorie på 1900-tallet, og rettskrivingsnormene fram til i dag. Elevene kan dermed være mer bevisste på variasjon og formvalg, både i bokmål og nynorsk. Dette avhenger selvfølgelig av lærer og oppbygning av skoleåret, noe som er en av grunnene til at jeg valgte å samle inn data fra tre ulike norsklærere. Det kan også nevnes, uten å gå i detalj med tanke på elevenes personvern, at de tre klassene tilhører av ulike linjer innenfor studieforbedrende. En indikasjon av dette er at elevgrunnet kan være litt forskjellig, men ikke betydelig. Det er mest gunstig for studien at spriket mellom klassene ikke er for stort, da et mål vil være å kunne sammenlikne språket i elevtekstene på tvers av skoler.

3.3.2 Valg av sted

Når det gjelder sted for innsamling av data, var jeg tidlig bestemt på at jeg ønsket å se på tekster skrevet av elever fra ulike steder i landet. Dette fordi det er interessant å se om talemålsnormen kan være med å påvirke hvordan elevene skriver i henhold til bokmålsnormen. Jeg endte opp med å kontakte tre norsklærere på tre ulike steder: Molde, Trondheim og Oslo-området. Grunnen til at avgjørelsen falt på nettopp disse er at stedene representerer tre ulike områder i det norske dialektlandskapet: Vestlandsk, trøndersk og østlandsk. I og med at jeg ikke vet noe om bakgrunnen til hver av elevene i detalj, kan jeg ikke for sikkert vite hvordan de snakker. Likevel kan jeg tenke meg hva som er typisk i talemålene til majoriteten av elevene ved de ulike skolene. Elevene fra Trondheim snakker for eksempel mest sannsynlig trøndersk, som blant annet er preget av apokope. Elevene fra Molde vil derimot mest sannsynlig snakke en romsdalsdialekt som i motsetning til den trønderske ikke har apokope, og som bruker e-infinitiv. Til slutt har vi skolen som ligger i Oslo-området, der talemålet i stor grad samsvarer med det som generelt blir oppfattet som «standard østnorsk», men kanskje uten de mest konservative trekkene innenfor bokmålsnormen.

3.4 Om analysen av elevenes tekster

Det er studiens problemstilling som styrer valget for forskningsmetode, og som avgjør hvor vellykket prosjektet er, fordi den angir de spørsmålene som studien forventes å svare på (Johannessen, 2021, s .34). Arbeidsforløpet for formanalysen begynner derfor etter at man har bestemt seg for en problemstilling og eventuelt forskningsspørsmål. Videre må man gjøre

valg rundt hvilke tekster som skal studeres. Av både analytiske og praktiske grunner er det nødvendig å avklare hvor grensen går for tekstmateriale som skal brukes, fordi det ikke er mulig å lese seg gjennom alle tekster som finnes. I neste omgang vil det være nødvendig å bestemme seg for å gjøre et utvalg innenfor materialet, gjennom at man blant annet velger ut hvilke kategorier man skal konsentrere seg om. En fallgrube når man jobber med en slik analyse, er den mulige fristelsen til å kartlegge alt mulig, bare fordi det er mulig. Her er det derfor viktig at man som forsker velger å se utelukkende på de karaktertrekkene som er direkte relevant for forskningsspørsmålene. Det vil også si at normavvik som ikke har noe med bokmålsnormen å gjøre ikke blir inkludert i denne analysen. I denne kategorien er blant annet «skrivefeil» eller varianter som kan forklares med talemålsbasis.

I og med at et av formålene med studien er å kartlegge om elevenes skriftspråk gjenspeiler «virkelighetenes språkbruk», vil det å kunne ha en dialog med norsklærerne gi meg informasjon om tekstene. For å se på hvilken grad elever utnytter valgfriheten i bokmålsnormen, var jeg avhengig av å få tilgang til en passe mengde elevtekster. Et alternativ var å bruke tekster samlet inn i Normkorpuset¹, et annet var å samle inn elevtekstene selv. I og med at jeg er interessert i å undersøke om det er en forskjell på valgene elevene tar innad i bokmålsnormen på ulike steder i landet, ville det i denne studien være best om jeg samlet inn mitt eget datamateriale. En grunn til dette er at mange tekster redigeres før de havner i «allmenne korpus», og mange redaksjoner kan ha egne «husnormaler» man ikke vet om. Ved å samle inn mine egne elevtekster vet jeg for sikkert at tekstene jeg skal behandle er uredigerte. En annen grunn er at Normprosjektet ikke gir ut informasjon om den geografiske tilhørigheten til elevene som er med. Jeg har derimot funnet inspirasjon og tips fra tidligere oppgaver med bakgrunn i Normkorpuset, som for eksempel Kola (2014).

I tidligere undersøkelser av elevtekster har det blitt understreket at tekstene skal være mest mulig autentiske, altså at de ikke skal virke iscenesatt (Wiggen, 1992). Dette er grunnen til at jeg presiserte i forespørselen til norsklærerne at jeg gjerne kunne få elevtekster som allerede var produsert. Det vil bety at elevene var upåvirket av at tekstene deres eventuelt skulle brukes som datamateriale i en masteroppgave som omhandlet bokmålsnormen da de skrev. Jeg fikk alle tekstene fra de tre norsklærerne i januar 2022, og innholdet besto av tekster

¹ Normkorpuset er navnet på et korpus bestående av 5000 elevtekster fra mellomtrinnet som ble samlet inn til Normprosjektet (2012-2016). Her var målet å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen (NTNU, skrivesentret, u.å.).

elevene hadde skrevet i sammenheng med halvårsvurderingen før jul 2021. Jeg ble også informert om at ingen av norsklærerne hadde gjennomgått språkstriden eller bokmålsnormen med klassen sin enda, så jeg måtte være oppmerksom på at elevene generelt var lite informerte om valgfriheten i bokmål, iallfall fra skolens side.²

3.4.1 Utvalgsriterier

Gjennom formanalysen ønsker jeg å se på hvordan elevene benytter seg av valgfriheten i bokmålsnormen. Unhammer (2009) gjennomførte en liknende studie hvor hun så på de valgfrie formene hos elever ved en ungdomsskole i Flekkefjord, og videre sammenliknet disse formene med talemålet. Hun krevde at informantene hennes hadde bodd minst ti år i Flekkefjord kommune, og hatt hele skolegangen sin der. Fordi hun fokuserte ene og alene på Flekkefjord kommune, er det naturlig at hun stiller strengere krav til informantene sine, enn hva jeg gjør i min studie. Når det gjelder valg av mine informanter, hadde jeg ingen andre krav enn at det skulle være elevtekster skrevet av elever ved en tredjeklasse på en videregående skole. Det vil derfor ikke i utgangspunktet ha noe å si hvem elevene er og hvor de er fra utenom det jeg allerede vet om dem. I og med at jeg vet hvor i landet elevene kommer fra, kategoriserer jeg tekstene etter denne informasjonen. Jeg antar at elevene enten har norsk som morsmål eller som dominerende språk ettersom de er elever ved norsk videregående. Det tas derimot forbehold om at jeg ikke nøyaktig vet hvor lenge hver enkelt elev har bodd i kommunen eller hvilken dialekt de har.

3.4.2 Om selve tekstene

Alle tekstene brukt i studien er tekster med en formell vurdering. Med dette mener jeg at elevene skrev tekstene påvirket av at den skulle vurderes. Alle tekstene er fra en norsktentamen, men der alle de 3 klassene har ulike oppgavelyder. Dette gjør at jeg har 3 sett med 3 ulike teksttyper: Fra den første skolen fikk jeg 11 langsvær, fra den andre skolen fikk jeg 29 kortsvar, og fra den siste fikk jeg 20 både kortsvar og langsvær. Selv om jeg har mottatt et ulikt antall tekster fra hver skole, kommer jeg til å benytte alt jeg har tilgjengelig. Dette vil gi meg et mer nyansert bilde, siden jeg får tilgang til flest mulig former innenfor bokmålsnormen. Jeg kommer bevisst til å rette opp i «skjevheten» som oppstår som følge av det ulike antallet gjennom prosentregning i de tilfellene hvor jeg skal sammenlikne

² Med forbehold om at jeg har ikke mulighet til å sjekke hva elevene eventuelt har hatt om med andre norsklærere på tidligere årstrinn.

resultatene. Til sammen gir det meg en totalsum på 60 (80)³ elevtekster jeg kan bruke i studien. Tekstene varierer litt i lengde; de 29 kortsvarene fra Trondheim består til sammen av 29 halvfulle A4-ark med tekst, noe som tilsvarer omtrent 15 sider med tekst, mens langsvarene fra Oslo-området har et omfang på 20 sider med tekst, og Molde-tekstene er på til sammen omtrent 35 sider.

3.4.3 Registrering av valgfrie former

For å registrere hvilke valgfrie former som blir brukt av elevene, leste jeg gjennom hver tekst tre ganger, og markerte alle ordformer hvor det finnes valgmuligheter. Videre lagde jeg en tabell for hvert sted (Molde, Trondheim og Oslo-området) hvor jeg fylte inn alle ordene jeg hadde markert. Etter hvert prøvde jeg å dele ordene inn i kategorier for å finne ut hvilke ord som kunne grupperes sammen. Jeg brukte ordbok⁴ aktivt for å bekrefte at alle ordene faktisk hadde valgfrie former. Jeg valgte å ikke registrere alle formene jeg fant, men registrerte kun samme ordform én gang i samme tekst. Dette først og fremst fordi jeg mener dette gir et riktigere bilde av hvor utbredt en form er. Grunnen til det er at datamaterialet består av både kortsvar og langsvare separat, og samlet. I de tilfellene der informantene skrev en form på forskjellig måte i samme tekst, for eksempel *novellen* og *novella*, registrerte jeg det som to tilfeller. Unhammer valgte derimot å registrere alle ordformene hun hadde funnet. Det vil si at dersom en informant skrev *jenten* tre ganger, registrerte hun det som tre eksempler i kategorien «bestemt form av substantiv som kan være hunkjønn» (2009, s. 53).

Da arbeidet med kategoriseringen var ferdig, brukte jeg Excel-tabeller til å telle opp alle ordene. Jeg lagde også en slags oversikt over hvilke valg innenfor normen hver enkelt elev hadde tatt, slik at jeg i det store bildet kunne se hvilke former som eventuelt impliserte hverandre. Alle tabellene brukt i studien ble lagd i Microsoft Excel, før de ble overført til Microsoft Word. Arbeidsprosessen med å registrere og kategorisere avvikene har vært tidkrevende, men på samme tid interessant og engasjerende.

³ Fra skolen i Molde har jeg fått 20 tekster som består av både kortsvar og langsvare. Dette betyr at alle elevene fra Molde har svart på to ulike ordlyder. I og med at antall elever er 20, vil jeg i studien telle tekstene fra Molde som 20, og ikke 40.

⁴ <https://ordbokene.no/>

3.4.4 Kategorisering av valgfrie former

Som introdusert i 2.5 har jeg fem hovedkategorier med valgfrie former som er sentrale for studien. Før jeg begynte arbeidet med selve elevtekstene, hadde jeg en oversikt over hvilke kategorier jeg skulle se etter. Jeg brukte blant annet Unhammer (2009), Kola (2014) og Bråten (2019) som inspirasjon til hvilke trekk som kunne være relevant å ta med, i tillegg til at jeg også valgte ut noen egne som var interessante å inkludere. Kategoriutvalget ble revidert etter første gjennomgang av tekstene i datamaterialet, for å inkludere eventuelle former som ikke var valgt ut på forhånd. Til slutt endte jeg opp med fem følgende kategorier, samt et punkt som inkluderer fenomenet med mindre oppslutning:

1. Bestemt form entall av substantiv med valgfri endelse -a/-en
 2. Ubestemt artikkel foran substantiv som kan være hunkjønn.
 3. Bruk av *fram* eller *frem* (også i sammensetninger).
 4. A-endelse eller et-endelse på svake verb i preteritum og perfektum partisipp.
 5. A-endelse eller e-endelse på intetkjønn bestemt form flertall
- Andre fenomen:
 - A-endelse eller e-endelse på adjektiv.
 - Diftonger eller monoftong i et utvalg leksemer
 - Frekvente enkeltord med flere tillatte varianter

3.4.5 Etske hensyn og vurderinger

I og med at studien innebærer arbeid med elevtekster, var det flere hensyn og vurderinger som måtte tas før datainnsamlingen. Det første jeg gjorde var å ta kontakt med Norsk Senter for forskningsdata (NSD) for å finne ut om prosjektet hadde behov for deres godkjenning. I en samtale med en av deres ansatte ble det konkludert med at det ville gå fint å gjennomføre datainnsamlingen uten særlig godkjenning, fordi alt skjer anonymt. For å sikre at ikke sensitiv informasjon blir delt, har også de tre norsklærerne sagt ja til å gå gjennom tekstene for å fjerne eventuelle personopplysninger før jeg fikk dem oversendt. Jeg har altså arbeidet med anonymiserte tekster der skriveren ikke kan identifiseres mer enn til stedstilknytning.

3.4.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, sier noe om hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides (Johannessen mfl., 2021, s. 256). Reliabiliteten er kritisk i kvantitative

undersøkelser, og det finnes ulike måter å teste datas reliabilitet på. I elevtekstanalysen gjort i forbindelse med studien vil for eksempel registrering og kategorisering av avvik ha mye å si for hvor pålitelig studien er. For eksempel kan det at de tre skoleklassene hadde ulike oppgavelyder, være med på å påvirke noe av resultatet. Spesielt med tanke på at fire av elevene fra Molde valgte en oppgave i langsvaret som omhandlet en analyse av en novelle skrevet på nynorsk. Dette kan blant annet være en faktor som påvirket antall tilfeller av den ubestemte artikkelen *ei* i Molde. En annen påvirkende faktor kan være at omfanget på tekstene varierer, da både antall og lengde er ulikt. Det kan derfor hende at det for eksempel hadde vært flere tilfeller av de ulike variantene dersom jeg har hatt like mye data fra alle tre skolene.

Innen kvantitativ forskning er det vanlig å stille spørsmålet: «Måler jeg det jeg tror jeg måler?» — også betegnet som intern *validitet* (Johannessen mfl., 2021, s. 256). Det handler om studiens tolkbarhet, og i hvilken grad resultatene er gyldige for det fenomenet man velger å undersøke. Formålet med studien har utelukkende dreid seg om å forske på hvorvidt elever ved tre ulike videregående skoler i Norge forholder seg til valgfriheten innenfor bokmålsnormen, og videre finne ut hva som eventuelt ligger bak de valgene elevene tar når de skriver bokmålstekster. Ved å samle inn mitt eget datamateriale fra tre ønskede skoler, for så å analysere disse både enkeltvis og samlet i henhold til valgfriheten i bokmålsnormen, mener jeg at jeg på en best mulig måte har klart å finne svar på problemstillingen.

Den eksterne validiteten handler om hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener (Johannessen mfl., 2021, s. 257). All forskning har som mål å kunne trekke slutninger ut over de umiddelbare opplysningene som samles inn, og ved en representativ kvantitativ undersøkelse er det mulig å gjøre statistisk generalisering av funn fra et utvalg til en populasjon (ibid.). I og med at datamaterialet består av til sammen 60 elevtekster fra tre videregående skoler i Norge, er det vanskelig for meg å slå fast noe generelt om alle elevers bruk av valgfriheten. Det vil derfor være plausibelt å anta at den eksterne validiteten for studien er relativt lav. Dersom jeg hadde hatt et større omfang av både elevtekster og skoler, ville jeg med en større sikkerhet påstått at funnene gjort i min studie kunne blitt overført til andre elever i Norge. Samtidig kan validiteten og overføringsverdien av studien min styrkes ved at resultatene samsvarer med funn gjort i andre lignende undersøkelser. Formålet med studien blir derfor å gi en innsikt i valgfriheten i

bokmålsnormen, og tendensene knyttet til den hos videregående elever i Norge. Noe som igjen kan skape et grunnlag for andre undersøkelser med liknende problemstillinger.

4. Resultat, analyse og drøfting

I denne delen vil jeg presentere, tolke og drøfte resultatene fra studien. Jeg har valgt å samle delene «resultat», «analyse» og «drøfting» under ett, for å kunne vise sammenhengene mellom innsamlet data og teori på en tydelig måte. Innholdet i analysen er med på å svare på i hvor stor grad, og på hvilke måter, elevene benytter seg av valgfriheten i bokmålsnormen. For å gjøre framstillingen så oversiktlig som mulig kommer jeg til å presentere resultatene fra elevtekstanalysen bolkevis, der jeg viser resultatene fra de tre skolene i samme tabell. Videre vil jeg både drøfte og se resultatene i lys av teorien presentert i kapittel 2. Der det er relevant, vil jeg sammenlikne mine funn med tidligere forskning gjort på samme område.

4.1 Mine funn

I denne delen av studien kommer jeg til å presentere alle funn jeg har gjort under lesingen av de 60 tekstene. Gjennomgangen av de ulike kategoriene skal være med på å gi informasjon om hvilke valg elever tar når det gjelder variasjonsbredden i bokmålsnormen, og om noen av valgene er mer frekvente enn andre. Videre er det ønskelig at funnene skal være med å gi et bilde på hva som blir sett på som «virkelighetens språkbruk», sammen med andre resultat fra tidligere studier. Når det gjelder selve registreringen og kategoriseringen av funnene, vil jeg poengtere at lengde og mengder funn varierer fra skole til skole, og fra elev til elev. I presentasjonen av funnene kommer jeg derfor til å fokusere på elevtekstene som en helhet både skole for skole og alle tre skolene samlet. Jeg vil også poengtere at alle sitater fra elevtekster brukt i analysen, er gjengitt slik de er skrevet av elevene. Dette gjelder også eventuelle skrivefeil. Uthevingene er derimot gjort av meg.

Jeg presenterer kategoriene over valgfrie former hver for seg, der alle hovedfunnene blir presentert i tabeller som viser resultater fra alle tre skoler. Etter hver tabell vil jeg forklare hva de ulike tallene betyr, både hvordan de tre skolene skiller seg fra hverandre og hvordan de fungerer i en helhet. Ved slutten av delkapittelet vil jeg presentere noen funn under «andre fenomen», der antall registrerte tilfeller ikke var mange nok til å lage en egen tabell, men som jeg likevel ønsker å kommentere.

4.1.1 Kategori 1: Bestemt form entall av substantiv med valgfri endelse -a/-en

		Ant.	%
Molde	<i>A-endelse</i>	31	16
	<i>En-endelse</i>	160	84
	Sum	191	100
Trondheim	<i>A-endelse</i>	8	8
	<i>En-endelse</i>	89	92
	Sum	97	100
Oslo-området	<i>A-endelse</i>	5	9
	<i>En-endelse</i>	48	91
	Sum	53	100

Tabell 1: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i en bestemt form entall av substantiv som kan være endelse -a eller -en.

Til sammen fant jeg 341 ordformer som passet i denne kategorien, hvorav 297 hadde endelsen -en, mot 44 med -a. Dette gir en relativ frekvens på henholdsvis 87,1 prosent og 12,9 prosent.

I tekstene fra Molde brukte 19 av 20 elever minst 1 a-endelse i bestemt form entall av substantiv som kunne være hunkjønn, hvor samtlige av disse også brukte en-endelser. De mest brukte a-endelsene forekom i ord som *novella*, *jenta*, *farmora*, *handlinga*, *jorda*, *avisa*. Vel å merke ble alle disse ordene også skrevet med en-endelser. Noen mye brukte en-former blant alle de 20 tekstene var *teksten*, som ble nevnt i 19 av 20 tekster, og hvor det ene unntaket ikke brukte denne ordformen i det hele tatt. Videre skrev flesteparten av elevene ord som *fortellingen*, *plasseringen*, *gruppen*, *stemningen*, *solen* og *formen*. Jeg fant også det samme ordet bøyd ulikt i samme tekst, som for eksempel *novellen* – *novella* og *handlingen* – *handlinga*: «Videre foregår *handlinga* i begge *utdragene* i kronologisk rekkefølge.

Forskjellen er at *handlingen* i utdraget fra *Albertine* foregår over et kort øyeblikk, mens i utdraget fra *Synnøve Solbakken* foregår *handlingen* over flere år».

I tekstene fra Trondheim og Oslo-området kan vi se at prosentresultatene er ganske like, hvor henholdsvis 8 og 9 prosent av ordformene ender på -a, mot 92 og 93 prosent som har endelsen -en. I begge disse byene, likt som i Molde, skrev alle elevene som bruker endelsen -a, også -

en på andre substantiv som kan være hunkjønn. De 5 forekomstene av ord med a-endelse i Oslo-området er *gata*, *poengtavla*, *tida*, *høna* og *bygda*, og mens de åtte i Trondheim består av substantivene *boka*, *lampa*, *stua*, *framstillinga*, *sceneanvisninga*, *samtida* og *dukke-drakta*. Når det gjelder tilfellene i Trondheim, er det 1 elev som står for 4 av de 8 substantivene som er bøydd med *-a*. I samme tekst valgte også denne eleven å bøye substantiv som kan være hunkjønn med *-en* i bestemt entall. Dette kan vi se i disse setningene: «Der fortiden gradvis blir *avdekket* gjennom den sceniske framstillinga [...]», «Eksempel på dette er den brennende lampen på bordet i sceneanvisninga eller da Nora kaster maskeradedrakten». Et likt eksempel kan vi se i en av tekstene fra Oslo-området, hvor en elev skrev: «Kanskje ikke en dramatisk samtale mellom kjærestepar på siden av gata [...]». I 6 av tekstene fra Molde bøyde også elevene det samme ordet både med a-endelse og en-endelse i samme tekst, disse formene er: *fortellinga–fortellingen*, *handlinga–handlingen*, *novella–novellen*, *avisa–avisen*. Dette tilfellet kan vi ikke finne i tekstene fra Trondheim og Oslo-området.

Ord kan kategoriseres på ulike måter, men i denne sammenhengen har jeg valgt å konsentrere meg om et ord er *konkret* eller *abstrakt*. Det er ikke alltid like enkelt å bestemme om et substantiv har en konkret eller abstrakt betydning, og det finnes heller ingen fasit; et ord kan brukes på mange måter, og det er ofte opp til hver enkelt språkbruker å tolke hva noe betyr. Ved kategoriseringen av ordene fra datamaterialet har jeg benyttet meg av ordbok, og jeg har brukt skjønn i situasjoner der jeg har vært i tvil. I de til sammen 341 substantivene fra datamaterialet med valgfri endelse *-a/-en*, er 149 abstrakte og 192 konkrete. Av de 149 abstrakte har 10 ord endelsen *-a*. Når det gjelder de 192 konkrete, er det 34 med endelsen *-a* (se vedlegg 1 og 2). Prosentvis vil det si at 18 prosent av de konkrete substantivene er bøydd med *-a*, mot 7 prosent av de abstrakte. Dette resultatet samsvarer med Unhammers (2009) resultat, der det også var flest konkrete substantiv som ble bøydd med *-a* (s.63).

Konklusjon

Gjennomgående kan vi slå fast at de aller fleste elevene valgte å bruke en-endelser i substantiv i bestemt entall, og at de som brukte a-former, ikke gjør dette konsekvent med alle substantiv som kan være hunkjønn. Flesteparten av de biologiske hunkjønnene ble også bøydd som hankjønn. Det er generelt ingen markant forskjell mellom Oslo-området og Trondheim, men vi kan derimot se at flere elever fra Molde valgte å bøye ord med a-endelse. Det var ikke en eneste elev som konsekvent skriver *-a*, men 32 av 60 elever valgte konsekvent å bøye substantiv med endelsen *-en* (se vedlegg 5).

4.1.2 Kategori 2: Ubestemt artikkel foran bestemte substantiv som kan være hunkjønn

		Ant.	%
Molde	<i>ei</i>	9	17
	<i>en</i>	45	85
	Sum	44	100
Trondheim	<i>ei</i>	5	10
	<i>en</i>	43	90
	Sum	48	100
Oslo-området	<i>ei</i>	0	0
	<i>en</i>	27	100
	Sum	27	100

Tabell 2: Oversikt over hvilken artikkel elevene bruker foran ubestemte substantiv som kan være hunkjønn.

Tabell 2 viser en oversikt over hvilken artikkel elevene som har bidratt til mitt materiale, valgte da skrev substantiv som kan være hunkjønn. Ikke overraskende, med utgangspunkt i resultatene i tabell 1, valgte de aller fleste av elevene den maskuline formen av de ordene som er valgfrie i bokmålsnormen. Totalt fant jeg 119 former som passet til kategorien, hvorav kun 14 hadde artikkelen *ei*. Dette gir en relativ frekvens på 11,8 prosent mot 88,2 prosent. I 24 av de 119 tilfellene sto den ubestemte artikkelen foran biologisk bestemte hunkjønnord, her ble 20 skrevet med *en* foran. Det ser altså ut til at skriverne hyppigst bruker *ei/-a* ved konkrete som har entydig biologisk kjønn, mens abstrakter langt sjeldnere opptrer med hunkjønnformen (se vedlegg 4). I tillegg til å skrive *ei* foran fem biologiske bestemte hunkjønnord, finnes også *ei* foran ord som *liste*, *rekke*, *novelle* og *julestemning*. Ifølge språkforsker Trond Trosterud er tostavede ord som slutter på vokal, «typisk» feminine, slik vi kan se i både *liste* og *rekke* (Trosterud, 2001, s. 8). Dette ser ut til å samsvare med både *liste* og *rekke*, men vi finner også tostavede ord med maskulin ubestemt artikkel i elevtekstene: *en lenke* og *en kilde*.

I tekstene fra Molde var det til sammen 4 elever som sto for de 9 tilfellene av *ei* foran substantiv som kan være hunkjønn. Tallet på antall elever var det samme i Trondheim, hvor det var 4 elever som sto for de 5 tilfellene. Ekstra interessant er det å se på tekstene fra Oslo-

området, hvor ingen av de 11 elevene brukte artikkelen *ei* foran ubestemte substantiv. Dette selv om det var 5 tilfeller av a-ender, som vi så på i tabell 1. En elev har introdusert substantivet *høne* som *en høne*, for så å referere til den bestemte formen *høna* senere i teksten. I og med at artikkelen *ei* er valgfri alle steder hvor man kan velge *-a* i substantivet, er dette lov. Lødrup konkluderer i sin artikkel med at «det virker rimelig å anta at yngre mennesker i Oslo og omegn snart vil mange femininum fullstendig, fordi barn som vokser opp i dag, hører så lite av det» (2011, s. 133). Dette er en påstand som beskyttes av resultatene mine, der ingen av elevene fra Oslo brukte den ubestemte artikkelen *ei* i tekstene sine.

Konklusjon

Materialet viser en tendens til at *ei* blir lite brukt av elever både fra Molde og Trondheim, og i Oslo-området blir det ikke brukt av en eneste elev. Selv om det norske språket har 3 grammatiske kjønn, ser vi i datamaterialet at de fleste elever bøyer hovedgruppene av hankjønns- og hunkjønnsord likt. Det er også interessant at kun fem av de 24 registrerte biologiske hunkjønnsordene hadde den ubestemte artikkelen *ei* foran seg.

4.1.3 Kategori 3: A-endelse eller ene-endelse på intetkjønn i bestemt form flertall

		Ant.	%
Molde	<i>A-endelse</i>	3	12
	<i>Ene-endelse</i>	22	88
	Sum	25	100
Trondheim	<i>A-endelse</i>	4	33
	<i>Ene-endelse</i>	8	67
	Sum	12	100
Oslo-området	<i>A-endelse</i>	4	36
	<i>Ene-endelse</i>	7	64
	Sum	11	100

Tabell 3: Oversikt over bruk av a-endelse eller e-endelse på intetkjønn bestemt form flertall.

I alt fant jeg 48 intetkjønnsord i bestemt form flertall, og den relative frekvensen av bruk av a-ender er 22,9 prosent. Dette tilsvarer 11 tilfeller som alle består av ordet *barna*. Med andre

ord forekom ordformen *barna* i 11 av 11 tilfeller i tekstene fra Molde, Trondheim og Oslo-området. Dette er en ordform der den radikale bøyingen generelt er mer i bruk enn den konservative, noe vi kan se i Kolas funn i Leksikografisk bokmålkorpus (LBK) (2014, s. 77). Her var 16 450 av tilfeller *barna*, kontra 31 som brukte *barnene*, noe som tilsvarer en oppslutning på nærmere 99,99 prosent for den radikale varianten. Tallene tilsier at *barna* er et såpass spesielt tilfelle at det kanskje ikke bør telles sammen med de andre intetkjønn bøyd med -a-endelse i bestemt form flertall. Dette også fordi *barna* og *be(i)na* ble vedtatt som hovedformer allerede i 1917. Med dette som utgangspunkt kan tallene fra datamaterialet vise at ingen av elevene brukte -a-endelse når de skulle bøye intetkjønn. Også fordi elleve av elleve elever som skrev *barna*, skrev *-ene* i bestemt form flertall i de tilfellene hvor andre intetkjønnsord ble brukt.

Konklusjon

A-endelsen i bestemt form flertall av intetkjønnsord er lite brukt i elevtekstene som er grunnlaget for studien. Siden det kun er ett ord som står for alle a-ender blant de til sammen 60 elevtekstene, gir dette et inntrykk av at elevene ikke foretrekker å bøye intetkjønnsordene i a-form. Alle elevene som bøyer flertall intetkjønn i bestemt form flertall med *-a*, har også ord med endelsen *-ene* i samme kategori.

4.1.4 Kategori 4: Fram eller frem

		Ant.	%
Molde	<i>Fram</i>	29	45
	<i>Frem</i>	35	55
	Sum	64	100
Trondheim	<i>Fram</i>	19	70
	<i>Frem</i>	8	30
	Sum	27	100
Oslo-området	<i>Fram</i>	5	33
	<i>Frem</i>	10	67
	Sum	15	100

Tabell 4: Oversikt over om elevene bruker *fram* eller *frem* (også i sammensetninger⁵).

I tabell 4 ser vi at den ene formen ikke er tydelig overlegen, slik vi kunne se i både tabell 1 og 3. Av alle 106 formene jeg fant, inneholdt 53 av dem *fram*, og 53 *frem*. Totalfrekvensen er 50 prosent mot 50 prosent, og summen fra alle de 3 skolene viser dermed at de to formene er helt likestilte. Går man derimot inn på hver enkelt skole kan man se en forskjell. Tallene fra Molde er ganske like totalsummen, her er det kun 10 prosentpoeng som skiller de to formene. I Trondheim ser vi at flesteparten av elevene valgte å skrive *fram*, og tallene viser en fordeling på 70-30. I Oslo-området kan vi se det motsatte; to tredjedeler av tilfellene var *frem*-former, kontra en tredjedel som var *fram*.

For å få et nærmere innblikk i bruken av *fram/frem* har jeg også inkludert en tabell som viser en oversikt over både bruken av den usammensatte preposisjonen *fram/frem*, og med *fram/frem* som forledd i ulike sammensatte leksemer (f.eks.: *frampek/frempek*, *framstille/fremstille*, *framtid/fremtid*).

		Ant.	%
Molde	<i>Fram</i>	15	23
	<i>Frem</i>	14	22
	<i>Fram-</i>	15	23
	<i>Frem-</i>	20	32
	Sum	64	100
Trondheim	<i>Fram</i>	8	27
	<i>Frem</i>	5	20
	<i>Fram-</i>	9	33
	<i>Frem-</i>	5	20
	Sum	27	100
Oslo-området	<i>Fram</i>	4	27
	<i>Frem</i>	5	33
	<i>Fram-</i>	1	7

⁵ Med unntak av «fremdeles», fordi «framdeles» ikke er normert form: <https://ordbokene.no/bm.nn/search?q=fremdeles&scope=ej>

	<i>Frem-</i>	5	33
	Sum	15	100

Tabell 5: Oversikt over om elevene bruker *fram* eller *frem*, inkludert et skille mellom *fram/frem* som et usammensatt stedsadverb og *fram/frem* som forledd i ulike sammensatte leksemer.

Tabellen viser at det er 30 tilfeller av *frem-* mot 25 av *fram-*, dette gir en totalfrekvens på 55 prosent mot 45 prosent. Resultatene viser at det ikke er et markant skille mellom bruken av *fram/frem* som usammensatt preposisjon, eller *fram/frem* som en del av andre leksemer. Når det gjelder den totale bruken av *fram/frem* i de 3 klassene, kan man slå fast at den radikale formen blir like mye brukt som de konservative. Dette resultatet skiller seg fra det Kola fikk da hun skrev sin masteroppgave i 2014

Resultatene viser at det er et ganske stort skille mellom bruken av *fram/frem* som usammensatt preposisjon, og *fram/frem* som en del av andre leksemer. Den radikale varianten av den usammensatte preposisjonen brukes prosentvis like mye som den konservative, mens den konservative varianten *frem* dominerer i sammensatte leksemer, med en prosentandel på 69. (Kola, 2014, s. 74)

Videre er det interessant å merke seg er i hvilken grad elevene er konsekvente i bruken av enten den radikale eller den konservative formen. Som vist i tabellene i vedlegg 3 ser vi at *fram/frem* ble brukt i 47 av 60 elevtekster, hvor 20 av de 47 tekstene inneholdt begge formene. To eksempler på dette kan vi se i følgende setninger: «[...] vil det **framstå** en mer nøytral **fremstilling** [...]», og «Dette kan være er **frempek** på at gutten holder på å bli veldig syk og at de har en dyster **fremtid** i møte. [...] Noe som tyder på at de går en lysere **framtid** i møte [...]».

Konklusjon

Når det gjelder elevenes bruk av *fram/frem* er tallene like, her skrev 50 prosent *frem*, og de resterende 50 prosent skrev *fram*. Ser vi nærmere på bruken i sammensetninger, ser vi at tallene viser 55 prosent for *frem*, mot 45 prosent *fram*. Med andre ord kan vi sikkert, med utgangspunkt i datamaterialet, fastslå at begge formene, både alene og i sammensetninger, blir flittig brukt av videregåendelever. Dette spesielt med tanke på at såpass mange av elevene

valgte å kombinere formene i samme tekst. Likevel kan vi se at det varierer fra skole til skole hvilken av de to formene som er mest dominerende.

4.1.5 Kategori 5: A-endelse eller e-endelse på svake verb i preteritum og perfektum partisipp

		Ant.	%
Molde	<i>A-endelse</i>	1	5
	<i>Et-endelse</i>	20	95
	Sum	21	100
Trondheim	<i>A-endelse</i>	0	0
	<i>Et-endelse</i>	20	100
	Sum	20	100
Oslo-området	<i>A-endelse</i>	7	21
	<i>Et-endelse</i>	26	79
	Sum	33	100

Tabell 6: Oversikt over om elevene bruker a-endelse eller et-endelse på verb i fortid.

Totalt fant jeg 74 svake verb som passer i kategorien, hvorav kun 8 hadde endelsen *-a*. Dette tilsvarer en relativ frekvens på 10,8 prosent. Disse 8 tilfellene besto av verbene *kasta*, *teksta*, *endra*, *mobba*, *forandra* og *takla*. De 8 verbene er skrevet av 3 elever, 1 fra Molde og 2 fra Oslo-området, der den ene eleven fra det sistnevnte området sto for 6 av alle tilfellene. Alle de 3 elevene har også verb de har bøydd *-et* i samme tekst. Med andre ord er ingen av de 3 elevene konsekvente brukere av a-endelser.

Konklusjon

Resultatet viser at det er en klar overvekt av at elevene ved de 3 videregående skolene valgte å bruke et-endelser når de skal bøye svake verb i fortid, og at det er veldig få verb som blir bøydd med a-endelse i preteritum og perfektum partisipp i de tekstene jeg har undersøkt. Selv om de fleste talemål i Norge bruker a-endelsen, er det likevel et fåtall som benytter denne formen skriftlig. Det er heller ingen elever som er konsekvent i bruken av *-a*.

4.1.6 Andre fenomen

A-endelse eller e-endelse på perfektum partisipp-former som adjektiv

For adjektiv laget av perfektum partisipp-former, er endelsen valgfri på bokmål. Da kan brukeren selv velge om vedkommende vil bøye ordet som *-a*, *-et* eller *-de*. I elevtekstene var det for få tilfeller av generell bruk av fenomenet til å kunne konkludere, men det er likevel interessant å se på hvilke former som ble skrevet på hvilken måte. I alle tekstene var det til sammen 10 tilfeller der perfektum partisipp-former ble brukt som adjektiv, og 3 av disse hadde endelsen *-a*. Disse var *inngjerda*, *utvaska* og *hata*. De 7 andre tilfellene, som hadde e-endelse, var blant annet *elskede*, *forurenset*, *forgiftet*, *ladet*, *giftet* og *svekket*. Et interessant funn fra datamaterialet er at man kan se at de elevene som brukte a-endelse i partisipp-formen, også valgte alternative former i andre kategorier. I tabellene under kan man se hvilke valg 2 av elevene fra Molde og Oslo-området har tatt:

Elev	A-/en-endelse substantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.	Andre fenomen
6	en-endelse og a-endelse	ei og en	frem	a-endelse	a-endelse	inngjerda

Tabell 7: Oversikt over alle valg tatt av en elev fra Molde.

Elev	A-/en-endelse substantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.	Andre fenomen
53	en-endelse	en	fram	Et-endelse og a-endelse	e-endelse	Hata, elskede

Tabell 8: Oversikt over alle valg tatt av en elev fra Oslo-området.

I disse tilfellene ser det ut til at noen former kan sies å implisere andre former. Altså, hvis en elev for eksempel bøyer verb med *-a* i fortid, kan sjansen være større for at vedkommende også velger en a-endelse i partisipp. Som påpekt tidligere er datamaterialet for lite til å kunne påstå noe for sikkert, men det kan likevel bidra til å vise til tendenser. Som vi ser i *tabell 7* var ikke eleven konsekvent i bøyingen i partisipp, der vedkommende også valgte å skrive *elskede* framfor *elska*: «Man har Ahcoka Tano fra Star Wars som var en av de mest **hata** karakteren i hele Star Wars fandom. Men nå er hun en av de mest **elskede** karakterene [...]».

Diftonger

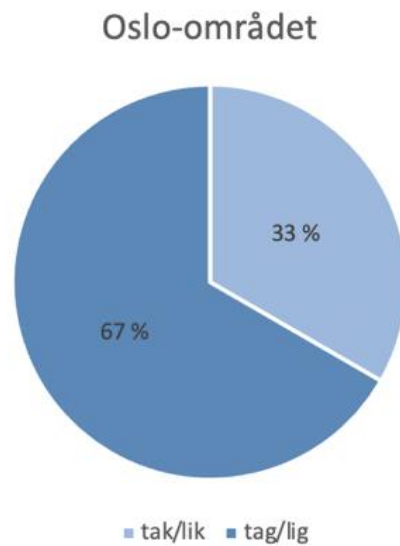
En *diftong* er 2 vokaler som glir over i hverandre i samme stavelse. Selv om antall diftonger varierer fra dialekt til dialekt, er de vanligste realiseringene *ai*, *ei*, *au* og *øy*. Diftongene ble for første gang tillatt i reformen fra 1917, der det ble innført å bruke mer «norske lyder», før de i 1938 ble obligatoriske eller valgfrie i mange ord (Vikør, 2018, s. 396). Når det gjaldt å finne diftonger i elevtekstene i datamaterialet, viste det seg å bli en utfordring å skulle finne et eksakt antall og skille som viste en oversiktlig forskjell. Dette først og fremst fordi både elevene fra Trondheim og Oslo-området skrev analyser av *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen, noe som innebar at substantivet *hjem* ble skrevet i nesten alle tekstene. Dagens bokmålsnorm tillater å skrive både *hjem* og *heim*, og det er ikke overraskende at den førstnevnte varianten er utelukkende dominerende i datamaterialet. Det er med andre ord ingen tilfeller hvor en elev refererer til en husstand som *heim*. Jeg kommer til å se bort fra bruken av substantivet *hjem* i den videre gjennomgangen av resultatene.

I alt telte jeg opp 19 ord i elevtekstene som var skrevet med diftong, og 32 som var skrevet med monoftong (men som også er tillatt med diftong). Av de 19 eksemplene med diftong er det til sammen 6 leksemer: *aleine*, *vei*, *stein* og *høy*. Når det gjelder ordene med monoftong besto 28 av tilfellene av ordene *alene*, *vet*, *ble* og *senere*. Selv om et det er vanskelig å konkludere når datamaterialet ikke er så stort, kan vi se tendenser til at det er diftongen *ei* som blir hyppigst brukt av elevene. Man kan også se en tendens til at elevene valgte å bruke diftonger i ord der det er den vanligste formen. For eksempel er *vei* den eneste brukte varianten i datamaterialet. *Stein* var eneform fram til 2005, så det er heller ikke overraskende at dette er den eneste formen som forekommer hos elevene. I ord som både *vei* og *stein* oppfattes diftongen etter alt å dømme som «normal» for elevene, mens den i *aleine* er mer uvant og fremmed. Tendensen støttes av datamaterialet, der 2 elever valgte å skrive *aleine*, kontra 10 som skrev *alene*.

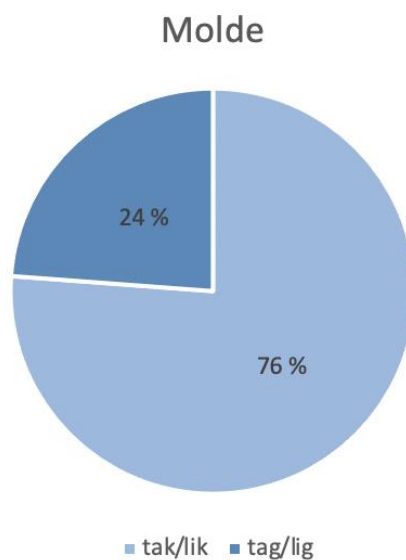
-tak- / -lik- eller -tag-/-lig-?

Ordvarianter med *g* stammer fra skriftfellesskapet med dansk, mens varianter med *k* ble tatt inn som valgfri form i 1938. Med bokmålsreformen i 2005 ble formene igjen helt sidestilt, og i dag brukes begge variantene både i tale og skrift i Norge (Guttu, 2005, s. 2). I elevtekstene forekom disse tilfellene i ordene *sammenlikne(-ing)*/*sammenligne(-ing)* og *gjentakelse(-ing)*/*gjentagelse(-ing)*, samt et enkelttilfelle av *antakelse*. Alle tilfellene ble

funnet i elevtekstene fra Molde (17 av 20), og Oslo (5 av 11). *Figur 1* og *figur 2* illustrerer en oversikt over begge skolene:



Figur 2: -tak- / -lik eller -tag- / -lig i Oslo- området



Figur 3-tak- / -lik eller -tag- / -lig i Molde

Hvis vi ser på resultatet skole for skole, er det en klar overvekt av -lig-former i Oslo-området (mørkeblå), der 4 av 6 tilfeller er ordet *sammenligning*, mot de 2 resterende (lyseblå) som er

gjentakelse og *antakelig*. I Molde viser resultatet at 16 av 21 tilfeller er -tak- eller -lik- (lyseblå). Ifølge Språkrådet (2022a) vakler -takelse og -tagelse om kapp, men når det gjelder *gjentakelse* er det *k*-formen som er den vanligste i skriftspråket i Norge. Dette stemmer overens med resultatene fra datamaterialet, der det til sammen i både Molde og Oslo-området var 12 tilfeller av *gjentakelse*, mot 3 tilfeller av *gjentakelse*. En elev skrev også begge versjonene av ordet.

Enkelforekomster

Denne delen av analysen er mer tilfeldig sammensatt enn de andre gruppene. Det er ikke like interessant å sammenlikne prosentandelene innbyrdes, men tilfellene er relevante hver for seg. Blant de 60 elevtekstene er det noen elever som skiller seg ut fra mengden, både når det gjelder hovedfunn og enkelttilfeller. Selv om tilfellene ikke er mange nok til å kunne vise et mønster, er det interessant å inkludere de i analysen. Et av tilfellene er determinativet *sjøl*, som det er tillatt å skrive både som *sjøl* og *selv* på bokmål. Generelt sett kan vi slå fast at *selv* er den dominerende formen, da denne versjonen forekommer i samtlige elevers tekster. Likevel er det to unntak, der en elev fra Molde og en fra Trondheim utelukkende brukte *sjøl* og *sjølbedrag*, for eksempel: «Han innser **sjøl** at han bare er et prosjekt» og «Det tar for seg viktige tema som **sjølbedrag** og kvinneundertrykkelse». Eleven fra Molde som skrev *sjøl* er også 1 av 2 elever som refererer til hunkjønn i tredjeperson entall som *ho*. Det var tidligere tillatt å skrive pronomenerforma *ho* på bokmål, men denne formen gikk ut da 2005-reformen trådte i kraft. Nå er det kun tillatt å skrive *hun* — *henne* på bokmål. I to tekster fra Trondheim og Oslo-området finnes det òg tilfeller av *trur*, noe som skiller dem fra de andre elevenes tekster, som skriver *tror*. Blant øvrige potensielle variabler er *låg/lav*, *assen/hvordan* og *sju/syv*, men disse ble utelukket fordi materialet ikke viser belegg for dem.

5. I hvor stor grad, og på hvilke måter, benytter elevene seg av valgfriheten i bokmålsnormen?

Dette kapitlet er delt i to. I første del svarer jeg på studiens forskningsspørsmål, før jeg i andre del forsøker å oppsummere masteroppgaven i lys av problemstillingen. Kapitlet er en forlengelse av drøftingen av resultatene, som bygger både på funnene gjort i analysen og studiens teoretiske rammeverk.

5.1 Svar på forskningsspørsmål

1. *Hvordan er fordelingen mellom radikale og konservative varianter fra bokmålsnormalen representert i elevtekstene?*

I de 60 elevtekstene er det i all hovedsak de konservative formene som blir mest brukt. Elevene fra både Molde, Trondheim og Oslo-området bruker konservative former når de skriver, stort sett uavhengig av hvordan de snakker. Av alle funn i analysen, er 133 av 696 radikale former. Dette gir en relativ frekvens på 19 prosent. Fordelingen er altså skjev. I alle kategoriene er det også samlet sett en klar overvekt av de konservative formene, med unntak av *frem/fram* der formene er helt likestilte. Selv om det utvilsomt er de konservative formene som dominerer i elevtekstene, finnes det en rekke måter man kan nyansere og problematisere resultatet på. At fordelingen mellom de radikale og konservative formene er skjev, er en bekreftelse på resultater fra tidligere undersøkelser. I Kolas (2014, s.113) masteroppgave viser den relative frekvensen at 84 prosent av alle tilfeller var konservative, kontra 16 prosent radikale. Unhammer (2009, s. 72) konkluderer i sin oppgave med at elever i all hovedsak bruker konservative ordformer når de skriver tekster, men at den relative frekvensen av radikale talemålsnære former varierer litt mellom kategoriene. Tallene fra analysen hennes viser for eksempel at 28 prosent av substantivene med valgfrie former hadde endelsen *-a*, samtidig som det kun var 2,9 prosent av de svake verbene i preteritum og perfektum som hadde *a*-endelse.

Konklusjonen fra min undersøkelse er at de radikale variantene generelt brukes lite, men at det likevel er viktig å påpeke at det finnes en viss variasjon. I noen tilfeller er de radikale variantene enten like frekvente, eller mer frekvente, enn de tilsvarende konservative formene. Disse formene er *barna*, *jorda*, *avisa* og *jenta*. I tillegg var formene *fram/frem* svært likestilte blant elevene, der også en tredjedel av de 60 elevene brukte begge formene i samme tekst.

2. *Hvordan varierer bruken av radikale og konservative varianter mellom elevtekster fra ulike steder i landet?*

Resultatene fra studien viser at det finnes variasjoner mellom de tre skolene, men at denne overordnet ikke er betydelig stor. Hvis vi derimot fokuserer nærmere på ett og ett funn, kan vi se at det faktisk er en forskjell. I den første kategorien «bestemt form entall av substantiv som

kan være endelse *-a* eller *-en*», er det dobbelt så stor prosentandel fra Molde som skriver *-a*, sammenliknet med Trondheim og Oslo-området. Prosentvis er det 16 prosent fra Molde, mot 8 prosent fra Trondheim og 9 prosent fra Oslo-området. Derimot er det hele 19 av 20 elever fra Molde som valgte minst en *a*-endelse i bestemt form entall. I Trondheim er det derimot kun 6 av 29 elever som valgte hunkjønnsformen, og i Oslo er det 2 av 11 (se vedlegg 5). Når det gjelder den enkelte elevs utnytting av valgfriheten av substantiv i bestemt form entall, er det uten tvil elevene fra Molde som bruker flest radikale former.

Når *ei* brukes foran bestemte substantiv som kan være hunkjønn, er prosenttallene 17 prosent for Molde, 10 prosent for Trondheim og 0 prosent for Oslo-området. Tallet på hvor mange elever som står bak formene er nesten likt i Molde og Trondheim, der det var 5 elever fra Molde og 4 fra Trondheim. Summert vil det si at det er 9 av 60 elever som valgte å bruke artikkelen *ei*. Dette er i tråd med resultatet i artikkelen til Busterud (mfl., 2021), der de konkluderer med at utviklingen av grammatiske kjønn i trondheimsdialekten går fra 3 til 2. I *Avisa Sør-Trøndelag* skrev lærer Espen Tørseth i 2017: «Det er ikke noe galt med riksmål hvis man bor på Oslo vest. Men vi er trøndere, og når vi snakker, bruker vi tre kjønn» (ibid.). Selv om Tørseth her mener den muntlige formen for trøndersk, er det interessant å se at resultatene mine viser en tendens til at dette ikke gjelder for trøndere i skrift. Om jeg tar utgangspunkt i at Tørseth har rett i påstanden sin, vil det derfor si at trondheimselvene i studien min ikke skriver et bokmål som ligner talemåten deres. Ved valg av enten *a*-endelse eller *ene*-endelse på intetkjønn i bestemt form flertall, er prosentandelen for *a*-endelsene større for Oslo-området og Trondheim, der 36 prosent og 33 prosent av elevene valgte hunkjønnsformer. Resultatet fra Molde viser derimot at det kun er 12 prosent av elevene som brukte denne formen. Tallet på elever som står bak prosentene, er 3 av 11 elever fra Oslo-området, 4 av 29 elever fra Trondheim, og 3 av 20 elever fra Molde. I de sistnevnte byene er det også 2 elever fra hver skole som er konsekvent i bruken av *-a*.

Resultatene knyttet til bruken av *fram* og *frem*, også i sammensetninger, er interessante. Når vi ser på prosentandelen for skolene, valgte 45 prosent fra Molde, 70 prosent fra Trondheim, og 33 prosent fra Oslo-området formen *fram*. Resultatene fra studien min viser dermed at bruken av *fram/frem* er ganske splittet mellom skolene, der litt over to tredjedeler av tilfellene fra Trondheim er *fram*, mot to tredjedeler fra Oslo-området som er *frem*. Ser man derimot på frekvensen for alle de 3 skolene samlet, er resultatet 50-50. Med andre er det en tendens til at den radikale og den konservative formen er likestilt i dette tilfellet. Den siste hovedkategorien

fra analysen var «a-endelse eller e-endelse på svake verb i preteritum og perfektum partisipp». Her viser resultatet kun ett tilfelle med endelsen *-a* fra Molde, kontra 20 tilfeller av *-et*. I Trondheim var det 20 tilfeller av *-et*, og ingen av *-a*, mens det i Oslo-området var 7 av *-a*, og 26 med *-et*. I Oslo var det 2 av 11 som sto bak de 7 tilfellene av *-a*-endelse, og ingen av elevene var konsekvente i bruken. I Molde var det 1 elev som kun hadde ett tilfelle av verb som kunne bøyes *-a*, dermed er det vanskelig å si om vedkommende var konsekvent eller ikke. Vi kan likevel slå fast at dette er en variant der vi kan se en variasjon blant elevene fra de ulike skolene.

Med utgangspunkt i analysen fra datamaterialet, vil svaret på forskningsspørsmål 2 være at det finnes variasjoner på bruken av konservative og radikale varianter mellom de ulike skolene, men at disse varierer fra skole til skole. Det er derfor ekstra interessant å også se på enkeltfenomener hver for seg, i stedet for å kun fokusere på de samlede resultatene. Datamaterialet er for lite til å kunne slå fast at en skole skriver mer radikalt i bokmål enn en annen, men vi kan likevel se tendenser. Den totale prosentandelen for radikale former i Molde er 26,4 prosent, i Trondheim er den 17,6 prosent og i Oslo-området er den 15,1 prosent.

3. *Hva kan sies om samvariasjon hos den enkelte skriveren?*

I kapittel 2.3.4 gjorde jeg rede for normklynger, som går ut på finne ut om noen valgfrie former har en tendens til å opptre i de samme tekstene. Med dette menes å se på om et valg av en form kan implisere et valg av en annen, eller ikke. Jeg har ikke lagd en helhetlig implikasjonsanalyse av datamaterialet, men jeg har laget en oversikt over alle valg hver enkelt elev har tatt. Denne tabellen (se vedlegg 5) har vært med på å gi meg et inntrykk av hva som ser ut til å være mer og mindre «avstikkende» og «normalt» hos skrivemåten til elevene. Av de til sammen 60 elevene som hadde mer enn 2 funn i kategoriene, var det kun 4 elever som var konsekvent konservativ i valget av skrivemåter, og ingen var konsekvent radikale. Disse 4 elevene fordeler seg på de 3 ulike skolene, der 1 var fra Molde, 1 fra Oslo-området og 2 fra Trondheim. 14 av 20 elever fra Molde som skrev både *en-* og *a-*endelse i substantiv, vekslet også mellom *fram* og *frem* i samme tekst. 1 av de 4 som valgte å bruke den ubestemte artikkelen *ei* i teksten sin, brukte også kun formen *frem*, i tillegg til å kun bruke *e-*endelse i bøyning av verb og intetkjønn flertall (elev nummer 5):

Elev	A-/en-endelse substantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.
5	en-endelse og a-endelse		frem	et-endelse	e-endelse

En annen elev (6) kombinerte en- og a-endelse i substantiv entall bestemt form, samt å kombinere artiklene *ei* og *en*, men var konsekvent konservativ i bruken av *frem* og konvent radikal i bøyning av verb og intetkjønn flertall. Dette er et interessant tilfelle hvor en elev skriver både *en novelle*, *novellesamlinga*, *henta*, *inngjerda*, *damen*, *frem* og *skildret* i en og samme tekst:

Elev	A-/en-endelse substantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.
6	en-endelse og a-endelse	ei og en	frem	a-endelse	a-endelse

En siste elev fra Molde som skiller seg ut fra de andre er elev nummer 20:

Elev	A-/en-endelse substantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.
20	en-endelse og a-endelse	ei	frem		a-endelse

Denne eleven var den eneste av 60 elever som var konsekvent i bruken av *ei* som ubestemt artikkel, og vedkommende var 1 av 2 elever som var konsekvent i bruken av a-endelse i flertall intetkjønn. Likevel valgte eleven å holde seg til *frem*-formen, og skrev både *frem*, *frempek*, og *fremstår*. Elevens variasjon mellom radikale og konservative varianter kommer blant annet frem i følgende setning: «Handlinga i novella er kronologisk, og tidsspennet strekker seg over et par måneder. Novella inneholder diffuse frempek og hint over hva som vil skje lengre frem».

Tekstene fra Trondheim er kortere enn tekstene fra Molde og Oslo-området, og det er derfor vanskelig å kunne se om elevene er like konsekvente eller ikke. Dette skyldes at mange av

formene kun opptrer som enkelttilfeller. Det er likevel interessant å se på hvilke former elevene bruker når de skriver, selv om disse muligens bare forekommer en gang i tekstene. I tekstene fra Trondheim var det ingen av de 6 elevene som valgte både en- og a-endelse i substantiv bestemt entall, som også valgte å bruke *ei* som ubestemt artikkel. 1 av de 6 elevene hadde ingen tilfeller av artikkelbruk, så det var vanskelig å si hva vedkommende hadde valgt. Denne eleven hadde likevel valgt å variere mellom radikale og konservative former i teksten, som for eksempel *siden*, *samtida*, *fram*, *fortiden*, *spørsmålene*, *scenearvisninga*, *skildret* og *lampen*:

Elev	A-/en-endelse substantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.
21	en-endelse og a-endelse		fram	et-endelse	e-endelse

Selv om datamaterialet er for lite til å bekrefte et mønster ser vi likevel en tendens i tekstene fra Trondheim, der alle som var konsekvente i bruken av *frem* også var konsekvent i bruken av *en* som ubestemt artikkel. I tillegg var alle utenom ett av disse tilfellene også konsekvente i bruken av endelsen *-en* i substantiv i bestemt entall.

I tekstene fra Oslo var det 2 tilfeller der elevene valgte å bruke både endelsene *-en* og *-a* i samme tekst, samtidig som begge disse også var konsekvente på bruken av artikkelen *en* og *frem*. Når det gjelder de resterende kategoriene valgte en av dem (54) å variere mellom både a- og et-endelse i bøyning av fortid i verb, mens den andre (58) var kun konservativ:

Elev	A-/en-endelse substantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.
54	en-endelse og a-endelse	en	frem	et-endelse og a- endelse	e-endelse

Elev	A-/en-endelse substantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.
58	en-endelse og a-endelse	en	frem	et-endelse	e-endelse

Det er spesielt én elev som skiller seg ut fra de andre medelevene i Oslo-området. Denne eleven var konsekvent konservativ når det gjaldt substantiv i bestemt entall og i bruk av ubestemt artikkel, men valgte å konsekvent skrive *fram* og å blande et- og a-endelse i fortidsbøyning av verb. I denne elevens tekst kan vi blant annet se ord som *historien, en kvinne, en mor, mobba, forandra, takla, behandlet, taklet, fram, hata, endra* og *elskede*:

Elev	A-/en-endelse substantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.
53	en-endelse	en	fram	et- endelse og a- endelse	e- endelse

Det er vanskelig å skulle gi et konkret svar på *forskningsspørsmål 3*, da datamaterialet består av tekster skrevet av 60 elever. Likevel kan jeg konkludere med at det finnes mange ulike variasjoner innad i skolene. Det er vanskelig å skulle bekrefte at noen former impliserer andre former, men overordnet virker det som om de fleste av elevene som velger den konservative endelsen *-en* i bestemt substantiv entall, har større sjanse for å også velge et konservativt alternativ i de andre kategoriene. Datamaterialet viser derimot et spennende resultat hos mange av elevene når det gjelder bruken av *fram/frem*. I tekstene fra Trondheim er 8 av 10, som var konsekvente på bruken av *fram*, også konsekvent i bruken av endelsen *-en* i substantiv bestemt entall. Den samme tendensen ser vi også i Oslo, der 4 av 4 som har brukt formen *fram* var konsekvent i bruken av en-endelsen, og der de som kombinerte en-endelse og a-endelse konsekvent valgte å skrive *frem*.

5.2 Oppsummering i lys av problemstillingen

Min første tanke etter å ha jobbet med datamaterialet er at veldig mange elever velger de formene som er mest vanlig å se i andre bokmålstekster. Elevenes bokmål er altså konservativt, i likhet med det bokmålet som skrives i samfunnet ellers. Selv om bokmålsrettskrivingen inkluderer mange varianter av ulike ord og bøyinger, er det de konservative formene som generelt dominerer.

Tidligere i studien så jeg på normdanningsprosesser, og hva som er med på å forme et skriftspråk. Normene i samfunnet er med på å styre hva vi skal gjøre, hva vi kan gjøre, og hva

vi ikke kan gjøre. Dette gjelder også i skriftspråket. Det er ofte de formene vi ser mest av, som blir oppfattet som de mest nøytrale og «korrekte» formene. Dette kan vi se i de fleste mediene, og i offentlige papirer. Enten det er bevisst eller ubevisst, blir skriftnormene våre daglig påvirket av ulike normagenter. Noen personer og institusjoner påvirker oss mer enn andre, noe som gjør at vi i normsamfunnet har noen med mye makt, mens andre har mindre; noen er påvirkere, andre er mottakere. I normeringssirkelen (jf. Sandøy, 2008, s.177) så vi at for eksempel avisene og forlagene hadde mange piler ut, mens elevene og lærerne kun hadde piler mot seg. Lærere lar seg påvirke av ulike forlag, departementene og avisene, og elevene lar seg påvirke av lærerne.

Som presentert i kapittel 2.2 brukes varianter som regnes som radikale i liten grad i offentlige tekster som aviser, ukeblader, skjønnlitteratur og akademiske tekster (Hårstad mfl., 2021, s. 127). Det er dermed ikke et overraskende resultat at språket i elevtekstene er veldig likt, selv om datamaterialet ble samlet inn fra tre videregående skoler lokalisert i tre ulike byer i Norge. Ved første blick er det først og fremst de forskjellige oppgavelydene som forteller oss at dette er skoletekster skrevet av ulike norskklasser. Overordnet virker det derfor som om elevene skriver etter en viss «læreboknormal», noe som innebærer en mer konservativ skrivemåte. Det kan blant annet forklares med at former knyttet til radikalt bokmål framstår som markerte og avstikkende, mens de konservative fortone seg som «helt normale» (Hårstad mfl., 2021, s. 128). Selv om elevene har mulighet innenfor bokmålsnormen til å velge former som likner mer på deres eget talespråk, valgte de fleste elevene å følge den konservative «strømmen». Som vist i analysen, er de radikale formene et sjeldent syn. Det er for eksempel kun 2 av 60 elever som benytter seg av determinativet *sjøl*, og ingen av de 60 elevene brukte radikale former som for eksempel *veit* eller *blei*. Det er også en klar overvekt av elevene som valgte hankjønnsbøyingen i substantiv og verb der begge former er tillatt. I tillegg kan det være at mange av skoletekstene går gjennom et normeringsfilter, i den forstand at all teknologien rundt oss er med på å påvirke oss hver dag. Det kan også være at mange digitale retteprogrammer tillater mindre varianter av ord på bokmål, enn hva som faktisk er lov i rettskrivingsnormen.

Innledningsvis presenterte jeg kronikken «Rydd opp i bokmålet!», der forfatterne Egeland, Junker og Uri ytret at valgfriheten i norsk mangler sidestykke, og at normen «bør følge folket». I resultatene fra analysen kan vi blant annet se at det var variasjon blant elevene på enkeltordnivå. For eksempel forekom formene «fram/frem», «boka/boken» og «sein/sen» i

elevtekstene, som alle var eksempler på varianter Wetås (2017) brukte i sitt svar til «Rydd opp i bokmålet!» Det at alle disse tre formene er blant de mange som ble nevnt i elevtekstene i datamaterialet, forsvarer teorien om at valgfriheten vi har i dag ikke kan fjernes i det offisielle bokmålet uten at mange vanlige bokmålsformer forsvinner. Et av Språkrådets hovedmål er å ivareta det språklige mangfoldet og språkbrukerens interesser, noe som innebærer å ta hensyn til faktisk bruk.

Resultatet fra studien kan likevel ikke være med å svare ene og alene på om skoleelever i Norge utnytter valgfriheten i bokmålet, men den er med på å vise en tendens til hvorvidt normen blir utnyttet. Et tall på gjentatte handlinger kan være med på å påvirke hva vi oppfatter som vanlige mønster, og resultater fra flere ulike studier innen samme tema vil kunne gi oss en oppfatning av et slags kollektivt mønster. Resultatet mitt viser at 19 prosent av de valgfrie formene i datamaterialet var radikale former. Resultatet fra Kolas undersøkelse (2014) viser et tilsvarende svar, der den relative frekvensen til de konservative variantene var 84 prosent. Unhammer (2009) konkluderer med at «elevene bruker moderate ordformer når de skriver tekster [...] men prosentandelen varierer litt i de ulike kategoriene». Hun viser blant annet til kategorien bestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønnsord, der prosentandelen for de radikale formene var størst: «I denne kategorien ble 26 prosent av alle substantivene bøydd med endelsen -a» (s. 125). Med utgangspunkt i resultatene fra alle tre masteroppgavene kan vi se en antydning til at omtrent 20 prosent av tilfeller der bokmålsnormen tillater flere former, er radikale.

Dersom valgfriheten skal utnyttes, er det viktig å vite hva som påvirker elevenes språknormer. Som normeringssirkelen (Sandøy, 2008, s. 177) illustrerer, blir elever påvirket av lærere, som igjen påvirkes av aviser, forlag og departement. Det betyr at de formene som brukes i bokmålstekster elever leser på skolen, er med på å påvirke deres oppfatning av språknormene, og igjen hva som opptrer som rett og galt. Dette er også en av konklusjonene jeg har gjort meg med utgangspunkt i studien. En avgjørende faktor er hvor lite som faktisk skiller bokmålstekstene skrevet i Molde, Trondheim og Oslo-området. Et viktig moment i det radikale bokmålet er hvordan mange av skriftvariantene faller sammen med talemålsformer brukt i ulike dialekter i Norge (Hårstad mfl., 2021, s. 128). Det ser likevel ut til at elevene hovedsakelig støtter seg til det bokmålet som brukes i tekster de leser, framfor det bokmålet som ligger nærmest deres talespråk. En løsning på å lære elevene at det radikale bokmålet er likestilt med det konservative kan være å inkludere tekster der flere former fra normalen

brukes. På denne måten kan man vise elevene at ingen form for bokmål er mer vektlagt enn andre. Unhammer (2009) konkluderer med at talemålsnære former er nødt til å få en høyere status før man kan forvente at flertallet av elevene skal ta de i bruk (s.86). Hvis vi ønsker en vid normal, som åpner for at folk kan skrive på den måten som står de nærest, er det viktig at elever støttes når det forsøker å gå utenfor boksen for det konservative bokmålet. Skolen har et oppdrag når det gjelder både elevenes danning og utdanning, og grunnopplæringen utgjør en viktig del av enkeltmenneskets frihet og selvstendighet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Da språk spiller en viktig rolle som identitetsmarkør, er det viktig at skolen legger til rette for at elever kan uttrykke seg med sitt eget utvalg av ord og former som bokmålsnormen åpner opp for.

6. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt i hvor stor grad, og på hvilke måter, elever benytter seg av valgfriheten i bokmålsnormen. Jeg begynte med å framstille relevante deler av nyere norsk skriftspråkhistorie, med utgangspunkt i valgfriheten i bokmålet, før jeg gjorde rede for normer og normering. Til slutt i kapittel tre, avgrenset jeg språknormeringshistorien inn i fem kategorier. Dette var med på å utgjøre studiens teoretiske rammeverk. I metodedelen introduserte jeg elevtekstene hele studien bygger på, og hvordan jeg gikk fram for å analysere dem. Resultatet av analysen ble presentert og drøftet i kapittel fire, der jeg tok for meg de fem kategoriene som ble gjennomgått i teorien hver for seg. I kapittel 5 drøftet jeg videre ved å svare på de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningskapitlet, og ved å oppsummere i lys av problemstillingen. Dette sjette kapitlet er masteroppgavens aller siste, og her vil jeg avrunde studien. Kapitlet inneholder en konklusjonsdel og en del for videre forskning.

6.1 Konklusjon

Innledningsvis gjorde jeg rede for at formålet med studien var å undersøke skriftpraksisen til et utvalg skoletekster på bokmål skrevet av videregåendelever fra tre ulike steder i landet. Målet var å kunne kartlegge hvilke former som ble mye brukt og hvilke som ble mindre brukt, ved å analysere hvilke valg hver enkelt elev tar når de skriver bokmål. Det var også et formål å kunne se tendenser til variasjon på de ulike stedene i landet. Problemstillingen hele studien er bygd på er: *I hvor stor grad, og på hvilke måter, benytter elever seg av valgfriheten i*

bokmålsnormen? Det viktigste målet med studien har vært å finne et best mulig svar på dette. Det er tidligere gjort undersøkelser som har vært med på å kartlegge bruken av valgfriheten i bokmålsnormen, både med et smalere og bredere materiale (Unhammer, 2009, Kola, 2014). Jeg har selv samlet inn datamaterialet brukt i studien, som har bestått av 60 bokmålstekster skrevet av avgangselever fra Molde, Trondheim og Oslo-området. Utvalget av tekster er for lite til å konkludere med noe sikkert, men det er stort nok til å kunne påpeke ulike tendenser. Studien er slik ikke representativ i seg selv, men den kan kombineres med tidligere studier gjort på samme tema. Den kan også ligge til grunn for framtidige studier som ønsker å se på elevtekster fra andre videregående skoler i Norge.

Etter å ha analysert og drøftet resultatene fra studien, kan jeg slå fast at elevene benytter seg av valgfriheten i bokmålet til en viss grad, samtidig som det utvilsomt er de konservative formene som er mest dominerende. Det virker som om elevene påvirkes til å skrive et bokmål preget av det konservative bokmålet når de skriver formelle tekster på skolen. Med utgangspunkt i at flesteparten av elevene som har skrevet tekstene i datamaterialet snakker tre ulike dialekter; romsdaling, trøndersk og sentraløstlandsk, hadde det vært naturlig at skillet var større skolene imellom. Kola (2014) uttrykte i sin konklusjon at hun ikke visste hvordan bokmålet ble brukt i elevtekster, men at det heller ikke her var usannsynlig at fordelingen mellom de radikale og konservative variantene var skjev (s. 117). Dette er en antakelse som jeg kan bekrefte med utgangspunkt i denne studien. I lang tid har de aller fleste konservative variantene stått sterkt i bokmålstekster. Det er disse formene som brukes av de fleste normagenter, som igjen påvirker andre til å skrive på samme måte.

Når en overvekt av elevene velger å skrive en viss type bokmål, vil visse former automatisk bli sett på som mer «normale» enn andre. Altså, det normale blir mer og mer normalt, fordi det blir brukt av flere og flere uavhengig av talemålsnærhet. Dette gjør dermed at de markerte formene blir enda mer markert, og da er det enklere å la seg påvirke. Det at det også er knyttet ulike holdninger til de språklige variantene, kan gjøre at det for elevene virker mest hensiktsmessig å velge de formene som er mest nøytrale, umarkerte eller normale. En årsak til at elevene fra Molde, Trondheim og Oslo-området skriver såpass likt, kan derfor være knyttet til at elevene bevisst velger de nøytrale formene i situasjoner som kan virke litt usikre. I skolesammenheng der elevene skal få karakterer på det de skriver, vil det for mange kanskje oppfattes som mest trygt å skrive slik at oppmerksomheten i all hovedsak rettes mot selve innholdet i teksten, og ikke mot skrivemåten. Dette kan jammeføres med Celia Bergs forskning

fra 1999, der hun viste at det fantes en utbredt holdning hos elevene at lærerne gjennom reaksjonene sine presset dem til å skrive på en måte som ikke var i samsvar med det språksynet de selv hadde (Sandøy, 2008, s. 176).

Når et kjerneelement i Fagfornyelsen tilsier at «elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og [...] kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020) betyr det blant annet at elevene skal lære om valgfriheten i bokmålsnormen på skolen. Språket er en viktig identitetsmarkør på skolen og i samfunnet generelt, og kan uttrykke sosial identitet og verdier. I norskfaget kan elevene uttrykke seg språklig gjennom å skrive, uansett om det er radikalt eller konservativt. Det er derfor viktig at lærerne viser kunnskap og bevissthet rundt valgfriheten innad i bokmålet.

6.2 Videre forskning

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har interessen og engasjementet mitt rundt studiens tema vokst enda mer. Jeg har blant annet kommet over flere spørsmål som det hadde vært interessant å jobbe videre med. På grunn av studiens omfang har jeg derimot vært nødt til å sette en grense for hva jeg kunne ta for meg. Jeg vil derfor i de følgende avsnittene legge fram noen konkrete forslag til videre forskning innenfor studiens tema.

Mitt datamateriale består av elevtekster skrevet i vurderingssammenhenger. Det hadde derfor vært interessant å også inkludere tekster der elevene ikke var preget av en vurderingssituasjon. Hvordan skiller elevenes bruk av bokmålsnormen seg i tekster med vurdering, og i tekster uten vurdering? Og hvordan skriver de på fritiden? Man kunne for eksempel sammenliknet studiens resultater med en liknende analyse gjort av elevenes skriveboknotater, eller SMS-meldinger. Dette kunne blant annet bekrefte eller avkreftet teorien om at elever velger å skrive konservativt i vurderingssituasjoner, fordi dette er den nøytrale formen for bokmål.

En annen form for videre forskning kunne vært å gjennomføre en implikasjonsanalyse av de valgfrie formene i elevtekstene, lik den Dyvik gjorde i 2012. I en slik analyse kunne man sett nærmere på hvilke formvalg elevene gjør, og hva som ligger til grunn for disse valgene. Videre kunne man fått et svar på om det finnes sammenhenger mellom hvilke valgfrie former skoleelever velger. Er det for eksempel slik at noen ordformer har en tendens til å opptre

sammen i tekster? En undersøkelse som går mer i dybden enn hva jeg har hatt mulighet til, vil kanskje kunne bidra til mer interessant forskning og kunnskap i feltet.

Litteraturliste

- Ask, A. O. & Spence, T. (2019, 16. mars). Dette er Høyre-lager som vil vinne de store byene. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/gPgK8L/dette-er-hoeyre-laget-som-vil-vinne-de-store-byene>
- Askedal, J. O. Guttu, T. & Hegge, P. E. (2017). *Norsk grammatikk* (2.utg). Oslo: Gyldendal
- Bothheim, S. S. (2020). Hva er «normalt» bokmål?» *Statsspråk*, Nr. 4/2020
- Bråten, I. M. (2019). *Valgfrie former – mulighet eller byde? En studie av norsklæreres tanker, holdninger og erfaringer med valgfriheten i bokmål*. [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. Borre: I. M. Bråten
- Busterud, G., Lohndal, T., Rodina, Y., & Westergaard, M. (2021). Hvor mange genus er det i Trondheims-dialekten? *Maal Og Minne*, 112(2), 36. <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1898>
- Dyvik, H. (2012). Norm clusters in written Norwegian. I: Gisle Andersen (Red.): Exploring Newspaper Language. Using the web to create and investigate a large corpus of modern Norwegian. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, s. 193–220.
- Egeland, T., Iunker, F. & Uri, H. (2017, 3. april). Rydd opp i bokmålet! *VG* (Kronikk). <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/j5qG9/rydd-opp-i-bokmaalet>
- Fjeld, R. V. (2015). Språklige varieteter eller språklige rariteter? Om bruk av valgfrie former i norsk bokmål. *LexicoNordica* 22.
- Guttu, T. (2005). Rettskrivningsendringene i 2005. *Språknytt*, 3/2005, 1-4. <https://www.sprakradet.no/localfiles/9790/snytt053.pdf>
- Helset, S. J. (2017). Språknormer og danning. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag*. (s.134-139). Oslo: Samlaget.
- Helset, S. J. (2017b). *Norm og Røyndom. Ein statistisk studie av operative normer i det nynorske skriftspråket*. [Doktoravhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen: S. J. Helset.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & Ommeren, R. V. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kola, K. W. (2014). *Bokmålsbruk - hvorledes/hvordan/åssen og hvorfor? Om bruken av morfologiske og ortografiske varianter i bokmålsnormalen*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Oslo: K. W. Koala
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 266-279). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lothe, H. (2018, juni). Aftenposten opnar for nynorsk. *Norsk tidend*, s. 4-5.
- Lundeby, E. (1995). «Knud Knudsen - riksmålets fader, bokmålets bestefar». *Språknytt*, 4/1995,

- https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1995/Spraaknytt-1995-4/Knud-Knudsen/
- Lødrup, H. (2013). Hvor mange genus er det i Oslo-dialekten?. *Maal Og Minne*, 103(2), 120-133.
<http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/330>
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I Mæhlum, B., Akselberg, G., Røynealand, U. & Sandøy, H. *Språkmøte* (106–126). Oslo: Cappelen Akademisk.
- NTB. (u.å.) *Fram/frem*. <https://ntbsprak.com/fram-frem/>
- Nygaard, O. (2006). Aftenpostens rettskrivningsordliste. Oslo: Aftenposten.
- Omdal, H., & Vikør, L. (2002). *Språknormer i Norge: Normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Postholm, M.B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandøy, H. (2008). Skriftvariasjon. I Mæhlum, B., Akselberg, G., Røynealand, U. & Sandøy, H. *Språkmøte* (s. 168–193). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Sandøy, H. (2018). Idéhistoria om norsk språk. I Bull, T. (Red.), *Norsk språkhistorie* (s. 149-242). Oslo: Novus forlag.
- Sarromaa, S. (2020, 9. mars). - Det norske språket er en vits. *VG* (Kronikk).
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/QoAJz8/sanna-sarromaa-det-norske-spraak-er-en-vits>
- Skjekkeland, M. (1997). *Dei norske dialektane*. (1.utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Skrivesenteret. (u.å.). *Normprosjektet – Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*.
<http://norm.skrivesenteret.no>
- Språkrådet. (2015, 9. mars). *Normering av nynorsk og bokmål*.
<https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Norsk/normering/>
- Språkrådet. (2016, 16. februar). *A-endelser i bokmål: døra, men dronningen, brevene, har hoppet?*
<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/a-endelser-i-bokmal-dora-men-regjeringen-brevene-har-hoppet-osv/>
- Språkrådet. (2021, 9. desember). *Retningslinjer for normering av bokmål og nynorsk*. Bokmålsversjon.
<https://www.sprakradet.no/globalassets/spraka-vare/norsk/retningslinjer-for-normering-2021--bokmalsversjon.pdf>
- Språkrådet. (2022b, 2. februar). *Deltaker eller deltager, gjentakelse eller gjentagelse?*
<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/deltaker-eller-deltager-gjentakelse-eller-gjentagelse/>
- Språkrådet. (2022a, 20. mars). *Ei dør eller en dør - døra?*
<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/ei-eller-en-dor--dora/>
- Statistisk sentralbyrå (2021, 27. april). *Norsk mediebarometer 2020*.
<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/norsk-mediebarometer-2020>

- St. meld. nr. 100 (1980–81). (1981). *Endringer i rettskrivningen og læreboknormalen for bokmål*.
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1980-81&paid=3&wid=f&psid=DIVL372&s=False>
- St. meld. nr. 48 (2002-03). (2003). *Kulturpolitikk fram mot 2014*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-48-2002-2003-/id432632/>
- Thomassen, M. (2019, 22. januar). En stilisert rolle. *Vårt land*.
<https://www.verdidebatt.no/innlegg/11750533-en-stilisert-rolle>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torp, A. & Vikør, L. (2014) *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (4.utg.). Oslo: Gyldendal
- Trosterud, T. (2001). Genus i norsk er regelstyrt. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 19(1), 29–58.
- Unhammer, J. N. (2009). «Fordi dialekt er dialekt og bokmål er bokmål»: om bruken av valgfrie former i tiendeklasse på Flekkefjord ungdomsskole skoleåret 2008/2009. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Oslo: J. N. Unhammer.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 15. mars). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob&curriculum-resources=true>
- Vikør, L.S. (1996). Nynorsk skriftkultur sett i nordisk lys. I: H.S. Tvinnereim, (Red.), *Nynorsk skriftkultur – aktuelle forskingsfelt* (s. 45-51) Volda: Høgskulen i Volda.
- Vikør, L. S. (2003). Radikalt bokmål - ei tapt sak? I *Språknytt nr 1/1997*.
https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1997/Spraaknytt_1997_1/Radikalt_bokmaa_l_ei_tapt_sak/
- Vikør, L. S. (2018). Standardspråk og normering. I Bull, T (Red.), *Norsk språkhistorie* (s. 327-416). Oslo: Novus forlag.
- Wetås, Å. (2017, 22. april). En trangere bokmålsnorm? *Språkrådet* (Kronikk).
<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2017/en-trangere-bokmalsnorm/>
- Wetås, Å. (2020, 13. mars). Vitsen med norsk rettskriving. *VG* (Kronikk).
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/kJOdbA/vitsen-med-norsk-rettskriving>
- Wiggen, G. (1997). «Hvorfor har vi så stor valgfrihet i bokmålet?» *Språknytt 1/1997*.
https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1997/Spraaknytt_1997_1/Hvorfor_har_vi_saa_stor_valgf/

Wiggen, G. (1992). *Rettskrivings-studier. 2 1 Del A: Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever*. [Doktoravhandling, universitetet i Oslo]. Oslo: G. Wiggen

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form entall av konkrete substantiv som kan være hunkjønn, endelse *-a* eller *-en*.

		Ant.	%
Molde	A-endelse	23	18,7
	En-endelse	100	81,3
	Sum	123	100
Trondheim	A-endelse	6	16,7
	En-endelse	30	83,3
	Sum	36	100
Oslo-området	A-endelse	5	15,2
	En-endelse	28	84,8
	Sum	33	100

Vedlegg 2: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form entall av abstrakte substantiv som kan være hunkjønn, endelse *-a* eller *-en*.

		Ant.	%
Molde	A-endelse	8	11,8
	En-endelse	60	88,2
	Sum	68	100
Trondheim	A-endelse	2	3,3
	En-endelse	59	96,7
	Sum	61	100
Oslo-området	A-endelse	0	0
	En-endelse	20	100
	Sum	20	100

Vedlegg 3: Oversikt over hvor konsekvente elevene er i bruken av fram/frem

Oversikt over hvor konsekvente elevene er i bruken av fram/frem i Molde

Antall tekster som er konsekvent på fram	1
Antall tekster som er konsekvent på frem	5
Antall tekster som blander	13
Antall tekster hvor det ikke nevnes	1

Oversikt over hvor konsekvente elevene er i bruken av fram/frem i Trondheim

Antall tekster som er konsekvent på fram	10
Antall tekster som er konsekvent på frem	5
Antall tekster som blander	4
Antall tekster hvor det ikke nevnes	10

Oversikt over hvor konsekvente elevene er i bruken av fram/frem i Oslo-området

Antall tekster som er konsekvent på fram	1
Antall tekster som er konsekvent på frem	5
Antall tekster som blander	3
Antall tekster hvor det ikke nevnes	2

Vedlegg 4: Oversikt over biologiske og konkrete/abstrakte former.

Ei (feminin)		En (maskulin)	
Kontret/abstrakt	Biologisk	Konkret/abstrakt	Biologisk
Novelle	Kvinne	Lenke	Dame
Liste	Dame	Kilde	Jente
Rekke	Dukke*	Fortelling	Lekedukke*
Julestemning		Stemning	
		Overskrift	
		Novelle	
		Tid	
		Løgn	
		Målgruppe	
		Endring	
		Problemdikting	
		Bråvending	
		Bok	
		Historie	
		Behandling	
		Forandring	
		Virkelighet	
		Form	
		Tekst	

**Lekedukke* og *dukke* er ikke direkte biologiske substantiv, men det er et objekt som tillegges menneskelige egenskaper (antropomorfisme). Jeg anser de derfor som biologiske.

Vedlegg 5: Oversikt over valg tatt av hver enkelt elev: Molde, Trondheim og Oslo-området.

	Molde					
Elev	A-/en-endelsesubstantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.	Andre fenomen
1	en-endelse og a-endelse	ei og en	fram og frem		e- endelse	gjentakelse, alene, hvit, høyre
2	en-endelse og a-endelse	en	fram og frem	et- endelse	e- endelse	aleine, sammenlikning
3	en-endelse og a-endelse	ei og en	fram og frem	et- endelse	e- endelse	gjentakelse, hvit, høyre
4	en-endelse og a-endelse	ei og en	fram og frem	et- endelse		gjentakelse, hvit, høyre
5	en-endelse og a-endelse		frem	et- endelse	e- endelse	gjentakelse, alene
6	en-endelse og a-endelse	ei og en	frem	a- endelse	a- endelse	inngjerda, alene
7	en-endelse og a-endelse		frem	et- endelse	e- endelse	gjentakelse, hvit
8	en-endelse og a-endelse	en				
9	en-endelse og a-endelse	en	fram og frem			gjentakelse
10	en-endelse og a-endelse	en	fram og frem	et- endelse	a-endelse og e-endelse	gjentakelsen
11	en-endelse og a-endelse	en	fram og frem	et- endelse	e- endelse	gjentakelse, alene
12	en-endelse og a-endelse		fram og frem			senere, sammenlikne, alene, hvite
13	en-endelse	en	frem	et- endelse		gjentakelse, alene, høyre, hvit, senere
14	en-endelse og a-endelse	en	fram	et- endelse	e- endelse	sammenlikning, liknende, alene, hvit, senere
15	en-endelse og a-endelse	en	fram og frem	et- endelse	e- endelse	sammenlikne, sammenlikning, alene
16	en-endelse og a-endelse	en	fram og frem			alene,

17	en-endelse og a-endelse	en	fram og frem	et- endelse	e- endelse	gjentakelse, alene, hvit, høyre
18	en-endelse og a-endelse	en	fram og frem	et- endelse	e- endelse	gjentakende, sammenlikne, aleine
19	en-endelse og a-endelse	en	fram og frem		e- endelse	gjentakelse,
20	en-endelse og a-endelse	ei	frem		a- endelse	gjentakelse, sjøl

Trondheim						
Elev	A-/en-endelse substantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.	Andre fenomen
21	en-endelse og a-endelse		fram	et- endelse	e- endelse	Sjølbedrag
22	en-endelse	en	fram og frem	et- endelse		
33	en-endelse	en		et- endelse		trur
24	en-endelse	en				
25	en-endelse					
26	en-endelse	en				
27	en-endelse	en	fram			
28	en-endelse		frem		a-endelse og e-endelse	
29	en-endelse			et- endelse		
30	en-endelse	en	frem		e- endelse	
31	en-endelse	en		et- endelse	a-endelse og e-endelse	
32	en-endelse og a-endelse	en	frem		e- endelse	
33	en-endelse		fram		e- endelse	
34	en-endelse	en	fram	et- endelse		
35	en-endelse og a-endelse	en	fram og frem			
36	en-endelse og a-endelse	en	fram og frem	et- endelse		
37	en-endelse	en	fram			
38	en-endelse	en	fram	et- endelse		
39	en-endelse		frem			
40	en-endelse	en og ei		et-endelse	a- endelse	
41	en-endelse	en		et-endelse	a- endelse	

42	en-endelse	en og ei				
43	en-endelse	en	frem			
44	en-endelse	en og ei				
45	en-endelse og a-endelse	en	fram			
46	en-endelse	en	fram		e- endelse	
47	en-endelse	en og ei	fram			
48	en-endelse og a-endelse	en	fram	et- endelse		
49	en-endelse	en	fram og frem			

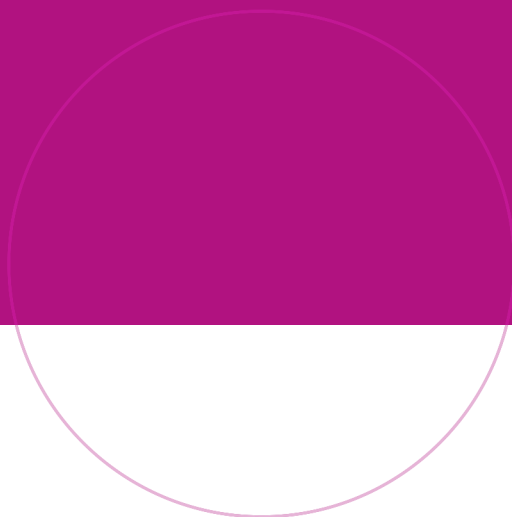
Oslo-området						
Elev	A-/en-endelse substantiv	ei/en	fram/frem	A-/et-endelse verb fortid	A/e-endelse intetkjønn fl.	Andre fenomen
50	en-endelse	en	fram og frem	et- endelse	a-endelse og e-endelse	
51			frem			
52	en-endelse	en	frem	et- endelse	e- endelse	
53	en-endelse	en	fram	et- endelse og a-endelse	e- endelse	elskede, liten, hata, sammenligningen
54	en-endelse og a-endelse	en	frem	et- endelse og a-endelse	e- endelse	vei, sammenligningen
55	en-endelse	en			e- endelse	
56	en- endelse	en	frem	et- endelse	a-endelse	sammenligne, svekket
57	en- endelse	en		et- endelse	a-endelse	turte
58	en-endelse og a-endelse	en	frem	et- endelse		gjentakelse, antakelig
59	en- endelse	en	fram og frem	et- endelse	e- endelse	sammenligne
60	en- endelse		fram og frem		a-endelse og e-endelse	

Masterarbeidets relevans for lektoryrket

Det er flere aspekter som er med på å gjøre masteroppgaven relevant for lektoryrket. For det første har det vært en omfattende skriveprosess som har krevd god planlegging, og ikke minst mye skriving. Jeg har lært mye når det kommer til akademisk skriving og strukturering, korrekturlesing og revidering. Det har også vært lærerikt å forholde seg til jevnlig tilbakemeldinger. Dette er en erfaring jeg ønsker å ta med meg videre til undervisningen i norskfaget. En god prosessorientert skriving kan være med å styrke elevenes skrivekompetanse, samt hvordan de forholder seg til skriving på skolen.

Det å jobbe med elevtekster har dessuten gitt meg et innblikk i hvordan et utvalg avgangselever skriver, hva de mestrer, og hvilke utfordringer de har. Spesielt når det gjelder elevenes kunnskap og utnytting av valgfrie former i bokmålsnormen. Jeg har også blitt inspirert til å inkludere valgfriheten i undervisningen, ved å for eksempel la elevene lese tekster skrevet både på konservativt og radikalt bokmål. Dette kan bidra til at elevene finner sin egen måte å skrive bokmål på, noe normen tillater. Ett av de seks kjerneelementene i norskfaget er «språklig mangfold», og går ut på at «elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dette ligger forståelsen av språket, noe som blir et utgangspunkt for å lære elevene om valgfriheten i bokmål. For å gi elevene en god og varierende norskopplæring, er det derfor relevant med kunnskap om både språknormhistorien, og dagens språksituasjon i Norge.

Til slutt har arbeidet med analysen vist at flesteparten av alle elevene velger å skrive konservativt bokmål, selv om normen tillater alternative ordformer som ligger nærmere elevenes talemål. Som diskutert i drøftingen kan en konsekvens av dette være at de mest valgte bokmålsformene blir sett på som mer «normale» og «nøytrale». Et resultat av dette er at elevene konsekvent velger de konservative formene, fordi de virker mest riktig i vurderingssammenhenger. For å motvirke denne tendensen, kan jeg som norsklærer bevisst eksponere elevene for pensum skrevet på ulike former for bokmål. Ved å gi elevene bedre oversikt over hva som faktisk er tillatt å skrive på bokmål, kan det åpne opp for at flere velger de alternativene som virker best for de når de skriver både på skolen, og ellers.



NTNU

Norwegian University of
Science and Technology