

Mari Slåen

“Jeg synes det er mest vanlig å skrive slik jeg prater”

En sosiolingvistisk studie av elevers dialektale skriving og holdninger i Gudbrandsdalen

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1-7

Mai 2022

Mari Slåen

“Jeg synes det er mest vanlig å skrive slik jeg prater”

En sosiolingvistisk studie av elevers dialektale skriving og holdninger i Gudbrandsdalen

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1-7
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne sosiolingvistiske studien undersøker jeg elevers dialektale skriving og tanker om skriving på dialekt blant tre unge i Gudbrandsdalen. Dagens elever bruker skriftspråket aktivt i både skolesammenheng og på fritiden, men med ulike skriftspråklige normer. Gudbrandsdalen har stor geografisk bredde, og jeg har på bakgrunn av det valgt å plassere dialekten til elevene, som ligger nord i Gudbrandsdalen, under midlandsk i det østlandske dialektlandskapet. Med utgangspunkt i det, har jeg valgt å omtale fem språkdrag jeg mener er karakteristisk for elevenes dialektale skriving i denne studien. Gjennom observasjon, stasjonsarbeid med vekt på tekstinnsamling og dybdeintervju med tre elever, har det gitt et godt innblikk i hvilke skriftspråklige praksiser elevene bruker. Resultatene i studien viser at elevene skriver med innslag av dialektale trekk når oppgaven åpner opp for det. Samtidig ser en at det eksisterer normer og regler for når de mener det er greit å skrive dialektalt. Det er særlig mottakeren som er med på å avgjøre om tekstene skrives med innslag av dialektal eller ikke. Selv om det åpnes opp for andre mottakere enn læreren i skolesammenheng, er det læreren som stopper de i utfyllelsen av å skrive dialektalt. Selv om de mener at det er mest naturlig å skrive slik de snakker.

Abstract

In this sociolinguistic study I am investigating three pupils' dialectal writing, and their thoughts on writing dialect among youths in Gudbrandsdalen. Today's pupils use the written language in both formal and informal situations. It occurs in this study that the formal and informal situations have different norms of written language. Gudbrandsdalen is a huge geographical area. Therefore I have decided to place the pupils' dialects, which is located in the north of Gudbrandsdalen, under the category "midlandsk". "Midlandsk" belongs to eastern part of dialects in Norway. However, since my study has been based on how dialect affects the written language, I have decided to mention five language features which I mean are characteristic for the pupils' dialectal writing. Observation, station work with focus on collecting texts, and three in-depth interviews have given me an insight in how pupils practice their written language. The results of the study show that the pupils write with features of the dialect when the assignment allows it. But, the pupils have their norms and rules for when they think it is ok to use dialects in written language. It is especially the receiver of a text who is deciding if the further messages should be written with or without features of dialect. It is the teacher who stops the pupils from writing texts with dialects in school, even though the pupils think that the most natural way to write, is the way they speak.

Forord

Så var plutselig 4,5 år gått, og jeg sto ovenfor studiets største oppgave; masteren. I en verden full av korona, krig og uvisshet har jeg sittet dag inn og dag ut, i en ellers hektisk lærerhverdag med til tider stor frustrasjon over hvordan jeg skulle rekke å bli ferdig. Endelig er tiden kommet, og masteren ble omsider ferdig. Gjennom dette halvåret har jeg lært utrolig mye, både faglig, men og om meg selv. Jeg har måtte vært strukturert, selvstendig og ta valg som omsider har blitt til et ferdig produkt.

Jeg vil rette en stor takk til alle som har tatt del av min studietid, og innspurten av masteren; så tusen takk til...

... veilederen min Rikke van Ommeren – som tidlig i studieløpet inspirerte meg til å velge sosiolingvistik som fagfelt, og som alltid har vært tilgjengelig for veiledning og til god hjelp for en masterstudent lokalisert i hjembygda i Gudbrandsdalen.

... min tidligere norsklærer fra Gausdal videregående skole, Marit Nordgården for korrekturlesing av masteren, og som introduserte og inspirerte meg til å få øynene opp for dialekter allerede på videregående.

... informantene, lærerne og skolen jeg har foretatt forskningen på. Dere har engasjert meg, vist glede for temaet og gitt av dere selv.

... familien min, og spesielt «rektor» mamma som har lest x antall utkast i forbindelse med masteren, og generelt i løpet av hele studieårene. Uten din hjelp hadde jeg aldri lært så mye.

... mine gode studievenninner og spesielt Nora Sætre, for gode og kloke ord i en lang masterprosess. Takk for internett og FaceTime, så avstanden mellom Trondheim og Gausdal ikke har vært mer enn ett tastetrykk unna.

... Nabo´n, Kjersti Forseth som har vært til god hjelp både faglig, men og for sosialt påfyll.

Vestre Gausdal, 25. Mai 2022
Mari Slåen

GUDBRANDSDALEN

Ja, vårast Gudbrandsdalen
mot sumar varm og klår,
då stig ho blank i salen,
den rette bruri vår.

Og syndi og sorgi er avsagd og sona,
sjå bruri er fagrar enn nokon hev vona -
og viser oss klårøygd, ja kransa og krona,
vår rette framtidsleid.

Det skin so blankt,
det bér so langt
som lengselsdraumen din
(Olav Aukrust, 1931)

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| SAMMENDRAG | I |
| ABSTRACT | I |
| 1. INNLEDNING | 1 |
| 1.1 KORTFATTET PRESENTASJON AV TEMA FOR OPPGAVEN..... | 1 |
| 1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING | 1 |
| 1.3 METODISK OG TEORETISK TILNÆRMING I OPPGAVEN | 2 |
| 1.4 STRUKTUREN I OPPGAVEN | 2 |
| 2. BAKGRUNN | 4 |
| 2.1 GEOGRAFISK PLASSERING AV NÆRINGSLIVET GUDBRANDSDALEN | 4 |
| 2.2 DIALEKTUTVIKLINGEN PÅ ØSTLANDET | 4 |
| 2.3 GUDBRANDSDALSDIALEKTEN | 6 |
| 2.3.1 <i>Pronomenformer</i> | 7 |
| 2.3.2 <i>Nektingsadverb</i> | 7 |
| 2.3.3 <i>Senkning av gammel kort e til æ</i> | 8 |
| 2.3.4 <i>Enstavede presensformer av sterke verb</i> | 8 |
| 2.3.5 <i>R-bortfall i presens og ubestemt flertall substantiv</i> | 8 |
| 2.3.6 <i>Palatal diftongering, som er en videreutvikling av palatalisering</i> | 8 |
| 3. TEORETISKE PERSPEKTIV OG TIDLIGERE FORSKNING | 9 |
| 3.1 TIDLIGERE FORSKNING | 9 |
| 3.1.1 <i>Dialekten som skriftspråk</i> | 9 |
| 3.2 SPRÅKETS MANGE BETYDNINGER..... | 10 |
| 3.2.1 <i>Identitetsbegrepet</i> | 10 |
| 3.2.2 <i>Sosialisering gjennom språklige nettverk og normer</i> | 11 |
| 3.2.3 <i>Normer for skriving</i> | 12 |
| 3.3 DET NORSKE SKRIFTMANGFOLDET..... | 13 |
| 3.3.1 <i>Skriftspråket i skolesammenheng</i> | 14 |
| 4. METODE | 16 |
| 4.1 VALG AV METODE | 16 |
| 4.2 FORSKNINGSPROSESSEN | 17 |
| 4.2.1 <i>Valg av informanter</i> | 17 |
| 4.2.2 <i>Prosesen fram til analysemateriell</i> | 19 |
| 4.2.3 <i>Utfordringer tilknyttet datainnsamlingen</i> | 22 |
| 5. ANALYSE OG DRØFTING | 24 |
| 5.1 INFORMANTPRESENTASJON | 24 |
| 5.2 ELEVENES SKRIVING GENERELT | 25 |
| 5.2.1 <i>Nora</i> | 26 |
| 5.2.2 <i>Arne</i> | 27 |
| 5.2.3 <i>John</i> | 28 |
| 5.3 ELEVENES HANDLINGER SOM EN BEKOSTNING AV SKRIFTSPRÅKET | 32 |
| 5.3.1 <i>Aktør-orientering som mottakerbevissthet</i> | 32 |
| 5.3.1.1 <i>Elevenes skriving som uttrykk for språklig tilpasning</i> | 38 |
| 5.3.2 <i>Språkvalgene som et uttrykk for ulike roller</i> | 39 |
| 5.3.3 <i>Normer i ulike språkmiljø</i> | 41 |
| 5.4 OPPSUMMERING AV INFORMANTENE SOM SPRÅKBRUKERE | 43 |
| 6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON | 44 |
| 6.1 OPPSUMMERING I LYS AV FORSKNINGSSPØRSMÅLENE | 44 |
| 6.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER | 45 |
| 6.3 VEIEN TIL VIDERE FORSKNING | 46 |

| | |
|--|-----------|
| 6.4 AVRUNDING AV MASTEROPPGAVEN..... | 46 |
| LITTERATURLISTE: | 47 |
| VEDLEGG | 52 |
| VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OG SAMTYKKESKJEMA..... | 52 |
| VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE INDIVIDUELL SAMTALE | 55 |
| VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE GRUPPESAMTALE..... | 57 |
| VEDLEGG 4: MÆHLUM OG RØYNELAND SIN FIREDELING AV DIALEKTLANDSKAPET | 58 |
| VEDLEGG 5: MASTERAVTALE..... | 59 |
| VEDLEGG 6: GODKJENNING FRA NSD..... | 60 |

1. Innledning

1.1 Kortfattet presentasjon av tema for oppgaven

På tidlig 1900-tallet uttalte den norske språkprofessoren Marius Hægstad (1904, s. 3): «Det er talen, det livande ord, som er sjølve maalet. [...] for skrifti er berre eit bilæte, og det oftast eit mykje ufullkome bilæte av eit maal» (referert i Hårstad et al., 2021, s. 132). Selv om mennesket er muntlige språkbrukere før vi begynner å skrive, har skriftligheten fått en større rolle i den enkeltes liv det siste århundret (Hårstad et al., 2021, s. 133). I tråd med dette har «å skrive dialekt» blitt folkekjent. En spørreundersøkelse viser at mange, og særlig yngre nordmenn, skriver på dialekt i sosiale medier (jf. Røyneland & Vangsnes 2020). Berit Skog rapporterte at 60 % av hennes 560 informanter fra forskningsdagene i Trondheim skriver dialekt i det sosiale mediet Facebook (Skog, 2009). Det er i tillegg til dette påvist talemålsnær skrivning i andre medier som chat (Strand, 2018; Folkvord, 2020).

Denne oppgavens formål er å undersøke hvordan elevene i en femte klasse i Gudbrandsdalen bruker talemålet sitt i skrivning. Jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer som påvirker disse valgene, og om elevene er bevisste i valg av skrivenormer. Elevene er midt i utviklingsfasen som barn, og har sakte, men sikkert gått bort fra den første skriveopplæringa, og blitt mer konsentrerte om hva «riktig» skrivning er. For hva skjer når elevene får muligheten til å skrive slik de egentlig vil?

Det at valget falt på Gudbrandsdalen er ikke tilfeldig. Selv er jeg oppvokst i en sidedal av Gudbrandsdalen, og tilknytningen til hjemstedet og dialekten har stått sterkt hele livet. Jeg kan heller ikke komme unna at min interesse for språk og dialekter har økt i takt med årene som språkstudent på NTNU. Selv etter 18 år på skolebenken i både bygd og by, der norskfaget har vært en sentral del, har talemålet mitt i liten grad endret seg. Talemålet mitt har i stor grad vært med på å danne utgangspunktet for deler av min skriftspråklige praksis. Samtidig har talemålet i Gudbrandsdalen, i likhet med andre dialekter i landet, gjennomgått en nivelleringsprosess, der talemålene i varierende grad virker mer «bynære» enn tidligere (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 132). Selv om denne prosessen foregår i talemålene, er det interessante om det samme skjer i skriftspråket.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Den overordnede problemstillinga for denne oppgaven er:

Hvordan kommer talespråket til et utvalg elever fra Gudbrandsdalen fram gjennom skrivning, og hvilke faktorer påvirker hvordan de uttrykker seg?

Problemstillinga tar altså utgangspunkt i elevenes talespråk og hvilke måter elevene bruker nettopp dette i sin skrivning. I sammenheng med dette er det også relevant å se på hvilke faktorer som påvirker elevenes skrivning, og om de skriftspråklige valgene de tar framhever hvem de er som personer. For å finne svar på denne problemformuleringa har jeg valgt å bruke tre mer konkrete forskningsspørsmål, som tar utgangspunkt i problemstillinga:

- 1. Hvordan utnyttes et utvalg språktrekk forbundet med det tradisjonelle talemålet i området i elevenes skrivning?*
- 2. På hvilken måte er elevene mottakerbevisste i valg av skrivenormer?*

3. Hvilke tanker har elevene om egne skriftspråksprakiser?

1.3 Metodisk og teoretisk tilnærming i oppgaven

Forskningen i denne masteroppgaven er gjort i en femteklasse på en barneskole i Gudbrandsdalen. Siden forskningen tar utgangspunkt i skriftspråket til elever, var jeg avhengig av at elevene hadde knekt skrivekoden og hadde fonologisk bevissthet rundt språket. Med fonologisk bevissthet mener jeg bevisstheten elever har om språkets oppbygging av enhetene som er under ordnivå, i form av stavelser og språklyder (Høigård, 2015, s. 26). Femteklassinger er i fasen mellom småtrinnet og mellomtrinnet, og er derfor interessante å undersøke. Samtidig har femteklassingene blitt mer bevisst i måten de skriver på, og kompetansemålene etter dagens læreplan vektlegger større bruk av riktig skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Deriblant skal elevene etter 7. trinn: «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene vil kanskje oppleve et skille mellom hvordan de snakker og hvordan de faktisk skal skrive jf. kompetansemålene etter 7. trinn.

Metoden jeg har brukt for å samle inn data til denne studien er en kvalitativ metode, som består av innsamling av elevtekster som dannet grunnlaget for intervju. I forkant av tekstinnsamlingen og intervjuene ble elevene observert. Observasjonen ga en pekepinn på hvem som kunne være aktuelle i studien. På bakgrunn av både observasjonene og elevtekstene valgte jeg ut tre informanter til intervju, som sammen med elevtekstene dannet grunnlaget for oppgaven. Utvelgelsen foregikk ved at jeg plukket ut de elevene som hadde dialektale trekk i tekstene sine. Jeg har tatt utgangspunkt i Evjens (2011, s. 44) sine kriterier for hva som regnes som en dialektal tekst, samt utformet noen egne kriterier. Tekstene måtte derfor oppfylle ett eller flere av følgende kriterier for å kunne regnes som en dialektal tekst:

- Språkbruken avviker fra fastsatte skriftnormer
- Avvikene er dialektale og kan sees i sammenheng med ulike talemålsvarieteter
- Avvikene er morfologiske eller fonologiske

Den teoretiske tilnærmingen i oppgaven vil i hovedsak være fra sosiolingvistisk forskning. Tradisjonelt har oppgaven innenfor sosiolingvistik vært å forstå sammenhengen mellom det talte språket, språkets sosiale funksjon og hvordan språket blir brukt som verktøy for å skape mening (Lillis, 2013, s. 2). Hårstad et al. (2017) hevder at det har skjedd en vesentlig endring innenfor dette forskningsfeltet, nemlig at studieobjektet har blitt mer mangfoldig (s. 122). Det har nå blitt mer vanlig å inkludere mer enn bare talen når en skal forstå sammenhengen, deriblant ved å inkludere skriftspråket (Hårstad et al., 2017, s. 122). Siden elevene opptrer i ulike sammenhenger, er det relevant å trekke inn teori fra sosiolingvistisk forskning om kodeveksling, normer og ulike ideologier knyttet til talemålsnær skriving kontra standardskriving.

1.4 Strukturen i oppgaven

Opgaven består av 6 kapitler. I det første og nåværende kapitlet har tema og problemstilling for oppgaven blitt presentert. Den metodiske og teoretiske tilnærmingen i oppgaven er også kort presentert. I kapittel 2 tar jeg for meg oppgavens bakgrunnsteppe, nemlig Gudbrandsdalen. I dette kapitlet vil jeg sette Gudbrandsdalen på kartet, og

beskrive området som ramme for prosjektet. Jeg vil i tillegg ta for meg gudbrandsdalsdialekten og presentere de ulike målmerkene som er typisk for området. Kapittel 3 er teorikapitlet. Der greier jeg ut om teoretiske perspektiver som er relevante for analysen og drøftingen av funn i denne studien. Funn fra tidligere forskning vil også bli presentert her. I kapittel 4 blir metoden jeg har brukt i denne oppgaven lagt fram. Hvilke metodiske valg og hvorfor de ble gjort i dette forskningsprosjektet er sentrale holdepunkter. Det 5. kapitlet er analyse- og drøftingskapitlet. Her blir funnene fra forskningen analysert og drøftet i lys av teorien som kapittel 3 introduserte. Avslutningsvis vil jeg samle trådene for masteravhandlingen i kapittel 6, og peke på de viktigste momentene jeg har forsket på. Jeg vil også greie ut om hvilke didaktiske implikasjoner jeg mener funnene mine har, samtidig ønsker jeg å kaste lys over hvilken relevans denne avhandlingen har for min fremtidige lærerjobb.

2. Bakgrunn

Målet med dette kapittelet er å sette Gudbrandsdalen på kartet. Jeg vil altså forsøke å gi et lite innblikk i hva som kjennetegner området, både geografisk plassering og ikke minst de språklige trekkene. Gudbrandsdalen er kjent for sine typiske målmerker, og disse språklige målmerkene vil jeg kort redegjøre for i det følgende. Samtidig vil de lokale språkdragene være bakteppet for analysen av informantenes tekster (kapittel 5.2). Jeg vil i tillegg se på dialektutviklingen som har vært på Østlandet de siste tiårene. Selv om utviklingen tar for seg talemålet, er det imidlertid tendenser jeg ser på som relevante for elevenes språkvalg i skrift. Derfor velger jeg å belyse disse tendensene som en del av bakgrunnskapittelet.

2.1 Geografisk plassering av næringslivet Gudbrandsdalen

Gudbrandsdalen er et dalføre som ligger i Innlandet. Tidligere tilhørte Gudbrandsdalen Oppland fylke, men etter sammenslåingen i 2020 med Hedmark, ble det Innlandet fylke (Innlandet fylkeskommune, 2022). Innlandet har noen av landets største og lengste daler, deriblant Gudbrandsdalen med sine 200 km i lengde. Gudbrandsdalen omfatter kommunene Lillehammer, Øyer, Sør-Fron, Nord-Fron, Sel, Dovre, Lesja, samt sidedalene Gausdal, Vågå, Lom og Skjåk (Thorsnes, 2021). Med sin store geografiske utbredelse, bor det i overkant av 71000 innbyggere i dalen (Thorsnes, 2021), der hovedtyngden er i byen Lillehammer.

Tradisjonelt er Gudbrandsdalen preget av et rikt og stabilt næringsliv, med hovedvekt på landbruk som har ført til en rik industri med gode råvarer fra jordbruket. Naturen har gjort det mulig å drive fjellbeite og fruktbar jord, til tross for dalsidenes høyde. Den frodige jorden ble dominert av dyrehold, der spesielt melk og kjøtt var og er av de viktigste produksjonene (Engen, 1988, s. 12). Produksjonen av melk har forårsaket tre store meierier i området. Dette har frembrakt mange arbeidsplasser i området, sammen med skogbruk, sagbruk og hytteproduksjoner. Selv om primærnæringene i Gudbrandsdalen har vært preget av skog og jordbruk i en årrekke, har en etter 1950-tallet opplevd en nedgang i primærnæringene. Flere velger å pendle til byene i området, noe som har ført til at flere er yrkesaktive utenfor det som tidligere var primærnæringene i Gudbrandsdalen (Alnes & Gløtvold-Solbu, 2015, s. 16). I 2015 sto landbruket for om lag 5000 arbeidsplasser i Oppland, der 85 % av dem utgjorde jordbruk (Alnes & Gløtvold-Solbu, 2015, s. 13). Dette vitner om at Gudbrandsdalen klarer å holde på verdiene i næringslivet og dette fører med seg at en unngår forflytning i like stor grad som andre rurale områder.

2.2 Dialektutviklingen på Østlandet

Siden andre verdenskrig har de norske dialektene endret seg svært mye. Fra 1940-årene og fram til vår tid har en tendens stått sterkt i språkutviklingen, nemlig at dialektene «forsvinner» gradvis. Særlig hos de yngre dialektbrukerne, har dialekten endret seg. De markante dialekttrekkene en har sett hos tidligere generasjoner, har hos denne gruppen forsvunnet. Studier gjort på Nes og Hemsedal i Hallingdal (Thoengen 1994; Venås 1996), samt nyere forskning fra Røros og Tynset (Røyneland 2005) viser at de yngre bruker færre av de markante dialekttrekkene enn tidligere. Disse studiene er i likhet med andre studier dokumentert i boka *Austlandsmål i endring*. Boka ser på språkendringene som har vært i områdene rundt indre Østlandet. Boka fremhever at ungdom som er født etter 1980-tallet

holder dårligere på dialekten sin, i motsetning til generasjoner før dem. I tillegg til denne tendensen viser det seg at de i større grad legger om til «bokmålsnært talemål». Innledningsvis i boka understreker Vikør (1999) at de tradisjonelle dialektene på Østlandet er under sterkt press, men det er store forskjeller i hvor stor grad dette presset utbrer seg (s. 13). I den sammenheng nevner han at Vestoppland, Østerdalen og Gudbrandsdalen holder best på de tradisjonelle dialektene, men at sentrumsområdene rundt stadig er under press (Vikør, 1999, s. 40).

Denne utviklingen er imidlertid ikke unaturlig når det kommer til endringene samfunnet har gjennomgått de siste tiårene. Dagens mobile samfunn fører til at stadig flere flytter på seg, og vi flytter oss særlig inn mot siviliserte strøk. Dette leder til at flere dialekter møtes til daglig, og språkmiljøet fører til at vi endrer måten å kommunisere på. På grunn av dette bosettingsmønsteret, forsvinner dialekttrekkene som har liten geografisk utbredelse, og de geografiske dialektale forskjellene har på bakgrunn av dette blitt mindre (Skjekkeland, 2005, s. 22-23). Mæhlum og Røynealand (2012) hevder at *dialektnivellering* er det som særmerker talemålsendringene som har skjedd (s. 126). Det betyr at språktrekk som tidligere har vært avgrenset til en geografisk utbredelse, har en tendens til å bli erstattet med andre varianter knyttet til et mer regionalt eller nasjonalt bruksområde (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 126). Tendensen fører med seg en utjamning av språket på et overordnet nasjonalt plan. Det betyr at dagens dialektbrukere i større grad ligner hverandre, enn det gjorde for noen generasjoner siden (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 127). I denne sammenheng omtaler Mæhlum og Røynealand (2012) hva som ligger i en uoffisiell standardtalemålsnorm i Norge. De mener at et standardtalemål er en varietet som har vokst fram i tilknytning til skriftspråket. Denne framveksten av en standardisering må sees i sammenheng med posisjonen hovedstaden Oslo har (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 135).

Til tross for et mer mobilt samfunn har «mange» nordmenn et inntrykk av at dialektene i Gudbrandsdalen holder seg bedre blant de unge (Vikør, 1999, s. 28). Det er gjort studier på bakgrunn av lignende observasjoner. Nina Berg Rudi (1999) gjennomførte en studie der hun tok utgangspunkt i unge i Gudbrandsdalen og i Hallingdal. Studien bekreftet hypotesen hun hadde om at unge gudbrandsdøler i større grad enn hallingene benyttet seg av flere tradisjonelle språktrekk. De unge gudbrandsdølene opplevde generelt at de selv snakket tradisjonell dialekt, i motsetning til hallingene som oppga at de snakket en form for «blandingsmål» (Rudi, 1999, s. 78-79). Rudi tror at den viktigste faktoren er at Hallingdal har mer tilflytting og at Gudbrandsdalen har en større gruppetilhørighet. Siden Hallingdal er mer kjent for skiturisme, har dette ført til mer tilflytting, som igjen har ført til at en eller begge foreldrene til de unge ofte ikke er fra dalen. Dermed lærer ikke barna å snakke hallingsmål, i motsetning til barna i Gudbrandsdalen, der tilknytningen til det lokale gir utslag i form av mer dialektbruk blant de unge (Rudi, 1999, s. 83-84).

To studier som begge er gjort på slutten av 1900-tallet er Arne Torps (1999) og Helen Øygardens (1999) studier. De er særlig interessante når det kommer til «utvanning» av det tradisjonelle gudbrandsdalmålet. Torp (1999) gjennomførte usystematiske observasjoner av Ringebu-dialekten i over 30 år. Han kategoriserer det tradisjonelle ringebumålet som midlandsk, i likhet med de andre dialektene i Midt-Gudbrandsdalen. Funnene han gjør, viser at det er forskjell mellom det sentrumsnære målet, og det tradisjonelle. Det sentrumsnære målet er en ny og mer moderne form for det tradisjonelle gudbrandsdalmålet, og dette målet sprer seg mer og mer utover bygda. Denne tendensen er i likhet med resten av landet ikke unormal (Torp, 1999, s. 95). Som følge av et mer

sentrumsnært talemål, er det tradisjonelle talemålet under sterkt press. Siden sentrumsmålet i Ringebru bruker mindre av de tradisjonelle geografiske trekkene, har det ifølge Torp fortsatt igjen mange av trekkene som blir oppfattet som dialektale trekk for «gudbrandsdalsk» (Torp, 1999, s. 98). Helen Øygarden dokumenterte liknende tendenser som Torp. Øygarden (1999) forsket på dativbruken til de yngre i Vågå. Hennes studie viser at dativbruken, som er et typisk geografisk dialekttrekk i Vågå, er i ferd med å forsvinne hos de yngre språkbrukerne. Selv om dativbruken sto sterkt i Vågå på 1900-tallet, var det to viktige faktorer som var avgjørende; alder og bosted. De yngre, og særlig de med bosted i sentrumsstrøkene, brukte dialekttrekket dativ i mindre grad enn de som bodde i mer rurale strøk (Øygarden, 1999, s. 112).

Tidligere studier vitner om en mer standardisering av talespråket, der særlig språktrekk som karakteriserte og stadfestet plasser, nå har blitt utjevna. Til tross for en generell dialektnivellering over hele landet, viser tidligere forskning til at Gudbrandsdalen holder bedre på sine særtrekk enn andre steder i landet (jf. Rudi, 1999). Bakgrunnen for dette kan være at området og avstandene er større enn andre steder i landet, og at tidligere generasjoner har klart å holde på dialekten i større grad.

2.3 Gudbrandsdalsdialekten

Når det snakkes om dialektgranskningen som er gjort i Norge, må en flere hundre år tilbake i tid. Ivar Aasen, Hans Ross og Amund B. Larsen er sentrale personer i den dialektologiske granskningen (Skjekkeland, 2005, s. 17). Norge er kjent for sine mange dialekter, som i tillegg blir benyttet i langt flere situasjoner enn i andre land i Europa. Grunnskolen er et av eksemplene på det. Elevene i skolen får ikke opplæring i standardtalemål, men kan til gjengjeld bruke dialekten sin fritt i flere sammenhenger (Skjekkeland, 2005, s. 17).

I et forsøk på å dele inn det norske dialektlandskapet har Mæhlum og Røyneland operert med en prinsipiell firedeling av landet, nemlig østnorsk, trøndersk, vestnorsk og nordnorsk (2012, s. 32) (se vedlegg nr. 4). Oppgavens format gir ikke plass til å gå noe særlig i dybden på hvorfor vi opererer med denne firedelingen, og dermed har jeg konsentrert meg om hvilke språklige trekk og varieteter som er typisk for området jeg har gjennomført datainnsamlingen min i.

Gudbrandsdalen ligger geografisk sett nord i det østnorske området i Mæhlum og Røyneland sin prinsipielle firedeling (se vedlegg nr. 4). Mæhlum og Røyneland omtaler denne delen av området som et overgangsområde mellom midlandsk og nordøstlandsk (2012, s. 54). På bakgrunn av dette overgangsområdet, kan det være vanskelig å gi talemålene her en entydig klassifisering. Allerede på slutten av 1800-tallet ble dette området delt av språkforskeren Amund B. Larsen. Han inkluderte sørdalsmålene under det som i dag blir omtalt for nordøstlandsk (Larsen, 1897, s. 41). Denne delingen kan sees i sammenheng med Mæhlum og Røynelands oppdeling av Gudbrandsdalen. De sørlige talemålene i Gudbrandsdalen blir plassert under nordøstlandsk, mens talemålene fra Midt- og Nord-Gudbrandsdalen tilhører det midlandske dialektområdet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 70). Dialektene som blir kategorisert etter det midlandske området, ser ut til å være minst utsatt for dialektnivellering og holder i sterkest grad fast ved de tradisjonelle trekkene (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 131).

Siden forskningen min ligger midt i dette omdiskuterte overgangsområdet, har jeg tatt et valg om hvilket dialektområde jeg vil karakterisere området med. Ettersom tidligere forskning gjort av Arne Torp (1999) kategoriserer Ringebu-dialekten som midlandsk, har jeg med utgangspunkt i hans og Mæhlum og Røynelands inndeling (2012) valgt å plassere dialekten i forskningsområdet med midlandsk. Til tross for denne plasseringen er det likevel relevant å se det i sammenheng med nordøstlandsk, da urbanisering og regionalisering går på bekostning av de tradisjonelle talemålsmerkene. Selv om Mæhlum og Røyneland (2012) opererer med et skille mellom midlandsk og østlandsk, er flere av språktrekkene for midlandsk også typiske østlandske former (s. 70). Dersom en ser midlandsk og østlandsk i sammenheng er det flere generelle trekk som er typisk for østnorsk. Her er blant annet *tjukk l*, *kløvd infinitiv*, *retrofleks* og *jamvekt* typiske trekk (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 46 – 49). Selv om dette er generelle språktrekk som er typisk for østnorsk, velger jeg å ikke gå i dybden på dem i denne oppgaven, da flere av disse trekkene er typisk for talemål og kan være vanskelig å oppdage i skriftspråk.

De følgende talemålstrekkene kommer til å være utgangspunktet for deler av analysen. Siden jeg har tatt utgangspunkt i skrivning med innslag av dialektale former, er det imidlertid flere av målmerkene som er vanskelig å oppdage da disse er muntlig relatert. Dette gjelder deriblant de generelle trekkene ved østnorsk (jf. forrige avsnitt), samt *trykkplasseringer av enkeltord*. Derfor har jeg valgt å vektlegge de talemålsformene som kommer fram gjennom elevenes tekster, og som har status som saliente. Med det mener jeg å ta utgangspunkt i de språktrekkene som er mer karakteristiske enn andre for området. Tradisjonelt er Gudbrandsdalen kjent for bruken av dativ i talemålet, men siden tidligere forskning viser at dativsformen er på tur ut særlig hos de yngre (jf. Øygarden, 1999), har jeg valgt å ikke fokusere på det. I de kommende kapitlene kommer jeg til å bruke *målmerke*, *språklige trekk* og *varianter* om hverandre, da det er synonymer for ulike kjennemerker ved dialekten.

2.3.1 Pronomenformer

Selv om midlandsmålene ofte følger de østnorske formene, bryter pronomensformene med dette mønsteret. I 1.person entall har det tradisjonelt vært j-lyd, enten i form av *je* eller *jeg*. Istedenfor å følge det tradisjonelle trekket for østnorsk, har midlandsmålet en variant som peker i retning vestover, med formene *e* eller *eg* (jeg) (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 67). Gudbrandsdalen skiller seg imidlertid fra denne retningen i 1.person flertall. I praksis vil det si at andre dialekter som også kategoriseres innenfor midlandsk bruker *me* eller *mø* (*meg*), mens Nord i Gudbrandsdalen bruker *åss* eller *oss* (vi) som både subjekt- og objektsform (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 67). Gudbrandsdalsmålet skiller seg igjen fra den midlandske formen i 3. person flertall. Der midlandsk i hovedsak er preget av de vestlandske formene som *dei* og *de* (*de*), har gudbrandsdalsformen *døkk* og *døm* (*de/dere*). Dette har opphav fra norrønt og følger den østlandske formen (Skjekkeland, 2005, s. 112).

2.3.2 Nektingsadverb

I de midtre delene av Gudbrandsdalen brukes det primært *itte* (*ikke*) som nektingsadverb. Selv om midlandsformen er *ikkje*, er det flere geografiske steder som inngår i midlandsk, som bruker østlandskeformen *itte*. Gunnar Jenshus (1986) presiserer at skille mellom *itte* og *ikkje* tidligere har gått sør for Sjoa, men at *itte* likevel blir brukt på Otta (s. 8). På bekostning av disse to tradisjonelle variantene, sprer det seg raskt en mer standardisert

form, nemlig *ikke*. Former fra både nord og sør møtes i Gudbrandsdalen, og det varierer dermed i stor grad hva individer bruker.

2.3.3 Senkning av gammel kort e til æ

Et målmerke som er en lydlig prosess, er senkning eller lågning. I gudbrandsdalsmålet er det primært tre senkningsprosesser, som alle er typiske for nordøstlandsk. Siden midten av Gudbrandsdalen ligger i dette skillet, ser en forekomster av denne senkningsprosessen i forskningsområdet. Disse lydlig prosessene betyr at vokalen faller ned "ett hakk" sammenlignet med vokalen fra norrøn tid. Denne senkningen forekommer som oftest ved at gammel *i* faller ned til *e*, *e* faller ned til *æ* og gammel *æ* faller ned til *y* (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 56). Denne senkningen finner en i varierende grad i de norske dialektene, og i østlandsk er det sterkest i de dialektale områdene mot midlandsk. Denne senkningen av gammel kort e til æ i nordøstlandsk forekommer ikke i en spesiell ordklasse og skjer ikke bare fremfor *r* og tykk *l*, noe som skjer i de andre delene av østlandsk. For eksempel blir gammel kort e i *ordene trekke, veldig og femti* senket til *trække, vældi og fæmti* (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 56).

2.3.4 Enstavede presensformer av sterke verb

Flere steder i de østnorske og midlandske områdene har det tradisjonelt vært et system på bøyingen av sterke verb som stammer fra norrønt. Det tradisjonelle trekket er enstavede presensformer med omlyd (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 49). Omlyd betyr at vokalen i ordet får en lydlig endring og uttales som en annen vokal. Det er ikke alle enstavede presensformer som har omlyd, det er kun om rotstavinga tillater det. Eksempler på enstavede presensformer med omlyd er *kjæm* (kommer) og *blæs* (blåser). Disse bøyingene kan nesten sies å være allmennorske i dialektverden, men er i sterk konkurranse med tostavede presensformer uten omlyd. I urbane strøk er særlig enstavede presensformer med omlyd i konkurranse, men det ser ut til at Gudbrandsdalen klarer å holde på enstavet presensform med omlyd (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 49).

2.3.5 R-bortfall i presens og ubestemt flertall substantiv

I store deler av midlandsk er r-bortfall i presens av svake verb og ubestemt flertall substantiv et av målmerkene. Midlandsk har til forskjell fra østlandsk klart å holde på r-bortfall (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 68). Skjekkeland (2005, s. 166) omtaler det som at r-en er «kastet», og at ordene sies uten r. Eksempler på dette er presens av verbene *kaste* (kaster) og *glåme* (det dialektale ordet for «kikker»). Midlandsk følger her den mest dominerende tendensen i landet, til forskjell fra østlandsk som bruker r-en i de spesifikke ordklassene.

2.3.6 Palatal diftongering, som er en videreutvikling av palatalisering

Palatalisering er et lydlig trekk som har sin opprinnelse fra norrønt. Det innebærer rent lydlig en prosess der artikulasjonen blir dratt tilbake til ganen, og at de alveolare lydene får en j-klang (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 50). Utviklingen har ført til at det ikke er selve alveolaren som er palatal lenger, derimot har palataliteten blitt flyttet til vokalen framfor og opptrer som et i-segment sammen med vokalen. Eksempler på det er *æille* (alle). Språktrekket har dermed gått fra palatalisering av alveolarer til en videreutvikling i form av palatal diftongering. Til tross for denne videreutviklingen har det på grensen mellom nordøstlandsk og midlandsk gått enda ett steg videre. I disse områdene får ordene en monoftong, og uttales som *ælle*, der i-segmentet er fjernet fra vokalen (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 51).

3. Teoretiske perspektiv og tidligere forskning

3.1 Tidligere forskning

I dette delkapittelet ønsker jeg å skissere tidligere forskning som er gjort i tilknytning til skriving på dialekt. Det er gjort lite studier av skriving på dialekt i Gudbrandsdalen, og det er dermed aktuelt å se på tidligere studier av dialektal skriving i andre områder, for å få et inntrykk av utbredelsen dialektal skriving har.

3.1.1 Dialekten som skriftspråk

Selv om den norske sosiologen Berit Skog (2009) for over ti år siden kommenterte at «dialekt er trend», og senere kommenterte at «dialekt er in» (Skog, 2013), er det lite som tyder på at disse trendalarmene har fått fotfeste innen forskning på dialektal språkbruk i ulike medier. Åshild Isdal (2009) tok for seg dialekt på det sosiale mediet Facebook i sin masteroppgave. I tillegg til det dialektale, forsket Isdal (2009) på andre brudd på normalortografien, i form av tegnsetting og innslag av engelsk. Hovedfunnene i studien var at Facebook-språket i all hovedsak er talemålsnært og at språket i seg selv er annerledes enn det normerte skriftspråket (s. 77).

Et annet forskningsprosjekt, som også ser på dialekt som skriftspråk, er Evjens (2011) studie på dialekt i debattforum i nettaviser. Hun tok utgangspunkt i tre norske nettaviser, der undersøkelsene handlet om hvordan dialekt varierer basert på samtaleemne og geografisk tilhørighet. I arbeid med denne studien satte Evjen opp fire ulike kriterier for hva som regnes som en dialektmelding (2011, s. 44):

- 1) Innlegget inneholdt språkbruk som vik av frå dei fastsette skriftnormalane.
- 2) Avvika er dialektale, det vil seie at trekk som smilefjes, forkortingar, innslag av engelsk osv. ikkje blir rekna med.
- 3) Avvika er morfologiske eller fonologiske. Syntaktiske avvik blir ikkje rekna med.
- 4) Innlegget inneholdt meir enn eitt avvik.

(Ordrett fra Evjen, 2011, s. 44)

I 2018 ble det gjennomført et forskningsprosjekt om skriving på dialekt. Strand (2018) sin forskning på språklig praksis hos unge mennesker fra Trondheim på sosiale medier dokumenterer at ungdommer bruker dialekt i skrift med hverandre. Når Strand snakker om dialektmelding, har hun tatt utgangspunkt i Lande (2017, s. 86) sin beskrivelse av hva en dialektmelding er: «En dialektmelding er en melding som inneholder minst ett morfologisk eller fonologisk trekk som er dialektalt motivert» (referert i Strand, 2018, s. 25). Funnene fra prosjektet viser at unge skriver på dialekt, men at det er flere faktorer som spiller inn. En av faktorene er hvem de snakker med og om det er en relasjon mellom samtalepartnerne. Samtidig viser studien at det er avgjørende at samtalepartneren også er fra samme område. Gjennom studien konkluderer Strand (2018) med at den viktigste faktoren ser ut til å være at samtalepartneren også bryter med normalortografen og skriver på dialekt (s. 35). Strands informanter uttrykker en opplevd forventning om at skrivingen skal foregå på dialekt med jevnaldrende, og dermed bryter med standardortografi (2018, s. 36).

Funnene i studien til Strand vitner om en *normpluralisering* av dialektskriving som har blitt påvist i en rekke språksamfunn. I disse språksamfunnene reflekterer skriftpraksisen i større eller mindre grad strukturelle trekk fra talemålet til skriveren, som kan forstås som

dialektskriving (Hårstad, 2021, s. 36). Hårstad presiserer at dialektskriving ikke er et nytt fenomen, og at en finner innslag av talemål i eldre nedskrevne prosa (2021, s. 37). Det som nå har økt utbredelsen av å skrive dialekt er digitale teknologier, et massefenomen som har resultert i språklig endring i dagens samfunn. Vangsnes og Røynealand (2020) sine funn av ungdommers dialektskriving på sosiale medier, presiserer nettopp denne språklige endringen er på bekostning av det digitale. Funnene viser at det er svært vanlig blant dagens norske ungdommer å skrive på dialekt, men da særlig i private sammenhenger (s. 383). I tråd med disse funnene så Vangsnes og Røynealand stor forskjell i hvilke sammenhenger ungdommene bruker dialektskriving. Ungdommene skiller mellom ulike kontekster, hvilken situasjon de er i og hvem som er mottaker (2020, s. 389).

Samme år som Vangsnes og Røynealand (2020) publiserte sin forskning, gjennomførte Folkvord (2020) en lignende studie. Han forsket på talemålsnær skriving på Messenger blant trondheimere (2020). Funnene hans ligner i større grad på Strand (2018) sine funn. Folkvord hevder at i det informantene skal lære seg et ekstra skriftspråk, som i denne sammenheng er talemålsnær skriving, ligger det en drivkraft bak læringsprosessen (2020, s. 94). Drivkraften finnes i identiteten til informantene, der ønsket om å vise hvem en er kobles til den språklige autentisiteten. For å beskrive språklig autentisitet bruker Folkvord Hårstad og Opsahl (2013) sin definisjon av *språklig autentisitet*. Denne definisjonen går ut på at vi handler i tråd med vår egen identitet (Hårstad & Opsahl, 2013, s. 159, referert i Folkvord, 2020, s. 95). Sett i sammenheng med denne forståelsen av språklige autentisiteten, viser funnene til Folkvord (2020) at de oppståtte normene for talemålsnær skriving trolig henger sammen med mulighetene digitale medier har gitt informantene. Mulighetene som nå finnes har gjort det akseptabelt å vike fra de standardiserte normene (Folkvord, 2020, s. 93).

Selv om tidligere studier er gjort andre steder i landet enn i Gudbrandsdalen, vitner forskningen om at mennesker har et ønske om å bruke dialekten sin i skriftspråket også. Selv om jeg ikke fokuserer på det digitale i min forskning, er funnene i seg selv relevante, og særlig hvilke påvirkningsfaktorer de har sett har vært avgjørende for at informantene i deres forskning skriver dialektalt. Felles for disse forskningsprosjektene er at særlig mottaker er viktig i denne sammenheng.

3.2 Språkets mange betydninger

Etter å ha presentert tidligere studier av dialektal skriving, skal jeg nå gi et innblikk i språkets mange betydninger. Skriftspråket er, som jeg presenterte i det foregående delkapittel, preget av dialektal skriving (jf. kapittel 3.1). Jeg vil nå presentere ulike faktorer som påvirker språket, deriblant vår identitet, ulike normer og roller vi trer inn i som språkbrukere.

3.2.1 Identitetsbegrepet

Sammenhengen mellom språk og identitet er stor. Språket vårt er med på å danne identitet, og identiteten vår har betydning for språket og vår språkbruk (Hårstad et al., 2020, s. 40). Innenfor sosiolingvistikken er det allerede etablert en oppfatning om at det er et tett samarbeid mellom språk og identitet. Identitetsbegrepet er komplekst og strammer fra det latinske ordet *idem*, som betyr «den samme» (Mæhlum, 2019, s. 108). Mæhlum (2019) kategoriserer begrepet i to: personlig identitet og sosial identitet (s. 108). Den personlige identiteten er det som skiller et individ fra et annet, mens den sosiale

identiteten betegner de egenskapene individet har som kvalifiserer det i ulike gruppefelleskap. Den personlige og de sosiale sidene ved identitetsbegrepet står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Språket har blitt betraktet som den viktigste identitetsskapende faktoren, fordi gjennom språket har vi mulighet til å uttrykke vår identitet. Mæhlum uttrykker denne gjensidigheten mellom språk og identitet ved «at et individs identitet blir utkrystallisert i spenningsfeltet mellom det individuelle og det kollektive» (2019, s. 108).

For å kunne sosialiseres inn i ulike fellesskap, er språket vårt en avgjørende funksjon. I samhandling med andre blir vi som mennesker i stand til å oppdage og erkjenne vår identitet. Hvordan vi opplever å bli speilet av andre, er avgjørende for hva vi tenker om oss selv, og motsatt. Språket er med oss overalt, og de ulike oppfatningene av identitet er også med på å påvirke oss som brukere av språket. Et essensialistisk syn på språklig identitet kan være at en er født norsk, snakker norsk og bruker det norske språket til å uttrykke hvem man er som person. Likevel har det essensialistiske synet blitt kritisert. Hovedgrunnen til dette er at forskere mener identiteten formes i samspill med andre, og at en ikke blir født med en statisk identitet (Brubaker & Cooper, 2000, s. 6). I motsetning til det essensialistiske kan det konstruktivistiske synet på identitet fremme språkbrukerens språklige uttrykk og hvordan dette uttrykket dannes og skapes i dens identitet. I det ligger det at identiteten kan endres i tråd med hvem vi snakker med, hvor det foregår og til hvilken tid det skjer. En mye brukt metafor for dette er *identitetsforhandlinger* (Hårstad, et al., 2020, s. 43). Gjennom disse språklige handlingene vi tar del i, bringer vi med et uttrykk for hvem vi er i ulike sosiale situasjoner. I slike sosiale situasjoner kan en imidlertid ikke styre hvordan andre skal forstå oss, men de kan bruke språket til å fortelle og respondere på våre handlinger. Responsen fra andre er med på å påvirke beslutninger om hvordan man selv skal opptre videre (Hårstad et al. 2020, s. 43). Hårstad et al. forklarer at i sosiale interaksjoner må vi som menneske hele tiden ta beslutninger, bevisst eller ubevisst, på hvordan vi skal forholde oss i denne interaksjonen. Hvordan vi bruker språket vil være avgjørende for hvordan andre personer i denne interaksjonen ser på seg selv (2020, s. 42). Dette er også noe Burr (2015) hevder. Burr legger til grunn at språket er med på å påvirke hvordan vi tenker, og det er en forutsetning for tankene våre (2015, s. 10). Samtidig legger Burr til at vår identitet, virkelighetsforståelse og selvforståelse blir til gjennom ulike subjektposisjoner som vi som mennesker går inn i og tar en del av (2015, s. 138-139).

3.2.2 Sosialisering gjennom språklige nettverk og normer

Innenfor sosiolingvistikken er det enighet om at et individs språkbruk henger nært sammen med de sosiale nettverkene individet oppholder seg i. Sosiolingvisten Lesley Milroy introduserte nettverksteorien. Teorien går ut på at tetthetsgraden i nettverkene en person er en del av, påvirker den språklige atferden. Milroy definerer et tett nettverk med at personene som inngår i nettverket kjenner hverandre og har ulike relasjoner til hverandre. I et nettverk der det kun er en person som kjenner alle, og resten ikke har noen relasjon til hverandre, blir definert som et løst nettverk (Milroy, 1980, s. 20). Undersøkelser Milroy gjorde i forbindelse med nettverksteorien, viste at språkbrukere holdt seg mer til den lokale dialekten jo tettere og mer multiplekse nettverkene var (1980, s. 67). Ordet *multipleks* blir i denne sammenhengen forstått som at en person har flere ulike roller ovenfor andre personer i samme nettverk. For å måle om nettverket var multipleks måtte personene i nettverket oppfylle ulike kriterier. Det var blant annet om det var høy tetthet i nettverket, om noen hadde slektsbånd i lokalmiljøet, jobbet sammen eller tilbrakte tid med vennene fra jobb på fritiden (Milroy & Margrain, 1980, s. 51).

Språkforskeren Endre Brunstad (2000) hevder at de språklige normene skaper et fellesskap som gjør det mulig å kommunisere, for uten normer vil all kommunikasjon og samhandling skje uventet og uforståelig (s. 116). Når det snakkes om språklige normer kan det være hensiktsmessig å definere hva en norm er, før en går videre inn på disse språklige normene. Mæhlum (2019) definerer en norm slik: «Normer kan generelt sies å være den typen forestillinger som får oss til å handle konformt, altså oppføre oss på liknende måte som andre i våre sosiale omgivelser» (s. 90). I tråd med denne definisjonen legger også Brunstad (2000) til at ulike typer vurderingsgrunnlag og retningslinjer er med på å styre eller veilede sosiale handlinger, som danner grunnlaget for ulike typer normer (s. 116).

3.2.3 Normer for skriving

I skriftspråket finnes det vedtak om språklige normer som er fastsatt av Språkrådet (Språkrådet, 2021, 14. januar). I Norge er det to likestilte varianter av norsk, nynorsk og bokmål. Normer knyttet til skriftspråket er, i motsetning til de uskrevne talemålsnormene, fastsatte normer. Disse offisielle normene gjelder kun skriftspråket. De mest kjente og sentrale normene for skriftspråket er rettskriving og bøyning, og innen språkverdenen kalles dette *normering*. Dagens normer for både nynorsk og bokmål har blitt fastsatt av en større rettskrivingsreform. Denne reformen ble endret i 2005 for bokmål og i 2012 for nynorsk, men felles for de begge er at de overordnede retningslinjene for normeringa er forankret i Stortinget (Språkrådet, 2021, 14. januar). Med slike vedtatte normer for skriftspråkene, blir det tydeligere holdepunkter for hva som er rett og galt, i motsetning til talespråket.

Historisk sett er skriftspråk alltid sekundært sammenlignet med talemål. Opphavet til skriftspråkene vi har i dag er en skriftfesting av et eksisterende talemål eller en konstruksjon basert på et utvalg talemål som var tidligere (Språkrådet, 2021, 9. desember, s. 5). Skriftspråket har blitt et selvstendig språk som må læres, og for at skriftspråket skal formidles videre trengs det ressurser som systematisk arbeider med fastsatte normer for grammatikk og rettskriving. Det er her normeringsbegrepet kommer inn. Vikør (2007) hevder at ortofoni er grunnprinsippet for den norske normeringen, samt at tradisjonsvern også står sentralt (s. 205-206). Det ortofoniske prinsippet bruker talespråket som grunnlag, mens tradisjonsvern handler om å ta vare på det som allerede er etablert av skriftlig praksis. For at skriftspråket skal være gjenkjennelig fra tekst til tekst, er det nettopp skrivemåte og bøyningen som gir språket en identitet, noe som er en forutsetning for at skriftspråket enkelt skal kunne læres. Et felles skriftspråk er en ressurs i språksamfunnet, og den viktigste arenaen for læring og implementering av språket er skolen (Omdal & Vikør, 2002, s. 148).

Like relevant som de fastsatte normene er de språklige normene for talespråket. Disse normene er gjerne internaliserte normer. Disse språklige normene er uskrevne regler og styrer hva, hvordan og på hvilken måte vi snakker til andre. Normene er ofte ubevisste og underbevisste og blir ofte tatt for gitt (Mæhlum, 2019, s. 90). Siden internaliserte normer ofte er ubevisste og uskrevne regler for hva som er rett og galt, kan en likevel oppleve at enkelte bryter disse normene, noe andre opplever som et brudd. Disse bruddene opptrer som oftest ved sosiale sanksjoner (Vannebo, 1980, s. 4). Sanksjonene kan gi både positive og negative virkninger. I språkverdenen kan disse sanksjonene for eksempel komme i form av kommentarer på språkbruken. Personen som opplever disse sanksjonene, fraviker gruppas språklige normer.

Selv om man som språkbruker skal bruke de fastsatte normene når man skriver, kan det forekomme tilfeller av et mer talemålsnært skriftspråk som ikke er i tråd normeringen. En slik veksling mellom å skrive standardnormert og talemålsnært kalles *kodeveksling*. Dette begrepet brukes om fenomener der språkbrukeren veksler mellom to ulike varieteter (Gardner- Chloros, 1997, s. 361). Selv om kodeveksling i hovedsak var utviklet for muntlig kommunikasjon og forskningen på kodeveksling i hovedsak har vært innenfor det flerspråklige forskningsfeltet, finnes det også forskning der kodevekslingen foregår mellom ulike varieteter av samme språk (jf. Sophocleous, 2011). Begrepet i seg selv brukes ulikt i sosiolingvistikken. De to ytterpunktene *situasjonsintern* og *situasjonsekstern* er to av disse bruksområdene. Når kodevekslingen foregår innad i en samtale, enten ved at man veksler i løpet av en ytring eller mellom flere ytringer, kalles kodevekslinga *situasjonsintern* (Røyneland, 2019, s. 49). I situasjonsintern kodeveksling kan dette bli oppfattet av en samtalepartner, mens i en situasjonsekstern kodeveksling er ikke det mulig. Det er fordi man i disse tilfellene bruker en varietet i en situasjon, mens man bruker en annen varietet i en annen situasjon. Vekslingen mellom språket blir dermed ikke oppfattet av samtalepartneren (Røyneland, 2019, s. 50). Som følge av kodeveksling har Sophocleous (2011) i sin studie sett nærmere på at vekslingene forårsakes av ulike identitetskonstruksjoner. Hennes observasjoner rundt kodeveksling er at vekslingen mellom ulike varieteter blir brukt for å uttrykke sosial innretning og fremheve sin egen identitet (Sophocleous 2011, s. 201).

Det at språket bærer med seg mange funksjoner er tydelig. Gjennom språket kan vår identitet komme til syne. Hvor vi kommer fra og hvordan vi ønsker at andre skal forstå oss kan komme tydelig fram, både gjennom tale, men også skriftlig. Milroy (1980) hevder at man må se språkbruk i sammenheng med de ulike nettverkene man opptrer i, da det kom fram i hennes studie at språkbrukere holdt mer på sin dialekt jo tettere nettverket var (s. 67). I sammenheng med slike nettverk er språklige normer både muntlige og skriftlige relevant. Fokuset i denne masteravhandlingen er nettopp på skriftspråkvariasjoner, og i tråd med normene vi mennesker bruker, er Språkrådets normering kanskje den viktigste skriftnormen vi har å forholde oss til i storsamfunnet. Allikevel kan det hende at språkbrukere fraviker disse normene og kodeveksler mellom ulike varianter av språket. Van Ommeren (2016) definerer en slik bevisst kodeveksling for en form for sosiolingvistisk bokføring, der en har kontroll over hvilke koder en har brukt ovenfor gitte personer tidligere (s. 248). Hennes definisjon av kodeveksling kan trekke paralleller til det Hårstad et al. (2020) omtaler som *bidialektalitet* (s. 89). Denne termen brukes om språkbrukere som opererer med to eller flere dialekter. En person som opptrer som bidialektal vil kunne veksle mellom ulike språklige moduser avhengig av situasjon de befinner seg i (Hårstad et al., 2020, s. 89).

3.3 Det norske skriftmangfoldet

Diskusjonen rundt skriftspråksituasjonen i Norge har pågått i en årrekke. Denne diskusjonen skjer ikke bare på politisk plan, men også folk flest har en mening om dette. Det store spørsmålet er hvorfor Norge, som i inngangen av 2021 hadde 5,4 millioner innbyggere (Christiansen, 2021), skal ha to likestilte målformer. Nabolandene Sverige og Danmark har, til forskjell fra Norge, kun ett skriftspråk. Denne debatten om hvilket skriftspråk som skal brukes vil nok vare en stund til, da skriftspråkssituasjonen og debatter rundt denne, har vart helt fra nynorskens far, Ivar Aasen (1813- 1896), levde. Han ønsket

å gjøre skriftspråket tilgjengelig for flere og skapte et skriftspråk basert på «vanlige folk» sitt dagligspråk. Aasen tok utgangspunkt i folket på landsbygda, og hevdet at deres dialekt var minst påvirket av dansk (Torp & Vikør, 1993, s. 148). Dette har dannet grunnlaget for nynorsken vi har i dagens skole.

3.3.1 Skriftspråket i skolesammenheng

Det at Norge har to likestilte målformer fører med seg at skolene opererer med ulike hovedspråk, avhengig av om de er en bokmåls- eller nynorskskole. I Gudbrandsdalen er det flere av skolene i forskningsområdet som har nynorsk som sitt hovedspråk på skolen, til tross for at det kun er 11,6 % på landsbasis som har nynorsk som sitt hovedmål (Foss, 2022).

Skriving er en stor del av dagens opplæring i skolen. I læreplanen er det å skrive ett av kjerneelementene og en av de grunnleggende ferdighetene i norskfaget. Der står det blant annet at elevene skal: «kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I skolesammenheng er Vygotsky (1896-1934) kjent for sitt sosiokulturelle læringssyn. Han hevdet at læring skjer via samhandling med andre, og gjennom denne samhandlingen utvikler vi oss. For å oppnå denne samhandlingen er språket et nøkkelord (Dysthe, 2001, s. 33). Språket i seg selv er ifølge Bakhtin (1895-1975) avgjørende for å oppnå ytringer og meninger. Ytringene kan være skriftlige og muntlige, men felles for dem er at det alltid er rettet mot enten et formål eller en mottaker (Bakhtin, 2005, s. 1, referert i Iglund & Dysthe, 2001, s. 111). Når en fokuserer på skrivingen er ikke leseren av teksten viktig som bare mottaker, tvert imot er leseren viktig for hele tekstproduksjonen. Hvem som mottar teksten og hvilket miljø den personen befinner seg i påvirker hvordan skriveren tenker og skriver (Dysthe, 1997, s. 67).

Å skrive for ulike mottakere er viktig for skriveutviklingen til elever, fordi dette påvirker hvordan teksten skapes. I skrivesammenheng tenker man alltid på hvem som skal lese teksten. Håland (2021) henviser til Harrè og Langenhove (1999) som mener vi kan skille mellom *styrt posisjonering* og *selvbestemt posisjonering* (Håland, 2021, s. 88). Forskjellen mellom de to posisjoneringene som blir foretatt er at selvbestemt posisjonering foregår ved at skriveren tar egne valg om innhold, formål og hvilken type form teksten skal skrives i. I motsetning er styrt posisjonering det at innhold, form og formål blir styrt av andre. Læreren er ofte den som står for den styrt posisjoneringen i skolen (Harrè & Langenhove, 1999, referert i Håland, 2021, s. 88). Håland (2021) hevder at hvem som er mottaker vil påvirke hvordan en velger å posisjonere seg i skrivingen, særlig med tanke på ordvalg og begrep (s. 89). I denne sammenheng sier mottakerbevissthet noe om hvordan vi posisjonere oss i skrivingen. Filosofen Bakhtin (1986) bruker begrepet *posisjonering* om enhver ytring vi som mennesker foretar. Han mener at vi som mennesker posisjonere oss i forhold til emne, form og adressat (s. 60). Sammen med denne posisjoneringen vil ytringen bli formet på bakgrunn av hvordan vi som menneske tror mottakeren vil respondere. I tråd med dette skriver vi med forbehold om at mottakeren skal forstå, og tilpasser teksten vår deretter.

Det at skriving er en av de grunnleggende ferdighetene som skolen har fokus på i alle fag, tyder på at skriftspråket har en betydelig plass i skolesammenheng. Skriftspråket som brukes i skolen er nynorsk og bokmål, og læreplanens kompetansemål (2020) vektlegger nettopp skriving på disse språknormene. Språket er et hjelpemiddel for å oppnå ytringer

til andre, der mottaker av disse ytringene påvirker hvordan skrivingen foregår. I denne sammenheng er begrepet *mottakerbevissthet* blitt godt kjent, som noe som bevisst og ubevisst styrer skriverens valg. Black (1989) hevder at det å være mottakerbevisst og endre språkvalg avhengig av hvem man kommuniserer med, er et kjennetegn på en god skriver (s. 231). Denne uttrykte evnen til å tilpasse seg i skriftlige sammenhenger kan sees i sammenheng med Giles og Smith (1979) sin *tilpasningsteori*, som også blir kalt *akkomodasjonsteorien*. Tilpasningsteorien tar utgangspunkt i avsenderens ønske om å bli forstått og forklarer dermed de individuelle vekslingene som blir foretatt av språkbrukerne (Mæhlum, 2019, s. 112)

I skolesammenheng skrives det ofte til ulike mottakere. Kvistad og Otnes gjennomførte i 2019 en studie der de ser på mottakerinstansen i skolen. De hevder at elever ofte velger mottakere som de kjenner godt, da det er mer naturlig å kommunisere med personer som skriveren kjenner (s. 111). Når elever får skriveoppgaver skiller det på hvorvidt mottakeren er virkelig eller fiktiv for skriveren. I skriving på skolen blir ofte foreldre kategorisert som helt autentiske mottakere (Kvistad & Otnes, 2019, s.110). Ser man skrivingen i helhet, hevder sosiolingvisten Jannis Androutsopoulos (2011) at dagens språkbruk er mer preget av at vi skriver til og med noen, enn at vi skriver om noen, ved at skrivingen er mer mellompersonlig og relasjonsfokusert i stedet for temaorientert (referert i Hårstad et al., 2020, s. 140).

Teorien jeg har beskrevet i det nåværende kapittelet har til hensikt å hjelpe meg i forståelsen av dialektal skriving i denne studien. Skriftspråkpraksiser varierer og jeg som forsker må kunne se de ulike praksisene i sammenheng med omverdenen mennesket befinner seg i. Ved å synliggjøre hvilke ulike identitetsoppfatninger som kommer til syne i individene, samt hvordan mennesker forholder seg til språk, kan det hjelpe meg i forståelsen av informantene og deres tanker om språkvalgene de foretar seg.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodene og analysemåtene jeg har benyttet meg av i denne studien. For å få et helhetlig bilde av praksisen til informantene, valgte jeg å observere, gjøre stasjonsarbeid med tekstinnsamling og et intervju i etterkant av tekstinnsamlingen. Dette vil jeg gjør greie for i det kommende delkapittelet. Jeg vil etter metodevalgene ta for meg datainnsamlingen og feltarbeidet i sin helhet, samt hvordan jeg behandlet materialet og funnene. Jeg vil også komme med bemerkninger og reflektere rundt utfordringer knyttet til innsamlinga.

4.1 Valg av metode

For å velge hvilken metodisk tilnærming en ønsker å foreta i feltarbeid, er forskningsprosjektet og problemstillingen avgjørende. Som forsker var mitt første valg om jeg ville gå for en kvalitativ eller kvantitativ metode. Velges det en ustrategisk tilnærming som metode, kan det føre til at resultatene blir feilaktige og at de ikke gir et riktig svar på problemstillingen. Tradisjonelt har det vært vanlig å tallfeste språklige og sosiale størrelser i datamaterialet innenfor den kvantitative sosiolingvistikken. Det vanlige er da å ta utgangspunkt i et stort antall informanter som en senere kan trekke generaliserende slutninger om at gjelder for stedet. I motsetning til den kvantitative retningen, er det i en kvalitativ tilnærming få informanter, men det er derimot et større søkelys på individet (Akselberg, 1997, s. 28). Disse to metodiske tilnærmingene, kvalitativ og kvantitativ metode, har imidlertid blitt vanlig å kombinere for å oppnå bredere forståelse av forskningen og fenomenet i sin helhet.

De kvalitative forskningsmetodene i sosiolingvistisk sammenheng bygger i stor grad på den konstruktivistiske beskrivelsen om at kunnskap blir konstruert i møte mellom mennesker i sosiale situasjoner (Postholm, 2010, s. 21). Kunnskap i denne sammenheng er ikke noe en kan overføre til andre, men noe som er avhengig av menneskelig virksomhet i stadig endring. Målet med en kvalitativ studie, er å oppnå og få en dypere innsikt i og forståelse av de ulike sammenhengene det er mellom språk og individene som bruker det gitte språket (Akselberg & Mæhlum, 2019, s. 77). For å få en dypere forståelse av individet er blant annet intervju et egnet metodevalg. Neteland (2020) understreker nettopp dette, da et intervju er en velegna metode hvis en vil undersøke en menneskelig erfaring, eller få tak i noens kunnskaper og holdninger til et tema (s. 51). I mitt tilfelle blir det en studie med etnografiske innslag, som tar utgangspunkt i språklige variasjoner hos en gruppe elevers skrivevaner.

Siden dette er et sosiolingvistisk forskningsprosjekt, ble det for meg naturlig å velge tilnærmingen der individet var i fokus, og i stedet for å gjøre forskningen generaliserbar, ville jeg heller ha et større søkelys på enkeltindividet og deres praksiser og holdninger. Dermed ble en kvalitativ tilnærming naturlig, da den kvantitative tilnærmingen eger seg best i å utarbeide statistikk og gi generaliserbare svar, noe som i min forskning ikke er relevant. Siden jeg er interessert i å forstå mennesket og dets naturlige kontekst, er kvalitativ metode best egnet (Postholm, 2010, s. 32). Jeg er opptatt av at individet og dets holdninger skulle bli forstått på et høyere nivå, noe som ligger til grunn for en metodetriangulering i denne forskningsprosessen. Det betyr at jeg bruker flere metoder eller innfallsvinkler for å svare på min problemstilling (Neteland & Aa, 2020, s. 17). Ved å bruke flere metodiske tilnærminger til å studere problemstillingen, kan det føre til at

resultatene favner en større del av problemstillingen, samt at resultatene styrker oppgavens tillitt.

Metodene i dette forskningsprosjektet bygger på hverandre. Med det mener jeg at summen av metodene jeg valgte, gjorde at jeg fikk et godt innblikk i språkpraksisene til informantene. For å i det hele tatt kunne svare på forskningsspørsmålene, var jeg avhengig av ulike typer metoder. For meg var det viktig å få en helhetlig tilnærming allerede fra start, derfor valgte jeg blant annet innslag av etnografi som en av metodene til forskningen. Etnografi er en tilnærming der jeg som forsker går inn i forskningen og feltet med hele meg, og deltar i samhandling og samtaler (Kjelaas, 2020, s. 33). I feltarbeidet ble deltakende observasjon en av metodene jeg benyttet meg av, noe som også er den mest sentrale metoden innenfor etnografien (Kjelaas, 2020, s. 40). Med et klasserom som forskningsfelt var det for meg unaturlig å ikke være deltakende. I min studie ble jeg fungerende som en lærer/assistent, da det ble hensiktsmessig å innta den rollen for å bli kjent med elevene i forskningsklassen.

Med en kvalitativ hovedretning, ønsket jeg samtidig å samle inn tekster for å få bedre innsikt i informantenes skrivevaner, som jeg også ønsket å ta med meg videre inn i intervjuene. Jeg valgte å nærme meg tekstene fortolkende og se dem i sammenheng med hvem elevene er som språkbrukere. I tråd med dette fortolkningsarbeidet, benyttet jeg meg av ulike teoretiske perspektiv som dannet grunnlaget for analysearbeidet. I mitt tilfelle, der språket er hovedmomentet, har jeg hentet teori fra språkideologier og generelle målmerker som er typisk for Gudbrandsdalen (se kapittel 2 og 3). Selv om tekstene var en metode alene, dannet tekstene grunnlaget for valg av informanter, og de metodiske valgene videre.

For å forstå handlingene bak teksten, var jeg avhengig av å snakke med informantene. Å gjennomføre en samtale, og i dette tilfelle et intervju, kan gjøre at jeg som forsker får tilgang til informantenes holdninger og livshistorie. Gjennom intervjuet skal jeg som forsker prøve å forstå verdenen fra informantens side (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20). Likevel gjør forskningskonteksten dette intervjuet og prosessen mer formalisert, og jeg som student går inn i rollen forsker, mens elevene går inn i rollen som informant. I et forsøk på å forstå elevene bedre, valgte jeg å bruke flere dager på å bli kjent med elevene. Det var for å få intervjusituasjonen mest mulig «normal», og for at elevene skulle oppleve meg som trygg. Med «normal» situasjon, mener jeg at elevene skulle oppleve situasjonen som mest mulig reel, og at den ikke var kunstig i form av at jeg ikke visste noe om hvem de er. Hovedformålet er å få informantene i tale, og få fram mest mulig uanstrengt tale. Likevel ønsket jeg at intervjuene skulle være knyttet til en intervjuguide, men at det samtidig skulle være muligheter for å trekke inn elementer som ikke inngår i spørsmålet. Derfor ble det en semistrukturert intervjuform (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162). Dette er mest brukt i kvalitative intervjuer, noe jeg også benyttet meg av underveis i min studie.

4.2 Forskningsprosessen

4.2.1 Valg av informanter

Skolen jeg valgte å gjennomføre forskningen min på, var ikke tilfeldig. Kommunen skolen tilhører er en nøytral-kommune i skriftspråksammenheng, som vil si at den verken sogner til bokmål eller nynorsk. Selv om kommunen er språklig nøytral, har skolen nynorsk som

hovedmål, noe jeg anser som positivt med tanke på forskningen. Tidligere forskning (jf. Rudi, 1999; Torp, 1999; Øygarden, 1999) har funnet ut at personer lenger opp i Gudbrandsdalen holder mer på den tradisjonelle bygdedialekten enn personer i tilknytning til distrikssentrum. Dermed falt valget på en skole i Midt-Gudbrandsdalen, der folketallet holder seg stabilt. Selv med to barneskoler i området, valgte jeg å avgrense forskningen min til å kun gjelde den ene skolen. Den andre skolen er mer sentrumsnær, noe som kan ha påvirkning på det tradisjonelle talemålet og bevaringen av det opp mot skriftspråket. Dermed falt valget på den skolen som ligger i utkanten av kommunen. Dette var et strategisk valg jeg foretok for å finne interessante fokuselever.

Å se på en hel elevgruppes skrivevaner ble for omfattende i denne masteroppgaven. Jeg visste på forhånd at jeg måtte snevre inn fokuset på enkeltelever. I forkant av forskningen, sendte jeg ut et informasjonsskriv med samtykkeskjema (se vedlegg 1) til en 5. klasse i Midt-Gudbrandsdalen. I klassen er det totalt 10 elever, der 8 av dem ønsket å være med i forskningen. Det at jeg på forhånd av prosjektet sendte ut et informasjonsskriv, var for å sikre god etikk i forskningsprosjektet. Siden forskningen er relatert til barn, er det ekstra viktig hvordan prosessen på forhånd foregikk. NESH (De nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) har laget forskningsetiske retningslinjer for oss som forsker på mennesker. I forkant av forskningen satte jeg meg godt inn i disse retningslinjene, for å forsikre meg om at jeg tok riktige valg under prosessen. I informasjonsskrivet sto det tydelig hvilke rettigheter de som foreldre og barn hadde, både med tanke på forskningssituasjonen, at de kunne trekke seg når som helst, og at de når som helst kunne få innblikk i forskningen. Dette står også forankret i retningslinjene fra NESH (NESH, 2021, s. 19). Underveis i forskningen tenkte jeg alltid på at det skulle være for barnets beste og at jeg skulle skåne barna, da de er i en sårbar posisjon. Jeg informerte blant annet elevene om at de ikke ville bli gjenkjent i teksten og at jeg skulle endre navnene slik at ingen fikk vite at forskningen omhandlet dem.

For å finne fokuselevene valgte jeg i første runde observasjon som metode. Grunnen til det var at jeg ønsket å få ett innblikk i elevenes språklige talemåte. Jeg kunne valgt spørreskjema i stedet for observasjon, men siden jeg ikke visste i hvor stor grad elevene var bevisste på egen dialekt og påvirkninger på den, ble det utelukket som metodevalg. I tillegg hadde observasjonen som funksjon å skape en dialog mellom elevene og meg som forsker, slik at elevene opplevde meg som trygg og god.

Selv om forskningen handler om elevenes skriving på dialekt, er talemålet en sterk påvirkning knyttet til det. For meg var det viktig at informantene hadde bodd i området store deler av livet, og at hjemmet var preget av den samme dialekten som tilhører området. Gjennom deltakende observasjon fikk jeg innsyn i hvem elevene var, og på den måten fikk jeg også relevant informasjon som jeg tok med meg videre inn i forskningsprosessen.

Etter at jeg hadde observert elevene, fikk de samme tekstopp-gave. Tekstopp-gaven gjorde det mulig for meg å snevre inn til tre fokuselever. Disse tre elevene hadde dialektale trekk i tekstene sine, som gjorde dem interessante til prosjektet. Siden jeg også gjennomførte et intervju med disse elevene, så jeg på tre informanter som tilstrekkelig, da metodetriangleringa gjorde at jeg hadde nok datamateriale å analysere. Heretter vil disse tre informantene bli referert med de fiktive navnene «John», «Arne» og «Nora». Alle tre informanter oppfylte kravet om at foreldrene kom fra området og at de snakket dialekt hjemme. Informantene hadde også bodd i kommunen hele livet. Samtidig var elevene

aktuelle nettopp fordi tekstproduksjonen sto i sammenheng med det lokale talemålet. Dette vil jeg drøfte senere i oppgaven.

4.2.2 Prosessen fram til analysemateriell

I forkant av innsamlingsprosessen, tok jeg kontakt med skolen angående innsamling av materiell, samt intervju av elever. Skolen og lærerne var svært positive til forskningen, og de ga uttrykk for at det var et interessant prosjekt og at de så stor relevans i andre klasser også. Selve innsamlingsprosessen tok tre dager, men på grunn av koronapandemien ble disse tre dagene fordelt over to uker. Første dagen var jeg med klassen hele dagen. Jeg observerte elevene i skolesammenheng og i dialog med andre medelever og lærere. Da jeg var ute på skolebesøk, fant jeg fort ut at jeg måtte være deltakende observatør. Denne rollen innebar at jeg snakket med elevene, og virket som en «ekstra» lærer i deres øyne. Det ble naturlig å snakke dialekt i møte med elevene, da de snakket dialekt tilbake. Som deltakende observatør ble det unaturlig å gå rundt med en notatbok å notere fortløpende, dermed noterte jeg observasjonene mine når elevene gikk ut i friminutt, og jeg systematiserte disse etter enkeltelever. På den måten fikk jeg en liste over observasjoner gjort av hver enkelt elev.

Etter en dag med observasjon, var allerede noen av de åtte elevene uaktuelle, da de enten snakket et mer standardisert talemål eller snakket et annet språk hjemme. Selv om noen var utelatt som informanter til studien, valgte jeg likevel å gjennomføre stasjonsundervisningen med dem til stede for å få en mest mulig reell situasjon for alle.

4.2.2.1 Stasjonsarbeidet

I forkant av stasjonsundervisningen avklarte jeg med læreren på trinnet om gjennomføring av stasjonsarbeidet. Læreren fortalte at elevene var godt kjent med stasjonsundervisning, og at de brukte det til vanlig. Dermed ble det enklere å gjennomføre stasjonsundervisningen for mitt vedkommende. Læreren til elevgruppen delte klassen inn i grupper etter hva som var hensiktsmessig knyttet til samtykkeskjema. De elevene som ikke hadde samtykket til lydopptak ble plassert på gruppe sammen. På den måten sikret jeg at jeg kunne bruke transkripsjonen av samtalen senere. Selve gjennomføringa foregikk over to skoletimer, med cirka 20 minutter på hver stasjon. Før jeg begynte med stasjonsarbeidet, samlet jeg hele klassen til felles gjennomgang. På den måten sikret jeg at alle fikk samme informasjon om de ulike stasjonene.

Stasjonsundervisningen var delt i tre: skrivestasjon, muntlig samtale og oppgaver på iPad. Hovedtanken rundt stasjonsarbeidet var å få elevene til å tenke over sitt eget talemål og påvirkningene det har i deres eget liv; bruker de det aktivt, eller er de mer passive i bruken av talemålet? Samtidig hadde jeg som forsker en mening med de ulike stasjonene, og det var å få datamateriale i form av tekster som jeg senere skulle analysere, samtidig som jeg hadde muligheten til å få en dypere forståelse av hvem elevene var under den muntlige samtalen. Grunnen til at jeg valgte å ha en tredje stasjon på iPad, var av praktiske årsaker. Ved å ha en stasjon ekstra, fikk jeg muligheten til å få flere i prat under den muntlige samtalen. Desto færre de var, jo mer tid fikk hver enkelt til å uttrykke seg.

På skrivestasjonen fikk elevene i oppgave å skrive et brev til en person de kjenner, der de skulle invitere vedkommende med på noe, og fortelle hvordan de hadde det. Jeg presiserte under plenumsgjennomgangen i klassen at de skulle få skrive akkurat slik de ville, og at læreren ikke skulle veilede eller pirke på dem i skrivingen. Siden jeg ikke kjente klassen

så godt, og ikke visste om spesielle behov når det kom til skriving, lot jeg læreren til elevene være på denne stasjonen. Da kunne læreren hjelpe dem med å komme i gang med skrivingen, uten at jeg ble for dominerende om hva og hvordan de skulle skrive. Hovedmålet med denne oppgaven var å se hvordan elevene valgte å skrive når de selv sto fritt til å velge form.

Den muntlige samtalen ble gjennomført i gruppe. Det så jeg på som hensiktsmessig, da jeg fremdeles var en ukjent person for elevene. Siden barn kan oppleve intervjusituasjonen som ubehagelig formell og at samtalen ofte blir styrt av forskeren (Akselberg & Mæhlum, 2019, s. 83), var det et strategisk valg å sette dem i gruppe første gang jeg snakket med dem. På forhånd hadde jeg utarbeidet noen spørsmål som i hovedsak omhandlet deres dialekt, holdninger til den og hvordan dialekten kan eller ikke kan brukes som et identitetsuttrykk. Disse spørsmålene fungerte som en intervjuguide under samtalen. Da noen elever hadde takket nei i samtykkeskjemaet, var det kun to grupper bestående av tre elever per gruppe som jeg tok lydopptak av. Samtalen foregikk rundt et bord. Tanken var egentlig at elevene selv skulle få styre samtalen, men med enkelte spørsmål fra meg, noe jeg fort fant ut at fungerte dårlig. Dermed endte det med at jeg stilte spørsmål fra intervjuguiden og at elevene svarte. Under gjennomføringen sørget jeg for at alle elevene fikk snakke, og at praten fløt godt. Formålet med denne samtalen var at jeg som forsker skulle få et innblikk i talemålet til elevene, samt hvilke tanker de hadde rundt egen dialekt.

Den siste stasjonen, som ikke hadde datainnsamling som formål, var oppgaver på iPad. Siden alle elevene hadde en iPad, la jeg ut ulike lenker og oppgaver de skulle jobbe med. Oppgavene handlet om dialekter, både i Gudbrandsdalen og generelt i Norge. På denne stasjonen hadde jeg lagt det opp slik at elevene skulle få lov til å diskutere litt med hverandre, da det blant annet var en quiz om dialektord. Denne stasjonen var elevstyrt, og det var ingen voksne til stede.

Siden undervisningsopplegget tok utgangspunkt i at elevene skulle få skrive fritt, kan enkelte elever velge å skrive slik de tror jeg ønsker at de skal skrive, da elevene forsto at jeg forsket på dem og deres dialekt. Denne utfordringen gjorde at jeg ville foreta et dybdeintervju, for å forsikre meg om at tekstene var produsert slik elevene ville ha skrevet hvis noen andre hadde bedt dem om å gjøre samme oppgave. Det at jeg benyttet meg av to metoder i tilknytning tekstene, var for å forsikre meg om at tekstproduksjonen var valid og for å finne ut om elevene kunne begrunne valgene de hadde tatt under skrivingen, eller om det var mer «tilfeldig» at de hadde skrevet slik de gjorde. Validitet dreier seg nettopp om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den har til mening å undersøke (Kvale & Birkmann, 2015, s. 276). Metodene åpnet derfor for muligheten til å se elevenes praksiser opp mot deres tanker og refleksjoner rundt dialekter.

4.2.2.2 Dybdeintervju

Jeg brukte noen dager på å velge ut informantene til intervjuene. Etter stasjonsarbeidet satt jeg igjen med tekstmateriale, samt transkripsjonen fra den muntlige samtalen. Disse var til god hjelp når jeg skulle velge ut informanter. Til slutt endte jeg opp med å ha tre informanter. Disse tre informantene virket interessante da teksten de hadde skrevet ikke fulgte nynorsk ortografi, men hadde preg av dialektale ord. Samtidig framsto de tre elevene mer eller mindre bevisste på egen dialekt og påvirkningen den hadde i tilknytning til livene deres.

Formålet med dybdeintervjuene var å gå i dybden på elevenes dialektale skriftvaner. Samtidig var intensjonen å få elevene til å sette ord på tanker de har om egen dialekt og påvirkningen disse tankene fører med seg. Jeg valgte å ha en semistrukturert inngang i intervjuet, ved at jeg på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide (vedlegg nr. 2). Spørsmålene i intervjuguiden var kategorisert etter tema, med vekt på hva jeg ønsket at samtalen skulle handle om. For meg var ikke rekkefølgen på spørsmålene viktig, men hovedtanken var at alle temaene fra intervjuguiden skulle være en del av samtalen. Ved å ha laget en intervjuguide på forhånd, sikret jeg meg at alle intervjuene handlet om samme tema, der temaene var definert ut fra problemstillinga og forskningsspørsmålene mine. Samtidig som intervjuet i stor grad sikret svar på problemstillinga, åpnet samtalen også opp for andre interessante temaer som informantene brakte på banen.

I gjennomføringen av dybdeintervjuet valgte jeg å ta ut en og en fra undervisning. Siden informantene hadde takket ja til lydopptak, var lydopptakeren på under hele intervjuet. Intervjuet foregikk i et klasserom hvor vi satt rundt et bord. Jeg startet intervjuet med å vise dem brevet de selv hadde skrevet, for å få en naturlig innledning på intervjuet. Brevet brukte jeg aktivt under hele intervjuet, ved at spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i at elevene selv skulle fortelle om brevet sitt.

4.2.2.3 Fra datainnsamling til analyse

Etter innsamlingen sto jeg igjen med mye data som skulle bli til analysemateriell. Elevene hadde skrevet for hånd, og for å kunne bruke tekstene videre i oppgaven valgte jeg å digitalisere dem. Når det var gjort, startet analysearbeidet. Utgangspunktet for analysen var forskningsspørsmålene, og derfra måtte jeg tolke og systematisk analysere tekstene ut fra tradisjonelle trekk ved talemålet til informantene (se kapittel 2.3.1 - 2.3.6). Den språklige analysen av tekstene ble utført manuelt, ved at jeg gjennomgikk hver av tekstene og markerte funn som kunne knyttes til dialektale trekk i elevenes talemål. Det som ikke samsvarte med denne termen, ble markert som et avvik fra talemålsnær skriving. I analysen ønsket jeg å fokusere på de dialektale trekkene, og på grunn av oppgavens omfang ble avvikene fokusert på i mindre grad. Hver av informantene vil bli presentert i hvert sitt informantportrett i analysekapittelet (se kapittel 5). Deretter vil materialet bli analysert og drøftet i lys av sosiolingvistisk teori med særlig vekt på hva som kan kategoriseres som et dialektalt ord.

I tillegg til tekstene hadde jeg også intervjumateriell som skulle analyseres. Jeg startet først med å transkribere alle intervjuene, både gruppesamtalen og dybdeintervjuene. For meg som hadde informanter som snakket dialekt, begynte fortolkningsprosessen allerede i det jeg skulle gjøre om talen til skrift. Å forske på en dialekt som er ganske lik sin egen, krever at jeg er ekstra konsentrert og gjennomgår opptakene mange ganger. Samtidig sto jeg ovenfor, ifølge Hårstad & Opsahl (2013), et grunnleggende dilemma i sosiolingvistisk språkforskning (s. 16). Skal jeg velge en framstilling som er mest mulig presis i vitenskapelig forstand, eller skal jeg forenkle språket og gjøre det mer tilgjengelig for folk? Siden hovedmålet med masteravhandlingen er å se på elevenes skrivevaner, valgte jeg å gå for en mer "leservennlig" transkripsjon. Derfor benyttet jeg meg av normalortografien innenfor bokmål, da jeg skulle transkribere. Der jeg fant det naturlig å avvike fra rettskrivningsnormen gjorde jeg det, da informantene enten brukte dialektord eller setninger som forklarer utsagnene best på informantenes talemål.

Etter transkripsjonen begynte analysearbeidet. Jeg valgte å kode og kategorisere transkripsjonene fra dybdeintervjuene ut ifra det jeg så på som relevant ut ifra

forskningsspørsmålene. Å kode er en teknikk som brukes for å systematisere et større materiale (Anker, 2020, s. 75), og i denne oppgaven er materialet transkripsjonene fra dybdeintervjuet. Underveis som jeg kodet, fant jeg ut at jeg ville justere fokuset fra identitet til mottakerbevissthet. Grunnen til at jeg foretok denne justeringen, var at informantene ikke var så bevisste på egen identitet som jeg antok. Dermed så jeg det som hensiktsmessig å kode etter mottakerbevissthet, da dette var noe de selv var opptatt av. Mens jeg jobbet med analysen, fant jeg ut at det var mest hensiktsmessig å omstrukturere analysen fra individorientert til tematisk og sammenliknende analyse. Dette gjorde jeg da jeg følte at en tematisk kategorisering var mest hensiktsmessig, da elevene i større grad snakket om det samme på intervjuene. Etter at jeg gikk fra individorientert til tematisk analyse, ble kodingen i hovedsak bestående av disse kategoriene: aktør-orientering, hvilke roller de inntar, samt normer for ulike språkmiljø de er en del av. Disse kodene vil bli sentrale under analyse- og drøftingskapittelet.

4.2.3 Utfordringer tilknyttet datainnsamlingen

Metodene jeg valgte for å innhente data, var som tidligere nevnt en form for metodetriangulering. Jeg observerte, samlet inn tekster, hadde gruppesamtale og gjennomførte flere dybdeintervju. Ved å kombinere flere metoder, gjør det at validiteten i mange tilfeller vil øke (Neteland & Aa, 2020, s. 17). Hvis de ulike metodiske tilnærmingene gir et lignende resultat, vil gyldigheten av disse funnene øke, og dermed øke validiteten i oppgaven. Ved å bruke flere ulike metoder, øker også risikoen for at funnene fra de ulike metodene spriker i hver sin retning. I mitt tilfelle kunne funnene fra skriveingen vist at elevene skriver nynorsk, mens i intervjuet sier informantene at de skriver på dialekt. Dette var noe av utfordringen jeg sto ovenfor i valg av metode. Derfor valgte jeg å velge informanter etter at elevene hadde gjennomført stasjonsundervisninga.

Under hele forskningen valgte jeg en deltakende rolle, både under observasjonen, samtalen og dybdeintervjuene. Grunnen til dette var å gjøre situasjonen mest mulig naturlig og komfortabel for begge parter, noe som påvirket den uanstrengte talen. I møte med elevene valgte jeg å benytte meg av min lokale gausdalsdialekt, da dette er den dialektale koden jeg til vanlig holder meg til i møte med andre fra Gudbrandsdalen. Sannsynligvis har min språkbruk påvirket informantene, jf. akkomodasjonsteorien. Siden jeg deltok som en delvis styrende aktør i samtalen, kan jeg ha påvirket det informantene ga inntrykk for. Dette er noe jeg ikke kunne unngått, da alle, inkludert meg selv, bruker språket til å konstruere oss selv. Funnene må dermed ses i sammenheng med konteksten, både skolekontekst, men også at jeg som språkforsker har tatt del av denne situasjonen.

I et forsøk på å kartlegge skriftspråket til en informant, kan det være vanskelig å vite om informanten endrer skriveingen i møte med forskningssituasjonen. Hvis dette er tilfelle, kan jeg som forsker risikere at informanten «legger om» og endrer både talemålet og skriveingen i løpet av intervjuet og datainnsamlingen. Kanskje tenker informantene at de vil bli forstått av meg, eller har en formening om hva jeg anser som «riktige» funn, som gjør at de endrer måten de kommuniserer på for å bli forstått. Som menneske har vi et ønske om å forstå hverandre, og akkomodasjonsteorien er utviklet med ønske om å forklare og forstå individuelle vekslinger avhengig av hvem vi snakker med (Giles & Smith, 1979, referert i Mæhlum, 2019, s. 112). Det vil si at vi mennesker velger, i enhver situasjon vi er en del av, å tilpasse oss samtalepartneren enten ved å tilnærme oss den andre personens måte å snakke på, eller å ta avstand til den andre personens måte å snakke på. Siden informantene mest sannsynlig hadde gjort seg opp en mening om hva jeg ønsket å

forske på, kan det være at informantene forsøker å snakke og skrive mer dialektalt enn det de vanligvis gjør, fordi de er stolte av dialekten og området sitt. Samtidig kan også det motsatte skje, hvis en informant ikke vil identifisere seg med dialekten. Denne tankegangen gjorde at jeg som forsker måtte fokusere på elevenes tale når de også var i en «uanstrengt» samtale uten meg, for å forsikre meg om at informantene også snakket dialekt med andre og ikke bare meg. Det er imidlertid naturlig å trekke inn diskusjonen om det faktisk finnes et uanstrengt, uformelt dagligspråk, som Labov (1972) og flere omtaler som «vernacular speech». Finnes det noe som er mer naturlig enn annen tale? Innenfor sosiolingvistikken har dette vært et spørsmål som ofte har blitt diskutert. Denne diskusjonen har jeg som sosiolingvistisk forsker måtte ta stilling til.

Siden jeg er opptatt av skriftspråket til elevene, benyttet jeg meg av de tradisjonelle trekkene ved talemålet i analysen. Om elevene bruker en mer standardsnær varietet til vanlig, og om det er mer «ekte» for elevene enn de tradisjonelle trekkene, var for meg en utfordring jeg sto ovenfor. Med dette i bakhodet, valgte jeg å kode ut ifra de tradisjonelle trekkene som er spesiell for dialekten, da det er vanskelig å kode med utgangspunkt i at elevenes talemål kan være i veksling. Samtidig hadde det vært en utfordring å gjennomføre analysen med utgangspunkt i elevenes dagligtale, da dette hadde vært tidkrevende, men også vanskelig å få elevene i uanstrengt tale uten påvirkning av meg og mitt talemål.

5. Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene fra empirien. Med bakgrunn i problemstillingen og i de tre forskningsspørsmålene som jeg presenterte i delkapittel 1.2, vil analysedelen bli strukturert i to hoveddeler. Første del (5.2) tar for seg forskningsspørsmål 1, mens den siste delen (5.3) tar for seg forskningsspørsmål 2 og 3. Forskningsspørsmålene fra delkapittel 1.2:

1. *Hvordan utnyttes et utvalg språktrekk forbundet med det tradisjonelle talemålet i området i elevenes skriving?*
2. *På hvilken måte er elevene mottakerbevisste i valg av skrevenormer?*
3. *Hvilke tanker har elevene om egne skriftspråksprakiser?*

Jeg har ikke ansett det som hensiktsmessig å skille analyse og drøfting i to ulike kapitler, og derfor velger jeg å samskrive disse to delene til ett felles kapittel. Før jeg begynner å analysere hver av de tre informantenes tekster og intervju, vil jeg presentere de tre informantene som språkbrukere samt gjennomgå interessante funn fra observasjonene av dem. Disse dataene vil jeg ta med meg videre inn i analysedelen. I analysen vil jeg først belyse elevenes språkvalg i teksten de skrev (jf. kapittel 4), og deretter belyse og drøfte språkvalgene deres med utgangspunkt i intervjumaterialet. Tekstene danner grunnlaget for intervjuet, og dermed ser jeg på dette som hensiktsmessig å starte med, siden jeg da kan trekke paralleller mellom tekst og intervju. Der vil jeg ha en tematisk inndeling av analysen og drøftingen.

5.1 Informantpresentasjon

Informantene oppfylte, som beskrevet i kapittel 4.2.1, alle kravene jeg hadde satt for å være informant i forskningsprosjektet. Disse kriteriene var at de skulle ha foreldre fra samme område, at de selv hadde bodd i kommunen hele livet, at de snakket dialekt hjemme og at de skrev med innslag av dialektale varieteter i brevet. «Nora», «John» og «Arne» har begge foreldrene sine fra hjemmeplassen og foreldrene har enten bodd i kommunen eller en kommune i nærheten fra de var små. Alle informantene går i samme klasse og har gjort det hele skoleløpet. Siden det er skriftspråket til elevene som er i fokus i denne oppgaven har jeg ikke underlagt talemålet til elevene en systematisk analyse. Derimot kommer jeg til å kommentere det på bakgrunn av mer uformelle observasjoner der jeg opplever at talemålet er relevant for å tegne et godt bilde av informantene som språkbrukere.

Nora er ei jente på 10 år. Begge foreldrene bor og kommer fra Gudbrandsdalen. Hun har bodd på samme sted hele livet. Hun vil selv karakterisere dialekten sin som «nynorsk», med innslag av «bokmål». Språklig sett er talemålet til Nora plassert innenfor Mæhlum og Røynealand sin inndeling; midlandsk (2012, s. 65). I tillegg er Nora en aktiv, åpen og utadventt språkbruker på skolen, der hun har nynorsk som skriftlig hovedmål og bruker det aktivt i skolearbeidet sitt. Hun snakker gudbrandsdøl til både medelever og lærere på skolen, og hun endrer ikke talemålet i betydelig grad i møte med andre ut fra det jeg har observert. Hjemme er det faren som er mest opptatt av å «prate på dialekt» og Nora sier at hun ofte får tilbakemeldinger om å snakke «breiere», og da spesielt fra far.

Arne er, som han selv sier, en fotballgal gutt på 10 år. Moren kommer fra en kommune i samme område, mens faren er oppvokst rett ved der de bor nå i dag. Hjemkommunen til moren er, i likhet med kommunen Arne kommer fra, plassert innenfor det midlandske dialektområdet, og talemålene i de to kommunene er på mange måter like. Arne er en aktiv og pratsom språkbruker og har mange typiske trekk av gudbrandsdalsmålet i sin daglige tale. Foreldrene til Arne har gitt tilbakemelding på at de ønsker at han snakker tradisjonelt gudbrandsdøl, da dette er dialekten som brukes der han kommer fra, noe han forteller at han aktivt har begynt med nå. I likhet med Nora skriver også han stort sett med nynorsk. Generelt sett liker ikke Arne skolen så godt, til tross for det er han aktiv i både friminuttene og i timene, der talemålet er typisk gudbrandsdøl. Han sier at det er spesielt etter at foreldrene begynte å ta dialekten hans på alvor og retter på ham, at dialekten har kommet fram i hans dagligtale.

John er i likhet med de andre informantene 10 år. Moren kommer fra en kommune i nærheten, mens faren har bodd i samme kommune hele livet. Kommunen der moren til John kommer fra, blir i likhet med hjemkommunen til John ofte omtalt som fjellbygdsmål (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 65). John er en bevisst språkbruker og sier selv at han snakker gudbrandsdøl, noe han har gjort hele livet. På skolen er John muntlig aktiv både i timene og ute blant venner, og observasjoner viser at John holder på dialekten sin i de forskjellige kontekstene i skolesammenheng. Som språkbevisst observatør kan en høre mange av de tradisjonelle trekkene ved gudbrandsdalsmålet i hans dagligtale.

5.2 Elevenes skriving generelt

Som beskrevet i metodekapittelet fikk elevene i oppgave å skrive et brev til en venn, et familiemedlem eller noen de kjenner. Informasjonen i forkant av skriveoppgaven var lik; elevene skulle få lov til å skrive akkurat slik de ønsket. Totalt var det sju av ti tekster jeg fikk lov å samle inn, siden den siste eleven jeg hadde fått tillatelse fra ikke var til stede. Disse sju tekstene var på mange måter ulike. I fire av tekstene er brevet i hovedsak skrevet med nynorsk ortografi, der enkelte av tekstene har innslag som kan minne om bokmålsnær ortografi. Man kan se disse tekstene i sammenheng med hvem elevene er og hvor de kommer fra. Tre av disse elevene har enten bodd andre steder i Norge eller har utenlandske foreldre. Dette kan ha påvirket språkvalgene de gjorde i møte med min oppgave. Dette er elever som ikke har lært det lokale talemålet å kjenne før et stykke ut i oppveksten. Den siste eleven av de fire som skrev mer nynorsk, er imidlertid født og oppvokst i Gudbrandsdalen og har foreldrene som kommer derifra. Hans språkvalg står med dette i kontrast til språkvalgene i de tre elevtekstene jeg skal se nærmere på i denne studien, da disse tre tekstene er preget av mer talemålsnær skriving enn de fire andre tekstene.

Termene «ortografisk» og «standard skriftspråk» brukes i denne analysen synonymt med normert rettskriving. Termene brukes i betegnelsen av hva som er i tråd med Språkrådets normering av rettskriving (Språkrådet, 2021, 9. desember). Siden studien tar utgangspunkt i talemålsnær skriving og betydningen av den, har jeg valgt å fokusere på de elevene som har gjort språkvalg som går ut over de normerte skrivemåtene og gir assosiasjoner i retning av det lokale talemålet.

I de kommende underkapitlene vil teksten til informantene bli presentert først, før jeg går inn i teksten og kommenterer relevante trekk. Som nevnt i metodekapittelet ble tekstene

tolket og systematisk analysert med utgangspunkt i de tradisjonelle trekkene for Gudbrandsdalen. Tekstene ble analysert manuelt ved at jeg gjennomgikk tekstene og markerte trekk som hadde en kobling til talemålet. Det vil si ordformer som har trekk fra enten morfologi, fonologi eller andre lingvistiske nivå som på ulike vis bidrar til at ordene oppfattes som lokalt forankret. Det som ikke samsvarte med koblinger til talemålet ble markert for dette. Siden talemål er muntlig relatert, er det sjelden de skriftlige ordene er dialektale alene. Ofte handler det snarere om hvordan ordene står i forhold til hverandre. Jeg har transkribert de håndskrevne brevene, og linjenumrene i transkripsjonen reflekterer elevenes linjedeling i brevet.

5.2.1 Nora

1. Tell (mottakerens navn)
2. Fredag 28.1.2022 ska du tell meg oss skal læke
3. ute og inne vi ska sikkert ake på lækeplassen og
4. læke oppe på garasjen vi kan bake kanskje håpe du
5. har det fint på skulen og håpe at vi kan på badeland
6. sammen

Nora har bodd på samme sted hele livet og har foreldre fra Gudbrandsdalen. Hun skriver en tekst som er preget av normert skrijving, men med en del tydelige dialektale innslag. Brevet er skrevet til ei venninne. Venninna snakker, i likhet med Nora, gudbrandsdøl. Hun starter innledningsvis i linje 1 med å henvende seg til mottakeren ved at hun bruker det dialektale preposisjonsformen «tell» (til). Preposisjonen «tell» brukes to ganger i teksten, først når hun henvender seg til mottakeren, og deretter i første setning når hun beskriver at mottakeren skal på besøk til henne. Nora bruker i første setning «oss» som subjektform av det personlige pronomenet i første person flertall, og deretter endrer hun skrijvingen til å skrive «vi». I enkelte steder i Gudbrandsdalen brukes, som tidligere nevnt, *oss*, *døkk* og *døm* som subjektsform i flertall (Jenshus, 1986, s. 25). Siden Nora både bruker denne tradisjonelle subjektsformen, men også en standardisert versjon, kan en si at hun veksler mellom talemålsnær skrijving og standardisert skrijving. Siden «vi» både brukes for nynorsk og bokmål er det vanskelig å vite hvilken rettskrivingsnorm hun forholder seg til, men subjektsformen «vi» er ikke å regne som dialektal.

Videre i teksten bytter Nora på å skrive «ska» og «skal». I samme setning bruker hun de ulike formene av samme ord om hverandre, og hun er ikke konsekvent med hvordan hun skriver verbet «å skulle». Linje 2 og 3 viser dette. Ordet «ska» brukes tradisjonelt i Gudbrandsdalen, der en ikke uttaler den siste konsonanten (Jenshus, 1986, s. 71). Det interessante i Noras brev er at første gang hun skriver ordet «ska» har hun visket ut endebokstaven, mens hun skriver «skal» andre gangen, før hun igjen skriver «ska».

Fra linje 2 til 4 bruker Nora ordet «læke» (leker) tre ganger, enten som enkelt ord eller som sammensatt ord. Ordet «læke» speiler lokal uttale av ordet. Formen «læke» er grunn til å forstå som dialektal, fordi den kan sies å reflektere to trekk i det lokale talemålet, nemlig både *r-bortfall* og *senkning*. R-bortfall i presens betyr at fonemet og grafemet /r/ ikke er med verken i skrift eller tale (Skjekkeland 2005, s. 166). R-bortfall i presens er gjeldende i flere av verbene Nora bruker som for eksempel «læke» (leker) og «håpe» (håper) i linje 4. I tillegg til r-bortfall i presens er også senkning av gammel kort e til æ et av trekkene en finner i ordet «læke». Senkning av gammel kort e til æ er en lydig prosess

der vokalen har «falt ned» ett hakk sammenlignet med vokalkvaliteten fra norrøn tid. Det vil si at vokalen e faller til æ (Skjeggeland, 2005, s. 45-46). At Nora har tatt dette i bruk i skriftspråket sitt kan tyde på at hun også bruker det i talemålet, da det er knyttet til lydelighet av ord.

Det er imidlertid mange ord i teksten som ikke har innslag av dialekt. Selv om jeg har tatt utgangspunkt i de ordene jeg mener representerer Nora sitt talemål, er det flere ord som kan kommenteres og sees i sammenheng med hennes skriftspråklige praksiser. Det kan ut fra brevet virke som at de andre fonologiske trekkene som er beskrevet i bakgrunnskapittelet, som for eksempel retroflekser, tjukk l og jamvekt, ikke er en del av Noras skriftspråklige repertoar. Det kan dermed se ut som at hun er mindre bevisst på disse språktrekkene enn de hun har vist gjennom brevet at hun har brukt. Deriblant kunne en forvente at språktrekkene jamvekt og utjamning hadde vært representert i jamvektordsordet «bake» (linje 4). I Gudbrandsdalen ville de tradisjonelt sagt *båkkå* (Jenshus, 1986, s. 41; Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 46 - 47).

5.2.2 Arne

1. Til (mottaker). Frå (avsender). 27/1/2022
2. Hei e har det bra på
3. skulen. E jobbe bra
4. med deg. E like å jobbe
5. med deg. Du e veldig
6. flink te å jobbe søl om
7. du brøke litt
8. Helsning (avsender)

Arne er i likhet med Nora oppvokst med gudbrandsdalsdialekten i sin nærmeste omgangskrets. Teksten til Arne har mange former som bryter med normalortografi, og som det er grunn til å tolke som trekk ved det lokale talemålet som er gitt skriftlig form. Arne skriver brevet i første person, der han bruker gudbrandsdalsformen «e» i stedet for nynorsk «eg». Dette er typiske trekk for det østnorske området, og særlig i fjellbygsmålene der e er den dominerende formen (Hanssen, 2012, s. 137). Bruken av førstepersonsformen «e» er konsekvent brukt i hele teksten til Arne. Han starter mange av setningene sine med denne pronomenformen, etterfulgt av et verb. I enkelte av setningene der han starter med pronomenet «e», henvender han seg til mottaker med å bruke «deg» i slutten av setningen. Tradisjonelt talemål har «de» som personlig pronomen for *deg* (Jenshus, 1986, s. 76). Siden Arne skriver med grafemet *g* i slutten av ordet, kan det tyde på at han bruker pronomensformen fra standard ortografi.

Flere av verbene som Arne har skrevet i brevet er i tråd med tradisjonell dialektal uttale. R-bortfall i presens er som nevnt ett av trekkene som er typisk for dialekter i Gudbrandsdalen. I likhet med Nora bruker også Arne det i flere av sine verb. I linje 3 og 4 er r-bortfall gjeldende i verbene «jobbe» (linje 3) og «like» (linje 4). Selv om flere av verbene til Arne er skrevet dialektalt, er det også noen som er i tråd med normal ortografi. For eksempel skriver han verbet «å jobbe» i infinitiv i linje 4 og 6. Denne formen er ikke entydig markert som dialektal eller ikke, men bryter ikke med det dialektale preget ellers i setningen. Derfor er den lett å forstå som dialektal når det står sammen med andre trekk som er dialektale. Videre i teksten, i linje 5, kommenterer Arne egenskapene til mottakeren

ved å bruke presensformen *er*, altså «e». Tradisjonelt har verbet «å være» blitt bøydd *væ´ra- æ - va - vo`ré* i dette området (Jenshus, 1986, s. 62). Selv om Arne skriver «e», er det grunn til å tro at han i denne sammenheng mener verbet å være», og at formen er dialektal.

Videre i teksten skriver Arne i linje 7: «du brøke litt». Det er tydelig at Arne i denne sammenheng mener ordet «bråke». I samtale med Arne der han ordrett leser brevet, sier han «bråke», og det kan dermed virke som at han i denne sammenheng blander grafemene *ø* og *å*, da «brøke» ikke er en kjent dialektform fra gudbrandsdalsmålet. Selv om han trolig har blandet grafemene er verbet sentralt i den form at det har *r*-bortfall. Verbet «brøke» er bøydd i presens og følger dermed dette tradisjonelle trekket ved dialekten, da *r-en* er fjernet fra ordet.

5.2.3 John

1. Til (mottakers navn). Hei! (Mottakers navn). Eg væt
2. at oss ikke har besøkt
3. verandre på længe så e håpe at du
4. kjæm åt me æn dag at. E gjer
5. vanligvis ingenting etter skulen og i
6. helgene å kænskje oss kan ake med
7. (navn). Hilsen (avsender).

John har i likhet med de to andre informantene en del innslag av talemålsnære former i sin tekst. Han starter brevet med å henvende seg flere ganger til mottaker i linje 1. Han starter med å skrive «til» mottaker, som er en venn i klassen. Her velger John å skrive standardisert, da den dialektale preposisjonsformen trolig ville være «tell» eller liknende. I slutten av første linje skriver John «eg væt», noe som kan være en blanding av nynorsk og gudbrandsdalsmålet hans. I gudbrandsdalsmål uttales pronomeren tradisjonelt som «e» og er den dialektale formen for personlig pronomeren (Hanssen, 2012, s. 148), men i stedet bruker han «eg» i den første linja. I linje 3 og 4 bruker han imidlertid pronomensformen «e», som er typisk for området, og en kan tolke skrivingen som typisk for området. Det at John veksler mellom «e» og «eg» kan også tyde på en veksling mellom dialektale trekk og nynorsk ortografi.

I teksten bruker John flere ulike pronomensformer som man kan fortolke som talemålsnær skriving. Fra gammelnorsk har det kommet flere former for personlig pronomeren. I personlig pronomeren subjeksform brukes formene *oss*, *døkk* og *døm* i flertall (Jenshus, 1986, s. 77). John bruker pronomensformen «oss» flere steder i brevet, deriblant i linje 2 og 6, og en kan dermed si at John følger den dialektale pronomensformen for subjeksform flertall.

John representerer, i likhet med de andre informantene, målmerket *r-bortfall i presens* i teksten sin. I linje 3 bøyer han verbet «håper» i presens. Her ser «håpe» ut til å være en skrivemåte som reflekterer dette trekket, der *r-en* i slutten av verbet har falt bort. John bruker flere verb i teksten, som for eksempel *kjæm* (kommer) i linje 4. I Gudbrandsdalen blir verbet *kåmå* (komme) bøydd som et enstavingsord med omlyd; *kåmå - kjæm - kom - kåm* (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 49). John skriver verbet slik det tradisjonelt blir bøydd

i Gudbrandsdalen, ved at han skriver «kjæm» i presens. Samtidig får ordet en omlyd i form av grafemet æ i midten av ordet.

John har også flere interessante innslag av talemålsnær skriving. I linje 3 skriver han: «verandre på længe». Selv om formen «verandre» ikke er typisk for Gudbrandsdalen, er den heller ikke entydig kopla til noen skriftnormal. I denne sammenheng skrives ordet med *kv-* på nynorsk og *hv-* på bokmål. Videre i linjen skriver han «længe» (lenge), og her bytter han ut *e* med *æ*. Dette gjør han også med ordet «kænskje» (kanskje) i linje 6, der fonemet *a* har blitt byttet ut med *æ*. Det at vokalene i disse ordene har blitt endret kan tolkes som en senkning. Et annet interessant innslag John har i sin tekst er preposisjonen *til*. I teksten bruker han det tradisjonelle dialektale trekket «åt» (Jenshus, 1986, s. 81). Han bruker «åt» (linje 4) i sammenheng med at han ønsker at noe skal skje og at noen skal komme på besøk til han, mens når han henvender seg til mottaker i linje 1, bruker han den standardisert formen «til».

John bruker nektningsadverbet «ikke» en gang (se linje 2) i sin tekst. Dialektal form for John ville trolig være «itte» eller «ikkje» (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 67), mens John skriver altså «ikke». Det kan være snakk om ei bokmålsform, men det er ikke entydig, for formen «ikke» sprer seg i området på bekostning av de tradisjonelle formene. Dette kan dermed reflektere ei form John har i talemålet sitt, uten at jeg har sikre holdepunkt for å slå fast hva som er tilfellet. Det er imidlertid flere ord som har trekk fra normal ortografi. John skriver blant annet «kan» og «helgene». Ordet «kan» kunne etter tradisjonelle trekk som palatalisering og diftongering blitt representert som *kæinn* eller liknende.

5.2.4 Informantenes bruk av talemålsformer i skrift sett i sammenheng

Nora, John og Arne har til felles at de skrev brevet sitt til en venn. Vennene går i klassen deres og de kjenner hverandre godt. Å være bevisst på mottakeren påvirker hvordan vi posisjonerer oss når vi skriver (Bakhtin, 1986, s. 60). Bakhtin ser på mottakeren som et viktig element i skriveprosessen. Det kan være grunn til å tro at informantene i denne studien har vært påvirket av hvem de har skrevet sitt brev til. Dette tror jeg på bakgrunn av at alle tre har gått vekk fra å bruke et helt normert skriftspråk i tekstene sine, et skriftspråk som informantene er vant med å skrive på skolen. Observasjoner jeg gjorde før tekstsakingen viste at elevene skriver nynorsk når de får skriveoppgaver. Selv om informantene fikk beskjed om at det var jeg, forskeren, som skulle samle inn brevene, gikk informantene inn i en skriverolle der mottakeren var en venn. Siden informantene var bevisste på mottakeren vil det ifølge Bakhtin være grunn til å tro at skriftspråket til informantene i denne sammenhengen har blitt påvirket av det (1986, s. 95-96). Dette kan blant annet være årsaken til at de skrev talemålsnært, da mottakeren i tillegg var fra samme plass og trolig har tilnærmet lik dialekt. Samtidig visste også informantene at læreren ikke skulle se brevet, noe som kan ha påvirket hvilke valg de tok underveis, fordi de ikke ville få korrigeringer på feil språkbruk.

Oppgaven jeg ga elevene kan sees i lys av funnene fra Kvistad og Otnes sin studie om mottakerbevissthet i skolen (2019). Der blir elevene i stor grad satt til å skrive til mottakere som faller innunder kategorien «nære sfære» (Kvistad & Otnes, 2019, s. 114), noe elevene selv gjorde i min skriveoppgave. Vennene, som informantene i denne studien skrev til, er personer som finnes i samfunnet elevene er omringet av, enten på eller utenfor skolesituasjon. Dermed kategoriseres de som den *nære sfære*. Disse personene kunne potensielt vært mottakere for tekstene hvis de skulle bli sendt, uten at det oppleves som kunstig (Kvistad & Otnes, 2019, s. 110).

Det at informantene mine valgte virkelige mottakere kan ha ført til at de har endret sine språkvalg. Dette er noe Røyneland og Vangsnes (2020) hevder å se i sin studie også. De fant ut at deltakerne i deres studie gjorde ulike språkvalg i ulike kontekster, og at de gjorde dette på bakgrunn av hva slags plattform de brukte, hvem som var mottaker og hvilken relasjon de hadde til mottakeren (s. 386). Siden elevene i min forskning ikke valgte læreren som mottaker, sto de kanskje friere i hvilke språkvalg de kunne foreta seg under skrivingen, siden læreren ikke skulle se teksten. Det Røyneland og Vangsnes (2020) fant i sin studie ser dermed ut å være en tendens i min studie også. Relasjonen informantene har til mottakeren ser ut til å påvirke språkvalgene, siden mottakeren er fra samme område og er godt kjent med dialekten til avsenderen.

Det at alle informantene mine velger å bruke enkelte dialektale trekk i sine tekster, vitner om at interaksjonen de inngår i tillater avvik fra standardisert normering. Disse avvikene, de dialektale trekkene i teksten, er ifølge van Ommeren (2016) egne til å formidle sosial mening på grunn av de semiotiske koplingene mellom lingvistiske former og sosiokulturelt meningsinnhold (s. 61). Koblingene informantene gjør er på bakgrunn av erfaringer de har gjort i samspill med mottakeren. Siden mottakerne i denne sammenheng også er venner av informantene, har de allerede en sterk kobling om hvilke egenskaper som aksepteres og hva som forventes av hverandre. For informantene har den sosiale konteksten teksten utspiller seg i en påvirkning for hva slags språkbruk de benytter seg av. Siden konteksten i denne sammenheng ikke var gitt spesifikk av læreren, tyder det på at elevene skrev brevet i en mer uformell setting, da innholdet i teksten omhandlet sender og mottaker. På bakgrunn av at informantene velger å bruke dialektale trekk i skrivingen sin, kan det dras slutninger om språkets holdninger, verdier og status (van Ommeren, 2016, s. 61). I dette tilfellet er det tydelig at informantene har en holdning til at dialektskriving er akseptabelt til venner, og at dette har en høy egenverdi for dem selv. Det at dialektskriving har høy egenverdi vitner om at dialekten står elevene nært og at de føler tilhørighet til den. Siden elevene velger å bruke dialekten sin i skriving, tyder det på at de vil framstå som representanter for gudbrandsdalsdialekten, ikke bare i tale, men også i skriftspråket. At den språklige tilhørigheten informantene er en del av tillater dialektskriving, kan vitne om at det er status å skrive dialekt. Hårstad (2018) hevder at en i slike sammenhenger velger språklige uttrykk ut fra hva slags kategorier en selv ønsker å uttrykke tilhørighet til (s. 21). Informantene i denne studien gir dermed uttrykk for at de ønsker å tilhøre Gudbrandsdalen, da de bruker språklige varieteter som reflekterer talemålet der.

Siden skolen til informantene ligger i et skille mellom midlandsk og østlandsk i inndelingen av dialektlandskapet som Mæhlum og Røyneland (2012, s. 70) tidligere har gjort, ser jeg tendenser som er typiske for både midlandsk og østlandsk i informantenes tekster. Dette gjelder for eksempel pronomensformene. I tekstene til John og Arne bruker de begge «e» som personlig pronomen i førsteperson entall. Arne er konsekvent i bruken av «e» gjennom hele teksten, mens John blander «eg» og «e». Selv om «eg» er den nynorske formen for personlig pronomen, kan en også se dette i sammenheng med kommunen de bor i. Kommunene i Gudbrandsdalen er som sagt grovdelt innenfor midlandsk og østlandsk (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 70), og dette skillet er på grunn av urbanisering vanskelig å kommunefeste. Dermed er det naturlig at enkelte trekk glir innad i kommunene. Det midlandske området har i motsetning til østlandsk «e» og «eg» som personlig pronomen entall, noe John og Arne bruker i sine tekster (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 67).

To av informantene bruker den tradisjonelle formen «oss» i subjektsform. Denne gammelnorske pronomensformen er fremdeles aktivt i bruk blant de yngre i Gudbrandsdalen, noe som kommer fram i brevene. John bruker denne pronomensformen en gang i sin tekst, mens Nora derimot veksler mellom å bruke formen «oss» og riktig rettskrivingsnorm, altså «vi». Hennes veksling mellom talemålsnær og standardisert skriving skjer flere ganger i teksten. Siden alle informantene opprinnelig er nynorskbrukere, kan det være naturlig å veksle mellom nynorsk og dialektnær skriving. Flere undersøkelser konkluderer med nettopp dette, at nynorskbrukere veksler mellom nynorsk, bokmål og dialektnær skriving (jf. Juuhl, 2014; Myklebust, 2015; Fiskerstrand, 2017). På bakgrunn av disse undersøkelsene er det nærliggende å tro at Nora veksler mellom talemålsnær skriving og nynorsk, da hun har lært og skrevet nynorsk gjennom hele barneskolen.

Ser en tekstene i sammenheng, er det ett talemålstrekk som er sterkt representert i alle tekstene. Det tradisjonelle trekket *r-bortfall i presens*. I Gudbrandsdalen står dette trekket sterkt. Selv om informantene er i 10-årsalderen, ser en tydelig at de er aktive brukere av det tradisjonelle målmerket. Alle tre informantene bruker *r-bortfall i presens* i tekstene sine, deriblant i verbene «læke», «ake», «håpe» og «jobbe». Det at alle informantene bruker dette tradisjonelle trekket, indikerer at det er en del av elevenes talespråklige repertoar, og at de bruker det aktivt når oppgaven åpner opp for dialektal skriving.

Preposisjonen for *til* brukes i ulik grad i de tre tekstene. Alle tre bruker denne preposisjonen, men Nora og John ser ut til å bruke den tradisjonelle dialektale formen for *til*, nemlig «tell» og «åt» (Jenshus, 1986, s. 81). Arne bruker derimot en form for standard normering ved å skrive *til*. Det kan imidlertid se ut som at preposisjonen John bruker (åt) blir brukt i flere sammenhenger og at den ofte blir satt sammen med et adverb, men da at preposisjonen står sist, for eksempel i ordet *atåt* (betyr tillegg) (Jenshus, 1986, s. 83).

Tekstene til informantene er preget av sosiolingvistiske markører. Selv om tekstene er kodet etter dialektale trekk, tyder det ikke på at alle ord i tekstene er skrevet på dialekt. Informantene bruker flere kjente målmerker som karakteriserer gudbrandsdalsdialekten, men det er fremdeles mange kjente trekk som elevene ikke har representert i tekstene sine. De fonologiske trekkene som *tjukk l*, *jamvekt* og *retrofleks*, som er målmerker som karakteriserer Gudbrandsdalen (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 46-50), kommer for eksempel ikke fram i informantenes tekster. Det kan virke som at disse språktrekkene ikke er en del av informantenes skriftspråklige repertoar når de skriver talemålsnært, og at de er mer språklig bevisste på de trekkene og målmerkene som er brukt i teksten.

De tre brevene som jeg analyserte skiller seg fra nynorsk og normene for nynorsk. Tekstene er preget av dialekten til informantene, samt skriftspråklig normering. Samtidig skiller de seg fra skriftspråket de andre informantene i klassen benyttet seg av ved at de er preget av sosiolingvistiske markører som peker i retning av stedet de bor på. De dialektale formene i tekstene, som jeg analyserte tidligere i delkapittelet, er relevant å belyse som uttrykk for språkets indeksikalitet. De indeksikalske koblingene språket fører med seg er formet over tid og på et politisk, geografisk og sosialt plan (Hårstad, 2018, s. 17). Hårstad et al. hevder at graden av formalitet i interaksjonen påvirker hvordan vi bruker språket (2020, s. 37). Siden alle informantene bruker trekk fra talemålet, tyder det dermed på at de ønsker å belyse hvem de er og vise nærhet til mottaker.

5.3 Elevenes handlinger som en bekostning av skriftspråket

Innledningsvis i kapittel 5 nevnte jeg at forskningsspørsmål 2 og 3 ville bli analysert og drøftet under relevante tematiske overskrifter. Jeg vil i dette delkapittelet redegjøre for hovedkategoriene i analysen av intervjumaterialet, som er mottakerbevissthet, språkvalg for ulike roller og normer i ulike språkmiljø. Ved å gjøre denne kategoriseringen er det dermed mulig å se en sammenheng mellom de tre informantene og deres tanker om skriftspråkspraksisene de bruker, og trekke paralleller til de teoretiske perspektivene fra teorikapittelet. Utdragene i det kommende delkapitlene har forkortelse M for meg som forsker (Mari), A for Arne, J for John og N for Nora.

5.3.1 Aktør-orientering som mottakerbevissthet

Gjennom intervjuene kommer det fram at elevene skriver ulikt i møte med ulike mottakere. Bakhtin (1986) beskriver mottakerbevissthet som hvordan vi posisjonerer oss når vi skriver. I denne sammenheng brukes også begrepet *posisjonering* om enhver ytring som vi opptrer i. Vi posisjonerer oss på tre ulike måter: emne, form og adressat (Bakhtin, 1986, s. 60). Selv om Bakhtins beskrivelse av posisjonering og mottakerbevissthet ikke er av nyere dato, brukes begrepet fortsatt aktivt i skolesammenheng. I forskningssituasjonen inviterte jeg til at elevene skulle være mottakerbevisste, men uten å gi noen konkrete retningslinjer for hvordan. Når jeg selv la opp til at informantene skulle være mottakerbevisste, tolker jeg begrepet som elevenes evne til å gjøre valg som tar hensyn til mottakeren. I dagens skole er skriving en stor del av opplæringen, og det å kunne tilpasse seg mottakeren er en utfordring dagens elever står ovenfor i denne opplæringsprosessen. På denne måten er skolen med på å gi elevene opplæring i mottakerbevissthet, slik at de skal kunne møte utfordringer knyttet til dette i samfunnet. Et relevant begrep i denne sammenhengen er *literacy*. Elever skriver om revidert tekst for å formidle sin allerede etablerte kunnskap til andre. Ved å innføre både kjente og ukjente mottakere, gjør det elevene i stand til å handle tekstuellet i de etablerte situasjonene de var en del av. Bjørkvold (2015) påpeker i sin studie av mottakerbevissthet som et didaktisk grep, at et literacydidaktisk grep er å arbeide hensiktsmessig med tekst og innføring av mottakere (s. 2). Dette vil på sikt øke elevenes bevissthet rundt mottakere og hvordan en skal tilnærme seg de ulike aktørene. Videre vil jeg gå gjennom noen av mottakerne som informantene gjorde rede for i intervjuet, og hvordan de forholder seg til og tar hensyn til det språklige i skrift. Etter at jeg har gjort rede for de ulike mottakerinnstansene, vil jeg drøfte de i sammenheng.

Familie

Av de mottakergruppene informantene har er familiemedlemmene dem de har lengst og nærest forhold til. Siden et av kravene til informantene var at foreldrene skulle være fra samme område, er det nærliggende å tro at informantene og foreldrene også snakker samme dialekt. Gjennom intervjuene som ble gjort med John, Arne og Nora, er det grunn til å tro at foreldrene indirekte påvirker elevenes valg i møte med tekstproduksjon. Dette kommer for eksempel fram i et av intervjuene som ble gjort med John:

25. M: Og så i denne oppgaven fikk dere lov til å skrive akkurat slik dere ville skrive.
26. J: Ja.
27. M: Hva var det du valgte å skrive? Bokmål, nynorsk eller slik du snakker?
28. J: Slik jeg prater.
29. M: Så du/

30. J: Jeg skriver slik på meldinger også, da skriver jeg akkurat slik. Det gjør foreldrene mine også.
31. M: Så du skriver på dialekt hele tiden?
32. J: Ja.
33. M: Og hvorfor velger du å skrive på dialekt?
34. J: Fordi jeg synes det er mest vanlig å skrive slik jeg prater.
35. M: Så det er på en måte en vanesak at du har gjort det hele tiden?
36. J: Ja.

(Utdrag fra samtale med John)

Det at John avbryter meg før jeg rekker å stille ferdig spørsmålet i linje 29, tyder på at han er bevisst på sin dialektale skriving. Han tydeliggjør at foreldrene også skriver som ham, noe som kan tolkes som at han skriver talemålsnært når han kommuniserer med dem. Dette presiserer John også i linje 30. Det at John forteller hvordan foreldrenes språklige praksiser er, vitner om at de opptrer som språklige forbilder for John. Han ser hvordan foreldrene skriver og etterligner dem ved at han selv skriver «slik han prater». Dette kan sees i likhet med det Nora uttrykker som å skrive «breiere»:

126. N: Ehh, jeg skriver sånn litt finere og noen ganger litt breiere på en måte.
127. M: Når er det du skriver litt finere da?
128. N: Hvis jeg skriver til storesøstera mi, da skriver jeg ofte litt breiere, fordi hun prater jo (en annen dialekt) og da skriver jeg litt breiere, for ja, det bare blir sånn. Også snakker jeg litt finere til andre.

(Utdrag fra samtale med Nora)

I det mottakeren blir noen fra familien, velger både John og Nora å skrive talemålsnært, noe Nora uttrykker som «breiere». Foreldrene og søsken, som de har en relasjon til, er mer uformelle mottakere for informantene. Familien forstår også dialekten elevene har, da de forholder seg til dialekten i det en kan anta er det daglige, eller selv er oppvokst med, og bruker den. Disse elevene gir uttrykk for at det dermed er naturlig å skrive på dialekt, når de skal kommunisere til familien. Siden elevene er bevisste på hvilke valg de tar når de skriver med foreldre og andre i familien, tyder det på at familien har en holdning om at skriving på dialekt er greit, og at de kan bruke dialekten ikke bare muntlig, men også skriftlig. Mæhlum (2019) hevder at foreldre har en betydelig innflytelse på barnas valg av talemål (s. 100). Selv om dette først og fremst gjelder talemålet, ser en at informantene i dette tilfellet trekker paralleller til skrivingen. Familiens aksept av å bruke dialekt i skriftspråket påvirker barna til å gjøre det samme. Når foreldrene, og da særlig John sine, også skriver på dialekt, tilegner John seg den kunnskapen og overfører foreldrenes normer for skriving til sin egen skriftspråklige praksis.

Det at Nora og John brakte familien som mottakere på banen, når intervjuet i bunn og grunn omhandlet deres egen språklige praksis, tyder på at familien er språklige forbilder for dem. Med det mener jeg at familiens praksiser blir gjenspeilet i elevene ved at de skriver dialektalt når mottakeren er en i familien. Det kan tyde på at familien er en viktig skriftspråklig sosialisering sin instans for dem. Elevene har vært i denne sosiale situasjonen med familien hele livet, og responsen de får i skriftlige sammenhenger er med på å påvirke beslutningene de tar videre.

Lærer og skolesetting

Gjennom intervjuene snakket informantene mine om språkvalgene de tar på skolen og når de skriver noe læreren skal se. De forteller at de hadde skrevet med nynorsk ortografi i teksten hvis læreren var mottakeren, i stedet for det de omtaler som talemålsnært. Det kan en for eksempel se i utdraget nedenfor:

73. M: Ja, mhm. Men hvis dere hadde fått, dere har ofte noen skriveoppgaver på skolen, hva er det du har mest lyst å skrive? Nynorsk, bokmål eller slik som du har gjort her på dialekt?
74. A: Nynorsk.
75. M: Mest nynorsk. Hvorfor det tenker du?
76. A: For dialekt blir kanskje litt feil for læreren, som pleier å prate litt slik «snakker».
77. M: Så du tenker at du mest vil skrive nynorsk for læreren sin del?
78. A: Og klassa sin del.
79. M: Ja så klassa/
80. A: For det er mange som ikke er fra der jeg bor liksom, ell oppi der.
81. M: Men får dere lov å skrive slik dere vil her på skolen?
82. A: Nei

(utdrag fra samtale med Arne)

Gjennom intervjuet med Arne kommenterer han at han ville skrevet nynorsk hvis brevet skulle vært skrevet i skolesammenheng. Han begrunner det med at det hadde blitt feil med tanke på læreren å gjøre noe annet. Arne etterligner lærerens dialekt i samtalen, ved at læreren sier «snakker» i stedet for han som bruker «prate». Det kan forstås som at læreren har en mer standardisert dialekt enn informantene selv. Det er imidlertid ikke bare læreren Arne hadde skrevet nynorsk til, han kommenterer i linje 78 at han ville gjort det for klassa sin del også. Han begrunner det med at det er mange som ikke kommer fra samme sted som ham. Å være bevisst på å skrive nynorsk i skolesammenheng er ikke Arne alene om. Både John og Nora kommenterer også at de må skrive nynorsk i skolesammenheng. Det som er interessant, er hvorfor de umiddelbart sier at skriftnormen er nynorsk når skrivningen blir skolerettet, slik for eksempel John gjør i dette utdraget:

75. M: Ja, skjønner. Også lurer jeg på, når dere får skriveoppgaver på skolen, hvordan har du mest lyst til å svare på den oppgava? Vil du skrive på nynorsk, bokmål eller skrive slik du snakker?
76. J: Så hvis jeg skulle fått bestemt, hadde jeg skrevet slik jeg snakker. Eller egentlig dialekt da.
77. M: Ja slik du pleier å prate?
78. J: Ja.
79. M: Får dere lov til det noen ganger?
80. J: På skolen?
81. M: Ja.
82. J: Nei, aldri.
83. M: Aldri nei, hva må dere skrive her da?
84. J: Jeg må skrive nynorsk, prøve, vi er litt vant med bokmål også, men vi skal lære oss å skrive ordentlig nynorsk.

(Utdrag fra samtale med John)

Alle informantene presiserer at hvis de hadde skrevet på dialekt til læreren i skolesammenheng, hadde det blitt feil. I skolesammenheng kommenterer elevene at de alltid må skrive nynorsk, selv om John aller helst vil skrive dialekt (linje 76). Han er den av informantene som har fått kommentar på skriftspråket sitt. I forlengelsen av samtalen over kommenterer han følgende: «ja, på skolen har jeg fått tilbakemelding, eller ikke akkurat tilbakemelding. Men læreren vår har jo lyst at vi skal skrive nynorsk, og ikke bokmål eller slik vi prater» (sitat John). Siden John helst vil skrive talemålsnært er tilbakemeldingene fra læreren i kontrast med det han selv ønsker. John forteller at han på bakgrunn av dette skriver nynorsk ortografi i skolesammenheng, mens på fritiden skriver han talemålsnært, slik som foreldrene også gjør. Denne tendensen er tydelig hos alle tre informantene. De er enige i at de ikke skriver talemålsnært når læreren skal se teksten, og forklarer det med bakgrunn i at de ofte får påminnelse fra læreren om å skrive nynorsk, i form av kommentarer på ukeplanen, i oppgavene og i klasserommet generelt.

På skolen hvor jeg samlet data til denne studien, har nynorsk prestisje og høy status, og blir omtalt og håndhevet som skolespråket. Skolespråket står etter informantenes meninger i motsetning til deres ønsker når det gjelder å uttrykke seg skriftlig. Siden nynorsk er det standardspråket som skal brukes, tolker jeg det som at de føyer seg etter de dominerende språkpraksisene på skolen, slik for eksempel Nora kommenterer:

109.M: Mhm. Får dere lov til det [skrive dialekt] noen ganger, eller må dere alltid skrive nynorsk?

110. N: Vi må alltid skrive nynorsk tror jeg, det er det vi har gjort fram til nå hvertfall.

(Utdrag fra samtale med Nora)

Fram til nå har informantene skrevet nynorsk i skolesammenheng, noe som kommer fram gjennom intervjuene med dem. Siden læreren ofte er mottaker av tekstproduksjonen på skolen, tolker jeg det som at læreren har etablert en skriftnorm som er i tråd med standardisert nynorsk, som elevene må bruke. Det at elevene bruker denne skriftnormen tyder på at læreren har respekt hos elevene, og at de ikke vil «skuffe» læreren. Samtidig kan det tyde på at relasjonen til læreren påvirker hvilke skriftspråklige valg elevene foretar seg, noe Arne, John og Nora kommenterer i intervjuene. I skolesammenheng er læreren en representant for samfunnet. Læreren vil være en bakenforliggende mottaker for mange av tekstene som elevene produserer i skolesammenheng. Siden elevene er bevisste på hva læreren foretrekker når det kommer til skriftspråklig praksis, tyder det på at læreren har vært mottaker for tekstproduksjon før.

Selv om informantene helst vil skrive talemålsnært, har de et ønske om å tilfredsstille mottakeren sin, som i denne sammenhengen er læreren. John sier for eksempel: «så hvis jeg skulle fått bestemt, hadde jeg skrevet slik jeg snakker. Eller egentlig dialekt da». Dette ser jeg i sammenheng med et ønske om å bli forstått. Samtlige ønsket å bli forstått, og siden de vet at læreren vil at de skal skrive nynorsk, kan det være avgjørende for at de endrer skriftspråket i møte med skolen og går bort i fra dialektal skriving slik John opprinnelig vil skrive. Dette vil jeg kommentere nærmere i kapittel 3.3.1.1.

Venner

I det informantene fikk velge mottakerinstans selv, valgte både Nora, Arne og John venner som mottakere. Det var ikke overraskende at de skrev til autentiske mottakere, altså ekte personer i deres nære sfære. Kvistad & Otnes (2019) hevder nettopp dette, at man velger

ofte mottakere som en allerede kjenner godt, da det er enkelt å få en naturlig kommunikasjon med personer som kjenner avsenderen godt (s. 111). Sett i sammenheng med tekstoppgaven elevene ble presentert, valgte informantene mine å skrive talemålsnært når de valgte venner som mottakergruppe:

25. M: Og så i denne oppgaven fikk dere lov til å skrive akkurat slik dere ville skrive.

26. J: Ja.

27. M: Hva var det du valgte å skrive? Bokmål, nynorsk eller slik du snakker?

28. J: Slik jeg prater.

(Utdrag fra samtale med John)

27. M: Mhm, også fikk dere lov til å skrive akkurat slik dere ville. Hvordan er det du har skrevet brevet?

28. A: Slik jeg skriver, slik jeg prater liksom.

29. M: Ja, du skriver slik du prater?

30. A: Ja.

(Utdrag fra samtale med Arne)

61. M: Jah, det var bra. Og i denne oppgaven fikk dere lov til å skrive akkurat slik dere ønsker. Hvordan var det du skrev da?

62. N: Jeg skrev slik jeg prater.

(Utdrag fra samtale med Nora)

Alle informantene kommenterer at de skriver «slik de prater» når brevet skulle bli sendt til en venn. I forkant av skrivingen presiserte jeg at læreren ikke skulle se tekstene, noe som kan ha påvirket hvordan elevene endte opp med å skrive. Selv om vennene går på samme skole som informantene, og de forholder seg til den samme skrivepraksisen i klasserommet og på skolen som de tre informantene, tyder det på at talemålsnær skrijving er akseptert innad i vennegruppen. Med det mener jeg at informantene velger denne muntlige skriftnormen når de skriver til venner (jf. brevet de skrev). Det at informantene er bevisste på hvordan mottakerens språkbruk er og tilpasser seg deretter, kan indikere at de har god språklig bevissthet. Det tyder dermed på at den dialektale skrivingen er et uttrykk for mottakerbevissthet.

Siden Nora, Arne og John kun fokuserte på venner som går på skolen som mottakere, er det imidlertid vanskelig å trekke konklusjoner om hvilke skriftspråklige praksiser informantene foretar seg når det er snakk om venner som ikke er fra skolen. I det mottakeren av en tekst er en venn, som både opptre i skole- og fritidsnettverket til informantene, skriver de talemålsnært til dem. Informantene er bevisste på at de «skriver slik de snakker», og at de gjør det da mottaker forstår dem, selv om de går vekk fra standardisert skrijving. Dette språkvalget indikerer en form for nærhet i relasjonen til mottakeren. Med det mener jeg at de går bort fra å skrive med et standardisert språk, men til gjengjeld har informantene trolig en forventning og bevissthet om at mottakeren vil forstå innholdet selv hvis de skriver talemålsnært.

Ukjente

I det mottakeren går fra kjent til ukjent skjer det altså en endringsprosess i elevenes mottakerbevissthet og skriftspråklige praksis. Selv om informantene har et ønske om å skrive talemålsnært, endrer de den skriftspråklige praksisen, da jeg spør de hva de vil gjøre ovenfor ukjente mottakere, som for eksempel John kommenterer her:

37. M: Så lurer jeg på for denne her tar utgangspunkt i at du skal sende den til en i klassa, hvis du skulle skrevet den, et brev til noen du ikke kjenner. Ville du fortsatt ha skrevet på dialekt da?
38. J: Nei, det tror jeg faktisk at jeg ikke ville gjort. Det er ikke sikkert de hadde skjønt hva jeg hadde skrevet.
39. M: Mhm, hva ville du ha skrevet på da?
40. J: Nynorsk.

(Utdrag fra samtale med John)

John er kanskje den av informantene som har sterkeste meninger om hvorfor han skriver på dialekt, men i samtalen kommer det fram at også han ville endret skriftspråket, og ikke skrevet dialektalt. Det at John sier at det ikke er sikkert at de ukjente hadde skjønt brevet, tyder på at han forstår at deres dialekt er unik for det stedet der de bor. Samtidig har han forståelse for at andre ikke så lett forstår de dialektale trekkene han til vanlig bruker, som for eksempel mottakeren de skrev til i denne tekstsammenhengen tydeligvis gjør. Siden han har denne forståelsen, forklarer John at han da må skrive på nynorsk.

Da jeg i samtalen med Nora spurte henne om hvordan hun ville ha skrevet hvis til en ukjent, svarer hun med: «at jeg kanskje ikke hadde skrevet slik jeg prater. At jeg kanskje burde ha skrevet slik jeg egentlig prater (skriver)¹». Det at hun har selvinnsikt til å forstå at ukjente kanskje ikke forstår henne, hvis hun hadde skrevet slik hun prater, tyder på at hun har utviklet en språklig bevissthet. Denne språklige bevisstheten går ut på at hun tilpasser seg til mottakeren, og at hun da må endre til å skrive slik hun «egentlig» skriver. Jeg tolker «egentlig skriver» til å bety nynorsk, da hun har gitt uttrykk for at hun skriver nynorsk i skolesammenheng. Denne språklige konvergeringen fra talemål til nynorsk hevder også Arne at han ville gjort. Å konvergere i denne sammenheng, betyr at de nærmer seg mottakerens språklige trekk (Mæhlum, 2019, s. 112). Arne uttrykker seg slik om dette:

37. M: Så hvordan tenker du at du hadde skrevet da [hvis personen er ukjent]?
38. A: Hmm, kanskje.. Bytta ut e med eg, og sjøl med selv.

(Utdrag fra samtale med Arne)

Det at Arne eksplisitt kommer med kommentarer på hvordan han ville ha skrevet det, hvis det var til en ukjent, tyder på at han i likhet med de andre er bevisst på hva som er talemålsnær skrivning, og hva som er riktig ortografisk skrivning. Byttene han da ville gjort går i retning normalortografi. Han kommenterer at den tradisjonelle talemålspronomensformen *e* hadde blitt byttet ut med den nynorske formen *eg*, mens *selv* er et bokmålsord. Det at informantene mine sier at de må posisjonere seg annerledes med tanke på skriftspråket de bruker i det mottaker blir ukjent, og særlig Arne som eksplisitt

¹ Nora sier «at jeg kanskje ikke hadde skrevet slik jeg prater. At jeg kanskje burde ha skrevet slik jeg egentlig prater». Det kan tyde på at hun egentlig mener «skriver» i slutten av setningen, da hun tidligere i setningen snakker om hennes skrivepraksiser.

kommer med ord han må endre for at de skal forstå ham, vitner om at informantene er mottakerbevisste og bærer med seg en forståelse om at posisjoneringen må skje i standardisert form.

5.3.1.1 Elevenes skriving som uttrykk for språklig tilpasning

Gjennom empirien kommer det fram at informantene er bevisste i hvilke språklige valg de tar, avhengig av mottaker. Det at elevene er mottakerbevisste, og endrer språkvalgene med bakgrunn i hvem de skal kommunisere med mener Black (1989) er kjennetegn på gode skrivere (s. 231). Dette beskrev jeg i teorikapittelet. Samtidig viser dette at elevene er mottakerbevisste, da de er klar over situasjonen rundt reelle mottakere og endringen de som skrivere må foreta seg når mottakeren endres. Elevene kan også ha tilegnet seg dette mer ubevisst, gjennom språklig sosialisering, ved å internalisere normene for språkbruk i miljøet rundt seg. Dette skjer gjennom observasjon og utlede mønstrene fra språkbruken elevene ser hos andre. En studie gjort av Lorentzen (2009) viser at flere barn mangler nettopp denne koblingen, da læreren ikke legger til rette for reelle mottakere i undervisningen (s. 117). Imidlertid ser det ikke ut som at informantene mine mangler denne koblingen, da de selv brakte flere ulike mottakerinnstanser og deres språklige praksiser inn i intervjuet.

De språklige valgene informantene tar er i utgangspunktet individuelle forhold som endres i takt med hvem de skriver til. Hårstad et al. (2020) trekker fram interaksjonelle forhold som en del av språkvalgene vi mennesker tar. Interaksjonelle forhold vil si forhold som påvirker den enkelte sosiale samhandlingen i møte med andre (s. 42) En del sider ved informantenes språkhandlinger er et uttrykk for hvem de er og hvilken posisjon de ønsker å ta i de sosiale interaksjonene. Informantene varierer språkhandlingene sine i de enkelte sosiale samhandlingene, avhengig av hvem mottakeren er. For eksempel velger informantene å skrive dialektalt i møte med foreldre og venner, mens i det samhandlingen er rettet mot lærer og ukjente velger de å skrive nynorsk.

Det at alle informantene er bevisste i bruken av sine skriftspråklige praksiser er en indikator på mottakerbevissthet. De vet i hvilke settinger de bør bruke de ulike kodene og tilpasningsstrategiene for å bli forstått. Undersøkelser gjort av Milroy (1980) viser at jo tettere og mer multiplekse nettverkene personer er en del av, jo mer holder språkbrukerne på dialekten sin (s. 67). Selv om dette i hovedsak dreier seg om talemål, velger jeg å trekke paralleller fra denne teorien til elevenes skriftspråklige praksiser. Den etablerte relasjonen og integriteten informantene har i de ulike nettverkene har en betydning for hvor stor sannsynligheten er for at de språklige praksisene opprettholdes. Dette hevder også Milroy (1980) å se i sine funn; jo mer integrert individet var i nettverket, jo større var sannsynligheten for at de språklige normene ble overholdt (s. 67). Siden alle mine informanter holdt seg til den dialektale skriftspråklige normen i teksten jeg analyserte i kapittel 5.2, tyder det på at informantene er godt etablert i nettverket.

Ser man teksten elevene skrev i sammenheng med teorien jeg presenterte i teorikapittelet, mener Androutsopoulos (2011) at dagens språkbruk er mer preget av at vi skriver til og med noen (referert i Hårstad et al., 2020, s. 140). Det at språkbrukere skriver til noen, var noe informantene var bedt om fra min side. I likhet med Androutsopoulos sin forskning, er tekstene en form for relasjonsbygging (Hårstad et al. 2020, s. 140). Dette kommer fram gjennom den spesifikke teksten informantene skrev. De henvender seg direkte til mottakeren med et dialogisk og hverdagslig preg. Det kan imidlertid tyde på at de har en tanke om at mottakeren, som i dette tilfellet er vennene deres, vil forstå språkbruken.

Behovet for å endre til en mer standardisert skrivemåte er ikke til stede, siden relasjonen mellom informantene og mottakeren allerede er etablert. Det at det er en relasjon mellom samtalepartnerne, hevder også Strand (2018) er en av faktorene for at unge skriver på dialekt (s. 35). Samtidig er det avgjørende at samtalepartneren også er fra samme sted (s. 37), noe vennene til informantene mine er. Det kan dermed se ut som at flere av Strand sine funn blir bekreftet i min forskning.

Nora, Arne og John har alle en uttrykt evne og vilje til å tilpasse seg i skriftlige sammenhenger. Dette kan sees i sammenheng med tilpasningsteorien til Giles og Smith (1979) (jf. kapittel 3.3.1). Med utgangspunkt i tilpasningsteorien, er det et ønske om å bli forstått og kunne forklare de individuelle vekslingene som blir foretatt av språkbrukerne (Mæhlum, 2019, s. 112). Det kan tyde på at informantene er bevisst på hva slags språkformer som passer i ulike situasjoner, og at for å bli forstått endrer de den skriftspråklige praksisen avhengig av mottaker. Skriftspråklig praksis definerer jeg som ulike måter å skrive på, blant annet bokmål, nynorsk og dialektal skriving. Grunnlaget jeg har for å hevde at informantene endrer denne skriftspråklige praksisen avhengig av hvem de skriver til, ligger i intervjuene med informantene. Der uttrykker de at de tror dialekt blir feil for andre. Det kan tolkes som at de andre i klassen, læreren og ukjente verken bruker eller kan informantenes talemål i like stor grad som det de selv gjør. Informantene har dermed ulike skriftpraksiser, avhengig av hvilken kontekst og situasjon de befinner seg i.

Siden informantene kommenterer at de skriver talemål til familie og venner, har informantene ulike skriftpraksiser avhengig av hvilken kontekst og situasjon de befinner seg i. I sammenheng med tilpasningsteorien tyder det på at informantene konvergerer i møte med ukjente mottakere. Informantene gir uttrykk for at de må foreta en "endring" av skriftspråket for å bli forstått. Konvergeringen til nynorsk, som de sier de gjør, kan tolkes dithen at de gjør konvergeringen fordi den andre samtalepartneren skal forstå. Dette fordi dialektal skriving, som informantene bruker til kjente mottakere utenfor skolesituasjon, trolig ikke er egnet til ukjente mottakere, da de ikke har forutsetning for å forstå denne skriftnormen. Hvis de hadde foretatt en divergering, det vil si at en opprettholder den eksisterende språklige forskjellen eller gjør forskjellen større (Mæhlum, 2019, s. 112), tenker blant annet John at de ikke hadde skjont hva han hadde skrevet. Det at informantene har forståelse for og et indirekte ønske om å bli forstått, gjør at de endrer skrivingen fra talemålsnært til «skolespråket» nynorsk. Det tyder på at behovet for å bli forstått av mottaker er sterkere enn å vise hvem en identifiserer seg med i form av språkvalg.

5.3.2 Språkvalgene som et uttrykk for ulike roller

I det foregående delkapittelet brakte informantene med seg ulike aktører inn i skriftspråksammenheng. Aktørene som informantene nevnte i intervjuet var foreldre/familie, lærer og skolen, venner og ukjente. I samhandling med de ulike aktørene, er det tydelig at informantene har ulike roller avhengig av hvem de kommuniserer med.

I skolesammenheng posisjonerer både Nora, Arne og John seg som handlende elever. Denne rollen er gjensidig for alle i klassen, og er en permanent rolle som de har med seg hele skoleløpet. I tråd med denne rollen ligger det en kunnskapsforventning om at det er læreren som bestemmer. Rollene som blir inntatt i skolesammenheng er mer eller mindre permanente. I tråd med disse permanente rollene kommer det fram gjennom intervjuene hva de selv forbinder med det når de trer inn i denne rollen, samt hva som er givende for

de språkvalgene de tar under denne posisjoneringen. Deriblant kommer det fram flere ganger at «... Men læreren vår har jo lyst at vi skal skrive nynorsk, og ikke bokmål eller slik vi prater.» (Utdrag fra samtalen med John). Jeg tolker det John forteller dithen at han og de andre elevene opplever en forbindelse mellom de ulike rollene i skolesammenheng, der læreren er den med mest «makt», og at elevene derfor må følge språknormene læreren forfekter. I denne forbindelse er det tydelig hvor sentral deres oppfatning av hvilke roller som er avgjørende for hvilke språkvalg de ser på som naturlig i skolesammenheng.

Til tross for det tydelige språkvalget som elevene tar i skolesammenheng, endrer informantene de språklige kodene, som kan forstås som ulike skriftspråklige praksiser, i det de går inn i andre roller med ulike relasjoner. En rolle informantene er særlig opptatt av, og som de sier har påvirket språkvalgene opp gjennom tiden, er relasjonen de har med foreldrene sine. Blant annet nevner Arne i intervjuet at: «... mamma og pappa (har) begynt og tatt hvordan jeg skal prate på alvor». I likhet med Arne forteller Nora: «pappa synes jeg burde prate ehm gudbrandsdøl». Informantene er selv er klar over at foreldrene står i den posisjon at de ønsker at barna skal snakke en mer tradisjonell form for gudbrandsdalsdialekten. Forventningene fra foreldrene kan trolig tenkes at informantene skal være mer bevisste i bruken av sin egen dialekt, noe de selv er innforståtte med, da de gir uttrykk for det i intervjuene. I familiesituasjoner går informantene inn i rollen som barn, der foreldrene som oftest har visse forventninger til dem. Hvordan barna innfrir disse forventningene forteller noe om deres identitet, virkelighetsforståelse og selvforståelse. I det kommende utdraget, som jeg også presenterte i delkapittelet om familie som mottaker, ligger det en posisjonering fra foreldrene sin side til John:

30. J: Jeg skriver slik på meldinger også, da skriver jeg akkurat slik. Det gjør foreldrene mine også.
31. M: Så du skriver på dialekt hele tiden?
32. J: Ja.
33. M: Og hvorfor velger du å skrive på dialekt?
34. J: Fordi jeg synes det er mest vanlig og skrive slik jeg prater
35. M: Så det er på en måte en vanesak at du har gjort det hele tiden?
36. J: Ja.

(Utdrag fra samtale med John)

I utdraget kommenterer John at han skriver dialektalt på fritiden. På fritiden har John ulike roller. Han er venn, familiemedlem og bruker av det tradisjonelle talemålet i bygda. John er ellers den av informantene som er mest oppmerksom på og bevisst sin egen språklige praksis, og som i størst grad beskriver språkvalgene han står ovenfor i de ulike rollene. For ham har det blitt en vanesak å skrive talemålsnært, da familien hans også gjør det (jf. linje 30 i utdraget). Jeg tolker det John forteller som at han er oppvokst med å kodeveksle i de ulike sosiale rollene han er en del av. Han benytter seg av talemålsnær skriving på fritiden og i de ulike domenene han da er en del av, og bruker nynorsk i skolesammenheng jf. kapittel 5.3.1). Hårstad et al. (2020) understreker at vekslinger i språklige variasjoner gjøres på bakgrunn av våre skiftende oppfatninger av hvem vi er og hvem vi hører sammen med, men også hvordan denne oppfatningen er hensiktsmessig å uttrykke språklig (s. 42). I tråd med denne skiftende oppfatningen av hvem vi føler vi hører sammen med, er det naturlig å se det i sammenheng med identitetsoppfatninger og identitetsforhandlinger. Selv om slike forhandlinger ikke foregår på et høyt bevissthetsnivå, tolker vi andre og deres holdninger og atferd, og tillegger oss egenskaper som er i samsvar med disse (Mæhlum, 2019, s. 111). I John sitt tilfelle synes han det er mest naturlig å skrive slik han snakker

(jf. linje 34 i utdraget), noe som tyder på at familien har vært med på å forsterke disse egenskapene, da han forteller at foreldrene skriver slik han også gjør.

I tråd med alle disse forhandlingene og forventningene, blir det snarere en rollekonflikt som oppstår i det informantene ønsker å benytte seg av flere roller samtidig. I slike tilfeller kan dette føre til at de ulike språklige norminstansene møtes. For informantene skjer denne rollekonflikten i størst grad mellom skolen og hvem de vil identifiserer seg med på fritiden. Rollen som elev bærer trolig med seg flere forventninger fra læreren og medelever. Forventningen læreren har til informantene som elever er blant annet at de skal skrive nynorsk, noe som kommer fram gjennom intervjuene. John sier for eksempel: «Men læreren vår har jo lyst at vi skal skrive nynorsk, og ikke bokmål eller slik vi prater». Her er det et skille mellom hvordan informantene har uttrykt seg for hvilke skriftspråklige valg de ønsker å ta, og hva læreren ønsker at de skal skrive. Nora og Arne er i likhet med John bevisste på at læreren ønsker at de skal skrive nynorsk, og at rollen som elev gjør at de skriver nynorsk på skolen. Studien til Sophocleous (2011) viser at vekslingene mellom ulike varianter blir brukt for å uttrykke sosial tilhørighet og identitet (s. 201). Det tolkes dithen til at når man bruker en variant som i informantenes tilfelle er nynorsk, blir dette gjort for å markere sosial tilhørighet til skolen. Trolig fordi nynorsk er prestisjespråket ved skolen. I det informantene trer inn i fritidsrollen ønsker de å uttrykke en annen sosial tilhørighet enn på skolen, da forventningene til dem stilles av andre personer enn de som jobber og går på skolen.

Siden informantene endrer skriftspråket i tråd med de ulike rollene de har, driver informantene en form for *sosiolingvistisk bokføring*. Som nevnt i teorien, definerer van Ommeren (2016) det som at de mer eller mindre bevisst har en oversikt over hvem de bruker hvilken kode til (s. 248). Informantene holder i større grad oversikt over hvilke koder de kan bruke etter hvilke roller de inntar, noe som sørger for at de unngår uavklarte og feilaktige språkvalgsituasjoner. Selv om Hårstad et al. (2020) primært har brukt begrepet *bidialektal* i sammenheng med dialekter (s. 89), mener jeg begrepet også kan gjelde skriftspråk. Det kan sees i lys av at Røynealand og Vangsnes (2020) har brukt termen om kjennskap til og veksling mellom skriftnormer. Det at informantene har ulike koder for ulike roller, gjør at de opererer med en bidialektalitet. Med det mener jeg at de bruker ulike varieteter om hverandre for at de skal passe inn i rollen som allerede er etablert. For eksempel bruker informantene mine en skriftspråklig variant når de opptre som venn, men forteller at de bruker en annen variant når de opptre som elev. Det tyder dermed på at informantene er bevisste hvilke roller de innehar i det mottakeren endres, som igjen styrer hvilke skriftspråklige praksiser de benytter seg av.

5.3.3 Normer i ulike språkmiljø

Når en snakker om normer i språksammenheng, refererte jeg i teorikapitlet til Språkrådet (2021). Språkrådet beskriver språknormer som en regel for hvordan vi skriver (2021, 9. desember, s. 4). Selv om det er fastsatte skriftnormer i Norge, i form av nynorsk og bokmål, blir ikke disse alltid fulgt. Det er nemlig andre forventninger som kan opptre i møte med roller, grupperinger og andre situasjoner der de fastsatte normene ikke er gjeldende i like stor grad. Tidligere, i kapittel 5.3.2, drøftet jeg sammenhengen mellom informantenes ulike roller og språkvalgene de tok på bakgrunn av dem, noe som også kom fram i kapittel 5.3.1. På samme måte vil fokuset i dette delkapitlet ligge på de ulike

grupperingene informantene selv brakte på banen under intervjuet, nemlig skolen, familien og vennegjengen. Her vektlegger jeg også de normene de beskriver i de ulike gruppene.

Informantenes ytringer tyder på at familien og vennegjengen ikke preges av de fastsatte skriftnormene som er etablert i norske skoler. Snarere tvert imot tyder ytringene til informantene på at de allerede etablerte normene i disse språkmiljøene godtar dialektal skriving. Informantene gir uttrykk for at de ikke skriver med nynorsk ortografi i sosialiseringen med andre i denne gruppen. Deriblant nevnte alle informantene at de «skrev slik de snakket» da de skulle sende brevet til vennene sine. Disse holdningene og skrivepraksisene kan man se i sammenheng med retningen skriftligheten har beveget seg de siste tiårene, en form for normpluralisering der «dialektskriving» har fått en større plass i språksamfunnet, ved at skriftpraksisen reflekterer strukturelle trekk fra talemålet (Hårstad, 2021, s. 36). Hårstad et al. påpeker at det har ført til en mer kaotisk skriftlighet enn tidligere med de tradisjonelle normene for skrift (Hårstad et al., 2020, s. 152). Det at normene for skrift har endret seg, tolker jeg som at språkbrukerne har blitt mer bevisste på hvilke valg de tar, samtidig som det har blitt flere valgmuligheter å manøvrere seg mellom. Normene informantene har til skriving til foreldre og venner, tolker jeg som at må ha oppstått i samhandling med hverandre. Det at de velger denne skriftnormen tyder på at mottaker aksepterer og trolig bruker samme norm selv. John tydeliggjør for eksempel dette i sitt intervju når han presiserer at han skriver dialekt i likhet med foreldrene. I det informantene selv er bevisste på at mottaker aksepterer og opprettholder samme skriftnorm som dem, unngår de brudd med sine egne normer. Som jeg presenterte i teoridelen understreker Vannebo (1980) at slike normer oppstår når individer er i kontakt med hverandre (s. 4). Det tyder derfor på at mottaker og informantene selv inngår i samme normer, siden dialektal skriving har blitt en del av informantenes skrivepraksiser.

Fritidsfæren representerer det største bruddet med skolens praksis og standardisert ortografi som norm. Siden skolen må forholde seg til en av to offisielle skriftnormer i landet, er de språklige normene informantene har til daglig i brudd med skolens normer. Det kommer tydelig fram gjennom intervjuene av informantene, der John for eksempel sier at han har fått kommentar på at han skriver talemålsnært: «ja, på skolen har jeg fått tilbakemelding, eller ikke akkurat tilbakemelding. Men læreren vår har jo lyst at vi skal skrive nynorsk, og ikke bokmål eller slik vi prater» (Sitat John). Jeg tolker det dithen at læreren ønsker at elevene skal skrive etter skolens normer, som er nynorsk. På bakgrunn av det gjør læreren en sanksjon i informantenes språknormer. Læreren får elevene til å gå vekk fra talemålsnær skriving til ortografisk nynorsk. Denne sanksjonen kommer også tydelig fram gjennom Arne: «nei, fordi læreren skriver jo til og med på ukeplanen, ell på nesten alle spørsmål, husk å skriv på bokmål, nei, nynorsk» (Sitat Arne). Siden læreren kommenterer at skriftnormen på skolen er nynorsk, velger alle informantene å føye seg etter det. Det kan sees i sammenheng med at Nora, Arne og John går inn i rollen som elever, og i det de går inn i den rollen, følger det med en forventning om at de skal bruke en standardisert skriftnorm på skolen.

Det at informantene bruker ulike skriftspråklige normer i ulike situasjoner, tyder på at deres språklige handlinger bringer et uttrykk av hvem de er og vil være i gitte situasjoner. Som presentert i teoridelen bruker Hårstad et al. (2020) begrepet *identitetsforhandlinger* om slike handlinger på tvers av situasjoner. Responsen vi får fra andre, mener Hårstad et al. (2020), er med på å ta beslutninger om hvordan en skal opptre videre (s. 43). Siden informantene bruker ulike normer til ulike situasjoner, der særlig fritidsfæren representerer det største bruddet, har informantene tatt beslutninger om hvilke normer som passer til

hvilke situasjoner, trolig som følge av respons fra andre. Alle de språklige normene informantene trer inn i, er med på å danne hvem de er og deres identitet. Dette fordi sammenhengen mellom språk og identitet er stor (Hårstad et al., 2020, s. 40). Dermed er alle de ulike normene informantene bruker med på å danne hvem de er som brukere av språket. I forlengelsen av dette kan en trekke paralleller til Burr (2015) som jeg presenterte i teorikapittelet. Hun hevder at språket vårt har en påvirkningskraft for hvordan vi tenker og vår oppfatning av virkeligheten (Burr, 2015, s. 10). I takt med hvordan vi tenker, konstruerer mennesket kunnskap om virkeligheten og egen identitet, ved hjelp av nettopp språket (Burr, 2015, s. 4-5). Informantene bruker språket til å innhente kunnskap om virkeligheten. Dette gjør de ved å vise en forståelse for hvilke situasjoner de kan bruke de ulike skriftnormene, på denne måten konstruerer de seg selv som språkbrukere i den virkelige verden. Dette danner grunnlaget for hvem informantene er og hvilken identitet som fremheves i møte med andre mennesker.

5.4 Oppsummering av informantene som språkbrukere

Som jeg har vist gjennom denne analysen, tyder mye på at informantene er språklig bevisste. Funnene fra analysen viser at selv om informantene er 10 år, har de bygd seg opp en bevissthet rundt sin egen dialekt og påvirkningen den fører med seg. Alle brevene jeg analyserte i kapittel 5.2 viser at mine informanter har innslag av dialektale trekk. Som jeg presiserte i innledningen må det være ett eller flere avvik for at det skal bli karakterisert som en dialektal tekst. Deriblant avviker tekstene fra de standardiserte skriftnormene og kan sees i sammenheng med ulike talemålsvarieteter. I skolesammenheng gir Nora og John uttrykk for at de ønsker å skrive talemålsnært, hvis muligheten hadde bydd seg og læreren tillot det. Imidlertid er ikke Arne enig i det, da han tenker at læreren og andre venner i klassen ikke vil forstå det han skriver. Til tross for disse tankene velger han å skrive talemålsnært i brevet denne analysen tok utgangspunkt i.

Funnene fra brevene og det elevene forteller om sine skriftspråklige valg gjennom intervjuene, kan forstås som uttrykk for at de trer inn i ulike roller i forskjellige sammenhenger. Med ulike roller følger det ulike skriftspråklige normer som elevene innretter seg etter. I løpet av en dag kan elevene ha vært innom flere ulike roller, der skrivepraksisene som følger fritidsrollene som venn og familiemedlem er den som står mest i strid med de vedtatte skriftnormene som skolen følger. Med det mener jeg at informantene er klar over påvirkningen deres egen dialekt har, men i skolesammenheng skriver de med en standardisert norm, noe alle informantene påpeker at kommer av at læreren ønsker det. Siden informantene på skolen trolig har respekt for læreren, velger de å gå vekk fra skriftspråksnormene de har på fritiden, og innretter seg etter skolens normer. Det samme ser ut til å gjelde i det mottakeren blir ukjent. Da går informantene inn andre roller som gjør at de endrer skriftnormene. Disse funnene viser at informantene er bevisste og reflekterte over at ønsket om å bli forstått er sterkere enn å vise hvor de kommer fra. Samtidig er ønsket om å føle tilhørighet for dem også sterkt, noe som er et naturlig behov et menneske har. Det tyder dermed på at informantene har en mottakerbevissthet, ved at de tilpasser seg mottaker og forstår i hvilke situasjoner de kan skrive dialektalt og ikke. John, Nora og Arne er alle bevisste på når de kan bruke de ulike skriftspråklige normene, i tilknytning til situasjon, mottaker og hvilke roller de trer inn i.

6. Oppsummering og konklusjon

6.1 Oppsummering i lys av forskningsspørsmålene

I denne studien har jeg undersøkt et utvalg elevers talemålsnære skrijving i Gudbrandsdalen. I forkant av studien visste jeg lite om i hvor stor grad elever i Gudbrandsdalen skriver dialektalt, da tidligere forskning har konsentrert seg om mennesker på et høyere alderstrinn og tilknyttet andre medium. Dermed ble den overordnede problemstillinga i denne avhandlingen som følgende:

Hvordan kommer talespråket til et utvalg elever fra Gudbrandsdalen fram gjennom skrijving, og hvilke faktorer påvirker hvordan de uttrykker seg?

Siden problemstillingen er åpen, valgte jeg å avgrense studien til å kun omfatte språkvalg i en skriveoppgave som ble gitt på skolen. Selv om fokuset har ligget på skrijving i skolesammenheng, har det vært naturlig å trekke inn refleksjoner om skrijving som skjer utenfor skolen gjennom intervju, for å belyse særlig siste del av problemstillingen. For å svare på problemstillingen har jeg tatt i bruk metodene observasjon, tekstinnsamling og dybdeintervju.

Analyse og drøftingskapittelet er strukturert i tre deler, og første del av kapittelet omhandler særlig forskningsspørsmål 1. De to andre forskningsspørsmålene er drøftet i 5.3.2 og 5.3.3 da de i stor grad overlapper hverandre:

1. *Hvordan utnyttes et utvalg språktrekk forbundet med det tradisjonelle talemålet i området i elevenes skrijving?*
2. *På hvilken måte er elevene mottakerbevisste i valg av skrevenormer?*
3. *Hvilke tanker har elevene til egne skriftspråkspraksiser?*

Den første delen er en språklig analyse. De tre tekstene informantene mine hadde skrevet ble analysert ut fra tradisjonelle trekk ved dialekten. Gjennom analysen og drøftingen av tekstene kommer det fram at elevene bruker dialektal skrijving når muligheten byr seg. Mine funn viser at elevene i større grad bruker de samme tradisjonelle trekkene. Dette gjelder blant annet *personlig pronomen, senkning, r-bortfall i presens og enstavede presensformer med omlyd*. Imidlertid tyder det på at flere av de kjente målmerkene for Gudbrandsdalen, som *tjukk l, jamvekt og retroflekser*, ikke er en del av informantenes skriftspråklige repertoar. Dette til tross for at informantene inkluderte ord og passasjer som kunne vært skrevet med innslag av disse trekkene.

I den andre delen av analysen og drøftingen tok jeg utgangspunkt i elevenes tanker knyttet til sine skriftspråkpraksiser. Jeg fant ut at elevene i stor grad er mottakerbevisste, siden de uttrykte tydelig hvilke skriftspråklige praksiser de har ovenfor ulike aktører, og i ulike roller. I skolesammenheng var det tydelig at elevene skrev nynorsk, da de gikk inn i rollen som elev. Dette fordi den allerede etablerte skriftnormen i skolen tilsa at de skulle skrive på nynorsk. Det interessante med mine fokuselever var at de endret synspunkt i det de gikk ut av elev-rollen og inn i fritids-rollen. Da kunne de fortelle at de skrev talemålsnært til mottakere de kjente, og som var i deres nærmeste omgangskrets. Dette kan sees i sammenheng med tidligere studier, som viser at det er større sannsynlighet at en skriver dialektalt til kjente (jf. Strand, 2018; Vangsnes & Røyneland, 2021).

Elevene i denne studien har gjennom intervjuene vist evne til å reflektere over egne skriftspråklige valg. Alle informantene var bevisste at de skrev «slik jeg snakker», når de skrev brevet. Selv om både John og Nora ytret ønske om å skrive slik til vanlig, hadde de forståelse for at de ikke kunne gjøre dette hvis situasjonen eller mottaker endret seg. Det tyder dermed på at informantene er klar over at gudbrandsdalsdialekten er unik for dem, og hvis de skriver med innslag av talemålet, kan det føre til at enkelte ikke forstår.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Hovedformålet med undersøkelsen min har vært å undersøke hvilke dialektale trekk elever bruker når det åpnes for å skrive på måter som bryter med de skriftnormene skolen vanligvis håndhever. Gjennom denne studien har jeg erfart at når elever får velge mottaker selv, og står relativt fritt i valg av innhold, viser de et større spekter av skrivekompetanse og språklig bevissthet enn det som ellers kommer til uttrykk. Gjennom intervjuene viste elevene evne til refleksjon over hvilke språklige valg de tar til hvilke tider. Jeg turte ikke på forhånd å tro at elevene var så reflekterte som de faktisk var før jeg startet forskningsprosessen, noe som gjorde at jeg ble positivt overrasket over utfallet av intervjuene. Analysene mine forteller at elevene i liten grad får velge hvordan de selv skal skrive tekster på skolen, og at de aldri har opplevd å få en lignende oppgave tidligere. Gjennom arbeidet med teksten har elevene vist kompetanse i å ta skriftspråklige valg, og vært bevisste i valgene og eventuelle konsekvenser av disse. Jeg tror at både læreren til elevene i denne studien og andre lærere, undervurderer den språklige kompetansen til elevene. Dette fordi elevene selv er reflekterte over hvilke situasjoner og kontekster de ulike skriftspråklige normene passer. Elevene har forståelse for når dialektal skriving er akseptabelt og ikke, selv uten at noen voksne kommenterer det.

Som nyutdannet lektor ser jeg hvor viktig det er å planlegge gode skriveopplegg. Disse skal gi elevene motivasjon, økt skriveglede og ikke minst skrivekompetanse. Min opplevelse er at når skrivingen inngår i en reell kommunikasjon, der de selv bestemmer mottaker, vil elevene erfare at skrivingen er verdifull og nyttig. I skolen er det ikke alltid like enkelt å lage oppgaver som fanger elever, men i det elever får skrive om noe de kan, som interesserer dem, og når de får velge mottaker selv, fører det ofte til økt motivasjon og engasjement i skrivingen (Gardner, 2008, s. 36).

Dialekter er et svært engasjerende tema for elevene, noe jeg fikk bevist under denne studien. Det at enkelte av elevene ønsker å skrive talemålsnært også i skolesammenheng setter læreren i et dilemma. Læreren har i sitt profesjonelle virke flere føringer som en må forholde seg til. Læreplanen er en av dem. Innledningsvis nevnte jeg at ett av kompetansemålene etter 7. trinn er: «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kompetansemålet legger til grunn at elevene skal bruke normen som er etablert på skolen, som er nynorsk i min forskningsskoles tilfelle. For læreren blir det et etisk dilemma; skal elevene få skrive talemålsnært som de selv har et ønske om, og som kan oppleves som viktig for dem selv, eller skal de skrive nynorsk? Skriftspråksnormen har en opplagt og naturlig posisjon i skolen, som reflekterer de felles skriftnormene som er utenfor skolen. Dette er noe yrkesetikken til læreren må vektlegge. I denne sammenhengen er det naturlig å trekke inn maktforhold mellom ulike språklige varieteter (Hårstad et al., 2020, s. 49). Siden nynorsk har en så stor makt på skolen generelt, går maktforholdet i skriftspråket til nynorskens favør og ikke talemålsnært skriving.

6.3 Veien til videre forskning

Mye av tidligere forskning har innenfor dialektal skriving tatt utgangspunkt i ungdommer, og særlig knyttet dette til det digitale (jf. Isdal, 2009; Strand, 2018; Vangsnes & Røyneland, 2020; Folkvord, 2020). Fokuset i denne studien har dermed vært vinklet annerledes enn de tidligere studiene, da jeg tar utgangspunkt i barneskoleelever og deres dialektale skriving med penn og papir. Jeg håper denne studien har vært med på å løfte blikket for dialektal skriving i skolesammenheng, og tilføyd Gudbrandsdalen som språklig forskningsområde viktige momenter, da funnene viser at informantene mine skriver dialektalt når muligheten byr seg. Det er viktig å være klar over at denne forskningen har dreid seg om elevenes skriftlige praksiser og deres holdninger. For å få en dypere innsikt i de skriftlige praksisene på skolen, kunne lærerens stemme vært representert. Videre forskning kunne for eksempel inkludert lærerens tanker rundt hvilke praksiser som finnes på skolen, siden denne studien kun skildrer elevenes tanker og holdninger. Det kunne også vært relevant å se på skolen som system og organisasjon i storsamfunnet, og i den sammenheng forske på hvilke påvirkninger som skapes utenfor skolen, som elevene tar med seg inn i de skriftspråklige praksisene de har, gjerne knyttet til det digitale og påvirkningen fra særlig engelsk. Videre forskning kunne med fordel også vært utvidet, både i tid, men også område. Siden jeg kun tok utgangspunkt i én skole, med fokus på tre elever, er det vanskelig å si noe generelt om hvor utbredt dialektal skriving er, både i det området jeg har forsket i, og ellers i dalen. Dette kunne til fordel vært en interessant retning å forske videre på.

6.4 Avrunding av masteroppgaven

Språket vårt kommer vi aldri utenom, og det «å skrive dialekt» har som innledningsvis nevnt blitt folkekjent. Den dialektale skrivingen skjer ikke bare over sosiale medier (jf. Røyneland & Vangsnes, 2020; Strand, 2018), men det skjer faktisk med penn og papir også. Hvis jeg som norsklærer, sammen med elevene lager og legger til rette for eksperimentering, utforskning og skaperglede i tekstsammenheng i undervisningen, kan det hende at en ny verden innenfor dialektal skriving åpner seg.

Litteraturliste:

- Akselberg, G. (1997). Kvalitativ eller kvantitativ sosiolingvistikk. I J. Bondevik, G. Kristoffersen, O. Nes & H. Sandøy (Red.), *Språk er målet. Festskrift til Egil Pettersen på 75-årsdagen 4. Mars 1997* (s. 23-34). Alma Mater.
- Akselberg, G. & Mæhlum, B. (2019). Sosiolingvistisk metode. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte, innføring i sosiolingvistikk* (2. utg., s. 73-88). Cappelen Damm.
- Alnes, P. K. & Gløtvold-Solbu, K. (2015). *Sysselsetting og næringsliv i Oppland 2015* (ØF notat 09/2015). Østlandsforskning.
<http://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2015/11/092015.pdf>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.
- Bjørkvold, T. (2015). Fra avskrift til populærvitenskapelig artikkel – mottakerbevissthet som didaktisk grep. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-23.
<https://doi.org/10.5617/adno.2434>
- Black, K. (1989). Audience analysis and persuasive writing at the college level. *Research in the Teaching of English*, 23, 231-253.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond "Identity". *Theory and Society*, 29(1), 1-47.
<https://doi.org/10.1023/A:1007068714468>
- Brunstad, E. (2000). Alltid flere normer. *Målbryting*, (4), 115-128.
<https://doi.org/10.7557/17.4736>
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3. utg.). Routledge.
- Christiansen, S. T. G. (2021, 3. September). *Befolkningen i Norge*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/samfunn/befolkningen/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021, desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.).
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-90). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45-77). Cappelen Akademisk Forlag.
- Engen, A. (1988). *Gausdal bygdehistorie bind 4*. Gausdal kommune.
- Evjen, L. R. (2011). *Æ sitt med klump i halsen når æ skriv det hær: Dialekt i skriftspråket i debattforum knytt til tre norske nettaviser*. [Masteroppgave, Universitet i Tromsø]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/4067>

- Fiskerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag for elever på VG2 yrkesfag* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/16415>
- Folkvord, M. S. (2020). *Normer i et ikke-normert skriftspråk: en studie av talemålsnær skriving på Facebook Messenger blant trondheimere* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/22890>
- Foss, E. S. (2022, 13. januar). *1 av 9 har nynorsk som hovudmål i skolen*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elev-ar-i-grunnskolen/artikler/1-av-10-har-nynorsk-som-hovudmal-i-skolen>
- Gardner, T. (2008). *Designing Writing Assignments*. National Council of Teachers of English.
- Gardner-Chloros, P. (1997). Code-switching: Language Selection in Three Strasbourg Department Stores. I N. Coupland & A. Jaworski (Red.), *Sociolinguistics – a Reader and a Coursebook* (s. 361-375). MacMillan Press.
- Giles, H., & Smith, P. (1979). Accommodation Theory. Optimal Levels of Convergence. I H. Giles & R. St. Clair (Red.), *Language and Social Psychology* (s. 45-65). Basil Blackwell.
- Hanssen, E. (2012). *Dialekter i Norge* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2015). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (2.utg., s. 15-37). Universitetsforlaget
- Håland, A. (2021). *Skredidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* (2.Utg.) Universitetsforlaget.
- Hårstad, G. (2018). «Du vel nynorsk fordi bokmål er lettare då, liksom» - Ein sosiolingvistisk studie av språkval og språklege ideologiar hjå ungdomsskuleelevar i Midt- Gudbrandsdalen. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2719421>
- Hårstad, S. (2021). Digital skriving under den sosiolingvistiske lupen: Har det skjedd en språklig revolusjon? I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes, & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt* (s.21-45). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021>
- Hårstad, S., Lohndal, T., Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap: Teori, metode og faghistorie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2020). *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S., & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen. Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Fagbokforlaget.
- Igland, M. A. & Dysthe O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s.107-128). Abstrakt forlag.

- Innlandet fylkeskommune (2022, 17. februar). *Fakta om innlandet*. Innlandet fylkeskommune.
<https://innlandetfylke.no/om-fylkeskommunen/om-innlandet/fakta-om-innlandet/>
- Isdal, Å. (2009). «Bokmål er en maske jeg tar på meg i situasjoner som krever en viss avstand. Dialekta er meg.» Om skriftlige praksisformer på nettstedet Facebook. [Masteroppgave] Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.
- Jenshus, G. (1986). *Fronsmålet*. Fron historielag.
- Juuhl, G. K. (2014). Språkval som situerte, retoriske handlingar. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 77–89). Samlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26 - 49). Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Gyldendal.
- Kvistad, A. H., & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 100-119. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Larsen, A. B. (1897). *Oversikt over de norske bygdemål*. H. Aschehoug & Co's Forlag.
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh University Press.
- Lorentzen, R. T. (2009). Den tidlege skriveutviklinga. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 113–134). Universitetsforlaget.
- Milroy, L. (1980). *Language and social networks*. Basil Blackwell, Oxford.
- Milroy, L. & Margrain, S. (1980). Vernacular language loyalty and social network. *Language in Society*, 9(1), 67–244. <https://doi.org/10.1017/S0047404500007788>
- Myklebust, H. (2015). Nynorsk er jo heilt konge då. Identitetshandlingar i argumenterende tekstar på vidaregåande skule. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 62–76). Samlaget.
- Mæhlum B. (2019). Normer. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte - innføring i sosiolingvistikk* (s. 89 – 104). Cappelen Damm Akademisk.
- Mæhlum B. (2019). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte - innføring i sosiolingvistikk* (s. 105 – 126). Cappelen Damm Akademisk.
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet. Innføring i studiet av dialekter* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 12-22). Universitetsforlaget.

- Omdal, H. & Vikør, L. (2002). *Språknormer i Norge. Normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- Rudi, N. B. (1999). Skilnaden i bruken av den heimlege dialekta i Hallingdal og Gudbrandsdalen. I T. Kleiva, I. Donali, T. Nettet & H. Øygarden (Red.), *Austlandsmål i endring: Dialektar, nynorsk og språkhaldningar på indre Austlandet* (s. 74-84). Det Norske Samlaget.
- Røynealand, U. (2005). *Dialektnivellering, ungdom og identitet: ein komparativ studie av språkleg variasjon og endring i to tilgrensande dialektområde, Røros og Tynset* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Røynealand, U. (2019). Språk og dialektkontakt. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte, innføring i sociolingvistik* (2. utg., s. 47-72). Cappelen Damm.
- Røynealand, U. & Vangsnes, Ø. A. (2020). *Joina du kino imårga? Ungdommars dialektskrivning på sosiale medium*. I K. Hagen, A. Hjelde, K. Stjernholm & Ø. A. Vangsnes (Red.), *Bauta: Janne Bondi Johannessen in memoriam*. Oslo Studies in Language 11(2), 357-392. <https://doi.org/10.5617/osla.8508>
- Skjekkeland, M. (2005). *Dialektar i Noreg. Tradisjon og fornying*. Høyskoleforlaget.
- Skog, B. (2009). *Språket på Facebook*. Språknytt, 1/2009.
- Skog, B. (2013, 23. oktober). *Dialekt i sosiale medier*. Blogg.forskning.no. <https://blogg.forskning.no/berit-skogs-blogg/dialekt-i-sosiale-medier/1111027>
- Sophocleous, A. (2011). Switching code and changing social identities in face-to-face interaction. *Sociolinguistic Studies*, 5(2), 201-233.
- Språkrådet (2021, 14. januar). Normering av nynorsk og bokmål. <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Norsk/normering/>
- Språkrådet (2021, 9. desember). Retningslinjer for normering. <https://www.sprakradet.no/globalassets/spraka-vare/norsk/retningslinjer-for-normering-2021--bokmalsversjon.pdf>
- Strand, S. E. (2018). «Hvis æ skriv bokmål te når av trondheimsvennan mine så får æ kjeft for at æ har blitt så fin»: En sociolingvistisk studie av språkbruk på Messenger [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2563632>
- Thoengen, V. (1994). *Hallingmål eller bokmål? En talemålsundersøkelse blant skolebarn blant Nes i Hallingdal* [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Thorsnes, G. (2021, 5. september). *Gudbrandsdalen*. Store norske leksikon. <https://snl.no/Gudbrandsdalen>
- Torp, A. (1999). Bygdemål og sentrumsmål i Ringeby. I T. Kleiva, I. Donali, T. Nettet & H. Øygarden (red.), *Austlandsmål i endring: Dialektar, nynorsk og språkhaldningar på indre Austlandet* (s. 85-99). Det Norske Samlaget.

- Torp, A. & Vikør, L.S. (1993). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk (NOR01-06). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Vangsnes, Ø. A., & Røynealand, U. (2020). Joina du kino imårgå? Ungdommars dialektskriving på sosiale medium. *Oslo Studies in Language*, 11(2), 357-392. <https://doi.org/10.5617/osla.8508>
- Vannebo, K. I. (1980). Om språkvitenskapens normbegrep. *Tijdschrift voor skandinavistiek*, 1, 3-23.
- Van Ommeren, R. (2016). *Den flerstemmige språkbrukeren: En sosiolingvistisk studie av norske bidialektale*. [Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2428730>
- Venås, K. (1996). Hemsedal. Historisk oversyn over samfunn og språk i ei norsk innlandsbygd. I M. Thelander o.a. (Red.), *Samspel & variation. Språklige studier tillågnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen* (s. 479-490). Institutionen for nordiska språk.
- Vikør, L. S. (1999). Austlandsmål i endring. I T. Kleiva, I. Donali, T. Nessel & H. Øygarden (Red.), *Austlandsmål i endring: Dialektar, nynorsk og språkhaldningar på indre Austlandet* (s. 13-48). Det Norske Samlaget.
- Vikør, L. S. (2007). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis* (3. utg.). Novus forlag.
- Øygarden, H. (1999). Dativ – eit livskraftig kasus hjå 90-åras vagværer? I T. Kleiva, I. Donali, T. Nessel & H. Øygarden (Red.), *Austlandsmål i endring: Dialektar, nynorsk og språkhaldningar på indre Austlandet* (s. 100-114). Det Norske Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: forespørsel og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Til elever og foreldre/ foresatte ved ... skule

Forespørsel om tillatelse til observasjon og lydopptak av intervju, samt innhenting av tekster.

Mitt navn er Mari Slåen, og er masterstudent ved Grunnskolelærerutdanning 1-7 på NTNU. I min avsluttende masteroppgave ønsker jeg å undersøke talemålet i Gudbrandsdalen, og hvordan talemålet til elever på ... skole kommer fram både gjennom muntlighet, men og gjennom det skriftlige. Problemstillingen til prosjektet er «*Hvordan kommer talespråket til elever fram gjennom digitalt mediert skriving?*» Dagens elever er stadig utsatt for det digitale, og det interessante er om elevene likevel velger å bevare dialekten sin eller ikke. Masteroppgaven vil også kaste lys over hvordan barn bruker dialekten sin som et identitetsuttrykk for seg selv. For å finne ut noe om dette, trenger jeg å forske på elever i det aktuelle området.

For å finne ut noe om dette, trenger jeg tillatelse fra foreldre/foresatte til elevene. Gangen i forskningsprosjektet, er at jeg starter med en observasjon av klassen. Dette er for å danne meg ett innblikk av elevenes dialekt og hvem de er. Etter observasjonen vil jeg gjennomføre et stasjonsarbeid i klassen, der jeg skal samle inn tekster elevene skriver til andre. Samtidig vil jeg gjennomføre en felles samtale med elevene, før jeg velger ut noen elever til et dybdeintervju. Jeg ber derfor om tillatelse til å gjennomføre observasjon, stasjonsarbeid i form av tekstsampling og samtale det blir gjort opptak av, til intervju. Under intervjuet vil det også bli tatt opp lydopptak. Alt av personopplysninger vil bli anonymisert. Siden du/dere som foreldre/foresatte gir tillatelse på vegne av barna, har du/dere rett til å få innsyn i intervjuguiden dersom du/dere ønsker det. Dere kan i så fall ta kontakt med meg. Under intervjuet vil jeg stille spørsmål om foreldrenes/foresattes dialekt og hvor dere kommer fra. Dette vil bli anonymisert og behandlet kun i forhold til å danne meg ett innblikk av elevenes dialekt. Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, samt ditt samtykke. Så lenge barnet kan identifiseres i datamaterialet, har barnet og dere som foreldre/foresatte rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om barnet
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger

Det er helt frivillig å delta i prosjektet, og du/dere kan når som helst trekke tillatelsen i forskningsprosjektet uten å gi noen grunn. Dersom du/dere velger å trekke barnet, vil alle opplysninger om barnet bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet hvis du/dere ikke vil delta eller senere velger å trekke barnet. Prosjektet vil avsluttes i mai 2022, og materialer knyttet til analysen vil da slettes.

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

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Dersom du/dere har noen spørsmål om prosjektet, kan du/dere ta kontakt:

- Mari Slåen (student): marislaa@stud.ntnu.no
- Rikke van Ommeren (veileder): rikke.van.ommeren@ntnu.no
- Thomas Helgesen (Personvernombud NTNU)

Jeg håper du/dere synes prosjektet er interessant, og at du/dere er villige til å la barnet ditt delta i prosjektet. Vennligst fyll ut svarslippen på neste side, og returner den til skolen så fort som mulig.

På forhånd takk!

Vennlig hilsen,

Mari Slåen

Samtykkeerklæring

Som en del av forskningsprosjektet mitt, ber jeg om tillatelse til å gjennomføre undersøkelser der barnet ditt/deres deltar.

Innsamla materiale vil bli håndtert konfidensielt, og prosjektet følger gjeldene retningslinjer for etikk og personvern.

Sett kryss i den ruta som passer:

Jeg/ vi gir kun tillatelse til at barnet mitt blir observert.

Jeg/vi gir tillatelse til at mitt barn deltar i hele forskningsprosjektet. Jeg/vi har snakket med barnet om dette, og han/hun har gitt samtykke til å delta.

Jeg/vi gir ikke tillatelse.

Dato: _____

Eleven sitt navn (for og etternavn):

Foresatte sin
underskrift: _____

Vennligst returner denne til kontaktlærer så fort som mulig.

Vedlegg 2: Intervjuguide individuell samtale

Intervjuguide individuell samtale

Intervjuguiden er ikke ferdig utfylt, og det vil være naturlig å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Likevel kommer jeg til å ta utgangspunkt i spørsmål som dette.

1. Spørsmål om eleven:

1. Kan du fortelle litt om deg selv? Interesser, familien din og oppveksten din
- Hvor kommer foreldrene dine fra?
2. Hvilken dialekt vil du si at du selv har?
3. Har du alltid snakket slik du snakker nå?

2. Samtale om teksten og gruppesamtalen:

1. Kan du fortelle meg litt om teksten du skrev sist jeg var her?
2. I oppgaven fikk dere lov til å skrive slik dere ville, hvorfor valgte du/valgte ikke å skrive på dialekt?
 3. . Siden oppgaven tar utgangspunkt i å skrive til ei venninne/ en kompis ville du skrevet det annerledes hvis du f.eks hadde sendt dette fra telefonen din? Hvorfor / hvorfor ikke?
 4. Har du noen gang fått kritikk/tilbakemelding på at du ikke kan skrive slik du vil?
 5. På gruppesamtalen snakket dere om identitet. Hvordan vil du si at språket ditt påvirker deg som person?
 6. Har du noen ganger følt på at du ikke blir forstått?
 - både muntlig og skriftlig

3. Dialektbruk på skolen:

1. Har du noen gang fått beskjed om at du snakker for mye dialekt?
2. Blir du påvirket av venner som ikke snakker så mye dialekt som deg?
3. Når dere får skriveoppgaver på skolen, har du mest lyst til å skrive de på bokmål/nynorsk/ dialekten din?
4. Får dere lov til å skrive slik dere vil noen ganger? Hva velger du da?
5. Føler du at du snakker annerledes med venner i friminuttet enn du gjør med voksne i klasserommet? Så fall hvorfor tror du at du gjør det?

4. Dialektbruk hjemme:

1. Hvilken dialekt bruker de hjemme?
2. Snakker begge foreldrene dine samme dialekt som deg?
3. Føler du at du snakker «breiere» hjemme enn på skolen hvis begge foreldrene dine snakker samme dialekt?
4. Når du skriver huskelapper hjemme, hvordan skriver du de? Skriver du de på bokmål/nynorsk eller dialekt?

5. Dialektbruk i sosiale medier:

1. Har du noen sosiale medier, hvilke?
2. Pleier du å skrive slik du snakker på telefonen, eller bruker du autokorrekt?

6. Avsluttende spørsmål:

1. Har du noen typiske ord som er spesielt med dialekta?
2. Tror du at du kommer til å forandre på hvordan du snakker når du starter på ungdomsskolen og videregående?

Vedlegg 3: Intervjuguide gruppesamtale

Intervjuguide gruppesamtale

Hovedmålet med gruppesamtalen: snakke om identitet og om talemålet påvirker eller har påvirket identiteten deres.

Elevene skal i utgangspunktet føre samtalen selv, men hvis de står fast, vil jeg være tilgjengelig med veiledning av samtalen videre.

Hvilken dialekt vil dere si at dere har?

Vet dere hva identitet er? Kan noen forklare det ordet?

Føler dere at dialekten deres påvirker hvem dere er?

Så fall hvordan?

Vedlegg 4: Mæhlum og Røynealand sin firedeling av dialektlandskapet



(Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 178)

Vedlegg 5: Masteravtale



4 av 8

Avtaleskjemaet skal godkjennes når retningslinjene er gjennomgått.

Godkjent av

Mari Slåen
Student

07.01.2022
Digitalt godkjent

Rikke van Ommeren
Veileder

07.01.2022
Digitalt godkjent

Lill Annie Schumann
Institutt

11.02.2022
Digitalt godkjent

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - en sosiolingvistisk studie av dialektbruk hos elever i Gudbrandsdalen.](#) / Vurdering

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer

498527

Prosjekttittel

Masteroppgave - en sosiolingvistisk studie av dialektbruk hos elever i Gudbrandsdalen.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rikke van Ommeren, rikke.van.ommeren@ntnu.no, tlf: 99231816

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mari Slåen, marislaa@stud.ntnu.no, tlf: 47827592

Prosjektperiode

01.11.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

15.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

