

Ingvild Reed

Norsklærarar som normaktørar

Ei undersøking av korleis norsklærarar vurderer kva som er rett og god nynorsk

Masteroppgåve i nordisk for lektorstudentar

Rettleiar: Ragnhild Eik

Medretteiar: Heidi Brøseth

Mai 2023

Ingvild Reed

Norsklærarar som normaktørar

Ei undersøking av korleis norsklærarar vurderer kva som er rett og god nynorsk

Masteroppgåve i nordisk for lektorstudentar
Rettleiar: Ragnhild Eik
Medrettleiar: Heidi Brøseth
Mai 2023

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



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

Dette masterprosjektet er ei kvalitativ undersøking av korleis norsklærarar vurderer kva som er «rett» og «god» nynorsk språkføring. Undersøkinga ser på korleis lærarane stiller seg til språklege tvilstilfelle innanfor dei offisielle normene for nynorsk, bruksnormer i nynorsk og indirekte lån frå engelsk. Eg undersøker i kva grad og på kva måte ein kan seie at norsklærarar er normaktørar.

Den metodologiske tilnærminga er å sjå korleis ti lærarar på vidaregåande skular i dialektområdet Fjordane stiller seg til ulike grammatiske og leksikalske normavvik. Fyrst gav lærarane tilbakemeldingar på ein konstruert, nynorsk elevtekst, før eg intervjuar kvar av dei om kvifor dei vurderte språket som dei gjorde.

Funna viser at ulike språkområde representerer ulike handlingsrom for den individuelle lærar. Størst verkar handlingsrommet å vere for bruksnormer og indirekte lån frå engelsk, og her stødde mange av informantane seg på eige språkleg skjønn. Dei fleste informantane er opptekne av å tillate alle ord- og bøyingsformer som står i ordbøker. På nokre område i skjeringspunktet mellom syntaks og morfologi, som reglar for passiv og samsvarsbøying av verb, vitnar svara til informantane om at dei ikkje kjenner dei offisielle rettskrivingsnormene.

Ulike informantar har ulike syn på kva som er norsklæraren si oppgåve i rettleiinga av skriftleg språk. Dei «regeltru» er opptekne av å fylgje offisielle normer, og dei vil ikkje gjere meir enn å sette yttergrensene for kva som er greitt. Dei «konservative» ynskjer å bevare visse språktrekk, og dei har klare haldningar om kva som er best språkbruk òg utover rettskriving. Dei «liberale» rettleiar på ein måte som gjer handlingsrommet til elevane vidare enn dei offisielle rettskrivingsnormene.

På intervjuar kom det fram at informantane i mange tilfelle tek medvitne val om kva språknormer dei vil vidareformidle til elevane. Eg argumenterer difor for at norsklærarane i undersøkinga opptre som noko anna enn passive vidareformidlarar av dei offisielle språknormene, og at ein kan sjå på dei som normaktørar.

Abstract

This master's project is a qualitative investigation of how Norwegian teachers decide what is «correct» and «good» Nynorsk. The investigation looks at how the teachers react to cases of linguistic doubt within the official norms of Nynorsk, «usage norms» of Nynorsk and indirect borrowings from English. I am investigating to what extent and in what way it can be said that Norwegian teachers are normative actors.

The methodological approach is to see how ten teachers at secondary schools in the Fjordane dialect area react to various grammatical and lexical norm deviations. First, the ten teachers gave feedback on a constructed Nynorsk text, before I interviewed each of them about their feedbacks.

The findings show that different language areas represent different possibilities for correction. The largest scope seems to be for the «usage norms» and indirect borrowings from English, and here many of the informants relied on their own linguistic preferences. Most of the informants allowed all word and inflectional forms that appear in dictionaries. In some areas at the intersection between syntax and morphology, such as rules for the passive and compliance inflection of verbs, the answers indicate that the informants do not know the official norms.

Different informants have different views of what the Norwegian teacher's task is in the guidance of written language. The «rule-governed» are preoccupied with following official norms, and they will do no more than set the outer limits of what is okay. The «conservatives» wish to preserve certain language features and have clear opinions about what is the best use of language. The «liberals» rules in a way that gives the pupils more freedom than the official spelling norms indicate.

During the interviews, it became clear that the informants in many cases make conscious choices about which language norms they want to pass on to the pupils. I therefore argue that the teachers in the survey act as something else than passive transmitters of the official language norms, and that they can be seen as norm actors.

Forord

På russekortet mitt frå vidaregåande stod det: «Vegen blir til mens du går deg vill». Lite visste eg då om kor godt det skulle stemme. Hadde nokon sagt til 19-årige Ingvild at ho skulle bruke ei norskinnløving frå VG3 til å skrive master om nynorsk grammatikk og språkføring, ville ho aldri ha trudd på det.

Denne oppgåva markerer slutten på ei lang, fin og ikkje minst variert studenttid. Frå vidaregåande gjekk vegen via folkehøgskule på Fosen til journalistikkstudium i Volda, før eg kom til Trondheim for å bli sivilingeniør. Eg bytte fyrst til biologi, men enda opp på lektorutdanning i nordisk då eg oppdaga kor kjekt det er med grammatikk og språk.

Ideen til dette prosjektet kom då eg i koronatida var på (digital) utveksling i Aachen i Tyskland og tok faget «Grammatische Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache». Her lærte vi om ulike grammatiske «tvilstilfelle» i tysk samtidspråk, og faget problematiserte korleis ein kan møte desse i morsmålsfaget på skulen. Dette vekte interessa mi, og eg blei nysgjerrig på kva språklege tvilstilfelle vi har i norsk.

Bak denne oppgåva er det mange eg vil takke. Fyrst vil eg takke dei ti informantane mine, som i ein hektisk lærarkvardag tok seg tid til å hjelpe meg med å forstå korleis dei tenker når dei vurderer språk. Så vil eg takke dei to flotte og hjelpsame rettleiarane mine, Ragnhild og Heidi, for alle gode, gode innspel frå to ulike vinklar. Eg vil òg takke Sigrid, Kristian, mamma, Anna og Kine, som eg ganske usjenert bad om å lese gjennom oppgåva, utan heilt å forstå kor lang tid det faktisk tek.

Dei seks åra på NTNU har gjeve meg mykje. Eg har fått reise på utvekslingsopphald ikkje mindre enn fire(!) gongar, og eg har fått spennande erfaringar i ISFiT, UKA og musikkgrupper. Tida har òg gjeve meg venar for livet. Den største takken går dermed til dykk eg har hatt rundt meg desse åra.

Trondheim, mai 2023

Ingvild

Innhald

Samandrag.....	v
Abstract.....	vi
Forord.....	vii
1. Innleiing.....	1
1.1. Skrivning i norskfaget.....	2
1.2. Spesielle vilkår for nynorsk.....	3
1.3. Problemstilling og avgrensing.....	4
1.4. Oversyn over oppgåva.....	5
2. Teori.....	6
2.1. Talespråk og skriftspråk.....	6
2.2. Språkbruk er styrt av normer.....	7
2.3. Operative og fastsette normer.....	7
2.4. Internaliserte normer for tale og skrift.....	9
2.5. Grammatiske normer og bruksnormer.....	9
2.6. Normforhandling.....	10
3. Tidlegare forskning.....	12
3.1. Elevane sin kjennskap til offisiell norm.....	12
3.2. Lærarane sin kjennskap til offisiell norm.....	12
3.3. Bruksnormer i nynorsk.....	13
3.4. Indirekte lån frå engelsk.....	13
4. Metodologisk tilnærming.....	14
4.1. Val av metode.....	14
4.2. Utarbeiding av elevteksten.....	15
4.2.1. <i>den</i> som personleg pronomeren.....	15
4.2.2. Passiv.....	16
4.2.3. s-genitiv.....	17
4.2.4. Samsvarsbøying av perfektum partisipp i predikativ stilling.....	17
4.2.5. Indirekte lån frå engelsk.....	18
4.2.6. Ordval.....	19
4.2.7. Andre lån frå talespråket.....	19
4.3. Gjennomføring.....	20
4.3.1. Utval av informantar.....	20

4.3.2. Gjennomføring av intervju	20
4.3.3. Etterarbeid	21
4.4. Metodologiske atterhald	21
4.4.1. Lærarkommentarar er kontekstavhengige	21
4.4.2. Kvalitativt intervju som forskingsmetode	22
4.4.3. Etske vurderingar	23
4.5. Alternative framgangsmåtar	24
5. Funn og analyse	25
5.1. <i>den</i> som personleg pronomen	26
5.2. Passiv	28
5.3. s-genitiv	30
5.4. Samsvarsbøying av verb i predikativ stilling	33
5.5. Indirekte lån frå engelsk	36
5.6. Ordval	39
6. Norsklærarar som normaktørar	44
6.1. Ulike språkområde utgjer ulike handlingsrom	44
6.2. Tre strategiar for å vurdere språk	46
6.1.1. Regeltru	46
6.1.2. Konservativ	47
6.1.3. Liberal	48
7. Konklusjon	49
8. Veggen vidare	50
Litteratur	51

Tabellar

Tabell 4.1.: Førekomstar av den som personleg pronomem i elevteksten	16
Tabell 4.2.: Førekomstar av passiv i elevteksten	17
Tabell 4.3.: Førekomstar av s-genitiv i elevteksten	17
Tabell 4.4.: Førekomstar av verb i predikativ stilling i elevteksten.....	18
Tabell 4.5.: Førekomstar av indirekte lån frå engelsk i elevteksten.....	18
Tabell 5.1.: Tal på lærarar som retta ulike typar passiv	28
Tabell 5.2.: Tal på lærarar som retta på ulike typar s-genitiv	30
Tabell 5.3.: Tal på lærarar som retta på ulike typar verb i predikativ stilling	33
Tabell 5.4.: Tal på lærarar som retta på indirekte lån frå engelsk.....	36

Figur

Figur 1: Normdannelsingsprosessen	10
--	----

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Elevteksten

Vedlegg 3: Intervjugaid

Vedlegg 4: Relevans for lektoryrket

1. Innleiing

Dette masterprosjektet er ei undersøking av korleis norsklærarar vurderer kva som er rett og god skriftleg språkføring. Norskfaget er nok den viktigaste arenaen for å lære å skrive rett og godt, og eit av kompetansemåla etter VG3, studieførebuande, er at elevane skal «meistre språklege formkrav på hovudmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Omdal (2004a) skriv at norsklærarar har stor påverknad på kva elevar lærer om rettskriving, og at dei samstundes kan

la sin personlige «språksans» komme til uttrykk der den eventuelt ikke samsvarer fullt ut med offisiell norm, eller på ikke-normerte områder av språkbruken. (Omdal, 2004a, s. 6)

Sitatet frå Omdal er interessant fordi det uttrykker at norsklærarar har stor defineringsmakt i kva som er rett og godt språk. I språksamfunnet, så vel som i individet, kan det nemleg eksistere fleire parallelle sanningar om kva som er riktig og god språkbruk (Teleman, 1978, s. 3).

I denne oppgåva ser eg dei ulike sanningane om kva som er rett og godt språk, som styrt av språklege normer. I eit språksamfunn der ulike språknormer sameksisterer, kan det for språkbrukarane frå tid til anna oppstå språkleg tvil (Antos, 2016, s. 40). Her er ein ikkje heilt sikker på kva som eigentleg er rett eller «lov» å seie og skrive, anten generelt, eller i ein gjeven kontekst.

Eg vil i dette prosjektet undersøke slike språklege tvilstilfelle nærare og sjå på korleis norsklærarar stiller seg til ulike normavvik i ein nynorsk elevtekst. Det finst ein del studiar som undersøker lærarstudentar og lærarar sine kjennskapar og haldningar til offisielle rettskrivingsnormer (sjå t.d. Wetås, 2001; Mehlum, 2016), og dette er tema òg eg vil kome inn på i. Færre studiar ser på korleis lærarar er aktive normaktørar i normdanningsprosessen, og det er særleg dette eg vil konsentrere meg om. Med *normaktør* meiner eg ein aktør som påverkar kva som blir oppfatta som gjeldande språknorm i språksamfunnet (jf. Sandøy, 2011a, s. 117).

1.1. Skrivning i norskfaget

Når eg i denne oppgåva undersøker kva lærarar oppfattar som rett og god skriftleg språkføring, er dette i hovudsak knytt til formalkompetansen i skriftspråket. Denne kan definerast som kunnskap om reglar og normer for rettskriving, formverk, setningsbygning og teiknsetjing (Iversen & Otnes, 2018, s. 169).

Læreplanen i norsk har ambisiøse mål for utviklinga av formalkompetansane i skrivning. Under den grunnleggande ferdigheita «skrivning» i læreplanen står det at «[s]kriving i norsk inneber å uttrykkje seg med ei stadig større språkleg sikkerheit på både hovudmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I vurderingskriteria til eksamen i norsk hovudmål på studieførebuande VG3 kan ein lese at ein elev som får karakter 6 «meistrar formverket» og har «gjennomgåande korrekt rettskriving og teiknsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det å lære seg å skrive rett og godt er altså ein sentral del av norskfaget.

Det er vanleg å sjå morsmålsfaget norsk i spenningsfeltet mellom eit reiskapsfag og eit danningfag (t.d. Fondevik & Hamre, 2017; Aase, 2005). Ved fyrste augekast verkar arbeidet med formalkompetansane å handle mest om norskfaget som reiskapsfag. Samstundes har normene for rett og godt språk ein sosial basis, og det å lære skriftspråka handlar om å bli sosialisert inn i skriftspråknormene i samfunnet (Helset, 2017b, s. 135). Aase (1988, s. 24) skriv at det danna mennesket både meistrar oppvurderte ferdigheiter i kulturen, og at det samstundes kan stille seg kritisk til dei. I læreplanen er dette avspegla i formuleringar som at elevane skal bli «trygge språkbrukarar og medvitne om sin eigen språklege og kulturelle identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ein kan difor slå fast at formelle skriveferdigheitar både handlar om grunnleggande ferdigheiter og om danning.

Sjølv om formelle sider ved språket har ein tydeleg plass i norskfaget, har verdien av «korrekt språk» endra seg dei siste tiåra. Iversen og Otnes (2018, s. 199) viser at den prosessorienterte skrivepedagogikken frå 1980- og 1990-talet bidrog til å endre fokus frå å berre sjå på det formelle aspektet i skrivinga, til òg å vektlegge emne som meningsinnhald og mottakarmedvit. Perspektivendringa kom tydeleg fram i slike rettleiingar til sensur:

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

Iversen og Otnes (2018, s. 199) skriv at mange norsklærarar framleis legg stor vekt på formelle aspekt i tilbakemeldingar, men at formalkompetansar no er blitt sidestilt med fleire andre kompetansar. Det er difor interessant å sjå korleis lærarar stiller seg til ulike normavvik i ei tid der korrekt språkbruk verkar å verte mindre viktig.

1.2. Spesielle vilkår for nynorsk

Norsk skriftspråk har to offisielle målformer, bokmål og nynorsk, og i dette prosjektet er det nynorsk som vert undersøkt. Dette blir gjort blant norsklærarar som underviser elevar med nynorsk som hovudmål i eit nynorsk kjerneområde.

Medan mykje av det å lære formelle sider ved språket er felles for dei to målformene, er nokre tilhøve spesielle for nynorsk. Sjølv om nynorsk står rimeleg sterkt i skjønnlitteratur og lokalt næringsliv, er det bokmål som dominerer i samfunnsområde som populærkultur, reklame og internett (Askeland mfl., 2020, s. 18). Dessutan brukar berre 10-15 % av befolkninga nynorsk i skrift, dei fleste av desse på Vestlandet og tilgrensande område (Askeland mfl., 2020, s. 18). Nynorskelevar vert dermed vande til å lese både bokmål og nynorsk, og det kan oppstå interferens (samanblanding) mellom dei to rettskrivingssystema, altså at ein kan vere usikker på kva trekk som høyrer til kva målform (jf. Iversen & Otnes, 2018, s. 201).

Innanfor nynorsk rettskriving har ein dessutan hatt stor valfridom. Faarlund (1998) hevdar at nynorsk og bokmål skil seg frå kvarandre når det gjeld stabilitet og einskap, og nynorskelevar «ser same ord skrive eller bøygt på nye måtar stadig vekk, og eit fast skriftbilete får ikkje festa seg» (Faarlund, 1998, s. 1). Det kan påpeikast at det òg er stor valfridom i bokmålsnorma, men mykje tyder på at valfridomen i bokmål er lite utnytta (t.d. Gravem, 2022; Unhammer, 2009). Bakgrunnen for valfridomen i nynorsk har vore at ein har inkludert mange ulike talemålsformer, samstundes som at tradisjonelle former har vore tillatne. I tillegg tok ein gjennom tilnæringspolitikken til bokmål inn radikale former frå bokmål (Helset, 2017a, s. 11).

I 2002 vedtok Stortinget at tilnæringslina mellom bokmål og nynorsk ikkje lenger skulle gjelde, og at nynorsk skal normerast på sjølvstendig grunnlag (St.meld. Nr 9 2001-2002, s. 25). Med rettskrivingsreforma for nynorsk i 2012 vart valfridomen stramma inn, blant anna ved at lite brukte tilnæringsformer vart tekne ut (Helset, 2017a, s. 11). Det er likevel framleis stor valfridom i nynorsknorma. Som Omdal (2004b, s. 77) påpeiker, må norsklærarane ikkje berre sjølve vere i stand til å skrive korrekt og i samsvar med gjeldande rettskriving, men dei må òg kjenne til alternative moglegheiter i den språklege floraen. Det er i den samanheng interessant å sjå både om norsklærarane kjenner til alternative moglegheiter, og om dei har former dei føretrekker og eventuelt nedvurderer.

Det har dessutan vore tradisjon for å sjå nynorsk som annleis enn bokmål ikkje berre i rettskrivinga. Brunstad (2009) viser at det finst normer for stilbruk, syntaks og tekstskaoping som ikkje er formulerte som rettskrivingsreglar: «Slike spørsmål står ikkje i sentrum for den tradisjonelle språknormeringa, men er høgst aktuelle i den 'stille' språknormeringa som føregår gjennom lærebøker, undervisning, retting og språkleg rettleiing» (Brunstad, 2009, s. 91-92). I oppgåva mi er det sentralt å sjå på korleis lærarane er normaktørar òg i denne «stille» normeringa av nynorsk.

1.3. Problemstilling og avgrensing

Problemstillinga for dette prosjektet er:

I kva grad og på kva måte fungerer norsklærarar på tre vidaregåande skular i Fjordane som normaktørar som definerer rett og god nynorsk?

For å svare på problemstillinga har eg formulert to forskingsspørsmål:

1. Kva vurderer lærarane som «rett» og «godt» språk?
2. Kva normer og reglar bygger lærarane vurderingane sine på, og kva ressursar brukar dei for å avgjere kva som er rett og god språkbruk?

Framgangsmåten eg brukar, er å sjå korleis ti lærarar på tre vidaregåande skular i det nynorske kjerneområdet Fjordane stiller seg til språklege normavvik i ein konstruert elevtekst. Dette undersøker eg ved at lærarane fyrst gjev skriftlege tilbakemeldingar på elevteksten, før eg i eit kvalitativt intervju undersøker vala dei gjorde nærare. Her er eg interessert i korleis dei grunngjev tilbakemeldingane sine.

Dei fleste normavvika eg undersøker, handlar om grammatikk. Nokre av desse gjeld syntaks, som s-genitiv og perifrastisk passiv. Her finst det ikkje offisielle reglar, men det finst anbefalingar både frå Språkrådet og andre normaktørar (sjå t.d. Brunstad, 2009). Eg undersøker òg morfologiske normavvik kor dei offisielle normene kan stride mot talespråket til elevane i Fjordane. Eit eksempel her er samsvarsbøying av verb. Vidare ser eg på indirekte lån frå engelsk, altså bruk av norske ordformer i ein engelsk struktur (Sunde, 2018, s. 5). Dette er eit «prenormert» område av språket, der noko kan høyrest feil ut, sjølv om ein ikkje har formulerte reglar som forklarar kvifor (sjå kapittel 2.2. og 4.2.5.). Eg har òg eit blikk på det leksikalske nivået. I nynorsk har det vore tradisjon for å vere restriktiv mot visse lånord og affiks (jf. Søyland, 2021), og eg vil sjå om lærarane har ordformer dei føretrekker eller nedvurderer.

Det er mykje spennande ein kan seie om den historiske utviklinga av skriftspråka i Noreg. Denne oppgåva har likevel ei *synkron* vinkling. Synkron studie av språk ser på språk som system i dag (Matre & Nygård, 2021, s. 23). Gundersen (1967) skriv at den enkelte språkbrukar vanlegvis ikkje har oversikt over historia til språknormeringa: «Det han har bruk for, er å vite hva som er riktig og hva som er galt, dvs. hva som er norm» (Gundersen, 1967, s. 13). I denne oppgåva ser eg difor på korleis lærarane stiller seg der det finst ulike, kontrasterande normer i det språklege mangfaldet.

Omdal (2004b, s. 117) kritiserer dessutan at ein i Noreg har vore meir opptekne av å normere skriftspråket enn av å implementere normeringsvedtaka i språksamfunnet. Han skriv at mange offentlege normeringsvedtak ikkje når ut til språkbrukarane, og han etterspør meir forskning på effektar av offentleg normeringsverksemd. Med bakgrunn i dette vil eg i hovudsak ha eit mottakarperspektiv med norsklærarar som mottakargruppe.

1.4. Oversyn over oppgåva

Til no har eg presentert bakgrunnen og problemstillinga for oppgåva, og temaet er blitt aktualisert ved å sjå på kompetansemål i LK20 og spesielle vilkår for nynorsken. I neste kapittel presenterer eg det teoretiske fundamentet eg bygger oppgåva på, og eg viser dermed min ontologiske ståstad i undersøkinga av språkriktigheit. I kapittel 3 presenterer eg eit utval av tidlegare forskning, før eg i kapittel 4 gjer greie for utforminga og gjennomføringa av prosjektet. Her presenterer eg òg dei ulike tvilstilfella som eg vil undersøke problemstillinga i lys av, og metodologiske atterhald. I kapittel 5 analyserer og drøftar eg funna i lys av teorien, og i kapittel 6 svarar eg på problemstillinga ved å trekke liner mellom funna vist i kapittel 5. Eg konkluderer i kapittel 7, og i kapittel 8 kjem eg med forslag til vidare forskning.

2. Teori

Denne studien undersøker i kva grad og på kva måte norsklærarar er normaktørar som definerer kva som er rett og godt nynorsk skriftspråk. Eit sentralt spørsmål her er korleis ein kan forstå omgrepa «rett» og «godt» i samband med språk.

I denne oppgåva ser eg all språkbruk som styrt av normer. Omgrepet «språknorm» vert forstått ulikt i ulike forskingstradisjonar, og eg går difor grundig gjennom korleis eg vil bruke ulike normomgrep. Fordi det i hovudsak er skriftspråk eg undersøker, begynner eg med å vise forskjellar mellom talespråk og skriftspråk, før eg presenterer ulike typar normer og prosessar for normdanning.

2.1. Talespråk og skriftspråk

Talespråk og skriftspråk har mange likskapar, men òg viktige skilnadar. Det er opplagt at skrift og tale er ulike fordi dei nyttar ulike språklege ressursar. Skriftspråk gjer nytte av teikn, medan talespråket i hovudsak nyttar lydar og gestar (Vikør, 2007, s. 77). Dessutan vert talespråk og skriftspråk lært på ulike måtar. Morsmålstalespråket tileignar ein seg umedvite som barn, som eit resultat av den språklege konteksten ein veks opp i. Skriftspråket blir derimot ikkje tileigna intuitivt, det må lærast gjennom strukturert opplæring. Ofte skjer dette i skulesystemet, som er den arenaen eg undersøker.

Skrift og tale har ulike bruksvilkår. Munnleg tale er som regel spontan og ikkje nøye planlagd på førehand, og når orda fyrst er uttala, «forsvinn» dei så å seie i lufta. Skriftlege ytringar kan ein derimot bruke lengre tid på å planlegge, og ein kan endre dei så mykje ein vil (Vikør, 2007, s. 78). På grunn av dette får skrift og tale ulike strukturelle uttrykk. Skiljet mellom bruksvilkåra for skrift og tale er likevel ikkje absolutt, og Hårstad (2021) viser at digital skriving i sosiale medium kan ha trekk som gjer den konseptuelt munnleg sjølv om den er mediert gjennom skrift. På liknande måte kan talespråket vere konseptuelt skriftleg, til dømes i radio- og nyheitssendingar der ein på førehand kan planlegge kva ein vil seie (Vikør, 2007, s. 92).

Både talespråk og skriftspråk kan studerast frå individnivå og frå språksamfunnsnivå. Skriftspråket er meir «overindividuell» enn talespråket:

Mens et talespråk bare kan formidles mellom personer og generasjoner i umiddelbar kontakt med hverandre, kan skriftspråket formidles uavhengig av avstand og på tvers av flere generasjoner (Dyvik, 2009, s. 113).

Sitatet impliserer at medan talespråket er avgrensa til «her og no», kan ein sjå skriftspråket som eit kulturobjekt som kvart individ har meir eller mindre kunnskap om. Grammatikkverka og ordbøkene operer på det kollektive planet, og når ein sjekkar eit ord eller ei bøyingsform i ei ordbok, orienterer ein seg etter eit overindividuell nivå ved skriftspråket. Kvar enkelt sin produksjon av skriftspråk er likevel i fyrste hand basert på normoppfatningar som finst i individet. Dette fører meg over til språknormer.

2.2. Språkbruk er styrt av normer

Omgrepet *norm* vert brukt for ulike typar vurderingar og retningslinjer som er med på å styre sosial handling (Brunstad, 2000, s. 3). Eg ser ikkje språknormene som den faktiske språkbruken, men som abstrakte fenomen. Det at ein har språkbruk som samsvarar med normene, tyder på at ein rettar seg etter dei, men språkbruken er ikkje normene (jf. Brunstad, 2000, s. 4). Det er dessutan eit viktig skilje mellom deskriptive utsegn om ei norm og norma i seg sjølv. Sjølv ei norm som ikkje er beskriven, verkar inn på språket. I innleiinga kalla eg engelske indirekte lån for eit «prenormert» område av språket. Eigentleg kan ein seie at språket i slike tilfelle er normert av medlemmane i språksamfunnet, men at normene ikkje er eksplisitt formulerte.

I denne oppgåva brukar eg fem ulike normomgrep. Eg stør meg i stor grad på inndelinga til Brunstad (2000)¹, men der eg ser det som relevant, viser eg òg til andre forståingar. Eg presenterer normomgrepa kort her, før eg utdjupar dei nedanfor. *Operative* normer er uformulerte normer som er verkande i heile eller deler av språksamfunnet. *Fastsette* normer² er formulerte av normeringsinstansar, og eit døme er dei offisielle rettskrivingsnormene frå Språkrådet. *Internaliserte* normer er individuelle normoppfatningar. Eg ser på to typar internaliserte normer, nemleg internaliserte normer for *talespråket* og internaliserte normer for *skriftspråket*.

Vidare synest eg det er nyttig å skilje mellom *grammatiske normer* og *bruksnormer*. Grammatiske normer verkar inn på kva ein oppfattar som rett og feil i eit språk, og bruksnormer handlar om kva språkbruk som passar i ulike kontekstar (jf. Vikør, 2007, s. 27). Eg knyter spørsmålet om kva som er *rett* språk, til grammatiske normer og dei fastsette normene for skriftspråket, og *godt* språk til bruksnormer. Omgrepet *normavvik* brukar eg generelt om brot på alle typar normer.

2.3. Operative og fastsette normer

Operative normer er uformulerte normer som faktisk er operative i språksamfunnet (Brunstad, 2000, s. 8). Operativ ser eg som eit synonym til «verkande», og det handlar altså om normene som verkar inn på språkleg kommunikasjon. Ein kan beskrive operative normer, slik ein gjer i deskriptive grammatikkverk, men desse beskrivingane er ikkje dei operative normene. Ulike operative normer kan vere verkande i ulike språkdomene og for ulike språkgrupper. Til dømes kan nokre normer vere operative når ein skriv i sosiale medium, og andre når ein skriv skuletekstar.

Fastsette normer er formulerte utsegn frå avsendarar med særskild autoritet (Brunstad, 2000, s. 5). Det kan vere overlapp mellom fastsette normer og operative normer, men det treng ikkje å vere det. Språkrådet har ansvaret for å fastsette normer for skriftspråka bokmål og nynorsk. Det er vanleg å nytte omgrepet «fastsett norm» òg for

¹ Brunstad har ei enno meir finmaska inndeling av normene, til dømes skil han mellom konstitutive og regulative normer (sjå Brunstad, 2000, s. 7-8). For meg er det eit mål å ikkje gjere omgrepsapparatet meir omfattande enn nødvendig, og eg nøyer meg med å skilje mellom fem typar normer.

² Fastsette normer blir òg kalla preskriptive normer, til dømes i Dyvik (2009)

andre aktører i samfunnet som vedtek fastsette språknormer, og til dømes kan medieverksemder, omsetjingsbyrå og industribedrifter ha fastsette reglar for korleis ein skal skrive (Brunstad, 2000, s. 6). For å skilje mellom ulike fastsette normer kallar eg fastsette normer frå Språkrådet for *offisielle normer*.

Når Språkrådet fastset offisielle normer for skriftspråket, er det mange omsyn som skal takast. Det er klart at skriftspråket historisk sett er basert på talt språk (Vikør, 2007, s. 91). Det er likevel ikkje mogeleg eller ynskjeleg å ha offisielle skriftspråksnormer som på alle vis samsvarar med alle variantar av talespråket. Det viktigaste grunnlaget for språknormering i Noreg i dag er korleis skriftspråka faktisk vert brukte (Språkrådet, 2021b, s. 14), og dette kjem eg tilbake til i kapittel 2.6. når eg viser prosessar for normdanning. Elles kan eg vise til Språkrådet (2021b) for ein gjennomgang av prinsippa som offentleg skriftspråksnormering i dag vert basert på.

Det er langt frå sikkert at rettskrivingsreglane i den offisielle normeringa blir fylgde i språksamfunnet. Sagt på ein annan måte: det er ikkje sikkert at dei offisielle normene vert operative³. Dette såg ein tydeleg i perioden der samnorskpolitikken var eit politisk prosjekt, og tilnæringsformer mellom bokmål og nynorsk i lita grad blei tekne i bruk i skriftsamfunnet (sjå t.d. Dyvik, 2003, s. 35). Forholdet mellom offisielle og operative normer seier altså noko om kva gjennomslagskraft den offentlege språknormeringa har. I denne oppgåva er det dermed interessant å undersøke i kva grad dei offisielle normene frå Språkrådet har gjennomslagskraft og er operative hos norsklærarane.

Vikør (2007, s. 74) skriv at alle nivå av skriftspråket kan leggest under ei offisiell norm, men at det ved offentleg språknormering oftast handlar om ein «normkjerne» av ortografi, bøyging og avleiing. Dyvik (2009) presiserer dette:

[de offisielle normene] sier lite eller intet, og kan også vanskelig si noe, om syntaks – hvordan ord og fraser kan og ikke kan sammenføres til større helheter – semantikk – hvilket betydningspotensiale ord og fraser skal ha – eller stilistikk – hvilke stilplan ulike former tilhører, og hvilke former som stilistisk hører sammen. (Dyvik, 2009, s. 114)

Sitatet viser at dei offisielle normene berre verkar inn på visse delar av skriftspråket. Andre delar, som syntaks, semantikk og stilistikk, er styrte av andre operative normer. I denne oppgåva er eg interessert både i språktrekk som ligg innanfor og utanfor dei offisielle normene.

³ Det kan nemnast at det er usemje om fastsatte normer som ikkje blir fylgde, i det heile teke kan kallast normer (t.d. Vannebo, 1980, s. 10; Vikør, 2007, s. 75). Eg vel å omtale dei som normer fordi det får fram den normative *intensjonen*, altså at det bak den offisielle normeringa ligg ein intensjon om at normene skal bli operative i skriftspråksamfunnet.

2.4. Internaliserte normer for tale og skrift

Foreløpig har eg sett på språknormer på det overindividuelle planet. No rettar eg fokuset mot individet. Sjølv om normene verkar i det sosiale rommet, er det nemleg enkeltindividua som ber og operasjoniserer normene som delar av kollektivet (Sandøy, 2011a, s. 174). Internaliserte normer og operative normer har ei liknande tyding, men vektlegg ulike sider ved normomgrepet. Operative normer handlar om det overindividuelle aspektet og difor om *konvergente* normoppfatningar. Internaliserte normer rettar merksemda mot individet og difor mot *variasjon* av normoppfatningar (jf. Helset, 2017a, s. 32).

Når individet tek opp i seg normer i samfunnet, kan ein seie at det internaliserer normene (jf. Brunstad, 2000, s. 11). Eg brukar omgrepet «internalisering» både for internaliserte normer for skriftspråket og internaliserte normer for talespråket. Grunnlaget for dei internaliserte talespråksnormene blir lagt som barn i tileigninga av fyrstespråket. Eg nyttar «internalisering» òg om normer ein tek til seg seinare i livet, og ser, i likskap med Brunstad (2000, s. 5), norminternalisering som ein prosess som varer livet ut. Det er viktig å påpeike at språknormene ikkje styrer mennesket mekanisk utanfrå, og individua orienterer seg aktivt etter ulike språknormer for å framstille seg sjølve på bestemte måtar (jf. Mæhlum, 2011, s. 102).

Dei internaliserte talespråksnormene kan stå i motsetnadsforhold til dei offisielle skriftspråksnormene. Til dømes kan det ifylgje dei internaliserte talespråksnormene til ein elev vere riktig å seie «boka er skreve», medan han på skulen lærer at det riktige i skrift er «boka er skriven» (sjå kapittel 4.2.4 og 5.4.). Det er viktig å påpeike at «boka er skreve» ikkje er feil *i seg sjølv*, for «[i]n a real sense, the dialect related 'errors' are not errors at all, they are correct usages based on a different grammar rule system» (Fasold, 1971, s. 209). I denne samanhengen kan ein sjå målet med skriveopplæringa som at elevane skal internalisere dei offisielle normene for skriftspråket, òg der det strid med dei internaliserte talemålsnormene.

Ein kan ha sterk binding både til internaliserte talespråksnormer og skriftspråksnormer. Akselberg (1999, s. 9) skriv at det er i skulen den språklege «ryggmergsrefleksen» vert utvikla, og mange har vanskar med å frigjere seg frå den normkunnskapen dei internaliserte som elevar. Vannebo (1980, s. 10) skriv at viss ein er sterkt emosjonelt bunden til si internaliserte skriftspråksnorm, vil ein bruke ho som utgangspunkt for å vurdere andre sitt skriftspråk. I denne oppgåva er det dermed interessant å undersøke i kva grad lærarane stør seg på sine «ryggmergsrefleksar», i form av internaliserte skriftspråksnormer, når dei vurderer språket i ein elevtekst.

2.5. Grammatiske normer og bruksnormer

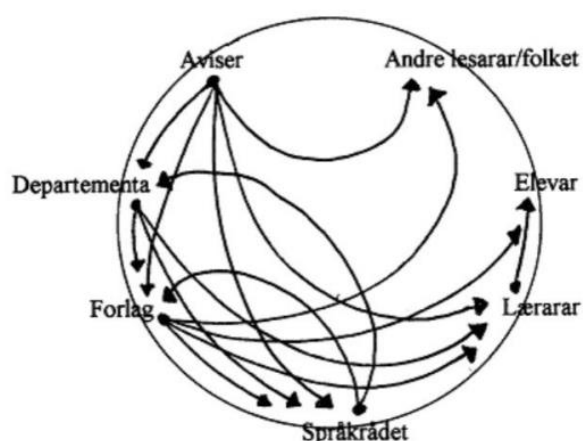
Det siste normparet eg vil introdusere, er grammatiske normer og bruksnormer. Dei grammatiske normene bestemmer grensene for kva språklege ytringar som blir oppfatta som riktige i eit bestemt språksystem (Vikør, 2007, s. 72). Kva som er riktig grammatisk, heng sjølvstekt saman med kva normer ein har internalisert.

Ikkje all grammatisk språkbruk vert rekna som *god* språkbruk. Kva som er god språkføring, er knytt til bruksnormer, og dei viser kva språkbruk som er passande i ulike kontekstar (Vikør, 2007, s. 72). Bruksnormer handlar altså om kva som er riktig stilistisk bruk av språket, og dei blir ofte vurderte på ein skala frå godt til dårleg (Helset, 2017a, s. 28). Det er bruksnormer som er tema når Brunstad (2009) undersøker kva som kjenneteiknar nynorsk språkføring, og han mellom anna finn at mange meiner at s-genitiv er «dårleg» nynorsk. Her er det ikkje snakk om at det er ugrammatisk, men at det ikkje vert rekna som god språkbruk.

Medan (deler av) dei grammatiske normene i talespråket vert sementerte som fastsette normer i skriftspråket, er dette sjeldnare tilfellet for bruksnormer. Det er vanlegare at bruksnormer vert haldne i hevd av andre normaktørar (jf. Helset, 2017a, s. 28). No skal det seiast at Språkrådet òg kjem med anbefalingar om kva som er god nynorsk skriftspråkbruk, til dømes har dei artklar om å unngå passiv (Språkrådet, 2021a) og s-genitiv (Språkrådet, 2022) og om konsekvent stilføring (Språkrådet, 2021c). Den sentrale forskjellen er at bruksnormene er formulerte som råd og anbefalingar, ikkje som fastsette, offisielle normer.

2.6. Normforhandling

Når eg no har definert ulike typar normer, vil eg vise korleis normdanning kan skje. Sandøy (2011a, s. 176) viser samspelet mellom ulike normaktørar⁴ som ei forhandling, der mønster for åtfærd blir vidareført ved at språkbrukarane reproduserer dei. Dette vert styrt både ut frå frekvens, altså av kva språkformer som er vanlege, og av sanksjonar (Sandøy, 2011a, s. 174). Sanksjonar kan til dømes vere at ein blir retta på. Normdanningsprosessen skildrar Sandøy (2011a) med fylgjande figur, der pilene viser kven som påverkar kven:



Figur 1: Normdanningsprosessen (Sandøy, 2011a, s. 177)

⁴ Sandøy (2011a) brukar *normagent* om det eg (i likskap med Brunstad, 2009) kallar normaktør

Figuren illustrerer at nokre normaktørar i sirkelen kan påverke dei internaliserte normene til individa i heile kollektivet⁵. Det er statusen og rolla til normaktørane som betyr noko, og difor er normdanninga «*ein tolkingsprosess der somme data og somme personar påverkar meir enn andre*» (Sandøy, 2011a, s. 176). Sjølv om mange intuitivt vil tenke at Språkrådet er høgst i hierarkiet, er Språkrådet sitt mandat i dag å vedtake offisielle normer basert på korleis språket blir brukt og utviklar seg i tekst (jf. Dyvik, 2009, s. 110; Språkrådet, 2021b, s. 5). Dette vert kalla skriftspråkleg *usus* eller *bruksprinsippet*. Dermed kan språkbruk frå andre normaktørar i normdanningsprosessen påverke kva som på sikt vert offisielle normer frå Språkrådet.

I denne oppgåva undersøker eg i kva grad og på kva måte norsklærarar er normaktørar, og her er det interessant å sjå på kva normer lærarane vert påverka av. Bull (1991, s. 71) skriv at det bak eit offisielt normeringsvedtak ligg ein implisitt føresetnad om at lærarane kjenner og meistrar rettskrivinga. Her er eit spørsmål om lærarane berre vidarefører offisielle normer, eller om dei lèt seg styre av eigne, internaliserte «ryggmergsrefleksar» (jf. Akselberg, 1999, s. 9). Det er dessutan interessant i kva grad lærarane vert påverka av andre normaktørar enn dei offentlege normeringsmyndigheitene.

Vidare er relasjonen lærar - elev interessant, og her handlar det om kva normer lærarane vidareformidlar til elevane. Som nemnt vert kva som vert oppfatta som operativ norm, styrt både av frekvens og av sanksjonar. Kva språk lærarane sjølve brukar, kan påverke kva elevane oppfattar som rett og god språkbruk (jf. Hårstad mfl., 2021, s. 198). Dessutan vil nok dei fleste lærarar sjå det som ein del av skriveopplæringa å korrigere og rettleie om «feil» skriftleg språkbruk. I dette prosjektet er det særleg denne typen sanksjonar i form av korrigeringar som blir undersøkte.

Endeleg er òg relasjonen elev – lærar interessant, altså korleis normene til elevane påverkar læraren. Dei fleste endringar i grammatiske normer oppstår nettopp ved at barn begynner å bruke språket på ein ny måte (Sandøy, 2011b, s. 196). Dessutan kan ungdom utvikle ei kollektiv norm som skil seg frå normer i språksamfunnet elles. Det er difor interessant å undersøke korleis lærarane lèt seg påverke av nye normer i ungdomsspråket.

⁵ Ulike retningar i språkvitskapen har ulike syn på om alle delane av språket, til dømes alle delane grammatikken, verkeleg er opne for forhandling på denne måten. I denne oppgåva ser eg det som hensiktsmessig å gå ut frå at alle delane av språket i prinsippet kan endre seg i takt med at språknormene endrar seg (sjå t.d. Matre & Nygård, 2021, s. 25-26).

3. Tidlegare forskning

Temaet i denne oppgåva tangerer ulike forskingstradisjonar innanfor både språk- og didaktikkvitskapen. Dette er store forskingsfelt med mange studiar, og her presenterer eg utvalde arbeid. Eg konsentrerer meg om tre område: kjennskap til offisielle normer, bruksnormer og indirekte anglisismar.

3.1. Elevane sin kjennskap til offisiell norm

Ein del studiar viser at nynorskelevar er meir usikre på dei offisielle normene i hovudmålet sitt enn bokmåselevar. Støfring (2019) undersøker elevtekstar frå 7. klasse og finn at nynorskelevane gjer dobbelt så mange verb- og substantivfeil som bokmåselevar på hovudmålet sitt. Fiskerstrand (2008) finn at nesten halvparten av elevar på VG1 i ein nynorskkommune seier dei er «litt» eller «ganske» usikre på å skrive nynorsk. Eldre studiar viser at dette ikkje er ein ny situasjon, til dømes undersøkte Rødningen (2000) elevar i Ottadalen og fann at mange av dei som byter til bokmål, gjer det på grunn av usikkerheit om nynorsknorma.

Ulike undersøkingar finn ulike årsaker til normusikkerheita. Berg (1999) finn at nynorskelevar ynskjer å utvikle ein personleg skrivestil, og at dei i mindre grad enn bokmåselevar er opptekne av å skrive korrekt. Bjørhusdal og Juuhl (2017) undersøker sjetteklassingar med nynorsk som hovudmål og finn at nesten halvparten av normavvika til elevane fell saman med bokmålsnorma. Hellevang (2020) finn at dei fleste av normavvika som nynorskelevar på vidaregåande i eit nynorsk kjerneområde gjer, samsvarar med *både* bokmål og talespråket deira. Hellevang (2020) si oppgåva er særleg interessant fordi ho undersøker eit korpus av elevtekstar frå Fjordane, det same dialektområdet som eg undersøker.

3.2. Lærarane sin kjennskap til offisiell norm

Mykje tyder på at det òg blant lærarar finst manglande kjennskap til offisiell nynorsknorm. Fretland (2015) undersøker kompetansen til studentar på Høgskulen i Sogn og Fjordane og finn at lærarstudentar gjer like mange rettskrivingsfeil som økonomistudentar. Mehlum (2016) ser på normmedvit og normtryggleik blant lærarstudentar som har vakse opp med nynorsk som hovudmål, men har flytta til Oslo og Trondheim for å studere. Den passande tittelen «*Eg kviler litt for mykje på at eg tenkjer at eg kan nynorsk*» viser ei haldning om at nynorsk er noko lærarstudentane tenker dei allereie kan, men dette stemmer overeins med mengda normavvik dei faktisk gjer.

Djupedokken (1983) undersøker norsklærarar som underviser nynorsk som sidemål, og finn at alle lærarane avviser enkelte offisielt godkjende skrivemåtar. Han konkluderer med at dei fleste av normbrota til lærarane er medvitne normbrot. I Berg (1999) blir elevar spurde om valfridomen i nynorsk, og elevinformantane meiner at lærarane

oppmodar dei om å nytte ein bestemt skrivemåte, og at denne skrivemåten gjev betre karakter. Akselberg (2003) undersøker lærarar som underviser nynorsk som sidemål på Voss og i Bergen, og han finn at lærarane på Voss er meir positive til valfridomen enn lærarane i Bergen.

Den studien som liknar mest på min, er Omdal (2004b). Han konstruerte elevtekstar på bokmål og nynorsk, som han fekk 77 ungdomsskulelærarar til å rette. I undersøkinga kjem det fram at det er stor variasjon i kva som blir korrigert, og mange av norsklærarinformantane har mangelfulle og til dels feilaktige oppfatningar av kva som er rett og feil i høve til dei offisielle normene. Undersøkinga til Omdal er nesten 20 år gamal, og ho kjem frå i ei tid med skilje mellom hovud- og sideformer i nynorsk. Difor er det interessant og relevant å få oppdatert kunnskap på dette området i dag. På aktuelle punkt vil eg jamføre funna mine med Omdal (2004b) sine funn.

3.3. Bruksnormer i nynorsk

Felles for studiane eg har nemnt til no, er at dei ser på kjennskap til og tilbakemeldingar på offisiell norm. I den nemnde artikkelen «Kva er god nynorsk språkføring?» (Brunstad, 2009) vert nynorske bruksnormer undersøkte. Språkvitarar, journalistar, kulturarbeidarar, lærarutdannarar og forlagsfolk vart spurde om kva dei ser på som god nynorsk. Studien inkluderer òg ein gjennomgang av nynorsktips i lærebøker. Funna viser at mange meiner at god nynorsk språkføring har noko med syntaksen å gjere. Mellom anna har god nynorsk mindre bruk av passiv enn bokmål, og det er restriksjonar i bruken av genitiv. Dessutan har ikkje god nynorsk stilblanding av radikale og konservative ord- og bøyingsformer. Brunstad (2009) undersøker ikkje oppfatninga til norsklærarar, som kan ha mykje å seie for kva som vert formidla til nye generasjonar nynorskbrukarar. Han skriv at ein treng meir kunnskap om normoppfatningar og normbruk frå eit større utval av nynorskbrukarar, og også her bidreg eg med oppdatert forskingsmateriale.

3.4. Indirekte lån frå engelsk

Eg undersøker òg korleis lærarinformantane stiller seg til indirekte lån frå engelsk, altså uttrykk der ein brukar norske ord med ein engelsk struktur (Sunde, 2018, s. 5). Sunde (2019) viser at indirekte lån er i vekst i Noreg, og at unge vaksne godtek langt fleire av desse enn eldre informantar. Indirekte lån er interessante fordi dei kan gå under radaren og meir indirekte føre til språkending.

Fevang (2021) si masteroppgåve ser på ungdomsskulelevar og -lærarar sine haldningar til anglisismar i tekstar skrivne i og utanfor skulen. Lærarinformantane er negative til dei direkte låna, men verken lærarane eller elevane kommenterer på dei indirekte låna. Om dei indirekte låna vert det sagt at «noen setninger var litt rart skrevet, uten at de kunne sette fingeren på hva som gjorde setningen rar annet enn at den var feil grammatisk» (Fevang, 2021, s. 33). Dette er eit emne eg vil gå nærare inn på i mi oppgåve, for eg vil sjå på korleis lærarane grunnleggjend at noko er «feil grammatisk».

4. Metodologisk tilnærming

I dette kapittelet gjer eg greie for og argumenterer for metoden eg har brukt til å samle inn og handtere forskingsdata. Fyrst begynner eg med kort å presentere metoden, før eg viser korleis eg har utforma elevteksten. Eg presenterer dei språklege normavvika som eg undersøker grundig, for å gjere det tydeleg kvifor eg ser på dei som språklege tvilstilfelle. Så presenterer eg gjennomføringa av prosjektet, før eg til slutt ser på utfordringar ved metoden og viser kva atterhald ein må sjå funna med.

4.1. Val av metode

Metodevalet i eit prosjekt må sjåast i lys av kva ein vil finne ut, og gyldigheita til ein metode handlar om han er eigna til å undersøke det som skal undersøkast (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Målet med dette prosjektet er å utforske korleis lærarar stiller seg til ulike språklege normavvik i elevtekstar. Eg er både interessert i *kva* dei reagerer på, og kva dei bygger vurderingane sine på.

Den fyrste delen av datainnsamlinga var at ti vidaregåandelærarar gav tilbakemeldingar på ein konstruert elevtekst. På den måten kunne lærarane, utan innverknad frå meg, sjølve gjere seg opp ei meining om språket i teksten. Den andre delen av prosjektet var eit intervju med kvar av lærarane. Her har eg valt ei kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervju, som er ein vanleg metode når målet er å forstå informantane sine subjektive perspektiv (jf. Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22).

Ti informantar er ikkje nok til å vere statistisk representative. Innsiktene kan likevel vere av teoretisk interesse og vere utgangspunkt for ei *analytisk generalisering*. Det betyr at funna kan få overføringsverdi ut frå likskapen mellom konteksten dei vart genererte i, og andre kontekstar (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 291). Deler av materialet kan dessutan sjåast med eit kvantitativt blikk, som kva typar normavvik det blir reagert på av kor mange lærarar.

Prosjektet er meldt inn til og godkjent av Sikt (tidlegare NSD), og alle informantane fekk informasjonsskriv og signerte på samtykkeskjema (Vedlegg 1). Ved sluttdatoen til prosjektet vil all personleg informasjon bli sletta. Kvart av namna på informantane er erstatta med ein tilfeldig bokstav A-J, og det er desse bokstavane eg vil referere til i oppgåva.

4.2. Utarbeiding av elevteksten

Den fyrste delen av prosjektet var å utarbeide ein elevtekst med konstruerte normavvik. Fordi eg ville nytte ein vanleg elevtekstsjanger, tok eg utgangspunkt i ein tekst eg sjølv skreiv då eg gjekk i tredje klasse på studieførebuande. Dette var eit kortsvar der ein skulle tolke eit dikt av Olav H. Hauge, og både kortsvar og arbeid med dikt er vanlege eksamenssjangrar (t.d. Utdanningsdirektoratet, 2022). For å hindre at lærarane heng seg opp i tilhøve eg ikkje er interessert i, fjerna eg alle opphavslege rettskrivingsfeil.

Eit problem med å sette inn konstruerte normavvik er at teksten kan kome til å innehalde trekk som ikkje er vanlege i ein elevtekst. Viss dette er tilfellet, vil ikkje undersøkinga ha ekstern gyldigheit, fordi ho ikkje seier noko om verkelegheita utanfor forskingskonteksten (jf. Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Eg hadde ei utforskande tilnærming i utveljinga av normavvik, og eg orienterte meg i forskingslitteratur og Språkrådet sine sider for «Nynorsk Hjelp». Normavvik som har klare rett/feil-svar, som orddelingsfeil og liten eller stor forbokstav, har eg valt å ikkje undersøke. Fordi funna til Fevang (2021) tyder på at norsklærarar er negative til direkte anglisismar i skuletekstar (t.d. *paye, reacte*), tok eg heller ikkje med slike. Dei seks typene normavvik eg har teke med, er valde ut fordi eg ser det som sannsynleg at dei kan representere reelle tvilsområde for lærarane.

For å sikre at forskingsdesignet vart så godt som mogeleg, gjennomførte eg to pilotintervju med lærarar på vidaregåande skular⁶. Ut frå tilbakemeldingane eg fekk her, reviderte eg elevteksten slik at han fekk ei mest mogeleg realistisk fordeling av normavvik. Kvar normavvikstype er brukt minst tre gongar for å gjere det meir sannsynleg at lærarane oppdagar dei. Desse normavvika vil eg presentere no, og elevteksten i sin heilskap er å finne i Vedlegg 2.

4.2.1. *den* som personleg pronomen

Nynorsk og bokmål har kvar sine pronomensystem i tredje person eintal. Viss antesedenten ikkje er eit menneske eller eit personifisert dyr, rettar pronomenet seg i nynorsk etter grammatisk genus (Faarlund mfl., 1997, s. 328) (*Norsk referansegrammatikk*, heretter *NRG*). Med antesedent er det meint det som gjev pronomenet innhald. Her er nokre nynorskdøme frå *NRG* (s. 328):

Har du sett sykkelan min? – Han står der borte
Har du sett boka mi? – Ho ligg der borte

På bokmål skil ein mellom pronomen som refererer til personar, *han* og *hun*, og pronomen som refererer til ikkje-menneskelege vesen og gjenstandar, *den* og *det* (*NRG*,

⁶ I pilotintervjua oppdaga eg dessutan at ein i dag sjeldan snakkar om å «rette» elevtekstar. I dag er formativ vurdering idealet, der målet er å setje elevane i stand til å meistre noko dei ikkje hadde meistra på eiga hand (sjå t.d. Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 75). Med bakgrunn i dette har eg valt å unngå omgrepet «rette» om det å gjeve tilbakemeldingar på elevtekstar generelt. Eg brukar omgrepet likevel om situasjonar der læraren aktivt korrigerer enkeltord.

s. 326). I *Bokmålsordboka*⁷ står *den* lista som både pronomen og determinativ, medan *den* berre er lista som determinativ i *Nynorskordboka*. Ut frå dette kan ein seie at det etter offisiell norm ikkje er rom for å bruke *den* som personleg pronomen i nynorsk i dag⁸ (sjå òg Språkrådet, 2023a).

Bruken i skrift verkar å vere i endring, og i *NRG* står det at «under påvirkning frå bokmål kan en imidlertid finne *den* brukt som pronomen også i nynorsk, særlig når antesedenten er et abstrakt substantiv, men også ellers» (s. 327). Bruk av *den* som personleg pronomen er dermed eit tvilstilfelle det er interessant å undersøke korleis lærarane stiller seg til.

Tabell 4.1.: Førekomstar av *den* som personleg pronomen i elevteksten

Type antesedent	Førekomstar i elevteksten
Konkret	«'våg' høyrest så fint ut, og når vi ikkje har visst om den»
Abstrakt	«Ei forelesning, og følelsane rundt den» «tida [...], den er jo ikkje» «denne avslutninga likar eg veldig godt, den verkar trygg»

4.2.2. Passiv

Diatese uttrykker kva relasjon subjektet har til verbalet, og det finst to diateseformer i norsk, aktiv og passiv (*NRG*, s. 20). På nynorsk kan ein uttrykke passiv diatese på to måtar: med st-passiv og med perifrastisk passiv (med hjelpeverba bli, verte, vere) (*NRG*, s. 523). I nynorsk formverk er det berre rom for å nytte st-passiv i infinitiv, medan ein på bokmål kan nytte den ekvivalente s-passiven òg i presens (Språkrådet, 2021a). Grunnlaget for dette er at st-passiv i presens er lite brukt i talespråk og nynorsk skrift (*NRG*, s. 513). Dermed kan ein stille opp formene i nynorsk slik:

Perifrastisk passiv:	det blir/vert/er presisert at...	Tillate
st-passiv i infinitiv:	det kan presiserast at...	Tillate
st-passiv i presens:	*det presiserast at...	Ikkje tillate

Språkrådet (2021a) anbefaler dessutan å prøve å redusere passivbruk generelt: «Sjølv om passiv i nynorsk er fullt mogleg, [...] bør du tenkja på at uttrykksmåten ofte vil bli like god eller betre om du nyttar aktiv». Dette kan ein sjå som ei bruksnorm.

I elevteksten har eg teke med både perifrastisk passiv, st-passiv i infinitiv og st-passiv i presens. Her er det altså både brot med offisielle normer og med bruksnormer. Eg vil sjå om lærarane reagerer på passiv i det heile, og om dei i så tilfelle skil mellom dei ulike typane passiv.

⁷ Fordi eg viser til mange ordboksoppslag, vil eg referere til ordbøkene generelt og ikkje til kvart enkelt oppslag. Når eg viser til *Bokmålsordboka* og *Nynorskordboka* er dette henta frå ordbøkene.no (Språkrådet og Universitetet i Bergen). Når eg refererer til Det Norske Akademi's Ordbok er dette henta frå naob.no (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur). Ingen av ordboksoppslaga har publiseringsdato, men er alle er blitt oppdaterte 01.05.2023.

⁸ På nynorsk kan ein bruke *den* viss det står med trykk eller har ei relativsetning eller preposisjonsfrase som adledd, men då har vi med demonstrativet *den* å gjere, ikkje det personlege pronomenet (f. eks DEN der vil eg ikkje ha) (*NRG*, s. 327).

Tabell 4.2.: Førekomstar av passiv i elevteksten

Type passiv	Førekomstar i elevteksten
st-passiv i presens (brot med offisiell norm)	«det presiserast» «dette kallast besjelingar» «gjennom motiv, verkemiddel og tema dannast».
St-passiv i infinitiv (brot med bruksnorm)	«kan forståast» «kan utviklast»
Perifrastisk passiv (brot med bruksnorm)	«orda [...] blir gjentatt» «det blir skapt» «lesaren [...], som blir freista» «dei blir lest» «frasane [...] blir lett assosiert»

4.2.3. s-genitiv

s-genitiv vil seie å legge til ei s-ending på substantivsfrasar for å uttrykke tilhørsle, eigedom eller andre forhold (Simonsen, 1999, s. 123). Det er ulik bruk av s-genitiv i bokmål og nynorsk, og i nynorsk vert s-genitiv fyrst og fremst brukt ved propriar (eigennamn) og ord for personar (NRG, s. 259).

Språkrådet (2022) skriv at sjølv om noko s-genitiv alltid har vore nytta i nynorsk, vert det ofte betre språk utan. I Brunstad (2009) blir det å unngå s-genitiv peika på som eit sentralt trekk som skil språkføringa i nynorsk og bokmål. Her handlar det altså om brot med bruksnormer for nynorsk.

Tabell 4.3.: Førekomstar av s-genitiv i elevteksten

Type genitivord	Førekomstar i teksten
Proprium	«Olav H. Hauges dikt».
Ord for person	«lesarens eigen tolking»
Anna	«diktets bodskap»

Her er ein hypotese at lærarane vil reagere mest på *diktets bodskap*, som verken er proprium eller ord for ein person.

4.2.4. Samsvarsbøying av perfektum partisipp i predikativ stilling

Frå den nye rettskrivinga frå 2012 har det kome ei todeling i nynorsk med obligatorisk samsvarsbøying av sterke partisipp, men ikkje av svake. Systemet i dag er altså at ein må bøye sterke partisipp i verbalformer med hjelpeverba *bli*, *vere* og *verte*, medan det er valfritt å bøye svake. Før 2012 gjaldt denne regelen berre den vide rettskrivinga (klammeformene), medan ein etter læreboknormalen før måtte samsvarsbøye alle verb (Språkrådet, 2011, s. 208).

Systemet i dag er altså slik:

Sterke verb: Dei er *frosne*

Svake verb: Dei er *presentert/ presenterte* (Språkrådet, 2011, s. 208).

Grunngjevinga for endringa er at samsvarsbøying av svake partisipp synest å vere på retur i både skrift og tale (Språkrådet, 2011, s. 210). Dette er dermed eit forhold det er interessant å sjå korleis lærarinformantane stiller seg til. I elevteksten er det fem verb i predikativ stilling, der alle står ubøygde.

Tabell 4.4.: Førekomstar av verb i predikativ stilling i elevteksten

Type verb ⁹	Førekomstar i teksten	Riktige former ifylgje offisiell norm
Sterkt verb (brot med offisiell norm)	«mange ord er skrive positivt» «dei blir lest»	«mange ord er skrivne positivt» «dei blir lesne»
Sterkt verb med svak partisippform (tillate i offisiell norm)	«orda [...] blir gjentatt»	
Svakt verb (tillate i offisiell norm)	«orda er valt med omhug» «frasane [...] blir lett assosiert»	

4.2.5. Indirekte lån frå engelsk

Ein type indirekte lån er fraselån, der ein brukar engelske frasestruktur med norske ord. Eksempel i elevteksten er *i mi meining* (frå *in my opinion*) og *over og over igjen* (frå *over and over again*) (jf. Sunde, 2018, s. 23).

Sunde (2013) viser ein aukande tendens til å utelate refleksivpronomen frå visse norske refleksivverb. Fordi engelsk, ulikt norsk, ikkje krev eit synleg refleksivpronomen, er det rimeleg å gå ut frå at endringa kjem av engelsk påverknad (Sunde, 2019, s. 29).

På norsk krev *hv-/kv*-fraser tradisjonelt eit finitt verb og eit synleg subjekt, som i setninga «Jeg vet hva jeg skal gjøre» (Sunde, 2018, s. 27). Engelske *wh*-fraser kan både ha finitte og infinitte verb, og setninga «I know what to do» er grammatisk. Sunde (2018, s. 27) skriv at denne strukturen i dag kan finnast i norsk for dei fleste norske *hv*-ord¹⁰.

Tabell 4.5.: Førekomstar av indirekte lån frå engelsk i elevteksten

Type lån	Førekomstar i teksten
Preposisjonsfrase	«i mi meining» «over og over igjen»
Verbfrase	«mange gjentakingar som står ut»
Bortfall av refleksivt «seg»	«alle som les diktet kan identifisere med det» «ein heilskap som lesaren kan relatere til»
Kv-infinitiv	«eit forslag til korleis å tolke diktet» «korleis å forstå diktet».

⁹ Her fylgjer eg inndelinga til *NRG* (s. 492-507), som skil sterke og svake verb frå kvarandre ved at sterke verb har einstavingsform (inga ending) i preteritum, medan svake verb har ending i preteritum. *Velje* høyrer til svake verb gruppe 2d, «verb uten endelse i presens og med *-de* i preteritum». *Assosiere* høyrer til svake verb gruppe 2a: «verb med preteritum på *-te*». *Ta* er eit unnatak, det er eit sterkt verb i 6. klasse, men har ei alternativ svak form i perfektum partisipp. Det er *tatt* ei tillaten partisippform. Ein kan frå 2012 ikkje ha samsvarsbøying av svake partisipp av sterke verb (jf. Språkrådet, 2011b, s. 210).

¹⁰ Sunde (2018) omtalar berre bokmål, men eg ser det som rimeleg at det same òg gjeld nynorske *kv*-ord.

4.2.6. Ordval

Frå og med den nye rettskrivinga for nynorsk frå 2012 er det ikkje lenger eit skilje mellom hovud- og sideformer i offisiell norm (Språkrådet, 2011b, s. 3). Eg vil sjå om lærarane likevel har ordformer dei føretrekker, og som dei oppmodar elevane om å bruke.

Brunstad (2009, s. 101) viser dessutan at det finst bruksnormer om at visse normvariantar innanfor nynorsknormalen høyrer saman, og Helset (2017a) kan bekrefte dette ved å vise at det finst normklynger med konservative, moderate og radikale former som ofte vert nytta i lag. Eg vil undersøke om lærarane reagerer på stilblanding mellom det dei oppfattar som konservative, moderate og radikale ordformer, og eg har med setningar som «Eg meiner at Olav H. Hauges dikt vekkjer store følelsar hjå lesaren». Her vurderer eg *følelsar* som ei radikal ordform og *vekkjer* og *hjå*¹¹ som moderate eller konservative ordformer.

4.2.7. Andre lån frå talespråket

I utgangspunktet vurderte eg å undersøke fleire språktrekk der offisiell norm bryt med talespråket til elevane. I elevteksten har eg med normavvik frå Hellevang (2020), som undersøkte eit korpus av elevtekstar frå Fjordane. Eksempel er e-verb som er a-verb i dialekta (*meinar, interesserar*, jf. Hellevang, 2020) og substantiv som kan ha anna kjønn (t.d. *analyse*). På intervjuet merka eg at desse normavvikane ikkje utgjorde reelle tvilsområde for lærarane, for på ord- og bøyingsnivå var informantane opptekne av å fylgje offisielle normer (sjå elles kapittel 5.6. om dette). På grunn av plassomsyn vil eg difor ikkje behandle desse normavvikane nærare. Det at eg har med slike meir typiske «skrivefeil» i elevteksten, kan likevel ha bidrege til at teksten er meir truverdig som ein elevtekst frå Fjordane.

¹¹ Hos Helset (2017a, s. 76) vurderte 47% av nynorskrespondentane *hjå* som ei markert konservativ form.

4.3. Gjennomføring

4.3.1. Utval av informantar

Utvalet av informantar var ein kombinasjon av strategisk og tilfeldig utval. Det var eit mål å intervjuje lærarar som underviser nynorsk som hovudmål, og eg valde «gamle Sogn og Fjordane», der nynorskelevane i 2019 utgjorde over 98 % av grunnskuleelevane (Foss, 2022). Eg ynskte å velje eit relativt uniformt dialektområde, slik at lærarane er vande til å undervise elevar som kan ha liknande talespråkspåverknad på skrivinga si. Valet fall på Fjordane, som av Mæhlum og Røyneland (2012, s. 95) blir klassifisert som eit dialektområde som inkluderer Nordfjord, Sunnfjord og ytre Sogn. Eg ville dessutan intervjuje lærarar som underviser på vidaregåande. Eg ser det som sannsynleg at lærarar på lågare årstrinn arbeider mest med ortografiske normavvik, og at tema som passiv i størst grad er relevante på høgare årstrinn.

Med utgangspunkt i kriteria mine tok eg kontakt med ein kontaktperson på tre tilfeldige vidaregåande skular med studieførebuande liner i Nordfjord og Sunnfjord, og desse lærarane vidareformidla eit informasjonsskriv til resten av norskseksjonen. To lærarar melde seg frå Skule 1, fire frå Skule 2 og fire frå Skule 3. Det var to menn og åtte kvinner. Lærarane hadde variasjon både i alder (frå midten av 30-åra til midten av 50-åra) og arbeidserfaring som norsklærer (frå 7 til 28 år). Dessutan var det seks lærarar som sjølve hadde hatt nynorsk som hovudmål på skulen, to lærarar som hadde hatt ei blanding av bokmål og nynorsk, og to lærarar som hadde hatt bokmål som hovudmål. Fire av lærarane kom frå Fjordane og hadde liknande talespråksbakgrunn som elevane dei underviste, medan seks lærarar var tilflyttarar. Oppsummert vil eg seie at studien lét lærarar med ulik bakgrunn og utgangspunkt kome til orde. Eg kjende ingen av informantane frå før.

4.3.2. Gjennomføring av intervju

Eg sendte elevteksten til lærarinformantane 5-7 dagar før intervjuet. For å hindre at dei påverka kvarandre, bad eg dei om å ikkje snakke med kvarandre om teksten på førehand. Eg skreiv at viss dei kommenterte tekstane digitalt, ynskte eg å få tilsendt teksten på mail seinast kvelden før intervjuet. Halvparten av informantane sendte teksten på førehand, og eg kunne førebu meg ekstra til intervjuet.

Intervjua fann stad på skulen til lærarane i arbeidstida deira. Med bakgrunn i teori og tidlegare forskning hadde eg på førehand utarbeidd ein intervjugaid til bruk i intervjuet (Vedlegg 3). Denne var utforma etter eit traktprinsipp (jf. Dalen, 2011, s. 26), og går frå det generelle til det spesielle. Han startar med opningsspørsmål, der eg spurde om heilskapsinntrykket av teksten, korleis det gjekk å gjeve tilbakemeldingar og om dei har kommentert på alt dei tenkte var feil. Så gjekk vi over til å sjå nærare på dei trekkene informantane hadde kommentert på i elevteksten.

4.3.3. Etterarbeid

Intervjua varte mellom 30 og 60 minutt, og eg fekk i underkant av sju timar lydopptak. Dette transkriberte eg, som vil seie at eg gjorde det munnlege materialet skriftleg. Det vart såleis betre eigna til å analysere på ein oversiktleg måte (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 206). Alle transkripsjonane er gjorde til nynorsk, òg for dei lærarane som ikkje har nynorsknære dialekter. Dette er for at transkripsjonane skal passe inn i språkdrakta elles i oppgåva. I fleire av intervjua kom vi inn på emne som ikkje er direkte relevante for dette prosjektet. Dette har eg ikkje transkribert, berre markert i transkripsjonen. I transkripsjonen har eg stort sett berre transkribert tale, men eg har lagt til notasjonar for latter og gestar der eg ser det som naudsynt for å forstå kva som blir kommunisert.

4.4. Metodologiske atterhald

Eg vil no peike på nokre utfordringar ved metoden eg brukar og vise kva atterhald ein må sjå funna med.

4.4.1. Lærarkommentarar er kontekstavhengige

Fleire av informantane var usikre på korleis dei skule gjeve tilbakemeldingar på elevteksten. Vedlagt elevteksten hadde eg lagt fylgjande instruks:

Teksten under er eit kortsvar til oppgåva: «Tolk diktet 'Det er den draumen' av Olav H. Hauge». Teksten er skriven med nynorsk som hovudmål, på 3VGS Studieførebuande. Les teksten og konsentrer deg om det reint språklege og rettskrivingsmessige. Tekstopppbygging og innhald er ikkje relevant i denne samanhengen. Kommenter teksten slik du gjer når du vanlegvis gjev tilbakemeldingar, bortsett frå at du ikkje treng å vere redd for å kommentere for mykje. Kommenter på alt du tenker er feil. Skriv kommentarane slik at ein elev på 3VGS skal kunne forstå dei.

Instruksen viste seg å bli problematisk for nokre av lærarane, og nokre sende mail og bad om klarare føringar. Grunnlaget for formuleringa mi var at den eine læraren på pilotintervjuet ordla seg i eit formelt fagspråk, til dømes skreiv ho «partisippform» og «st-passiv». På pilotintervjuet sa ho at ho ikkje ville brukt desse omgrepa til ein elev. Eg var dessutan oppteken av at lærarane skulle kommentere på alt det dei tenkte ikkje var «rett» og «godt» språk. I seinare responslitteratur har det vore viktig å fokusere på nokre problemområde hos eleven (t.d. Kvithyld & Aasen, 2011), og eg ville unngå at lærarane av omsyn til ein tenkt elev berre kommenterte på éin type normavvik. Difor skreiv eg at «du ikkje treng å vere redd for å kommentere for mykje. Kommenter på alt du tenker er feil».

For nokre lærarar vart det eit paradoks at dei skulle gjere slik dei pleier, men samstundes berre kommentere på språk, og å kommentere på alt som var feil. Nokre lærarar sa at der er umogeleg å berre rette på språk, fordi språk og innhald heng saman. Fleire sa at dei aldri ville retta på alle feil, fordi dette ikkje er pedagogisk. Det å gjeve tilbakemeldingar skjer heller ikkje i eit vakuum. Lærarane sa at dei gjev ulike typar tilbakemelding avhengig av motivasjonen og kunnskapen til eleven. Dessutan heng

tilbakemeldingane saman med kva dei har jobba med i undervisninga. Generelt kan ein seie at lærarane sine vurderingar av rett og godt språk er elev- og kontekstavhengige.

Denne problematikken førte til at lærarane løyste oppgåva litt ulikt, der nokon la større vekt på å gjere slik dei pleier, medan andre markere alt dei meinte var feil. Det viser at ein må vere forsiktig med å sjå dei kommenterte elevtekstane som gyldige representasjonar av korleis lærarane «vanlegvis» pleier å gjeve tilbakemeldingar, for ein slik «vanleg» rettemåte finst ikkje. Eg meiner at dei kvalitative intervju i stort mon veg opp for at lærarane kan ha forstått sjølve oppgåva ulikt. På intervju spurde eg om informantane hadde kommentert på alt dei tenkte var feil, og om dei ville ha gjort det slik i ein elevtekst òg. Vi gjekk systematisk gjennom *alle* kommentarane deira. Eg meiner difor at eg fekk ei god forståing av kva lærarane i studien tenker om kvart enkelt normavvik dei hadde kommentert på. Intervju er dermed den viktigaste ressursen i analysen, og dei kommenterte tekstane kan ikkje analyserast separat.

4.4.2. Kvalitativt intervju som forskingsmetode

Mot kvalitative intervju generelt kan ein innvende at dei ikkje nødvendigvis er gyldige representasjonar av verkelegheita utanfor intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 34-35). I denne studien spør eg informantane om tema det ikkje er sikkert at dei har eit medvite forhold til, og difor kan det vere vanskeleg for dei å sette ord på kvifor dei gjer som dei gjer. I språkforskning er det dessutan vanleg med avvik mellom rapportert og faktisk språkbruk og språkhaldning (t.d. Akselberg, 2011, s. 140-141). Difor kan det vere at refleksjonane til lærarane på intervju ikkje svarar til korleis dei vanlegvis tenker, for ikkje å snakke om handlar. Intervjukonteksten er langt frå ein kvardagssituasjon, og lærarane kan uttrykke andre språkhaldningar enn dei operasjonaliserer i sitt vanlege evalueringsarbeid.

Denne problematikken gjer at ein må take nødvendige atterhald når ein analyserer datamaterialet. Rapley (2004) skil mellom å sjå intervjudata som *ressurs* og som *tema*. Med det fyrste vert intervjudataen sett på som avspeglingar av verkelegheita utanfor intervjuet. Eg ser derimot intervjudataen som *tema*, som vil seie å sjå den resulterande kunnskapen som aktivt konstruert i intervjusituasjonen (Rapley, 2004, s. 16). Når ein ser intervjudata på denne måten, er det viktig med pålitelegheit (reliabilitet). Pålitelegheit handlar i kvalitative studiar om å vere transparent og vise korleis ein har kome fram til resultatata (jf. Tjora, 2017, s. 203). Dette gjer eg i dette kapittelet ved å nøye skildre korleis eg har gått fram, og ved at eg legg ved relevant informasjon i vedlegg. I analysekapittelet viser eg grundig korleis eg har kome fram til tolkingane ved å presentere sitat frå intervju og elevtekstkommentarane.

Intervjugaiden gjorde at nokre av spørsmåla var felles for alle intervju, og dette opnar for samanlikning. Samstundes var eg ikkje oppteken av at intervju skulle bli så like som mogeleg. Eg ser på metodeverktøyet «intervju» som ein sosial praksis, og eg stør meg særleg på Rapley (2004) sine tankar om intervjuteknikk. Han skriv at det er viktig å fylgje opp informantane sine innspel og tankar, og heller jobbe med desse enn å strengt fylgje ein førehandsbestemt agenda (Rapley, 2004, s. 18). Sidan lærarane hadde

kommentert ulikt, var det ulikt kva normavvik vi kom inn på. Det at lærarane får snakke fritt, styrker studien si gyldigheit, for det gjer svara mindre påverka av meg som intervjuar.

Det er alltid vanskeleg å vite kor mange informantar det er nødvendig å ha med i ein kvalitativ studie. Rapley (2004, s. 17) skriv at det er viktig å *prøve* å ha eit høgt tal på informantar, og at dei som svarar radikalt annleis, ofte er viktige for å modifisere teorien. Fordi oppgåva omhandlar eit tema eg ikkje visste så mykje om på førehand, var det nyttig å ha så mange som ti informantar. Eg kunne utvikle kunnskapen min undervegs i intervjuprosessen, og eg fekk testa ut hypotesar eg fekk undervegs. Samstundes følte eg etter ti intervju at eg hadde fått dekkja mange ulike sjatteringar, og at det i dei siste intervju ikkje kom radikalt nye svar. Tjora (2017, s. 226) brukar omgrepet *empirisk metting* når det etter kvart ikkje kjem fram noko nytt i intervju. Eg meiner at eg kom til mettingspunktet med mine intervju.

4.4.3. Ethiske vurderingar

I forskingsintervju kan det vere ei spenning mellom å oppnå kunnskap og å take etiske omsyn. Konkret blei dette problematisk når informantane sa ting som tydeleg er i mot offisiell norm. Eg opplevde at fleire av informantane blei forlegne og følte at dei blei testa viss eg påpeika misoppfatningar om offisiell norm, til dømes reagerte dei med latter og smil. Fordi eg hadde konstruert elevteksten og visste nøyaktig kva som var offisiell norm på alle ord og bøyningar i teksten, var det eit asymmetrisk maktforhold mellom meg og dei eg intervjuar. Kvale og Brinkmann (2017, s. 96) skriv at medan forskaren på den eine sida ynskjer at intervjuet skal vere så djupt og inntrengande som mogeleg, må ein samstundes vere respektfull ovanfor informanten.

Eg syntest det var nyttig å spørje informantane om forhold dei hadde kommentert som strid med offisiell norm, fordi eg her fekk nyttig innsikt i korleis dei oppfattar den offisielle norma. Slike perspektiv hadde det elles vore vanskeleg å få tilgang til. Eg tok ei vurdering frå intervju til intervju om eg skulle take opp slike spørsmål, og eg lét vere å spørje om meir enn eit par «feilrettingar» for kvart intervju. På denne måten prøvde eg å minimere det ubehaget eg påførte lærarane, samstundes som eg kunne få fram interessante perspektiv.

4.5. Alternative framgangsmåtar

For å svare på forskingsspørsmåla mine kunne ein òg nytta andre metodar. Eitt alternativ kunne vore å gjere som Omdal (2004b), som sendte ut ein elevtekst som 77 lærarar retta. I tillegg la han ved eit spørjeskjema om rettingane. Ein fordel med å ha så mange informantar er at ein får kvantifiserbare resultat. Ei ulempe med spørjeskjema er at ein ikkje har mogelegheit til å stille oppfylgningsspørsmål, og ein må definere alle spørsmåla på førehand (jf. Johannessen, 2003, s. 161). I denne studien er eg særleg interessert i dei subjektive grunngjevingane til lærarane, og eg vurderer difor det kvalitative intervjuet som ein betre eigna metode.

Alternativt kunne eg samla inn og analysert eit korpus av evaluerte elevtekstar, og slik kunne eg fått innsikt i korleis elevtekstar vert evaluerte i autentiske vurderingssituasjonar. Dette ville ikkje ha gjeve det komparative inngangen som eg har, der eg kan samanlikne kva ulike lærarar meiner om same språkfenomen. Utan eit kvalitativt intervju ville eg heller ikkje fått ei djup innsikt i informantane sine vurderingar.

Eg meiner difor at metoden eg brukar, er godt eigna til å svare på mine forskingsspørsmål. Eventuelt kunne ein brukt «blanda metodar» og kombinert dei kvalitative intervju med ei større, kvantitativ gransking. Dette har det ikkje vore mogeleg å gjere ut frå omfanget til dette masterprosjektet, men er eit forslag til noko som kan undersøkast vidare.

5. Funn og analyse

I dette kapitlet presenterer og analyserer eg datamaterialet for å svare på forskingsspørsmåla. Kapitlet er strukturert etter dei seks typane normavvik presentert i kapittel 4.2., og eg svarar på dei to forskingsspørsmåla parallelt. Fyrste forskingsspørsmål var:

1. Kva vurderer lærarane som «rett» og «godt» språk?

For å svare på dette begynner eg kvart delkapittel i analysen med å vise kor mange informantar som var negative til dei ulike typane normavvik presentert i kapittel 4.2.

Neste forskingsspørsmål var:

2. Kva normer og reglar bygger lærarane vurderingane sine på, og kva ressursar brukar dei for å avgjere kva som er rett og god språkbruk?

Her går eg djupare inn i tekstmaterialet og viser korleis dei ulike informantane ordla seg på intervjuet. Innanfor kvar normavvikstype har eg kategorisert materialet, som vil seie at eg har samla svara som er relevante for problemstillinga i grupper (jf. Tjora, 2017, s. 185). Kategoriseringa eg har gjort av intervjumaterialet, samsvarar med mellomoverskriftene eg brukar i framstillinga. Eg analyserer funna ut frå teorien presentert i kapittel 2.

Eg viser mange sitat frå transkripsjonane og dei kommenterte elevtekstane. For å skilje desse gjev eg att sitat frå dei kommenterte elevtekstane i *kursiv* og sitat frå transkripsjonane i vanleg skrift. Utelating frå transkripsjonen markerer eg med [...]. Eg refererer til lærarane med dei anonymiserte bokstavane A-J, og for å bevare anonymiteten til dei to mannlege informantane omtalar eg alle som «ho».

5.1. *den* som personleg pronomenen

Nynorsk og bokmål har kvar sine pronomensystem (jf. Språkrådet, 2023a). Eg hadde med setningar som «denne avslutninga likar eg veldig godt, den verkar trygg», for å sjå om lærarane meiner at det er riktigare å skrive «ho verkar trygg».

I tilbakemeldingane på elevtekstane var det ingen (null av ti) som retta på noko bruk av *den*. Eg vil no sjå på grunngevingar for dette.

5.1.1. Lite brukt i skrift

Den eine læraren, lærar J, la inn ein kommentar om at ho medvite valde å ikkje rette på *den*:

J: *Eg såg denne, og den i andre avsnitt og dei i avsnittet under dette. Eg pleidde å rette desse, men så såg eg fleire og fleire forfattarar som brukte «den» på nynorsk, og fann ut at det ikkje var verdt kampen.*

I intervjuet kjem det fram at lærar J har hatt bokmål som hovudmål på skulen, og ho har ikkje systemet med *han/ho* i eige talespråk. Lærar J har blitt opplært til å bruke systemet i nynorsk og er klar over at det framleis er gjeldande i offisiell norm. Ho forklarar at ho dei siste åra har merka at mange nynorskforfattarar brukar *den* for *han/ho*, og dette veg for ho tyngre enn kva som er offisiell norm.

Ein kan forstå det som at denne læraren hadde internalisert ei norm om å bruke *han/ho* på nynorsk. Det at skriftspråkleg praksis blant nynorskforfattarar har fått ho til å endre syn, viser at ho tillegg desse normaktørane stor defineringsmakt av kva som er riktig språk¹². Her har altså forlaga stor påverknad på læraren sin praksis, jf. Sandøy (2011a) sin normeringssirkel (kapittel 2.6).

5.1.2. I strid med grammatiske normer

Òg lærar E fortel at ho før pleidde å kommentere på *den* som personleg pronomenen, men at ho har slutta med det. Ho vektlegg at det ikkje er naturleg for elevane hennar å bruke *han/ho* for ikkje-menneskelege substantiv. Eg påpeikar at det er dette som er offisiell norm, og då svarar ho:

E: Ja, det veit eg. Og det er sånn lost case. Eg trur det. Men eg seier det jo sjølv. Men når eg skriv det på Teams, for eksempel «Eg har lagt ut ein beskjed, lik meldinga når de har sett ho». Då blir dei sånn «Ho? Kven?». For det skjønner dei faktisk ikkje. Det har eg gjeve opp! [latter]

Sjølv om læraren er klar over at det er offisiell norm å bruke *han/ho* som personleg pronomenen, har ho altså «gjeve opp» å korrigere det hos elevane. Lærar E brukar talespråket til elevane som ei grunngeving for at dei ikkje treng å fylgje det tradisjonelle systemet. Når elevane hennar spør «Ho? Kven?» om Teams-meldinga, viser det at dei

¹² Brunstad (2009, s. 100) påpeika at det i hans undersøking var påfallande få som nemnde litterær tradisjon og skjønnlitteratur som førebilete for «god nynorsk».

leier etter ein menneskeleg antesedent i konteksten. Ifylgje deira språklege intuisjon må pronomenet *ho* peike tilbake på eit menneske.

Lærer E seier dessutan at ho for å betre kommunikasjonen òg har begynt å bruke systemet med *han/ho* mindre i skriftleg kommunikasjon til elevane. Dette kan ein forstå som at ho har lagra fleire parallelle normer og operasjonaliserer den mest passende i kommunikasjon med elevane. I normeringssirkelen til Sandøy (2011a) (kapittel 2.6) kan ein dermed trekke ei line frå elevane til lærarane, der elevane sin språkkompetanse òg påverkar læraren.

5.1.3. Viktig å få det «rett»

Lærer G har ei anna haldning enn dei andre. Informanten hadde lagt merke til bruken av *den* i elevteksten og kjenner til at ein på nynorsk ofte brukar *han/ho* i slike tilfelle. Informanten valde å ikkje kommentere på det fordi ho veit at det er mest naturleg for elevane å bruke *den*, i tillegg til at ho tenker at det er «lov» å bruke *den*. Når eg seier at det eigentleg strid mot offisiell norm, og at Språkrådet oppmodar om å bruke det tradisjonelle systemet på nynorsk (jf. Språkrådet, 2023a), svarar lærar G:

G: Det kan godt hende at dette med *den* og *det*, og *han* og *ho*, at det er ein av dei tinga som for eksempel eg ikkje er flink nok å rette på, då.

Når eg spør om det er nødvendig å rette på det, svarar ho:

G: Eg tenker at vår jobb vel er å gjere det så rett som mogeleg, då, i forhold til regelverket. Men då må ein både kunne det, og vere merksam på det, og hugse det.

Her uttrykker ho at det å vere «flink» til å rette vil seie å rette slik at det fylgjer dei offisielle normene. Dette gjeld sjølv om ho tidlegare sa at det ikkje er naturleg for elevane å bruke *han/ho* som personleg pronomen. Samstundes problematiserer ho at ein som lærar må kunne reglane, og manglande kjennskap til offisiell norm verkar difor å vere hovudgrunnen til at ho ikkje kommenterte på det.

5.1.4. Delkonklusjon

Sjølv om alle dei tre lærarane eg spør har kjennskap til systemet med *han/ho* for ikkje-menneskelege antesedentar, var det ingen som kommenterte på det. Ein kan difor sjå på det som ei «sovande» offisiell norm (jf. Omdal, 2004b, s. 100). Grunngevingane som kjem fram, er at systemet i dag er lite brukt i nynorsk litteratur, og at det strid mot dei internaliserte normene til elevane. Dessutan var ikkje lærar G klar over status i offisiell norm.

Det er interessant at lærarane brukar uttrykk som «lost case» og «å ikkje take kampen». Dette vekker assosiasjonar til at lærarane står i ein kamp om å bevare visse språkformer, og dette er ein observasjon eg vil kome tilbake til fleire gongar.

5.2. Passiv

I nynorsk formverk kan ein bruke st-passiv i infinitiv, men ikkje i presens, altså berre med hjelpeverb (Språkrådet, 2021a). I tillegg er det ei vanleg bruksnorm å prøve å redusere passiv språkbruk generelt (Brunstad, 2009, s. 95).

Tabell 5.1.: Tal på lærarar som retta ulike typar passiv

Type passiv	Førekomstar i elevteksten	Tal på lærarar som retta (av 10)
st-passiv i presens (brot med offisiell norm)	«det presiserast» «dette kallast besjelingar» «gjennom motiv, verkemiddel og tema dannast».	7
st-passiv i infinitiv (brot med bruksnorm)	«kan forståast» «kan utviklast»	2
Perifrastisk passiv (brot med bruksnorm)	«orda [...] blir gjentatt» «det blir skapt» «lesaren (...), som blir freista» «dei blir lest» «frasane [...] blir lett assosiert»	0

I tabell 5.1. kan ein sjå at mange av informantane retta etter offisiell norm, altså berre på st-former i presens. Ingen av lærarane retta på perifrastisk passiv.

5.2.1. St-passiv er problemet

Dei fleste lærarane (sju av ti) kommenterte på st-passiv i presens. Fleire kommenterte på uttrykket «det presiserast ikkje»:

G: *Skriv om til aktiv form; Det vert ikkje presisert...*

E: *Prøv å endre til aktiv form – det er betre på nynorsk. (Døme: Det blir ikkje presisert...)*

B: *Skriv om setninga, slik at den ikkje vert passiv. Med det meiner eg at ved å skrive «Det presiserast...», så får språket preg av å vere tungt og lite presist. Skriv heller «Det vert ikkje presisert kva draum det er snakk om.» Då vert setninga presis.*

Sjølv om nokre lærarar brukte «passiv» òg om perifrastisk passiv, var det påfallande mange som brukte «passiv» berre om st-passiv. Dei legg altså ikkje det same innhaldet i omgrepet «passiv» som det som er vanleg i språkvitskapen¹³. Lærer B skreiv at det vert meir presist med aktiv form, og anbefalte å endre til «Det vert ikkje presisert», som altså òg er ei passiv form. Ein kan lure på om endringa gjer setninga meir *presis*. Det blir ikkje tilført noka semantisk meining ved å endre frå ei passivform til ei anna, for det som i hovudsak skil aktiv og passiv, er at subjektet i passivsetningar ikkje uttrykker agens (jf. *NRG*, s. 20). Å skrive om frå ei passivform til ei anna endrar ikkje dette.

Når ein i nynorsk språkrøkt har anbefalt å unngå passiv, er det fordi passivsetningar ofte vert unødvendig kompliserte, i tillegg til at ein skjuler kven som handlar¹⁴. Når

¹³ Lærer G kallar dessutan s-genitiv for «passiv», som ytterlegare viser ei usikkerheit om kva passiv inneber.

¹⁴ Til dømes skreiv jurist og nynorskmann Nikolaus Gjelsvik at aktivt språk gjev ei ordfylgje som er meir rett fram, der verbet står nærare (logisk) subjekt: «På denne måten vert den tanken som skal segjast, lettare for folk å få tak på med det same. Lang spekulasjon trengst ikkje» (Gjelsvik, 1938/1950, s. 28). Også i Norsk Språkråd sine retningslinjer for lærebøker blir det kommunikative brukt som argument mot passiv: «Passiv kan også tilsløre hvem som handler, nemlig hvis det leddet som angir den handlende, det logiske subjektet, sløyfes» (Simonsen, 1999, s. 45).

informantane anbefaler å endre frå ei st-form til ei perifrastisk passivform, vitnar det om at dei ikkje rettar seg etter bruksnorma i nynorsk om at ein generelt burde å unngå passivt språk.

5.2.2. Usikre på status i offisiell norm

Fleire av lærarane som hadde kommentert på st-former i presens, meiner at det ikkje er direkte feil å bruke det:

A: Men det er jo på veg inn. Sånn at der vil eg ikkje seie at ein ikkje skal. Difor skriv eg heller sånn «prøv å unngå».

B: Men, ja, det er sikkert, det er jo ikkje feil på ein måte. Nei. Det er ikkje direkte feil.

Her er det altså eit tilhøve som strid med offisiell norm, men som lærarane ikkje er klare over at gjer det. Det var altså ikkje brot med offisiell norm som gjorde at lærarane retta på det. Lærar F kommenterte ikkje på noko passiv, og eg spør om ho pleier å gjere det:

F: Nei. Det var eit par, eller var det berre ein? Det kommenterer eg sjeldan! [...] Men eg er nok litt der eg var i stad, at eg har mest mogeleg respekt for teksten. At eg ikkje rotvelter han heilt. Og dette med å late elevane få finne sin måte å skrive på. Og så går eg meir inn og seier OK, gjer det på denne måten, då blir det på ein måte innanfor rammene, då.

Sitatet viser at læraren er oppteken av å ikkje rette på meir enn ein må og av at eleven finn ein personleg uttrykksmåte. Når ho vil rette slik at det vert «innanfor rammene», tyder det på at ho tenker at all passivbruk er tillate innanfor dei offisielle normene. Manglande kjennskap til offisiell norm ser altså ut til å vere grunnen til at ho ikkje rettar på passiv i presens.

5.2.3. Tungt språk og bokmålsformuleringar

Ein vanleg grunn til at lærarane meiner at passiv er negativt, er at det blir tungt språk:

C: For eg ville jo sagt at «det blir ikkje presisert». For den der passive forma, den, kva skal eg seie, det presiserast, det følast. Eg synest at det er tungt språk, då. Men det er jo kanskje ikkje direkte feil.

Fleire kommentarar og svar på intervjuet knyter dessutan passive formuleringar til at det har bokmålspreg. Til dømes reagerte lærar A på setninga «Slik sørgjer Olav H. Hauge for at lesarens eigen tolking kan utviklast undervegs». Fordi det er eit modalt hjelpeverb før *utviklast*, kan ein ifylgje offisiell norm skrive det slik (jf. Språkrådet, 2021a). Lærar A kommenterte:

A: *Ber preg av bokmålskonstruksjon, kan du skrive om til betre nynorsk?*

Det å vere negativ til bokmålskonstruksjonar generelt kan vitne om ei puristisk haldning til kva nynorsk burde vere. Purisme kan definerast som «ein normeringsideologi prega av tanken om det reine språket: Visse framande språkinnslag bør haldast ute, av di dei gjer språket ureint» (Brunstad, 2001, s. 1). Purisme rettar seg mot språk som har ei dominerande stilling i høve til eige språk, og ein kan seie at bokmål har ein dominerande posisjon jamført nynorsk (jf. Askeland mfl., 2020, s. 18).

Eg spør lærar A om elevane forstår kva det er med setninga som gjer at ho har bokmålspreg, og ho svarar at elevane nok ikkje tenker slik på det:

A: Og det handlar jo om kva dei møter. Og i deira hovud så blir på ein måte desse formuleringane i deira talemål, og når dei skriv det, så kjennest det naturleg for dei.

Her tydeleggjer ho eit dilemma i det at elevane kan oppfatte ei setning som riktig fordi dei vert eksponerte for slike former i skriftsamfunnet. På skulen lærer dei derimot at det ikkje er god nynorsk. Det vert ein diskrepans mellom dei internaliserte normene elevane utviklar basert på språket rundt seg, og normene for nynorsk skrift som dei møter på skulen. Ein kan difor lure på om formuleringar som «skriv om til betre nynorsk» er tilstrekkelege for at elevane skal skjønne kva som er problematisk med setninga. Tonne (2020, s. 118) skriv at det oftast ikkje er nok å berre få påpeika at noko er *feil* språk, eleven treng òg å få forklart kva som skil setninga eleven har skrive, frå den normerte og ynskta måten.

5.2.4. Delkonklusjon

Dei fleste lærarane retta i samsvar med offisiell norm, og det dei oppfattar som rett språk, er òg det som er tillate i offisiell norm. Samstundes tyder kommentarane deira på at mange ikkje er klare over at st-passiv i presens strid med offisiell norm, og dei rettar ut frå det dei sjølve tenker er best språk. Her opptre dei som sjølvstendige normaktørar. Mange knyter omgrepet «passiv» berre til st-passiv, og ingen kommenterte på perifrastisk passiv.

5.3. s-genitiv

I offisiell nynorsknorm er det ikkje reglar mot s-genitiv, men Språkrådet (2022) skriv at språket ofte vert betre når ein ikkje brukar det.

Seks av ti lærarar retta på s-genitiv i elevteksten. I tillegg seier lærar J på intervjuet at ho vanlegvis rettar på s-genitiv, men at ho oversåg det i denne teksten. Av dei som retta på det, var status slik:

Tabell 5.1.: Tal på lærarar som retta på ulike typar s-genitiv

Type genitivsord	Førekost i teksten	Tal på lærarar som retta (av 10)
Proprium	«Olav H. Hauges dikt».	2
Ord for person	«lesarens eigen tolking»	6
Anna	«diktets bodskap»	4

Det var berre éin informant som kommenterte på alle tre tilfella av s-genitiv. Ein hypotese var at *Hauges* er mest akseptabelt fordi det er eit proprium og at *diktets* vil vere minst akseptabelt (jf. kapittel 4.2.3). Dette stemmer til ei viss grad med forskingsfunna, for det var færrast som kommenterte på *Hauges*. Éin lærar sa at ho medvite rettar på all s-genitiv utanom for proprium. Tala må likevel lesast med atterhald. Mange sa at dei ikkje brukte mykje tid på å rette elevteksten, og sidan s-genitiv berre er éin bokstav, er det lett å oversjå han.

5.3.1. Usikker på status i offisiell norm

Av dei som kommenterte på s-genitiv, kom det fram ulike grunngevingar. For det fyrste var det ein lærar som var usikker på status i offisiell norm:

B: Men der er eg faktisk litt sånn usikker sjølv på om det er [pause]. Eg trur eigentleg det er lov å skrive på nynorsk no. Men eg er litt usikker.

Det er interessant at informant B brukar ordet «lov». Det har aldri vore imot offisielle nynorsknormer å bruke s-genitiv, og det høyrer til utanfor «normkjernen» (jf. Språkrådet, 2021b, s. 5). Men som blant andre Gjelsvik (1938/1950) viser, har korleis ein ordlegg seg på nynorsk der ein på dansk brukar s-genitiv, vore eit viktig emne i nynorsk mållære heilt frå Ivar Aasen si tid. At læraren er usikker på om s-genitiv er «lov», viser kor viktige andre normaktørar enn den offentlege normeringa er.

5.3.2. Personlege preferansar

Dei andre lærarane som kommenterte på s-genitiv, seier at det gjev betre språk å ikkje bruke det:

I: Ja, og s-genitiven òg, sant. Som eigentleg er vel, kanskje blitt lov, men. Eg synest det syntaktisk òg gjev ei betre setning.

G: Ja, eg er ikkje noko glad i det. Så eg pleier å kommentere på det. At eg tenker at det er unødvendig å bruke det, då. Eg synest det blir betre språk å ikkje bruke det.

Desse grunngevingane svarar til det som kom fram i Brunstad (2009) si undersøking om kva som er god nynorsk. Uttrykk som «glad i det» har ein subjektiv karakter, og her verkar det som at lærarane stør seg på eigne språklege preferansar. Det er interessant at dei ikkje grunnjev vurderingane sine med at *andre* normaktørar stemplar s-genitiv som negativ, men dei argumenterer ut frå eiga språkkjensle.

Informant H retta på *diktets* og *lesarens*, men er tydeleg på det ikkje er direkte feil:

H: Og eg tenker at det er jo ikkje feil. Det er jo ikkje det. Men samstundes så synest eg at ein godt kan diskutere det litt med eleven. Seie at det er eit bevisst val som eleven sjølv sagt tek, men at eg ser jo helst at dei ikkje gjer det.

Læraren uttrykker her at mellom absolutt rett og absolutt feil er det eit handlingsrom der norsklærarane kan rettleie elevane i det dei oppfattar som best språkføring.

5.3.4. Valfridom og språkflyt

Eg vil no sjå på grunngevingane til dei tre informantane som medvite valde å ikkje kommentere på s-genitiv. Lærar E seier:

E: Eg tenker at det er lov. Og for meg, i mi dialekt, så skjer det i øyrene. Fordi eg aldri ville ha sagt det. Og eg tenker at det kanskje ikkje er god nynorsk.

Uttrykket «skjer i øyrene» kan ein forstå som at det strid med lærar E sine internaliserte normer. Det er interessant at informanten meiner at det ikkje er god nynorsk å bruke s-genitiv, men at ho likevel ikkje vil hindre elevane i å bruke det.

Lærer E grunngjev det slik:

E: Og då må ein kanskje ha lov til, innanfor dei gjevne formene, få lov til å velje dei formene som er talemålsnære. Eg tenker at det er litt av redninga til nynorsken at det skal vere eit talemålsnært skriftspråk.

Lærer E ser her det å rettleie i språk som å sette yttergrensene for det som er greitt, og desse meiner ho at det ikkje er den enkelte lærar som kan definere. På same måte som for *den* som personleg pronomen i kapittel 5.1., vel lærar E altså å take omsyn til dei internaliserte talespråksnormene til elevane¹⁵. Det at ho snakkar om «redninga til nynorsken» indikerer at ho har visse språkpolitiske haldningar i den språkleg rettleinga.

Lærer D seier at s-genitiv er greitt fordi det no er vanleg på nynorsk. Ho er oppteken av at det ikkje forstyrrar kommunikasjonen:

D: For elevane spør faktisk ofte om den. For den har dei blitt drilla i på ungdomsskulen, gjerne. [...] Og så er eg sånn nei, kva søren? Du får fram det du vil, og det er lov å skrive det no, så då er det greitt! [...] For meg er det viktig at dei skal lære seg å kommunisere godt. Og eg tenker at om dei skriv *diktets* eller *diktet sitt* budskap, det er shit the same.

Det er interessant at sjølv om elevane hennar på ungdomsskulen er blitt lært opp til å ikkje bruke s-genitiv, vil lærar D likevel seie at det er greitt å bruke det. Elevane har fått, fullstendig eller delvis, internalisert ei anna norm på ungdomsskulen, men lærar D vel å «oppheve» dette forbodet for dei.

I motsetnad til dei fleste andre meiner lærar C at s-genitiv gjev betre språk:

C: Der òg var eg meir konservativ før. Personleg synest eg at det gjev betre flyt òg i nynorsk å kunne bruke den s-genitiven. Det blir tunge konstruksjonar ofte, viss du skal skrive det om.

Informanten fortel at ho tidlegare retta seg etter bruksnorma i nynorsk og anbefalte elevane å ikkje bruke s-genitiv. Lærer C slutta med dette fordi ho synest at det gjev betre språkflyt å bruke s-genitiv, og ho handlar dermed som ein sjølvstendig normaktør.

5.3.5. Delkonklusjon

Det er stor variasjon i kva informantane tenker om s-genitiv. Av dei sju som vil rette på det, kan det forklarast med usikkerheit om status i offisiell norm, og med at lærarane sjølve meiner at det er dårleg nynorsk. Av dei tre som ikkje vil rette på det, var grunnane at det er vanleg i nynorsk skrift, at det ikkje forstyrrar kommunikasjonen og at det gjev betre språkleg flyt. Desse lærarane er opptekne av å ikkje rette meir enn ein treng.

¹⁵ Her kan ein stille spørsmål ved om det verkeleg er mange som brukar s-genitiv i talespråket. Språkrådet (2022) skriv at det vert lite brukt i munnleg språk. Ein annan grunn til at elevar brukar det kan vere påverknad frå bokmål, der det er vanlegare (jf. Simonsen, 1999, s. 123).

5.4. Samsvarsbøying av verb i predikativ stilling

Ifylgje offisiell nynorsknorm skal ein i dag samsvarsbøye sterke partisipp i predikativ stilling, medan det er valfritt å samsvarsbøye svake partisipp (jf. Språkrådet, 2011, s. 209). Frå dei kommenterte elevtekstane kom det fylgjande resultat:

Tabell 5.1.: Tal på lærarar som retta på ulike typar verb i predikativ stilling

Type verb	Førekomstar i teksten	Tal på lærarar som retta (av 10)
Sterkt verb (brot med offisiell norm)	«mange ord er skrive positivt»	4
	«dei blir lest»	4
Sterkt verb med svak partisippform (tillate i offisiell norm)	«orda [...] blir gjentatt»	1 (gjentatt til gjentekne)
Svakt verb (tillate i offisiell norm)	«orda er valt med omhug»	5
	«frasane [...] blir lett assosiert»	2

Ingen av dei ti informantane retta fullt ut i samsvar med offisiell norm, altså at sterke partisipp må ha samsvarsbøying, medan svake ikkje treng det. To lærarar kommenterte ikkje på nokon av verba.

Det som blei retta mest på, var *velje*, som er eit svakt verb som ein eigentleg ikkje treng å samsvarbøye. Dette er fleire enn dei som retta på dei sterke verba *skrive* og *lese*, som fire informantar retta på. Det er interessant at *lest* ikkje er ein del av bøyingsparadigmet til *lese* i det heile (jf. *Nynorskordboka*), og at det likevel berre var fire lærarar som markerte ordet som feil. Her handlar det altså ikkje berre om retting av samsvarsbøying, men òg av uriktig supinumsform.

Det kan påpeikast at fire lærarar hadde retta formuleringa «mange ord er skrive positivt» til «mange ord er positivt ladde» (lærar B, C, F og J), og dette *kan* vere grunnen til at desse lærarane ikkje hadde retta på sjølve verbet *skrive*.

5.4.1. Strengare retting enn offisiell norm

Lærar H er oppteken av at elevane burde lære samsvarsbøying generelt, og ho retta på både *skrive*, *lest*, *valt* og *assosiert*. Då eg seier at ho eigentleg retta strengare enn ein treng, svarar ho at ho ikkje kjenner til regelen som skil mellom sterke og svake partisipp. Men ho tenker framleis at det kanskje er lettast å rette på alt:

H: Men det er klart at fleirtal er no fleirtal.

Intervjuar: At det er lettare å berre take alt?

H: Kanskje det er lettare å berre take alt for å få dei til å forstå.

Her uttrykker informant H at det kan vere pedagogiske grunnar til å rette strengare enn offisiell norm. Ho meiner at det kan vere lettare å lære elevane at alle verb skal samsvarsbøyast, enn å forklare eit system der nokre verb skal ha samsvarsbøying og andre ikkje.

Språkrådet (2021c) anbefaler å vere konsekvent og å anten alltid late svake verb stå ubøygd, eller bøye alle. I så måte kan ein seie at lærar H fylgjer anbefalinga om konsekvens. Samstundes kan ein sjå det som ei innskrenking av valfridomen til elevane å lære dei at alle verb må samsvarsbøyast, når ein eigentleg berre treng å samsvarsbøye dei sterke verba.

5.4.2. Vanskeleg å få auge på

To lærarar kommenterte ikkje på nokon av verba. Lærar A var ein av dei:

A: Samsvarsbøyning? Det har eg òg gjeve opp. [latter]. Ja.

Intervjuar: Det rettar du ikkje på?

A: Nei, ikkje mykje. Men når eg skriv det sjølv, så gjer eg det jo.

Her ser vi igjen uttrykket «gjeve opp» om det å bevare visse språkformer. Lærar A har vakse opp delvis med bokmål og delvis med nynorsk, og ho har ikkje samsvarsbøyning av verb i talespråket sitt. Ho seier at kva ho legg merke til i elevtekstar, heng saman med kva hennar eigen norsklærar i skuletida var oppteken av:

A: Eg fekk vel alltid beskjed om, gjennom heile løpet på skulen her, at eg brukte så mykje bokmål i nynorsken min. Så i alle fall sånn a- og e-verb maste min lærar mykje på. Så difor kan eg det. [latter]. Medan samsvarsbøyning maste han ikkje så mykje på. Så det er ikkje alltid det er sjølv sagt i min hjerne heller. Så kanskje at eg berre ikkje merkar det, på same på som enkelte andre her på huset.

Uttrykket «sjølv sagt i min hjerne» kan ein forstå som at lærar A ikkje har samsvarsbøyingsreglane i sine internaliserte normer. Informanten si eiga normusikkerheit heng saman med kva ho sjølv fekk retta på skulen, og dette er dermed eit svært godt eksempel på kor viktige norsklærarar er for formidling og implementering av skriftspråksnormer.

Litt av den same utfordringa kommenterer lærar J, som ikkje har nynorskbakgrunn:

J: Dei fyrste åra så var det veldig mykje eg oversåg. Særleg bøyning sterke verb, det var eg ikkje noko god på å fange opp. Men det har jo kome med treninga.

Då ho kom til skulen ho jobbar på no, var det ikkje alle typene normavvik ho la merke til. Her er det altså eit tilbakevendande tema at ein må legge merke til normavvik for å kunne korrigere dei. Kva ein legg merke til, heng saman med kva skriftspråksnormer ein har internalisert sjølv.

Lærar F retta på *lest*, *valt* og *assosiert*, men er usikker på status i offisiell norm:

F: Ja, den ville eg slått opp. Som eg sa, viss du er litt usikker, er det så dumt å rette feil. Men eg trur det er *lese*. Men eg ville nok slått den opp om eg skulle levert den ut igjen, ja. [...]. Viss eg skulle ha levert denne ut igjen, måtte eg ha sjekka på den *lese*, den er eg ganske sikker på, og den *valde*. Orda er valt med omhug. [pause]. Det høyrerest jo på ein måte rett ut!

Sitatet viser at lærar F ikkje har slått opp nokon av verba i ordbok, og at ho ville sjekka meir i ein reell vurderingssituasjon. Dette er altså eit atterhald ein må sjå

kommentarane hennar i lys av. At læraren meiner at det «på ein måte høyrst rett ut», kan tyde på at det ikkje strid mot hennar internaliserte normer. Ho må sjekke det opp mot dei offisielle normene¹⁶ for å bekrefte eller avkrefte eigen språklege intuisjon.

5.4.3. Nokre verb er viktigare enn andre

Fleire informantar meiner at *skrive* er eit verb det er særleg viktig å bøye riktig:

C: Det er kanskje ein av dei mest høgfrekvente feila. Veldig mykje «skreve». «Teksten er skreve av». Eller at ein ikkje bøyer etter kjønn, for eksempel. Og akkurat det ordet er eg ganske pirkete på. Og akkurat i analytiske tekstar brukar vi det så veldig ofte. [...]. For det er eit ganske vanskeleg ord for dei, for det er eit ord vi ikkje brukar munnleg, då, eller vi bøyer det ikkje sånn. [...]. Og elles så tenker eg at ein ikkje mistar 5-aren på slike feil.

E: Det er eit ord som eg ikkje kjem til å gjeve meg på. For dei skal jo nesten alltid analysere eller skrive om ein annan tekst på eksamen, og då må dei skrive det! Så akkurat det gjev eg meg ikkje på! [latter]. [...] Det er ein sånn ting som *mange* norsklærarar er opptekne av, at dette er eit ord som dei burde kunne bøye.

Lærer C og E verkar her meir opptekne av at elevane lærer å bøye frekvente enkeltverb riktig, enn at dei forstår samsvarbøyingssystemet som heilskap. Lærer E fortel at lærarane arbeider mot skriftleg norskeksamen, og at det er viktig å orientere seg òg mot det *andre* norsklærarar synest er viktig. Det er nemleg dette elevane blir målte opp mot på eksamen. Ho fortel at fellessensuren av norskeksamen difor er ein viktig arena for tolkingsfellesskapen og for ei felles forståing av kva som er rett og godt språk. Her er det altså ei kollektiv «lærarnorm» som er med på å styre vurderingspraksisen til den enkelte lærar.

5.4.4. Delkonklusjon

I mitt datamateriale er samsvarbøying av verb i predikativ stilling den delen av offisiell norm som informantane har svakast kjennskap til. Det var ingen som kjende til todelinga mellom sterke og svake verb, og ingen hadde retta i samsvar med ho. Frå tabell 5.3. ser ein at det er variasjon i kva av verba det blei retta på, og nokre informantar seier at frekvente enkeltverb er særleg viktige å lære seg.

Det at såpass mange i mi undersøking retta på det svake verbet *velje*, kan tyde på at nokre av lærarane har samsvarbøying for dette verbet internalisert. Det er altså ikkje nødvendigvis mellom sterke og svake verb at det naturlege skiljet for alle går.

Funna tyder på at ein ikkje har lukkast i implementeringa av dei offisielle normene for samsvarbøying av verb på nynorsk, og funna svarar til tidlegare forskning. Rødningen (2000, s. 74) viser at om lag halvparten av elevane frå Ottadalen skreiv «romanen er *skrive*» eller «romanen er *skreve*» på nynorsk. Hos Omdal (2004b, s. 85) reagerte berre 32% av lærarinformantane på bruk av supinumsforma *komme* i predikativ stilling.

¹⁶Lærer F vil sjekke i ordboka, men det er ingenting i ordbokoppslaga på ordbøkene.no som fortel at ein må fylgje paradigmet for *lese*, medan det er valfritt å fylgje det for *velje*. Alle verba er på ordbøkene.no berre lista i attributive stillingar, ikkje predikative. Språkrådet (2011) problematiserer òg dette: «Eit argument imot eit system med samsvarbøying i sterke verb, men ikkje i svake, er at mange kan ha problem med å skilja mellom sterke og svake verb» (s. 210).

Omdal (2004b, s. 85) viser til at dei færreste nordmenn har støtte for eit fullstendig samsvarsbøyingsystem i talespråket sitt.

5.5. Indirekte lån frå engelsk

Indirekte lån er laga med utgangspunkt i heimlege ord, men med ein innlånt semantikk- eller grammatikkstruktur (Sunde, 2018, s. 5). Alle dei sju indirekte låna i elevteksten vart kommenterte på.

Tabell 5.1.: Tal på lærarar som retta på indirekte lån frå engelsk

Type lån	Førekomstar i teksten	Tal på lærarar som retta (av 10)
Preposisjonsfrase	«i mi meining»	6
	«over og over igjen»	8
Verbfrase	«mange gjentakningar som står ut»	10
Bortfall av reflektivt «seg»	«alle som les diktet kan identifisere med det»	9
	«ein heilskap som lesaren kan relatere til»	6
Kv-infinitiv	«eit forslag til korleis å tolke diktet»	7
	«korleis å forstå diktet».	8

Sunde (2019, s. 82) skriv at fordi indirekte lån ikkje nødvendigvis blir kjende igjen som språklån, kan dei lettare kan føre til språkending enn direkte lån. I mi undersøking kjende dei fleste informantane igjen uttrykka som lån frå engelsk.

Det er variasjon i kor vanleg lærarane seier at det er med engelske trekk i elevtekstar. Særleg lærarane på Skule 2 seier at dei ser mykje av det i elevtekstar, og at trekka i denne elevteksten er representative. Her seier dei òg at mange elevar snakkar engelsk med kvarandre. Lærarane på dei to andre skulane seier derimot at det ikkje er så vanleg med engelsktrekk i elevtekstar, og at det er påfallande mange i denne elevteksten.

5.5.1. «Mest det at det er feil»

Nokre informantar seier at dei innlånte uttrykka kommuniserer dårleg. Fleire seier at det var vanskeleg å forstå uttrykket *står ut*, og dette er det einaste uttrykket alle ti informantane kommenterte på.

Samstundes framhevar dei fleste informantane at det ikkje er kommunikasjon som er hovudgrunnen til at uttrykksbruken er negativ, men at han rett og slett er feil:

J: Altså, eg synest at det skjer. Altså det kommuniserer, veldig ofte gjer det det, framleis. Så det er egentleg berre mest det at det er feil! [latter].

J: Og eg synest jo at det høyrest så noldus ut, ofte! [...] Sjølv om eg faktisk har høgare utdanning i engelsk enn i norsk. Så det er jo ikkje det at eg ikkje forstår!

C: Nei, og vi snakkar jo mykje om at språket er i endring og at det ikkje nødvendigvis er rett og feil. Så eg er jo kanskje på djupt vatn på nokre av dei formuleringane, eg ser jo det. Men «over og over igjen». Då tenker jo eg at dei brukar den preposisjonen feil, då. At han betyr noko anna på norsk.

Generelt kan ein nok ikkje seie at preposisjonen *over* betyr noko anna på norsk enn på engelsk. Uttrykka *over and over again* og *om og om igjen* er faste uttrykk der preposisjonen har lita semantisk mening i seg sjølv. Rauset (2015, s. 190) skriv at det ikkje finst offisielle retningsliner for kva som er korrekt fraseologisk språkbruk: «[k]va som er akseptabelt på frasenivå er, noko sett på spissen, opp til kvar enkelt språkbrukar å vurdere ut frå eiga stilkjensle, eventuelt med støtte i ordbøker og andre hjelpemiddel» (Rauset, 2015, s. 190).

Fleire av informantane brukte ordbok for å vurdere dei engelske uttrykka, men dette gav dei ulike svar. Både lærar B og D sjekka *relatere til* i *Nynorskordboka*, men medan lærar D peikar på at verbet *relatere* står i ordboka og at det difor er greitt å bruke det, seier lærar B at det i *Nynorskordboka* berre står med refleksivt *seg*. Lærar E viser at *relatere* i *Det Norske Akademis ordbok* (naob.no) står både med og utan *seg*, og ho seier at ho tolkar det som at forma utan *seg* er på veg inn i språket.

Dei ulike konklusjonane til lærarane viser kor vanskeleg det er å bruke ordbok for å få objektive svar på kva som er riktig på frasenivå. Det er ikkje slik at alle tillatne ord og ordkombinasjonar står i ordbøkene. Både *Nynorskordboka* og *Bokmålsordboka* er for tida under revidering, og ordbokredaktørane må take aktive val om kva som skal inkluderast (jf. Universitetet i Bergen, u.å.). Fordi språket er komplekst og dessutan i stadig endring, kan ikkje ordbøkene inkludere alle mogelege ord og ordkombinasjonar. Det at noko ikkje står i ei ordbok, betyr ikkje at ein ikkje *kan* bruke det.

Nokre lærarar prøvde òg å bruke andre kjelder for å forklare at uttrykka er feil. Til dømes leita lærar J etter ei forklaring på *korleis å tolke*:

J: Og akkurat den sleit eg med faktisk, for eg visste ikkje korleis eg skulle forklare det. Så der måtte eg [pause]. For det fyrste så klarte eg ikkje heilt å forklare kvifor det var feil. Det var mest ei magekjensle. Så eg klarte ikkje å finne regelen. Så då leita og leita eg.

Lærar J fann altså inga kjelde som forklarar kvifor «korleis å tolke» er feil. Dette er nok fordi det er ei relativt ny språkform som enno er lite omtala i forskingslitteraturen (sjå Sunde, 2018, s. 27-28). Ein kan tolke sitatet som at lærar J føler at uttrykket er feil, sjølv om ho ikkje har eksterne kjelder å vise til. Her kan ein dra ein parallell til skiljet mellom norma i seg sjølv, og deskriptive beskrivingar av norma (jf. kapittel 2.2). Sjølv om ein ikkje har formulert reglar for kva som er riktig språk, er norma likevel operativ og verkar inn på oppfatninga av kva som er riktig.

Lærar J seier dessutan at ho av og til brukar *Norsk Referansegrammatikk* for å forklare kva som er korrekt grammatisk språkbruk. Det er interessant at boka blir løfta fram som kjelde til korleis ein *burde* skrive. Formålet til *NRG* er å deskriptivt skildre korleis språket faktisk *er*, ikkje korleis det *burde* vere (jf. *NRG*, s. 4). Dette vitnar om at lærar J har eit sterkt ynske om å vise til formulerte reglar i vurderinga av kva som er rett og godt språk.

5.5.2. Puristiske grunnar

Fleire lærarar er negative til engelsk fordi dei synest det er trist å miste norske former. Dei er opptekne av at det norske språket fungerer like godt som det engelske:

J: Og eg synest at det er synd viss dei norske orda og uttrykka skal forsvinne. Og det er liksom ei sånn haldning, at norsk er eit fattig språk og det går ikkje an å lage nye ord på norsk, og engelsk er eit så mykje rikare språk, og det er lettare å lage nye ord, og bla bla bla. Og det er litt sånn [pause]. Altså, det går fint an å lage nye ord på norsk!

A: Men foreløpig så tenker eg at eg må gjere dei medvitne om det i alle fall. At det dei driv med, akkurat som når dei seier *chatte* og *chille* og sånn, så er det det same dei gjer når dei seier *relatere til* eller *står ut* [...]. Eg har hatt nokre der eg berre tenker sånn «å nei». Dette er ikkje norsk! [latter].

Det er interessant at lærar A synest det er det same å bruke direkte lån som *chatte* og *chille*, som å bruke indirekte lån som *står ut*. Ein kunne tenkt at direkte lån som *chille*, der rota er lånt inn, har eit betydeleg meir framandt preg. I studien til Fevang (2021) reagerer lærarane mykje sterkare på direkte anglisismar enn på indirekte. Det kan vere at lærar A meiner at det i *prinsippet* er det same. Uansett viser det ei negativ haldning til lån frå engelsk.

Denne måten å reagere på kan ein sjå som purisme. Tidlegare knytte eg puristiske haldningar til bokmålstrekk til at bokmål har ei dominerande stilling i høve til nynorsk (kapittel 5.2.). Det same kan ein seie om engelsk i forhold til norsk, og purismearbeid mot engelsk har vore verkande sidan etterkrigstida (Brunstad, 2001, s. 57). Sunde (2019, s. 38) viser at purismeideologi og normaktivitet *kan* bidrage til å motverke språkendingar. Det er difor interessant at mange lærarar var så negative til engelske lån.

5.5.3. Skjønn er ein viktig vurderingsfaktor

Det var stor variasjon blant informantane i kor mange av dei innlånte uttrykka dei kommenterte på. Lærar D var den som kommenterte på færrest, berre *står ut*, *korleis å tolke* og *over og over igjen*:

D: Det blir jo veldig sånn skjønn, då, sant? Ja, ja, heilt einig. Men det er kanskje fordi at det som eg tenker allereie er innebygd i det norske språket, det er greitt. Altså vi har kome så langt, det går bra. Medan det som er heilt tydeleg, at du ser, er sånn engelsk, det, nei.

Intervjuar: Nei.

D: Så det fungerer ikkje. Altså, *relatere til* synest eg fungerer. Men så at det *står ut*, det er litt sånn, nei. Det er noko med flyten.

Sitatet viser at lærar D ikkje har ein einskapleg strategi til korleis ho stiller seg til engelske indirekte lån, men at ho tek vurderingar frå uttrykk til uttrykk basert på skjønn. Fleire informantar er tydelege på at norsklærarar står i eit dilemma:

B: Det som eg synst er problematisk då, er at dette er sånn dei snakkar. Og sannsynlegvis vil det kanskje utvikle seg til å bli sånn. Og så sit vi og pirkar på noko som for så vidt gjev mening. Men som berre er [pause]. Ikkje norsk formulering, då.

Lærer J tenker at frekvens er viktig for at nye former skal bli tillatne i elevtekstar:

J: Sånn som eg ser det, så må det nesten vere ei viss mengde av det før eg godtek at det må vere ei endring og ikkje berre ein feil. [...] Så kor går grensa mellom feil og reell språkending? Eg trur det går ved kvantitet, faktisk! [latter]

Ein kan sjå desse svara som at informantane er medvitne om at dei indirekte låna kan vere i tråd med dei internaliserte talespråksnormene til elevane. Ein kan tolke grunnen til at dei likevel rettar på uttrykka, som at uttrykka ikkje er i tråd med dei operative normene til språksamfunnet generelt. Det må vere ei viss mengde av ein nytt språkvariant før dei ser det som at vi har fått ei ny, operativ språknorm. På denne måten påverkar altså *ikkje* elevane sin språkbruk kva lærarane oppfattar som rett, jf. Sandøy (2011a) sin normeringssirkel (kapittel 2.6).

5.5.4. Delkonklusjon

Det er variasjon i kor mange uttrykk som blei kommentert på, og nokre lærarar er meir tolerante enn andre. Dette blir stort sett vurdert basert på skjønn, men nokre informantar er opptekne av å vise til ordbøker og å finne reglar som bekreftar språkkjensla deira. Grunngevingane deira kan ein forstå som at det strid mot språknormene i samfunnet, og eit puristisk ynske om å bevare norske former.

I motsetnad til hos Fevang (2021) kjenner dei fleste informantane igjen dei indirekte låna som nettopp lån frå engelsk. Fleire av uttrykka eg undersøker, som *i mi meining, over og over igjen* og *stå ut*, er felles med det Fevang undersøkte. Ein grunn til at eg får andre svar, kan vere at Fevang undersøkte ungdomsskulelærarar. Det kan hende at lærarar på vidaregåande har meir metaspråkleg medvit, og dermed lettare ser opphavet til uttrykka.

5.6. Ordval

Eg vil no sjå på det leksikalske nivået, og sjå om informantane har ordformer dei føretrekker eller nedvurderer.

5.6.1. Ordboka er viktig

Alle dei ti informantane seier at dei ofte slår opp ord i ordboka for å sjekke om det er tillate å skrive:

B: Ja, og difor brukar eg ordboka heile tida. Ja, språket har jo, kva som er lov og ikkje lov, har no endra seg sidan eg lærte å skrive på ein måte. Sånn at eg må sjekke. Ofte.

D: Der må eg sjølv drive å sjekke ordboka heile tida. For i hovudet mitt er det ikkje lov å skrive *skole* på nynorsk, men det er jo lov. Elevane skriv *bruker* heile tida, «eg bruker å gå på trening». Men fader, det er jo *brukar*, sant?

Eg oppfattar det som at lærarane er medvitne om at kva som er innanfor offisiell norm, endrar seg, og at dei ikkje berre kan stø seg på eigne internaliserte «ryggmergsrefleksar» (jf. Akselberg, 1999, s. 9). På ordnivå verkar det som at lærarane er svært opptekne av å rette i samsvar med gjeldande offisiell norm. Sitatet over tyder

på at lærar D ikkje har *skole* og *bruker* i sine internaliserte normer for skriftspråket, men sidan formene står i ordboka, er det greitt for ho at elevane brukar dei. Det verkar som at ordbøkene har status som sjølvsegte autoritetar for kva ordformer elevane får skrive. Det er òg her viktig å påpeike at ord ikkje må bli *godkjende* før dei kan bli tekne i bruk, og i språket brukar vi mange ord som ikkje står i ordbøker (jf. Universitetet i Bergen, u.å.).

Det at lærarane *seier* at dei ofte sjekkar ordboka for å finne ord- og bøyingsformer, treng heller ikkje å samsvare med kva dei gjer i praksis. Fleire lærarar retta på former som er lov å skrive innanfor offisiell norm. Til dømes retta to av ti *bodskapet* til *bodskapen* og tre av ti *vete* til *vite*, (alle desse formene er tillatne, jf. *Nynorskordboka*). Eg fortel lærar B at ein kan skrive *vete* etter offisiell norm:

Intervjuar: Det er faktisk lov å skrive *vete*, som du har retta på.

B: Å herregud! [latter].

Intervjuar: Men det fann eg ut no nettopp eg òg. [latter]

B: [latter]. Ja, det er vanskeleg. Men du, det trur eg kanskje at eg har sjekka før, ja. På ein annan elev. Ja, stemmer det.

Slik eg forstår det, retta lærar B på *vete* i trua om at ein må skrive *vite* etter offisiell norm, og det er altså eit umedvite normbrot. Omdal (2004b, s. 87) skriv at «for enkeltord varierer naturleg nok folks bevissthet og kjennskap til skrivemåte etter hvor frekvent eller på andre vis sentralt et ord eller ei form er i tekster og i språket». Det at *bodskapet* og *vete* truleg er uvanlege variantar samanlikna med formene *bodskapen* og *vite*, kan vere grunnen til at fleire lærarane gjekk ut frå at dei ikkje er riktige, utan å sjekke ordbok.

5.6.2. Følelsar eller kjensler?

Fleire lærarar seier at dei slo opp ordet *følelsar* medan dei arbeidde med elevteksten. Grunnen til usikkerheita er truleg *else*-endinga. Heilt frå Ivar Aasen si tid har ein i nynorsk vore skeptisk til lånord frå tysk og dansk, som ord med *-an* og *-be* som prefiks og *-het* og *-else* som etterledd (Søyland, 2021). I 1999 vedtok nynorskseksjonen i Norsk Språkråd retningsliner for å take opp tyske og danske importord i nynorske ordbøker, og *følelse* vart teke inn i år 2000 (jf. Språkrådet, 2023b).

Ni av ti av informantar seier at når *følelse* no står i ordboka, er det greitt at elevane brukar det. Når eg spør lærar B om *kjensle* er eit betre ordval, svarar ho:

B: Nei, det synest ikkje eg, for det er veldig få som seier *kjensler*. Eg tenker at det blir [pause]. Altså, viss vi skal streve med å få språket, altså at det ikkje skal vere for stort sprik mellom korleis ein snakkar og korleis ein skriv, då treng ikkje eg å rette på det, tenker eg.

Lærar B er med andre ord oppteken av at det ikkje skal bli eit for stort gap mellom internaliserte talespråksnormer og normene elevane skal internalisere for skriftspråket.

Lærer D er av same oppfatning som lærar B:

D: Betre å skrive *kjensle*? Nei, der er eg ikkje. Nei, nei, nei, nei, nei. Det er meir der at det reint idiomatisk sant, er feil, då. Altså, ja.

Intervjuar: Ja. Så lenge det er lov, så kan dei skrive det?

D: Ja, eg tenker det, skriv du *følelse*, så er det, det er shit the same. Eg er litt der.

Lærer G fortel at sjølv om ho brukar ordet *følelse* i talespråket, er det eit ord ho slår opp igjen og igjen. Ho forklarar at ho på vidaregåande skule lærte å vere på «vakt» mot *else*-ord. Her er det tydeleg korleis dei språklege «ryggmergsrefleksane» (jf. Akselberg, 1999, s. 9) ho internaliserte som skuleelev framleis er verkande, og dei gjer at ho må slå opp dette ordet igjen og igjen.

Sjølv om dei fleste informantane ikkje vil korrigere radikale former i elevtekstar, har mange personlege meiningar om at konservative former gjev *betre* nynorsk. Fleire er òg opptekne av å eksponere elevane for tradisjonelle former for at elevane skal få dei i sine passive ordtilfang. Desse haldningane vitnar om at mange lærarar har ei emosjonell binding til dei typiske nynorskorda (jf. Vannebo, 1980, s. 10). Desse lærarane meiner likevel ikkje at dei kan tvinge elevane til å bruke dei, og grunnpremissen er at så lenge eit ord er «lov» ifylgje offisiell norm, er det greitt at elevane brukar det.

5.6.3. Pedagogiske fordelar med konservative former

Éin av dei ti lærarane retta *følelsar* til *kjensler*:

I: Det er vel lov å skrive, men eg synest jo kanskje at det kling betre med ei *kjensle*. Og då pleier eg gjerne å skrive det. For eg synest det er viktig at det er ein forskjell på nynorsk og bokmål. For det er jo ei av fallgruvene, sant. Som gjer at nynorsken blir vanskeleg.

Intervjuar: Ja, for det er eg litt interessert i, sånn viss det er fleire ord som er lov, tenker du?

I: Ja, då eg konservativ. [...]. Men eg trur at jo meir konsekvent ein er innanfor dei ulike målformene våre, bokmål og nynorsk, jo lettare er det for elevane å orientere seg. [...]. Og det er difor nynorsken slit. Fordi dei har tillate alt.

Informant I skil seg her frå dei andre lærarane, som uttrykker at det pedagogiske er å late elevane få skrive så talespråksnært som mogeleg. Sjøhelle (2016, s. 155) undersøker ulike skrivestrategiar elevar som har nynorsk som sidemål brukar, og finn at éi gruppe vel å overdrive nynorskformene slik at språket blir mest mogleg ulikt bokmål. Dette svarar til korleis lærar I tenker det er lettast å lære nynorsk.

Sjølv om lærar I er den einaste i mitt datamateriale som uttrykker denne haldninga til valfridomen, er det ikkje ukjent i forskingslitteraturen. Akselberg (2003) avslutta i 1998 og 2002 undersøkingar av haldningar til valfridomen i nynorsk på vidaregåande skule. Medan norsklærarar på Voss var positive til valfridomen, var lærarane i Bergen negative. Dette kan ein knytte til at elevar på Voss har ei meir nynorsk nær dialekt enn elevane i Bergen, og med ei vid norm får elevane på Voss i større grad nytte talespråksnære former. Lærer I har sjølv hatt bokmål som hovudmål på skulen og lært nynorsk som

sidemål. Difor kan ein kanskje sjå hennar syn på valfridomen i samband med norsklærarane frå Bergen i Akselberg (2003) si undersøking.

5.6.4. Konsekvent stilføring

Dei fleste informantane har haldningar om at det er negativt å blande konservative og radikale former på nynorsk. Dette svarar til det Brunstad (2009) fann i si gransking. Fleire av informantane reagerte på setninga «Eg meiner at Olav H. Hauges dikt vekkjer store følelsar hjå lesaren». Til dømes seier lærar H:

H: Einaste er at eg er litt oppteken av at elevane ikkje skal ha ein sånn veldig spraglete stil. Eg vil at dei skal køyre litt stil, rett og slett. Litt stilreint. Sånn at viss dei skriv veldig konservativt, så påpeikar eg det gjerne viss dei kjem innimellom med skikkeleg radikale former.

Ho er tydeleg på at det ikkje er snakk om ein grov feil:

H: Ja, altså eg kan jo ikkje arrestere dei for det. Det er ikkje noko ein kan trekke dei på. Men eg synest jo at det er ein norsklærer si oppgåve, å rettleie litt på at det er ein kvalitet å ha eit litt stilreint språk.

Det å «arrestere» dei kan kanskje bety å straffe dei karaktermessig, og dette vil ho altså ikkje gjere. Ho er oppteken av at ein som norsklærer burde rettleie elevane i kva det vil seie å skrive godt.

Lærer E problematiserer at det er vanskeleg for elevane å vite om eit ord er konservativt eller radikalt:

E: Viss ein bur i Oslo og skal lære nynorsk, så har ein jo valdsamt liten føresetnad for å vite kva som er konservativt og kva som ikkje er det! [...] Og vi må jo forhalde oss til ordboka og kva som er lov. Og det er jo ikkje klammeformer lenger. Anten er det lov, eller så er det ikkje lov. Og då er det vanskeleg for meg å seie at noko ikkje er ein god nynorsk, tenker eg. Så det er ofte at det kan kollidere litt med mi indre språkkjensle.

Læraren vil altså ikkje vidareformidle bruksnorma om at ein ikkje burde blande radikale og konservative former. Det er interessant at ho meiner at ein må kunne forsvare korleis ein rettar, og dette kjem eg tilbake til i kapittel 6.2., kor eg diskuterer ulike strategiar lærarane har når dei vurderer språk.

Både Brunstad (2009, s. 96) og Omdal og Vikør (2002, s. 15) presiserer at dei offisielle normene ikkje seier noko om korleis ein skal kombinere dei ulike stilistiske vala ein tek innanfor ulike grammatiske kategoriar med kvarandre. Omdal (2004b) er svært negativ til at lærarar fortel elevane at dei ikkje kan blande stiltivå, og konkluderer med at «dette er åpenbart en 'skolemesterpraksis' som har gått i arv fra lærergenerasjon til lærergenerasjon uten at det er noe formelt grunnlag for kravet» (Omdal, 2004b, s. 106). Denne «skolemesterpraksisen» kan altså òg eg dokumentere i mitt materiale.

Ei litt mjukare utgåve av «skolemesterpraksisen» er at fleire lærarar seier at det er viktig at elevane er klare over kva valør ord har, og at ordvalet òg kan ha kommunikativ relevans. Til dømes meiner lærar G at sjølv om ho ikkje vil *rette* tillatne ordformer, vil ho

diskutere med elevane at ulike ord kan vekke ulike assosiasjonar. Dette kan ein sjå i samband med Aase (1988) sitt syn på danning og det å kjenne til dei etablerte normene i samfunnet. Òg Iversen og Otnes (2018, s. 179) skriv at elevane burde bli i stand til å reflektere over at ulike ord vekker ulike assosiasjonar hos ulike lesarar.

5.6.5. Delkonklusjon

Ni av ti informantar er opptekne av at elevane skal få skrive alle ord som er «lov», og dei brukar ordbøker for å avgjere dette. Sjølv om informantane har former dei sjølve føretrekker, vil dei ikkje hindre elevane for å velje andre, tillatne former. Dei fleste er likevel opptekne av at elevane ikkje skal blande radikale og konservative former. Den eine informanten som retta *følelsar* til *kjensler* gjorde det av pedagogiske omsyn.

Andre undersøkingar, som Berg (1999) og Djupedokken (1983), finn at lærarar medvite overfører eigne språklege syn til elevane og favoriserer visse ord- og bøyingsformer. På ordnivå har eg *ikkje* grunnlag for å konkludere slik, og eg finn derimot at ni av ti informantar er opptekne av å tillate alle ord- og bøyingsformer innanfor dei offisielle normene.

Det kan vere ulike grunnar til at eg får andre funn. For det fyrste ser Berg (1999) på elevane sitt perspektiv, og det kan vere at elevane oppfattar lærarane som strengare enn dei egentleg er. Eg ser dessutan på lærarane sine haldningar og ikkje faktiske vurderingspraksisar, og eg kan ikkje vere sikker på at haldningane dei uttrykker, samsvarar med korleis dei faktisk vurderer tekst (jf. diskusjonen i kapittel 4.4.2.)

Eit av funna til Omdal (2004b) var at informantane hans ofte brukte eldre utgåver av ordbøker, slik at dei retta ut frå ei norm som kanskje ikkje lenger var gjeldande. Alle informantane i mi undersøking seier at dei brukar «ordbokene.no» (frå Språkrådet og Universitetet i Bergen). Det at den teknologiske utviklinga har gjort at ein i dag har oppdaterte ordbøker lett tilgjengeleg på nett, gjer det lettare for lærarane å rette i samsvar med offisiell norm. Dessutan skil eg mellom det å rette på radikale ordformer generelt, og blanding av radikale og konservative ordformer. Det var mange fleire som var negative til stilblanding enn til det å bruke radikale former i seg sjølv.

6. Norsklærarar som normaktørar

Problemstillinga for denne oppgåva er:

I kva grad og på kva måte fungerer norsklærarar på tre vidaregåande skular i Fjordane som normaktørar som definerer rett og god nynorsk?

For å undersøke problemstillinga har eg sett på korleis ti norsklærarar på tre vidaregåande skular vurderer ulike språklege tvilstilfelle. I kapittel 5.1.-5.6. har eg vist at det er stor variasjon i kva lærarane rettar på, og eg har vist at informantane i mange tilfelle tek sjølvstendige, medvitne val om kva språknormer dei vil vidareformidle. Med bakgrunn i dette kan eg slå fast at norsklærarane i undersøkinga opptrer som noko anna enn passive vidareformidlarar av dei offisielle språknormene, og ein kan dermed seie at dei er normaktørar.

I dette kapitlet vil eg trekke liner mellom funna vist i kapittel 5 og drøfte i kva grad og på kva måte lærarane er normaktørar. Dette gjer eg frå to ulike perspektiv. Fyrst viser eg skilnadar mellom ulike *språkområde*, og viser at ulike språkområde utgjer ulike handlingsrom for normpåverknad. Så presenterer eg skilnadar mellom *informantane* og drøftar ulike strategiar informantane har i vurderinga av språk.

6.1. Ulike språkområde utgjer ulike handlingsrom

Som vist i kapittel 5.3, 5.4. og 5.5. er ordbøkene populære hjelpemiddel når informantane skal avgjere kva som er rett språk. Eg oppfattar det som at sjølv om informantane har ordformer dei personleg føretrekker, er dei fleste opptekne av å tillate alle ord- og bøyingsformer som står i ordbøkene. For språkområde som er lett å sjekke i ordbøker, verkar det dermed som at dei fleste ikkje oppfattar at dei har eit stort handlingsrom for normpåverknad. Her er lærarane som gruppe difor i mindre grad sjølvstendige normaktørar, men underbygger den påverknadskrafta dei offisielle normene har på skriftspråkssamfunnet.

Ordbøkene er til mindre hjelp på område utanfor normkjernen, og dette er tydeleg i vurderinga av bruksnormer. Her er det stor variasjon i korleis lærarane tenker, og lærarane opptrer i større grad som individuelle normaktørar. Mange stør seg på skjønn, og påfallande mange som er negative til s-genitiv, argumenterer med at dei ikkje likar eller er glad i det (jf. kapittel 5.3). Dei informantane som synest det er greitt med s-genitiv i elevtekstar, argumenterer mellom anna med at det er vanleg i nynorsk skrift. Her spelar altså frekvens ei rolle, og lærarane orienterer seg etter andre normaktørar i skriftspråkssamfunnet. Når lærarane baserer seg på kvantitet, er dei med på å forsterke dei utviklingstendensane som finst i skriftspråkssamfunnet.

Frekvens er òg eit viktig stikkord for dei indirekte låna frå engelsk. Sjølv om mange informantar har ei haldning om at det er trist om engelske frasestrukturar erstattar dei norske, er mange tydelege på at det dreier seg om ein språkendringsprosess. For at

informantane skal late elevane få bruke nye uttryksmåtar i elevtekstar, verkar det som at dei set som krav at det finst ei viss mengde av dei i resten av språksamfunnet. Eit tydeleg eksempel er uttrykket *relatere til*, som fleire seier at dei før pleidde å rette på, men som dei no godtek fordi det er blitt så vanleg i samfunnet. Ein kan sjå desse norsklærarane som ein slags «portvoktarar» for nye språkformer, og dei lét nye former passere i skuletekstar fyrst når det finst ei viss mengde av dei i skriftsamfunnet elles.

Ordbøkene er heller ikkje til mykje hjelp på område der dei offisielle normene er mindre tilgjengelege. Til dømes retta ingen av informantane i tråd med dei offisielle normene for samsvarsbøying av verb (jf. kapittel 5.4.). Nokre informantar uttrykker riktig nok at det ikkje er så viktig å rette på samsvarsbøying, men eg har inntrykk av at dei fleste av informantane ikkje er klare over at rettepraksisen deira strid mot offisielle rettskrivingsreglar. Felles for både samsvarsbøying og st-passiv er at det er i skjeringspunktet mellom morfologi og syntaks, og dette er delar av offisiell norm som er vanskelegare å finne enn til dømes rettskriving av enkeltord. Det å ikkje vidareformidle reglar i offisiell norm kan ein òg sjå som ei normpåverkande handling. Viss lærarane ikkje aktivt set seg inn i dei gjeldande offisielle normene og vidareformidlar desse til elevane, reduserer dei den påverknadskrafta som dei offisielle normene har på skriftsamfunnet.

Ein kan samstundes diskutere om lærarane aleine ber ansvaret for å kjenne til offisiell norm. Når ingen av lærarane kjenner systemet for samsvarsbøying av verb, kan ein stille spørsmål ved normeringsmyndigheitene sin suksess i implementeringa av vedtekne offisielle normer. Dessutan har nok òg utdanningsinstitusjonane eit ansvar. Mehlum (2016) finn at lærarstudentane sine internaliserte nynorsknormer på mange punkt ikkje stemmer med dei offisielle normene. Lærarstudentane hos Mehlum (2016) føler at nynorskopplæringa på universiteta i størst grad er retta mot dei som har hatt nynorsk som sidemål, og at nynorskopplæringa er så elementær at dei som har hatt nynorsk som hovudmål ikkje har nytte av ho.

6.2. Tre strategiar for å vurdere språk

I førre kapittel viste eg at nokre språkområde verkar å vere meir tilgjengelege for individuelle normvurderingar enn andre. Eg vil no vise at individuelle lærarar har ulike inngangar til det å rettleie i språk på eit generelt plan, og at dei har ulike strategiar på tvers av språktrekka. Dette nyanserer altså tendensane presentert i kapittel 6.1.

Ut frå argumentasjonen til informantane trer det fram ulike syn på kva språkleg rettleiing i norskfaget inneber. Eg kallar desse «regeltru», «konservativ» og «liberal» fordi både «konservativ» og «liberal» er uttrykk fleire brukte om seg sjølve i intervju. Denne kategoriseringa er sjølv sagt ei forenkling, men ho tydeleggjer kva informantane ser som målet med rettleiinga. Med bakgrunn i desse strategiane er lærarane normaktørar på ulike måtar, og eg vil drøfte fordelar og utfordringar ved dei ulike strategiane.

6.1.1. Regeltru

For dei regeltru rettleiarane er det viktig å rette innanfor yttergrensene for det som er greitt, og desse yttergrensene er det ikkje opp til den enkelte lærar å definere. Denne gruppa er oppteken av å fylgje offisiell norm og å kunne grunngjeve eigen vurderingspraksis. Dei vil ikkje at vurderinga skal bygge på deira personlege skjønn.

Eit tydeleg eksempel er når lærar G fyrst ikkje reagerer på *den* som personleg pronomen, men når eg opplyser om at dette er offisiell norm, endrar ho meining og seier at ein då eigentleg burde rette på det. Eit anna eksempel er lærar E, som seier at ho sjølv meiner at s-genitiv er dårleg nynorsk, men ho føler at det ikkje er hennar oppgåve å overføre personlege haldningar på elevane. Når lærarane i denne gruppa rettar i strid med offisiell norm, er det umedvite. Eit eksempel er når lærar F seier at ho er oppteken av å rette «innanfor rammene», men ikkje korrigerer st-passiv i presens.

For dei regeltru informantane er det viktig å vise til kjelder utanfor seg sjølve når dei argumenterer for kva som er rett og godt språk. Til dømes brukar fleire lærarar ordbøker for å vurdere om engelske fraselån er akseptable (jf. kapittel 5.5.), og lærar J brukar *Norsk referansegrammatikk* for å finne «reglar» for kvifor ein ikkje kan ha infinitivmerket *å* etter *kv*-ord på norsk. Her blir det brukt ressursar som i utgangspunktet er meinte å vere deskriptive, og desse blir av informantane gjevne ein normativ funksjon. Ei utfordring for dei regeltru rettleiarane er difor at det ikkje alltid finst reglar og eintydige svar på kva som er rett språk. Dette tydeleggjer at det kan vere vanskeleg å vurdere språk heilt utan å stø seg på språkleg skjønn.

Dei regeltru informantane sitt ynske om å kunne forsvare vurderingspraksisen sin, kan ein knyte til ein diskusjon om at vurderingar i norskfaget er personavhengige. Det er ei kjend sak at sensorreliabiliteten i norskfaget er lågare enn i mange andre fag (sjå t.d. Björnsson & Skar, 2021). Utdanningsdirektoratet har etter innføringa av LK20 gått dette i møte ved å utforme eksamensformer som skal auke reliabiliteten, og intensjonen er at det skal vere meir transparent kva som ligg bak ei vurdering av ein elevtekst (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ynsket til informantane om å kunne grunngjeve eigen praksis kan ein dermed sjå i samband med dette.

Dei regeltru informantane er normaktørar på den måten at dei forsterkar den makta andre normaktørar, som ordbokredaksjonar, Språkrådet og grammatikkverk, har på skriftspråksamfunnet. Ut frå argumentasjonen deira verkar det ikkje som at dei ser det som si oppgåve å take ei sjølvstendig rolle som normaktør.

6.1.2. Konservativ

Dei konservative rettleiarane er opptekne av å bevare visse språktrekk, og dei har klare haldningar om kva som er best språkbruk òg utover rettskriving. Dei er normaktørar på den måten at dei aktivt oppmodar elevane om å skrive på bestemte måtar, og dei prøver å motverke språkendingstendensar som finst i skriftspråksamfunnet.

Ein tydeleg konservativ rettleiar er informant H, og ho oppmodar til dømes elevane om å ikkje bruke s-genitiv og å ikkje blande konservative og radikale ordformer. Ho ser det som norsklæraren si oppgåve å ikkje berre opplyse elevane om kva som er riktig innanfor dei offisielle normene, men òg å rettleie dei i kva som er best språkføring. Ho presiserer at ho ikkje kan «arrestere» elevane for brot med nynorske stilideal, og dette kan ein tolke som at bruksnormavvik ikkje har noka betydning i karaktersetning (sjå kapittel 5.6.4.).

Fleire av informantane som har ei konservativ innstilling til kva nynorsk burde vere, er faktisk tilflyttarar og har bokmålsbakgrunn. Til dømes meiner lærar I at det er betre å skrive *kjensle* enn *følelse* fordi det er viktig at nynorsk skil seg frå bokmål (jf. kapittel 5.6.3.). Det kan verke som eit paradoks at lærar I, som er ein «tilflyttarlærar», vil fremje nynorskformer som ligg lengre vekk frå eige talespråk enn dei radikale nynorskformene. Samstundes kan ein sjå dette i samanheng med at nettopp fordi denne læraren ikkje kan stø seg på eige talespråk, veg andre omsyn tyngre.

Omdal (2004b, s. 106) er svært kritisk til at lærarar overfører eigne språksyn utover det som er normert av offentlege normeringsinstansar. På den andre sida kan ein sjå praksisen som at dei konservative lærarane gjer elevane medvitne om kva bruksnormer som finst i skriftsamfunnet. Helset (2017b) spør kvar elevane skal lære om bruksnormer, om ikkje i norskfaget. Her må eg påpeike at det er ein stor skilnad mellom å deskriptivt vise fram ulike bruksnormer, og at norsklærarane normativt fortel kva som er best språk. Aa (2021, s. 76) argumenterer for det fyrste, og meiner at ein i norskfaget burde ha ei deskriptiv tilnærming til det språklege mangfaldet.

Nokre informantar uttrykker konservative haldningar til indirekte lån frå engelsk (jf. kapittel 5.5.). Dei presiserer at dei forstår kva uttrykka betyr, men seier at det er trist å miste dei norske formene. Sunde (2019, s. 38) skriv at ulike former for ideologi og haldningar *kan* stabilisere og motverke språkendingar. Det er i så måte interessant å observere konservative haldningar til engelsktrekk i mitt datamateriale. Ut frå denne undersøkinga kan eg derimot ikkje svare på kva effekt normaktiviteten til lærarane har på elevane si skrivning, altså om rettepraksisen faktisk fungerer konserverande.

6.1.3. Liberal

Dei liberale rettleiarane gjer handlingsrommet til elevane vidare enn offisiell norm. Informantane er opptekne av å ikkje drive med språktvang og er opne for nye former i språket. Dei er normaktørar på den måten at dei ikkje hindrar utviklingstendensar som finst i skriftspråkssamfunnet.

Dei liberale informantane brukar uttrykk som å «ikkje take kampen», «lost case» og «å gjeve opp», som vitnar om at dei ikkje ser poenget med å vidareføre normer som i lita grad er operative i språksamfunnet. Eit tydelege eksempel er lærarane som veit at ein ikkje «burde» bruke *den* som personleg pronomen på nynorsk, men som likevel har slutta å rette på det (sjå kapittel 5.1). Lærar D seier sjølv at ho er ein liberal rettleiar, og ho er den som kommenterte på færrast engelske fraselån. Ho meiner at det er viktigare at elevane lærer å kommunisere godt enn at dei bøyer alle verb riktig.

Under den grunnleggande ferdigheita skiving står det at elevane skal utvikle «personlege, skriftlege uttrykksmåtar» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Aa (2021, s. 78) framhevar det demokratiske og likeverdsfremmande i å formidle til elevane at dei som regel kan skrive akkurat som dei snakkar. Ein kan seie at dei liberale rettleiarane er dei som går lengst i å late elevane få uttrykke seg som dei vil.

Her er det relevant å spørje om det å finne «personlege, skriftlege uttrykksmåtar», òg kan innebere å ikkje fylgje dei offisielle skriftspråksnormene. Dei liberale informantane vel å ikkje rette på skrivemåtar som strid med offisiell norm, og eit tydeleg eksempel er lærar A, som seier ho har «gjeve opp» å rette på samsvarsbøying av verb. Her kan ein vurdere om liberale rettleiarar som ikkje rettar seg etter offisielle normer, fylgjer læreplanane fullt ut.

Dette spørsmålet handlar om kor førande ein ser dei offisielle normene. Fretland og Søyland (2013, s. 19) slår fast at rettskrivinga for privatpersonar berre er eit tilbod og ei rettesnor, og forfattarar, journalistar og andre skribentar er aldri bundne av ho. Samstundes viser Skjelbred (2010, s. 146) at mange knyter det å skrive godt til å vere vellukka på andre område, og at det i mange samanhengar er sosialt stigmatiserande å gjere rettskrivingsfeil. For å få dei høgste karakterane i norsk må ein dessutan ha «gjennomgåande korrekt rettskriving og teiknsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette kan vere vanskeleg å få til om ein ikkje lærer det av norsklæraren sin.

Det er viktig å påpeike at dei ulike vurderingsstrategiane ikkje fungerer heilt uavhengig av kvarandre. Fleire informantar seier at dei orienterer seg etter kva dei oppfattar at *andre* norsklærarar er opptekne av. Dette er tydeleg ved verbet *skrive*, som fleire seier at er eit særleg viktig verb å lære seg (sjå kapittel 5.4.3.). Dermed orienterer norsklærarinformantane seg òg etter ein tolkingsfellesskap og oppfatninga om ei kollektiv «lærarnorm», og dei ulike vurderingsstrategiane vekslerkar dermed med kvarandre.

7. Konklusjon

Målet med dette prosjektet har vore å undersøke korleis norsklærarar på vidaregåande i eit nynorsk kjerneområde er normaktørar som definerer kva som er rett og god nynorsk. Eg har undersøkt seks ganske ulike typar språklege tvilstilfelle, og det har vore eit mål å få variasjon i datamaterialet. Ein kan sjå mønster i korleis lærarane er normaktørar både mellom og på tvers av dei ulike språktrekka, og oppgåva har altså fanga ei breidde.

Som vist i kapittel 6.1. er informantane normaktørar i varierende grad for ulike språkområde. Størst verkar handlingsrommet å vere for bruksnormene (t.d. s-genitiv) og indirekte lån frå engelsk, og her stør mange av informantane seg på egne internaliserte normer. Dei fleste informantane er opptekne av å tillate alle ord- og bøyingsformer innanfor offisiell norm. På område der både syntaks og morfologi er i samspel, som reglar for passiv og samsvarsbøyning av verb, vitnar svara til dei fleste informantane om at dei ikkje kjenner dei offisielle rettskrivingsnormene.

I kapittel 6.2. viste eg at informantane har ulike syn på om den språklege rettleiinga kan basere seg på deira personlege normoppfatningar. Dei regeltru informantane vil ikkje rette meir enn kva dei offisielle normene tilseier, og dei er opptekne av å kunne forsvare vurderingspraksisen sin. Dei konservative informantane ynskjer å bevare visse språktrekk, og dei liberale gjer handlingsrommet til elevane vidare enn offisiell norm. Ut frå desse strategiane er informantane normaktørar på ulike måtar.

Det verkar klart at når lærarar har så forskjellige syn, fører det til at elevane får ulike tilbakemeldingar avhengig av kva lærarar dei har. Med bakgrunn i denne variasjonen kan ein ikkje seie at norsklærarane som *gruppe* er ein normaktør som trekker språkutviklinga i éi bestemt retning. Det er fyrst og fremst lærarindividua som har denne defineringsmakta.

Nynorsk skriftspråk er forskingsobjektet i dette prosjektet. Samstundes kan mange av dei dilemmaa nynorsklærarane står i, òg overførast til bokmål og andre skriftspråk. I alle skriftspråk er det ei spenning mellom skrift og tale, mellom ulike normer og mellom å bevare tradisjonelle former eller godta nye. I dette spenningsfeltet har morsmålslærarane ei utfordrande og spennande oppgåve når dei skal stø elevane i utviklinga av eit personleg, rett og godt skriftspråk.

8. Veggen vidare

Dette prosjektet har ikkje hatt som mål å undersøke kva *effekt* normaktiviteten til lærarane har. Men for at ein kan tilskrive norsklærarar reell makt som normaktørar, må dei jo ha innflytelse på dei internaliserte skriftspråksnormene til elevane. I så måte kan ei interessant vidareføring av prosjektet vere å undersøke korleis elevar lèt seg påverke av den språklege rettleiinga dei får, altså i kva grad dei ser norsklærarane som autoritetar i kva som er rett og godt språk.

For at elevane skal bli påverka av læraren, må dei òg skjønne kva læraren meiner. Det var påfallande mange elevtekstkommentarar av typen «sjå på formuleringa» og «her liknar heile setninga på bokmål». Om det er snakk om slurvefeil, er nok slike kommentarar tilstrekkelege. Men om elevane har ein alternativ språkleg struktur i sine internaliserte normer, er det meir tvilsamt at eleven kan gjere nytte av slike tilbakemeldingar (sjå t.d. Tonne, 2020). Eg kan dessutan dokumentere ein del ukorrekt bruk av metaspråk om normavvika (jf. kapittel 5.2.), og nokre lærarar verkar meir opptekne av at elevane lærer å bøye enkeltord enn at dei forstår ordklassene som system (jf. kapittel 5.4.). Ei slik fragmentert tilnærming til grammatikk kan gjere det vanskeleg for elevane å sjå samanhengar i språket (sjå t.d. Brøseth & Nygård, s. 19, under utgjeving). Eit anna forslag til vidare forskning er dermed å undersøke korleis lærarar ordlegg seg når dei forklarar ulike typar normavvik, og å sjå kva effekt det har på elevane si forståing.

Litteratur

- Akselberg, G. (1999) Valfridomen i nynorsk. I H. Omdal (Red.), *Språkbrukeren - fri til å velge. Artikler om homogen og heterogen språknorm* (s. 9-22). Høgskolen i Agder.
- Akselberg, G. (2003). Praksis og haldning til valfridomen i den nynorske skriftnorma hjå elevar som har nynorsk som hovudmål. I H. Omdal & R. Røsstad (Red.), *Krefter og motkrefter i språknormeringa: om språknormer i teori og praksis* (s. 25-40). Høyskoleforlaget.
- Akselberg, G. (2011). Talevariasjon, register og medvit. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy, *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik* (2. utg., s. 15-34). Cappelen akademisk forlag.
- Antos, G. (2016). «Imperfektibles» sprachliches Wissen. Theoretischen Vorüberlegungen zu «sprachlichen Zweifelsfällen». *Linguistik online*. 4(03), 35-46.
- Askeland, N., Falck-Ytter, C. & Ertzeid, I. (2020). *Nynorsk på nytt* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Berg, C. M. (1999). «*La oss skrive slik det er naturlig og behagelig*». Om kjennskap og haldningar til den heterogene skriftnorma hos nokre avgangselevar i vidaregåande skule. [Upublisert hovedoppgåve]. Universitetet i Bergen.
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, (1), 93–121.
- Björnsson, J. K. & Skar, G. B. U. (2021). Sensorreliabilitet på skriftlig ekamen i videregående opplæring. Universitetet i Oslo.
<https://hdl.handle.net/11250/2735227>
- Bokmålsordboka*. Språkrådet & Universitetet i Bergen. [Bokmålsordboka \(ordbokene.no\)](http://ordbokene.no)
- Brunstad, E. (2000). Språknormer som forskingsobjekt. Refleksjonar kring språknormomgrepet og språkforskinga. I T. Kinn & R. B. Brodersen (Red.), *Språkvitskap og vitskapsteori* (s. 46–68). Ariadne.
- Brunstad, E. (2001). *Det reine språket. Om purisme i dansk, svensk, færøysk og norsk*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Brunstad, E. (2009). Kva er god nynorsk språkføring? I H. Omdal & R. Røsstad (Red.), *Språknormering – i tide og utide?* (s. 91-108). Novus Forlag.
- Brøseth, H. & Nygård, M. (under utgjeving). Norwegian first-year student teachers' knowledge of L1 grammar. *L1 – Educational studies in Language and Literature*.
- Bull, T. (1991). Prinsipp og ideologiar bak norsk rettskrivningsnormering. I H. Sandøy, A. Torp, K. I. Vannebo & L. S. Vikør (Red.), *Språkideologi og språkplanlegging i Norge* (s. 66-85). Universitet i Bergen.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Det Norske Akademis ordbok. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. [NAOB](#)
- Djupedokken, S. E. (1983). *Nynorsk som sidemål – stilretting og lærarholdningar ved to vidaregåande skular i Oslo*. [Upublisert hovudoppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Dyvik, H. (2003). Offisiell og ikke-offisiell språknormering – nyttig eller skadelig motsetning? I H. Omdal og R. Røsstad (Red.), *Krefter og motkrefter i språknormeringa – Om språknormer i teori og praksis* (s. 25–40). Høyskoleforlaget.
- Dyvik, H. (2009). Normering i den post-samnorske æra. I H. Omdal og R. Røsstad (Red.), *Språknormering – i tide og utide?* (s. 109-121). Novus forlag.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Faarlund, J. T. (1998). Ny læreboknormal for nynorsk. *Språknytt*, 2008(1), 1–3.
- Fasold, R. W. (1971). What Can an English Teacher Do About Nonstandard Dialect? *English Record*, 21(4), 82-91.
- Fevang, S. (2021). *Norsklæreren i skvis: En kvalitativ studie av elever og læreres syn på anglisismen*. [Masteroppgåve]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Fiskerstrand, P. (2008). *Den internaliserte nynorsknormalen: om oppfatta nynorsk hos eit utval nynorskelevar*. [Masteroppgåve]. Universitetet i Agder.
- Fondevik, B. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Samlaget.
- Foss, E. M. (2022, 13.01). 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>
- Fretland, J. O. & Søyland, A. (2013). *Rett og godt: handbok i nynorskundervisning*. Samlaget.
- Fretland, J. O. (2015). «Vi analyserer økningen i isokvanter». Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 176-187). Det Norske Samlaget.
- Gjelsvik, N. (1950). *Von og veg: Norsk målføring* (2. utg.). Norsk bokreidingslag. (Opphaveleg utgjeven 1938).
- Gravem, E. A. (2022). *Valgfrihet i bokmål: En studie av avgangselevens bruk av valgfrihet i bokmålsnormen*. [Masteroppgåve]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Gundersen, D. (1967). *Fra Wergeland til Vogt-komiteen: et utvalg av hovedtrekk og detaljer fra norsk språknormering*. Universitetsforlaget.
- Hellevang, A. K. A. (2020). *Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål*. [Masteroppgåve]. Høgskulen i Volda.
- Helset, S. J. (2017a). *Norm og røyndom. Ein statistisk studie av operative normer i det nynorske skriftspråket*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

- Helset, S. J. (2017b). Språknormer og danning. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 134-149). Samlaget.
- Hårstad, S. (2021). Digital skrivning 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 i Norden* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2018). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, J. B. (2003). Innsamling av språklige data: informanter, introspeksjon og korpus. I J. B. Johannessen (Red.), *På språkjakt: Problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling* (s. 133-171). Unipub.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, (2), 71-79.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 87-98). Tapir Akademisk Forlag.
- Matre, S. & Nygård, M. (2021). Språksyn og språkteoretiske tilnæringsmåter. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (2. utg., s. 23-38). Universitetsforlaget.
- Mehlum, A. T. (2016). «Eg kviler litt for mykje på at eg tenkjer at eg kan nynorsk.»: *Ei undersøking av kjennskap og haldningar til valfridomen i nynorsknorma hjå lærarstudentar med nynorskbakgrunn i Oslo og Trondheim*. [Masteroppgåve]. Høgskulen i Volda.
- Mæhlum, B. (2011). Normer. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy, *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg., s. 89-103). Cappelen akademisk forlag.
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nynorskordboka*. Språkrådet & Universitetet i Bergen. [Nynorskordboka \(ordbokene.no\)](http://nynorskordboka.ordbokene.no)
- Omdal, H. & Vikør, L. (1996). *Språknormer i Norge: Normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk*. Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk Forlag.
- Omdal, H. (2004a). Norsk lærerne og overføring av språknormer. *Språknytt* 3-4/2004, 12-17. <https://www.sprakradet.no/upload/9119/Snytt043.pdf>
- Omdal, H. (2004b). *Språknormering – med mål i sikte? Om ymse effekter av norsk språknormering i 100 år*. Høyskoleforlaget.

- Rapley, T. (2004). Interviews. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (s. 15-33). SAGE.
- Rauset, M. (2015). Kvar ligg den nynorske hunden nedgraven? Om stilideal og norm i nynorsk fraseologi. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 188-203). Det Norske Samlaget.
- Rødningen, D. (2000). Nærskylde skriftspråk i kontakt. Interferensproblem og normering i norsk, sett i lys av ei undersøking om språkskifte i Ottadalen. *Maal og Minne*, 2000(1), 65–84.
- Sandøy, H. (2011a). Skriftvariasjon. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy, *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik* (2. utg., s. 167-194). Cappelen akademisk forlag.
- Sandøy, H. (2011b). Språkending. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy, *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik* (2. utg., s. 195-220). Cappelen akademisk forlag.
- Simonsen, D. F. (1999). *Godt språk i lærebøker: rettleiing i lærebokarbeid: Vol. nr 6*. Norsk språkråd.
- Sjøhelle, K. K. (2016). *Å skrive seg inn i språket: Ein intervensjonsstuie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-61873>
- Skjelbred, D. (2010). *Frå Fadervår til Facebook: skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Språkrådet (2011). Ny rettskriving for 2000-talet. Innstilling til ny rettskriving for det nynorske skriftmålet. Henta 13.03.23 frå [Ny rettskriving for 2000-talet \(sprakradet.no\)](http://sprakradet.no)
- Språkrådet, (2021a, 31.01.). Aktiv og passiv. Henta 13.03.23 frå [Aktiv og passiv \(sprakradet.no\)](http://sprakradet.no)
- Språkrådet (2021b). Retningslinjer for normering av bokmål og nynorsk. Nynorskversjon. [Retningslinjer for normering av bokmål og nynorsk \(nynorskversjon\) \(sprakradet.no\)](http://sprakradet.no)
- Språkrådet (2021c, 13.01.). Rettleiing om konsekvent nynorsk. Henta 13.03.23 frå [Rettleiing om konsekvent nynorsk \(xn--sprkrdet-c0ac.no\)](http://xn--sprkrdet-c0ac.no)
- Språkrådet (2022, 25.05.). S-genitiv. Henta 13.03.23 frå [S-genitiv \(sprakradet.no\)](http://sprakradet.no)
- Språkrådet (2023a, 04.05.). Den i nynorsk (for han/ho). Henta 04.05.23 frå [Den i nynorsk \(for han/ho\) \(sprakradet.no\)](http://sprakradet.no)
- Språkrådet (2023b, 20.01.). Ord som kan takast inn i nynorske ordlister. Henta 04.05.2023 frå <https://xn--sprkrdet-c0ac.no/sprakhjelp/Skriverad/Ordlister/Ordtilfanget/>

- St.meld. nr. 9 (2001-2002). *Målbruk i offentlig teneste*. Det kongelige kultur- og kyrkjedepartement. [STM009000-A.fm \(regjeringen.no\)](https://stm009000-a.fm.regjeringen.no)
- Støfring, A. S. (2019). *Rettskriving i nynorsk og bokmål: Ein studie av substantiv og verb i tekstar skrivne av elevar på 7. trinn*. [Masteroppgåve]. Høgskulen på Vestlandet.
- Sunde, A. M. (2013). *Bortfall av obligatoriske seg-refleksiver: en studie av mønsterlån fra engelsk til norsk*. [Masteroppgåve]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sunde, A. M. (2018). A typology of English borrowings in Norwegian. *Nordic Journal of English Studies*. 17(2), 71–115. <https://doi.org/10.35360/njes.435>
- Sunde, A. M. (2019). *Skjult påvirkning: tre studier av engelskpåvirkning i norsk*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/2603492>
- Søyland, A. (2021, 22.09). Dei vanskelege importorda. *Nynorsksenteret*. <https://nynorsksenteret.no/blogg/dei-vanskelege-importorda>
- Teleman, U. (1978). Språkkriktighet i och utanför skolan, *Rolig papper* nr. 11. Roskilde Universitetscenter.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tonne, I. (2020). Læreres respons på syntaks i elevtekster. *Viden om Literacy*, (27), 114-121.
- Unhammer, J. N. (2009). «*Fordi dialekt er dialekt og bokmål er bokmål*»: om bruken av valgfrie former i tiendeklasse på *Flekkefjord ungdomsskole skoleåret 2008/2009*. [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Universitetet i Bergen. (u.å.). *Revisjonsprosjektet*. Henta 25.04.23 frå <https://www.uib.no/ll/revisjonsprosjektet>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Læreplan i norsk \(NOR01-06\) \(udir.no\)](https://læreplanverket.no/læreplan-i-norsk-nor01-06)
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 16.06). Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen. [Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen \(udir.no\)](https://udir.no/vurderinger-og-anbefalinger-om-fremtidens-eksamen)
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 28. august). Eksempeloppgaver i norsk. [Eksempeloppgaver i norsk \(udir.no\)](https://udir.no/eksempeloppgaver-i-norsk)
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 11.04). Norsk hovudmål vg3 studieførebuande – Eksamensrettleggning for sentralt gitt skriftleg eksamen - 2023. Henta 07.05.23 frå <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html?query=Norsk%20vg3%20studief%C3%B8rebuande>
- Vannebo, K. I (1980) Om språkvitenskapens norm-begrep. *Tidsskrift voor Skandinavistiek*, 1(1), 3-23.
- Vikør, L. (2007). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis* (3. utg.). Novus Forlag.

- Wetås, Å. (2001). Undersøking av rettepraksisen i skolen, i avisene og i forlaga.
<https://www.sprakradet.no/upload/nyno02awe4.pdf>
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 4, 65-81.
- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning. Om skriveopplæring i videregående skole*. Cappelen Forlag og Landslaget for norskundervisning.
- Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhuag, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

