

## Masteroppgåve

# Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål



*Illustrasjon: Kristoffer S. Mathisen / Nynorsksenteret*

Anna Kirsten Aaland Hellevang

Nynorsk skriftkultur  
2020

Tal ord: 40 598



HØGSKULEN  
I VOLDA



*Til mine barn*

## Samandrag

Formålet med denne masteroppgåva er å undersøkje normkompetansen til vg3-elevar med nynorsk som hovudmål, og å granske i kva grad rettskrivinga til elevane er påverka av innslag frå høvesvis dialekt og bokmål.

Som grunnlag for drøftinga blir det lagt fram resultat frå ein korpuslingvistisk studie av 183 tekstar med totalt 165 165 ord. Tekstane er skrivne av 100 vg3-elevar fordelte på tre skular og seks klassar i regionane Nordfjord og Sunnfjord frå skuleåret 2018/19. Normavvika er registrerte i åtte hovudkategoriar med totalt 33 feiltypekategoriar.

Totalt viser granskinga at elevar med nynorsk som hovudmål hadde eit gjennomsnitt på 1,7 avvik per 100 ord. Elevane gjorde i snitt 16 feil på ei langsvarsoppgåve som i snitt var på 903 ord. Granskinga syner at jentene og gutane i snitt har om lag like mykje avvik. Dei mest frekvente avvika er knytte til verbbøying, konsonantisme, vokalisme og substantivbøying.

Av totalen ser det ut til at 33 % av avvika gjeld bokmålspåverknad, medan 30 % gjeld dialektavvik. I tillegg er det slik at 12 % av avvika har samanfall både med bokmål og med talemålet til elevane, noko som gjer det vanskeleg å avgjere kva for ein av delane dei botnar i. Oppgåva har også granska om chattespråk/snakkeskriving (SMS/Messenger) har påverka skrivinga i formelle tekstar. Vidare har elevane svara på ei spørjegransking om normkompetanse og kva skrivefeil dei trur dei har mest av. Denne undersøkinga har blitt samanlikna med normkompetansen som er avdekt i elevtekstane. Eit kvalitativt intervju gjort med 15 av elevane i undersøkinga har peika på forslag til korleis ein kan betre rettskrivingskompetansen.

## Abstract

The purpose of the present thesis for a master's degree is to study the written language proficiency level among final-year secondary school students with Nynorsk as their primary language form. The aim is to examine to what extent Norwegian Bokmål or a student's spoken language affects the student's mastery of the official written language norm Nynorsk.

The discussion is based upon a linguistic analysis of a corpus comprising 183 texts with a total of 165 165 words. The texts were authored by 100 final-year secondary school students from three separate schools and six different classes in the regions of Nordfjord and Sunnfjord during the school year of 2018-19. The words deviating from the official *Nynorsk* language word norm were registered and categorized into eight main categories and altogether 33 subcategories.

The study shows that the students who use Nynorsk as their first language had an average of 1.7 word errors per 100 words with an average of 16 misspelled words in an essay of 903 words. The thesis indicates that boys and girls on average make the same number of spelling mistakes. The most frequent mistakes are related to verb conjugation, consonants, vocalism and noun declension.

It seems that altogether 33 % of the word errors are derived from *Bokmål* while 30 % of the errors can be explained by the student's dialect. 12 % of the errors could derive from either Bokmål or the student's dialect, making it difficult to determine the exact error category. The study has also investigated whether the use of dialect in message exchange (SMS/Messenger) with friends has affected the writing of formal texts. Furthermore, the students were asked to evaluate their own language standard proficiency level. The students' self-evaluations were then compared with the language standard proficiency as revealed in the texts authored by the students. A qualitative interview with 15 of the participating students maps their suggestions for how to raise the level of their spelling skills.

## Takk til

Det er mange som fortener stor takk for hjelp med å få realisert denne oppgåva.

Først og fremst tusen takk til rettleiar Stig J. Helset ved Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning ved Høgskulen i Volda som hadde tru på ideen med denne oppgåva, og som har kome med gode og konstruktive tilbakemeldingar i arbeidet med oppgåva. Lektorlaget har vist interesse for oppgåva, og eg vil takke dei for at dei valde å tildele meg Lektorstipendet for arbeidet med Mastergraden i nynorsk skriftkultur.

Eg er takksam for at eg har fått nytte elevtekstar frå tre vidaregåande skular og seks skuleklassar i Nordfjord og Sunnfjord. Tusen takk til elevane som deltok i undersøkinga og til norsklærarane som har hjelpt til med innsamling av spørjeskjema og langsvartekstar. Utan denne hjelpa, hadde ikkje denne undersøkinga vore mogleg å gjennomføre. Tusen takk til røynde norsklærarar som har stilt opp på intervju og gjeve viktige innspel. Her vil eg spesielt takke Ove Eide og Trygve Espe.

Hjarteleg takk til Nynorsksenteret for at eg kunne nytte delar av forsking- og undervisningstida mi som høgskulelektor skuleåret 2019-20 med jobbe med masteroppgåva. Nynorsksenteret har også gjeve undervisningsmateriell i nynorsk rettskriving til dei deltakande klassene og norsklærarane deira, noko som eg er svært takksam for. Vidare vil eg takke tilsette ved Høgskulen i Volda for gode råd og spesielt takk til Nynorsksenteret som har vore ei god støtte i arbeidet med masteroppgåva. Spesielt takk til Arild Torvund Olsen som har hjelpt med kategorisering av feiltypar, og takk til Liv Astrid Skåre Langnes for innspel på resultatkapittelet.

Tusen takk til Kåre Hegland og Åse Skjølberg som har korrekturlese oppgåva og kome med innspel på innhaldet. Hjarteleg takk til Paige Kemp som har korrekturlese det engelske samandraget. Antonia Karete Haugen Kongsvik skal ha stor takk for å ha vore ein god støttespelar som har hjelpt til med å presentere statistikk og talmateriale. Hjarteleg takk for den store jobben som de alle har gjort for å hjelpe til med å få denne oppgåva i hamn. Ein spesiell takk til vesledottera mi Aurora som var så snill at ho let meg få studere, og tusen takk til Høgskulen i Volda for at de gjorde det mogleg for småbarnsforeldre å studere.

Anna Kirsten Aaland Hellevang

Nordfjordeid, 10. november 2020

## Innhald

Samandrag.....	III
Abstract.....	IV
Takk til.....	V
Liste over tabellar og figurar.....	IX
1 Innleiing.....	1
1.1 Forskingsspørsmål.....	3
1.2 Oppbygging av oppgåva.....	7
2 Teori.....	7
2.1 Tidlegare forskning.....	7
2.1.1 Støfring (2019).....	8
2.1.2 Bjørhusdal og Juuhl (2017).....	9
2.1.3 Wiggen (1992).....	9
2.1.4 Røhme (2020).....	9
2.1.5 Søyland (2002).....	10
2.1.6 Fretland, Balevik og Kjartansdottir (2017).....	10
2.1.7 Fretland (2015).....	11
2.1.8 Fiskerstrand (2008).....	11
2.1.9 Aanes (2010).....	12
2.1.10 Helset (2017).....	12
2.1.11 Rotevatn (2014).....	13
2.1.12 Helset og Brunstad (2020).....	14
2.2 Påverknad frå bokmål og frå dialekt.....	14
2.2.1 Påverknad frå bokmål.....	15
2.2.2 Påverknad frå dialekt.....	16
2.3 Nynorsk rettskrivingsnorm.....	20
2.3.1 Nynorsk språkhistorie.....	20
2.3.2 Grunnlaget for det nynorske skriftspråket.....	22
2.3.3 Fleire rettskrivingsreformer gjennom tidene.....	24
2.3.4 Språkrådet fastset normer for nynorsk rettskriving.....	26
2.3.5 Prinsipp for nynorsk normering.....	26
2.3.6 Nye vegar for skriftspråkutviklinga.....	28
2.3.7 Ny rettskrivingsnorm frå 2012.....	28
2.3.8 Endringar i norma frå 2012.....	28
2.3.9 Kompetansemål etter vg3.....	30

2.3.10 Underevgsvurdering og sluttvurdering .....	31
2.3.11 Grunnleggjande dugleikar .....	32
2.3.12 Krav til læremiddel .....	34
2.3.13 Historisk språklov .....	34
3 Metode og materiale .....	35
3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode.....	35
3.1.1 Kombinasjonsstudiar .....	36
3.1.2 Spørjeskjema .....	36
3.1.3 Intervju .....	37
3.1.4 Elevtekstanalyse, spørjeskjema og intervju .....	38
3.2 Elevtekstanalyse.....	39
3.3 Korpuset .....	40
3.3.1 Søk i korpuset.....	40
3.3.2 Kommentar til søk i korpuset.....	40
3.4 Avgrensing av datamaterialet .....	40
3.4.1 Populasjon .....	41
3.4.2 Spørjeskjema .....	43
3.4.3 Chatterspråk.....	44
3.4.4 Intervju .....	46
3.5 Etske omsyn.....	48
3.6 Registrering og kategorisering.....	49
3.6.1 Bokmålsavvik og dialektavvik .....	49
3.6.2 Chatterspråk/snakkeskriving .....	50
3.6.3 Hovudkategoriar og underkategoriar .....	51
3.6.4 Vokalisme og konsonantisme.....	54
3.6.5 Substantivbøying .....	55
3.6.6 Verbbøying.....	56
3.6.7 Adjektiv/adverb .....	57
3.6.8 Pronomen/determinativ .....	57
3.6.9 Feil i andre ordklassar .....	57
3.6.10 Feil med ord.....	58
3.6.11 Feil som ikkje er med.....	58
3.7 Gyldigheit og pålitelegheit .....	58
3.7.1 Gyldigheit (validitet).....	59
3.7.2 Pålitelegheit (reliabilitet).....	60



3.7.3 Studien sett i forhold til gyldighet og pålitelegheit .....	61
4 Resultat og analyse .....	66
4.1 Avvik totalt .....	66
4.2 Dei mest frekvente normavvika .....	68
4.3 Underkategoriane med størst avvik.....	70
4.3.1 Vokalisme .....	72
4.3.2. Konsonantisme .....	75
4.3.3 Feil i substantivbøying .....	78
4.3.4 Feil i verbbøying.....	81
4.3.5 Feil med ord/leksem.....	85
4.4 Bokmålspåverknad versus talemålspåverknad .....	87
4.5 Feiltypar – samanlikning mellom rapport og funn .....	91
4.6 Eigenrapportert kompetanse samanlikna med faktisk kompetanse .....	92
4.7 Samanlikning av gutar og jenter sin rettskrivingskompetanse .....	95
4.8 Chatterspråk og dialekt.....	98
4.8.1 Chatterspråk og dialekt – kvantitativ studie .....	98
4.8.2 Chatterspråk og dialekt – kvalitativ studie .....	101
4.9 Kvalitativ studie .....	102
4.9.1 Syn på nynorsk .....	102
4.9.2 Å jobbe med rettskriving.....	103
5 Avslutning .....	110
Kjelder .....	112
Vedlegg 1: Spørjeskjema .....	119
Vedlegg 2: Oppfølgingsspørsmål til spørjeskjema .....	121
Vedlegg 3: Spørsmål til intervju .....	122
Vedlegg 4: Førespurnad om deltaking .....	124
Vedlegg 5: Kvittering frå NSD.....	127

## Liste over tabellar og figurar

Tabell 1 Feiltypekategoriar. Oversikt over hovudkategoriar og underkategoriar.....	52
Tabell 2 Underkategoriane med størst avvik .....	71
Tabell 3 Feil med vokalisme (lydverket) i tal og prosent .....	72
Tabell 4 Feil med konsonantisme i tal og prosent.....	75
Tabell 5 Feil i substantivbøying - tal og prosent.....	78
Tabell 6 Feil i verbbøying - tal og prosent .....	82
Tabell 7 Forholdet mellom rapport og faktiske funn feiltypar som gjeld bokmål og dialekt...91	
Tabell 8 Avvik i forhold til rapport og funn i kor trygge elevane er i nynorsk rettskriving.....94	
Tabell 9 Oversikt over individuelle avvik mellom rapport og funn.....95	
Tabell 10 Samanlikning mellom rapport og funn mellom jenter og gutar i nivå.....96	
Tabell 11 Avvik gutar og avvik jenter i nivå .....	97
Tabell 12 Oversikt over avvik i chattespråk/snakkeskriving .....	100
Figur 1 Oversikt over klassene og skulane .....	42
Figur 2 Kjønnfordeling .....	43
Figur 3 Hovudkategoriar med avvik i prosent .....	69
Figur 4 Underkategoriar feiltypar .....	86
Figur 5 Oversikt over avvik .....	87

## 1 Innleiing

Formålet med denne studien er å kartlegge normkompetansen hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål, for slik å kunne seie noko om kva tiltak som kan setjast inn for å heve denne kompetansen. Studien rettar søkjelyset mot dei mest frekvente skrivefeila og granskar mellom anna bokmålsinnslag og bruk av dialekt i nynorsktekstar. Vonleg vil resultata av studien vere interessante når det gjeld vidare arbeid med språkdidaktikk i nynorskopplæringa.

Språk interesserer meg og i barndomen viste mor mi meg nokre gamle brev frå fleire generasjonar tilbake i tid som såg ut til å vere skrivne på dansk. Det var imponerande å sjå at bønder med lite utdanning klarte å skrive lange gode brev på ei målform som var så lite nær si eiga dialekt. Likevel gav dei uttrykk for å ikkje meistre språket særleg fordi dei brukte å avslutte breva med noko slikt som «lad nu ingen faa see disse usle linier som her er skrevet». Interesse for nynorsk som språk auka etter å ha studert Nynorsk i opplæringa ved Høgskulen i Volda. På Universitetet på Island studerte eg eit halvt år islandsk språk, litteratur og historie. I tillegg studerte eg eit fag som heitte Ivar Aasen og opphavet til nynorsken. Dette faget var det eit titals islendingar som tok samstundes som meg. Det var artig å oppleve at islendingane hadde interesse for nynorsk og at dei til og med tilbød det som fag på universitetet. Vi som var norske studentar var også imponerte over å sjå at islendingane som alt var ute i arbeidslivet og som kunne islandsk godt, tok språkkurs ved sidan av. Dette gjorde dei for å perfeksjonere skriftspråket sitt.

På Island fekk eg også lære ein del om kor flinke dei er å finne islandske ord på nye engelske ord. Dei engelske orda «guide» og «CD» er skrivne slik også på bokmål og nynorsk, medan islendingane har valt å lage nye islandske ord. Guide heiter «leiðarvísir» på islandsk, det er altså ein person som viser veg. CD heiter «Geisladiskur» på islandsk, og det tyder ein disk som skin. Å lage sjølvforklarande ord, tenkte eg kunne vere ein god idé til korleis vi lagar nye norske ord.

I 2005 tok eg mastergrad i journalistikk. Eg har arbeidd nesten ni år som journalist i ulike aviser på Vestlandet. I avisene er det eit absolutt krav om å skrive korrekt nynorsk, men i ein hektisk kvardag var det fort gjort at det sneik seg inn skrivefeil. Betre vart det ikkje når eg som nordfjording i ei Ryfylke-avis i tillegg måtte skrive *me* for *vi* og *a-infinitiv* i staden for *e-*

*infinitiv*. Å endre alle verb i infinitiv til *a-ending* som *å lesa* og *å skriva*, var ikkje lett å snu på. Avisene ville skrive nært dialekta si, og det er ikkje enkelt når ein flyttar rundt i landet og må variere målforma etter dialekta. Ein artig variant var i Rosendal der ein skreiv *vi* og *a-infinitiv*, medan folk i området kring Rosendal skreiv *me* og *a-infinitiv*. Som journalist måtte vi også ha kontroll på spesielle ord som var skrivne heilt annleis på nynorsk enn bokmål. Til dømes likte eg det nynorske ordet *oreigne* betre enn bokmålsordet *ekspropriere*. I ei av avisene fekk vi ved eit høve hjelp til rettskriving, og tilbakemeldinga var at vi ofte ikkje skreiv samansette ord i eitt ord. Elles var rettskrivinga god, og vi fekk skryt for å skrive betre enn journalistane i ei anna avis, som endåtil hadde blitt tildelt prisen «Årets avis».

Sidan 2008 har eg arbeidd som lærar på ulike nivå, frå barne- og ungdomsskule til høgskule. Som høgskulelektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane har eg undervist i norsk for lærarstudentar og førskulelærarstudentar. Eg har sidan hausten 2012 vore tilsett på vidaregåande utdanning i Sogn og Fjordane fylkeskommune (no Vestland Fylkeskommune). På vidaregåande utdanning har eg vore norsklærar både på yrkesfag og studiespesialiserande utdanning, og eg har arbeidd på alle tre nivå i utdanninga.

Som lærar jobba eg ein del med retting av elevarbeid, og eg kom stadig over dei same skrivefeila. Eg har mange gonger undra meg: «Kor e dinnja seien henne?» Mellom anna skriv mange elevar «sei» i staden for «seie». Den dialektale infinitivsforma «sei» blir ikkje automatisk retta i stavekontroll, sidan det er rett for substantivet «sei», men det blir feil når ein skal skrive verbet «å seie». Dermed blir ikkje alle skrivefeil borte ved bruk av stavekontroll i Word. Elevar skriv ofte feil ved bøyning av verb. Døme er at sterke verb vert bøyde svakt i presens. Døme er: *\*kommer, ligger og finner* i staden for *kjem, ligg og finn*<sup>1</sup>. Ofte vert e-verb bøyde som a-verb i presens. Det vil seie at elevane har gjeve verba endinga *-ar* i staden for *-er*, kanskje fordi det *kling* meir nynorsk. Døme er presensformene: *\*delar, \*arrangerar* og *\*hylar*. Vidare skriv elevar ofte feil kjønn i substantiv og blandar til dømes hankjønnord som får hokjønnbøyning og omvendt. Døme er: *\*reklama* og *\*strofar*. Andre typiske avvik er feil med bøyning av substantiv inkjekjønn fleirtal. Her får ofte orda ending, men skal ikkje ha det.

---

<sup>1</sup> Ord som er skrivefeil er merka med denne stjerna \* før ordet.

Døme er: \*epler og \*auger (Hellevang, 2020). Fordi nokre typiske feil ofte går att i elevarbeid, vil det vere interessant å sjå nærare på normavvik i elevtekstar i vidaregåande utdanning.

## 1.1 Forskingsspørsmål

Det overordna forskingsspørsmålet i denne oppgåva er:

*Kva for normkompetanse har vg3-elevane med nynorsk som hovudmål i nynorsk rettskriving?*

Svar på dette spørsmålet vil eg finne ved hjelp av empirisk forsking, nemleg ved å samle inn, analysere og tolke data. Ved bruk av deduktiv metode vert forskingsspørsmåla testa mot empirien (Johannessen et. al, 2016, s. 25 og 47) som er:

- 1) Langsvarstekstar skrivne av desse elevane
- 2) Spørjeskjema til elevane som er med i studien

Forskinga har desse underspørsmåla:

*Spørsmål 1: Kva er dei mest frekvente normavvika i langsvartekstane til elevane?*

*Spørsmål 2: Kva type normavvik er det mest av: bokmålspåverknad eller talemålspåverknad?*

*Spørsmål 3: Er det samanheng mellom eigenrapportering av kva for feiltypar elevane trur dei har mest av og dei faktiske feila som blir avdekte gjennom analysar av langsvartekstane?*

*Spørsmål 4: Er det samsvar mellom eigenrapportert kompetanse i nynorsk rettskriving og faktisk kompetanse slik den kjem til uttrykk gjennom langsvartekstane?*

*Spørsmål 5: Er jenter og gutar like gode i rettskriving?*

*Spørsmål 6: Kva for språk brukar elevane vanlegvis når dei melder (SMS/Messenger) eller chattar med vener?*

Elevane svarte på eit spørjeskjema med følgjande alternativ:

- a) Nynorsk
- b) Dialekt/dialektnært

### c) Bokmål

Målet var å studere om elevane til dømes skriv på dialekt i uformelle samanhengar, og om dette påverkar elevane til å skrive dialekt/dialektnært når dei skriv tekstar på skulen. Dette spørsmålet er interessant fordi desse elevane er første generasjon som veks opp med data, mobil, nettbrett. Dei har vore på internett frå dei var små.

*Spørsmål 7: Klarar dei som skriv dialekt/dialektnært språk i slike uformelle samanhengar å skrive korrekt nynorsk når dei skriv langsvarsoppgåver i norsk?*

Her fekk elevane tre svaralternativ:

- a) Ja, dei fleste vil gjere det
- b) Nei, dei fleste vil blande dialekt og skriftspråk
- c) Veit ikkje

Svaret på dette spørsmålet finn ein ved å samanlikne svara på det elvane har rapportert i spørjeskjemaet med funna i langsvara. Som første generasjon nettbrukarar har dei tasta utruleg mykje, og det er interessant å sjå om desse klarar å la vere å skrive på dialekt i formelle samanhengar.

I tillegg til denne kvantitative studien, gjennomførte eg ein kvalitativ studie med eit utval av elevane som var med i den kvantitative studien. Formålet med den kvalitative studien var å kartlegge haldningar til nynorsk rettskriving, moglege årsaker til rettskrivingsproblem og moglege tiltak mot rettskrivingsproblem. Elevane i utvalet vart intervjuet, og dei fekk desse spørsmåla:

#### Syn på nynorsk

*Spørsmål 8: Kor viktig synest du det er å skrive heilt rett nynorsk?*

- a) Når eg skriv, prøver eg å skrive så rett som eg kan
- b) Når eg skriv, er hovudpoenget at mottakaren forstår kva eg meiner, ikkje at alt er rett
- c) Eg ventar at mottakaren legg seg i selen for å forstå kva eg meiner, utan å henge seg opp i bagatellar

*Spørsmål 9: Kva synest du er vanskeleg ved å skrive god nynorsk?*

- a) Valfridom i norma
- b) Bokmålpåverknad
- c) Dialektpåverknad

Svar på dette spørsmålet vart samanlikna med funna i elevtekstane.

### Chattespråk

*Spørsmål 10: Kva språk brukar du når du melder (SMS/Messenger) eller chattar med venner?*

- a) Nynorsk
- b) Dialekt/dialektnært
- c) Bokmål

*Spørsmål 11: Klarar du å skrive korrekt nynorsk når du skriv langsvarsoppgåver i norsk?*

- a) Ja, i all hovudsak
- b) Nei, eg blandar inn trekk frå dialektskrivinga, for eksempel forkortingar
- c) Veit ikkje

### Å jobbe med rettskriving

*Spørsmål 12: Korleis jobbar du med rettskriving/grammatikk? (I timane og heime)*

*Spørsmål 13: Korleis rettar du?*

- a) Eg ser på karakteren
- b) Eg ser på rettingane frå lærarane
- c) Eg rettar rettingane frå lærarane, men leverer ikkje inn ny versjon
- d) Eg rettar rettingane frå lærarane, og leverer inn ny retta versjon
- e) Andre ting: \_\_\_\_\_

*Spørsmål 14: Tykkjer du at måten du rettar på har positiv læringseffekt?*

*Spørsmål 15: Korleis kan ein jobbe med nynorsk rettskriving for å bli betre?*

Å lage eit godt forskingsspørsmål er ei av dei største utfordringane (Høgheim, 2020, s. 39f). Høgheim legg til at gode forskingsspørsmål skal vere fruktbare og råd å gjennomføre. Sjølv om ein kan forske på nesten alt, er det likevel fire kategoriar spørsmål som går att. Desse dannar eit hierarki: *deskriptive spørsmål*, *komparative spørsmål*, *forklarande spørsmål* og *normative spørsmål*. *Deskriptive spørsmål* ber om skildring av eit fenomen. *Komparative spørsmål* samanliknar fenomen eller populasjonar. *Forklarande spørsmål* har som mål å skape kunnskap om til dømes samanhengar eller effekt av ulike tiltak. Til slutt har ein *normative spørsmål*, som

er verdibaserte spørsmål. Dei seier noko om korleis ting burde vere. Ein har som mål å forbetre ein praksis (Høgheim, 2020, s. 39ff). Denne oppgåva har teke utgangspunkt først og fremst i deskriptive spørsmål. Den svarte på kva som er dei mest typiske skrivefeila vg3-elevar gjer. Komparative spørsmål har også vore aktuelle då ulike elevgrupper har vorte samanlikna med kvarandre. Vidare vart funn samanlikna med andre sine funn.

Formålet med forskinga er å dekkje eit *kunnskapshol*. Kunnskapshol er område i teorien eller forskingsfeltet som enno ikkje er kjent og som dermed er verd å undersøke vidare (Høgheim, 2020, s. 45). Teoridelen syner at det har vore forska ein del på skrivefeil hos elevar på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Det har vore noko forskning på elevar på vidaregåande og på studentar på høgskule. Då det har vore forska mindre på normkompetansen til elevar på vidaregåande, vart dette eit aktuelt tema å forske på sidan det vil dekkje eit kunnskapshol i tidlegare forskning. Samstundes er det samanliknbart med forskinga som er gjort på dei andre nivåa i utdanninga.

Eiga erfaring frå skuleverket har også påverka kva forskingsspørsmål som blir stilt. Høgheim (2020, s. 47) poengterer nettopp den verdien det er å vere lærar og å vere midt opp i praksisfeltet med den erfaringa lærarar har frå undervising og skulearbeid. Når ein sjølv har fått oppleve moglege utfordringar eller område for utforsking, er desse også ei verdifull kjelde til forskingsspørsmål.

Høgheim poengterer at eit forskingsspørsmål bør byggje på følgjande spørsmål: *Kva, kven, kva tid og kvar. Kva* er fokuset i forskinga? *Kven* blir studert? *Kva tid* blir forskinga gjennomført? *Kvar* er forskinga gjennomført? *Kva*-spørsmålet viser til det som skal undersøkast. *Kven*-spørsmålet er knytt til populasjonen som det vert forska på, som i dette tilfellet er elevar i vidaregåande skule. *Kva*-tid spørsmålet er noko misvisande, men det skal inkludere informasjon om populasjonen som klassetrinn. Denne undersøkinga gjeld elevar på vg3-nivå. *Kvar*-spørsmålet viser til kvar forskinga vert gjennomført geografisk. Mellom anna kan ein gjere kjende kva fylke og kommune forskinga finn stad. Høgheim poengterer at i utdanningsforskning er det vanleg å ikkje gje opp denne informasjonen om det då ikkje er sentralt for forskingsspørsmålet (Høgheim, 2020, s. 53f). I dette tilfellet vil det vere aktuelt å ta med



kommune og fylke då delar av forskinga gjeld normavvik i elevtekstar på grunn av dialektsamanfall. Då må ein vite kvar elevane høyrer heime for å kunne vite kva dialekt dei har.

## 1.2 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er sett saman av fem delar: innleiing, teori, metode, resultat og analyse og avslutning. I kapittel 1 *Innleiing* og kapittel 2 *Teori* vert problemstillinga definert og dei teoretiske rammene for oppgåva lagde. I kapittel 3 *Metode og materiale* gjer eg greie for forskningstilnærminga til oppgåva. I kapittel 4 *Resultat og analyse* presenterer eg funn i korpuset, i spørjeundersøkinga og i intervju. Eg drøftar funna i lys av dei teoretiske rammene for oppgåva. I kapittel 5 *Avslutning* oppsummerer eg hovudelementa i oppgåva og gjer meg nokre tankar for vegen vidare.

## 2 Teori

Dette kapittelet er tredelt. Først vil eg presentere eit utdrag av tidlegare forskning på nynorsk normkompetanse på ulike nivå frå barne- og ungdomsskule til vidaregåande skule og høgare utdanning. Dette er eit representativt utval av forskinga frå ulike periodar frå 1970-talet og frametter. Deretter vil eg gje ein kort presentasjon av den nordvestlandske dialekta. Dette vil gje eit oversyn over dei typiske dialekttrekka til elevane som er med i undersøkinga. Til slutt vil eg kort forklare opphavet til nynorsken og den nynorske rettskrivingsnorma som ligg til grunn for den føreskrivne norma som ein har no.

### 2.1 Tidlegare forskning

Det har vore gjort fleire granskingar av nynorsk normkompetane. Ein del granskingar har undersøkt rettskrivingskompetanse hos elevar og studentar i skule og i høgare utdanning. Her er eit representativt utval av både nyare og eldre granskingar. Bjørhusdal og Juuhl (2017) har brukt Normkorpuset til å studere elevtekstar på 6. trinn. Støfring (2019) har gjort ein liknande studie frå Normkorpuset som galdt elevtekstar både på nynorsk og bokmål på 7. trinn. Wiggen (1992) har i doktorgraden sin granska elevtekstar på 6. trinn (tilsvarar no 7. trinn) frå 1978/79. Røhme (2020) har gjort ei gransking av elevar på mellomtrinnet med sognedialekt, der ho har studert *Bokmåls- og talemålsavvik i nynorske elevtekstar*. Søyland (2002) har studert KAL-materialet frå 2000 som galdt eksamenssvar på 10. trinn i nynorsk hovudmål. Fretland, Balevik og Kjartansdóttir (2017) har gjort ein komparativ studie av rettskrivingskulturen i Noreg og på

Island. Denne undersøkinga tok føre seg 10.klassetekstar. Fretland (2015) har også gjort ei undersøking av studenttekstar på høgskulenivå blant lærarstudentar og økonomistudentar frå Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Fiskerstrand (2008) har i masteroppgåva *Den internaliserte nynorsknormalen. Om oppfatta nynorsk hos eit utval nynorskelevar* mellom anna granska rettskrivingskunnskapar i nynorsk til elevar på første året på vidaregåande utdanning. Desse elevane hadde nynorsk som hovudmål. Aanes (2010) har granska kunnskapsnivået på normkompetanse hos vidaregåande elevar på vg3. Helset (2017b) har i doktorgraden sin granska variantar av det nynorske skriftspråket og samanlikna dei føreskrivne språklege normene med dei operative normene. Rotevatn (2014) viser i avhandlinga *Språk i spagaten* at dialekt og munnleg språk har blitt norma i sosiale media. Helset og Brunstad (2020, s. 93f) har granska korleis ungdom frå 13-16 år i det nynorske kjerneområdet vekslar mellom bokmål, nynorsk og dialekt.

### 2.1.1 Støfring (2019)

Ei av dei nyaste granskingane av rettskriving i nynorske elevtekstar frå 2019 er utført av Anita Steinsbø Støfring (2019) med masteroppgåva *Rettskriving i nynorsk og bokmål: Ein studie av substantiv og verb i tekstar skrivne av elevar på 7. trinn*. Datamaterialet til Støfring si undersøking er henta frå Normkorpuset. Tekstane er skrivne av elevar på 7. trinn i 2012/13. Ho studerte mellom anna 140 tekstar som var skrivne på nynorsk. Ho valde å analysere alle substantiv og verb i infinitiv, presens og preteritum. Ho fann ut at nynorskelevane gjer dobbelt så mange feil som bokmålelevane i ordklassene verb og substantiv når dei skriv på hovudmålet sitt. I nynorsktekstane var der nesten 13 prosent avviksord i ordklassene substantiv og verb. Over 40 prosent av feila i nynorsktekstane fall saman med bokmålsnorma (Støfring, 2019, s. 11). Støfring sine funn syner at ombyte av vokal er den mest frekvente feilen knytt til vokalisme. Døme på dei mest frekvente feila er *vere* (\*være) og *får* (\*for) (Støfring, 2019, s. 52). Ombyte av konsonant og feil med dobbel konsonant er dei største feiltypekategoriane innan konsonantisme (Støfring, 2019, s. 56f). I verbbøying viser funna til Støfring at elevane gjer mest feil med sterke verb som ofte får svak bøying i presens og a-verb som ofte får e-ending i presens. Når det gjeld substantivbøying, fann Støfring flest feil i bøying av hankjønnsord i fleirtal som får hokjønnsbøying (Støfring, 2019, s. 68).

### 2.1.2 Bjørhusdal og Juuhl (2017)

Ei anna nyare gransking er utført av Eli Bjørhusdal og Gudrun Kløve Juuhl: «Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar». Dei undersøkte 113 tekstar med eit snitt på nesten 200 ord. I gjennomsnitt fann dei 9,8 avvik per 100 ord (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 100). 43 prosent av avvika totalt hadde samanfall med bokmålsnorma (Ibid, s. 93). Til saman er 56 prosent av feila som er gjort i substantiv- og verbbøyingsmorfem samanfallande med formverket i bokmål. Dei fleste av desse avvika, 75 prosent, er avvik i bøyingsendinga til substantiv, avvik som fell saman med bokmålsnorma, medan 55 prosent av avvika i bøyingsmorfemet til verb er bokmålssamanfall (Ibid, s. 108). Bjørhusdal og Juuhl registrerte avvika i 55 feiltypekategoriar. Den største avvikstypen er feil ved dobbel konsonant (ikkje samanfall med bokmål). Den nest største avvikstypen er feil ved samansette ord. I den tredje største kategorien er leksemet som vert nytta ikkje i samsvar med nynorsknorma, berre med bokmålsnorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 104).

### 2.1.3 Wiggen (1992)

Geir Wiggen si gransking av 6. klassetekstar i 1978/79 syner 5,44 avvik per 100 ord blant gutane og 4,09 avvik per 100 ord blant jentene (Wiggen, 1992, s. 114). Desse elevane var eitt år eldre og svarar til 7. klasse i dag. Denne undersøkinga hadde altså færre feil enn den nyss nemnde granskinga, men Wiggen tok ikkje med teiknsetjingsfeil og bruk av stor og liten forbokstav, noko Bjørhusdal og Kløve Juuhl gjorde (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 101). Wiggen (1992, s. 117) si gransking synte at feil i konsonantismen utgjer den største avvikstypen. Den største avvikskategorien er konsonantforenkling (Wiggen, 1992, s. 162). Over halvparten av avvika er skriftspråksesifikke, som er feil knytt til sær- og samanskriving, bokstavforming og teiknsetjing. Resten av avvika er grafematiske, der om lag halvparten av feila samsvarar med talemålet til elevane. Så mykje som 31,3 % av dei grafematiske avvika hjå nynorskelevane fall saman med både talemålet til elevane og bokmål. Vidare har 18,1 % av avvika bokmålssamanfall (Ibid, s. 149).

### 2.1.4 Røhme (2020)

Thea Øvregard Røhme (2020, s. 33f) har i masteroppgåva *Bokmåls- og talemålsavvik i nynorske elevtekstar* gjort ein kvantitativ studie av ei skriveoppgåve frå 44 elevar på mellomtrinnet med

nynorsk som hovudmål. For å kunne seie noko om talemålsavvik har ho henta inn elevtekstar frå elevar som snakkar sognemål frå midtre og ytre Sogn. Ho har ikkje teke med data frå område der fjordamålet og jostedalsmålet er utbreidd (Ibid, s. 17). Talet på ord i dei undersøkte tekstane var til saman på 7095 ord, og Røhme har registrert 636 avvik frå nynorsknorma. Tekstane var i snitt på 161,25 ord, og det var registrert 8,96 avvik per 100 ord. Undersøkinga til Røhme viser at 47 % av avvika i elevtekstane fell saman med bokmålsnorma, medan 17,6 % fell saman med talemålet til elevane (Ibid, s. 39). Røhme har kategorisert avvika i hovudkategoriar, og ho fann flest feil med vokalisme (27 % feil), så verbbøying (21,7 % feil), deretter heile ord (17,9 % feil) tett følgt av konsonantisme (15 % feil) (Ibid, s. 33f).

#### 2.1.5 Søyland (2002)

Aud Søyland har studert eksamenssvar frå 10.klassingar som skreiv hovudmåleksamen på nynorsk våren 2000. Materialet omfatta 269 eksamenssvar med 105 elevar frå Austlandet og 164 elevar frå Vestlandet. Søyland sine funn synte først og fremst feil ved bøying av substantiv og verb. I substantivbøyinga vakla elevane når dei skal bøye substantiva etter kjønn. Endinga samsvarte ofte med bokmål (Søyland, 2002, s. 18). Undersøkinga synte vidare at elevane ikkje er konsekvente i bøying av enkeltsubstantiv. Tendensen synte ei forenkling av bøyingssystemet, slik at mange substantiv av ulike kjønn fekk *-er*, *-ene* i fleirtal (Søyland, 2002, s. 18). Undersøkinga synte vidare tre tendensar i verbbøying: Elevane vakla mellom ulike bøyingmønster, dei er ikkje konsekvente i bøying av enkeltverb og dei er ustødige på bøying av sterke og svake verb. Mellom anna fekk mange verb svak bøying, noko som også syner ei forenkling av bøyingssystemet. Feil i leksem innan substantiv og verb samsvarte ofte med det tilsvarende bokmålsordet. Andre feil viste ofte påverknad frå eleven si dialekt (Søyland, 2002, s. 18).

#### 2.1.6 Fretland, Balevik og Kjartansdottir (2017)

Ei anna nyare undersøking (2017) tek føre seg 10.klassetekstar. Undersøkinga, som er gjord av Jan Olav Fretland, Ingunn Balevik og Guðrún Kjartansdottir, er ein komparativ studie av rettskrivingskulturen i Noreg og på Island: «Rettskriving i skriftkulturen – ulike perspektiv i Noreg og på Island». I dei norske tekstane var dei fleste feiltypane konsonantisme (14,9 %) og vokalisme (14,8 %). Den tredje største feiltypen er bruk av enkel og dobbel konsonant (7,5 %).

### 2.1.7 Fretland (2015)

Fretland (2015) har også studert nynorskfeil i studentarbeid i artikkelen «Vi analyserer økningen i isokvanter». Artikkelen, som står i boka *Nye røyster i nynorskforskinga* frå 2015, syner at lærarstudentar skriv like mykje feil som dei som studerer økonomi. Fretland meiner det er eit varsku når framtidige lærarar ikkje har kontroll på rettskrivinga. Bøying av svake verb utgjer 23 % av feila, medan konsonantavvik utgjer 19 prosent. Bokmålspåverknaden er tung, som *-er* i hankjønn fleirtal, *-r* i inkjekjønn ubunden fleirtal, *e* for *ei* og *ø* for *au*. Verb som har *-ar* i mange dialektar, blir skrivne på dialekt. Døme er *\*meinar* i staden for *meiner* (Fretland, 2015, s. 186).

### 2.1.8 Fiskerstrand (2008)

Hausten 2007 kunngjorde Språkrådet at i revideringa av nynorsknormalen ville dei lage ei tydeleg, enkel og stram norm. Pernille Fiskerstrand (2008, s. 106) gjorde samstundes ei gransking som synte at elevar på 1. året på vidaregåande utdanning hadde behov for nettopp eit tydelegare system for ord- og formvalet i nynorsk. Elevane kjende ikkje godt nok kvar grensegangen gjekk mellom dialekt, nynorsk og bokmål. Difor vart dei usikre i nynorsk rettskriving. Så mange som 40 % av dei 47 elevane i hennar materiale meinte det var «viktig» eller «svært viktig» med ein samheng mellom tale og skriftnorm. Læraren til desse elevane sa at elevane stolte for mykje på eit samsvar mellom dialekt og nynorsknormal. Dette førte til mange skrivefeil. Ho meinte samanblanding mellom dialektord og nynorskord var elevane si største utfordring ved å skrive god nynorsk. Mange av elevane har med andre ord ein internalisert nynorsknormal som ligg nærare talemålet enn det den i røynda gjer.

I granskinga kom det også fram at nesten halvparten av elevane oppfatta seg sjølve som «litt» eller «ganske usikre» på å skrive nynorsk. Då desse er oppvaksne i nynorskkommunar og har hatt nynorsk i heile grunnskulen, har nynorskopplæringa ein del utfordringar (Fiskerstrand, 2008, s. 112). Det viser at «nynorskbrukarane treng ei forenkling av systemet og regelverket for ordval i nynorsk» (Fiskerstrand, 2008, s. 113)

### 2.1.9 Aanes (2010)

Anders Aanes (2010, s. 70) har granska kva haldningar og kunnskapar elevar i den vidaregåande skulen i Møre og Romsdal har til valfridom i nynorsk. Han gjennomførte ei stor spørjeundersøking med 282 avgangselevar ved fire vidaregåande skular. For å teste kunnskapen i nynorsk, svarte elevane på tre kunnskapstestar. I den første testen svarte elevane på kva for nokre av 20 ord i ein tekst som var lov å skrive på nynorsk. Testen synte at det ikkje var store skilnadar på elevar med nynorsk som hovudmål og elevar med nynorsk som sidemål. Gjennomsnittsskåren var på 9,8, det vil seie nesten 10 av 20 ord vart kategoriserte rett. Den høgaste skåren var på 15 medan den lågaste skåren var på 2. Det vil seie at det er stort sprik i kunnskapsnivået på elevane når det gjeld deira normkompetanse i nynorsk (Ibid, s. 75f).

I den andre testen skulle elevane skrive inn rett vokal, diftong eller konsonantsamansetjing i 17 ord som stod i ein tekst. Resultatet her synte at det var flest feil ved konsonantsamansetjingar og dobbel konsonant. Døme på avvik frå norma er: *\*somardagen*, *\*grønn*, *\*havna* og *\*bytte* (Ibid, s. 77). I den tredje testen skulle elevane bøye verb rett. I denne testen kom det størst innslag av talemålinterferens, som *\*spele* i presens. Det var også ein stor førekomst av tastefeil i denne testen (Ibid, s. 77f).

Undersøkinga fortalde også noko om haldingane som elevane har til valfrie former, og her kom det fram at det ikkje er viktig med valfrie former for fleirtalet av nynorskelevane. Det vil seie at mange nynorskelevar vel seg skriftnormalar utan valfridom, dersom dei kan velje. Ein god del av elevane har heller ikkje oversyn over dei valfrie formene. Om lag ein av fem elevar som har bytt frå nynorsk som hovudmål til bokmål som hovudmål fortel at grunnen er valfridomen i nynorsk. Elevar med nynorsk som sidemål vil ha ein meir moderne variant av nynorsk. Elevar med nynorsk som hovudmål ønskjer seg heller ein moderat eller konservativ nynorsk. Granskinga tyder også på at elevane møter for lite nynorsk der dei oppheld seg (Ibid, s. 116).

### 2.1.10 Helset (2017)

Stig J. Helset (2017b, s. 68) har i doktorgraden *Norm og røyndom. Ein statistisk studie av operative normer i det nynorske skriftspråket* granska variantar av det nynorske skriftspråket. Helset har karakterisert desse variantane som konservativ, moderat eller radikal nynorsk. Studien har kartlagt tilhøvet mellom dei føreskrivne språklege normene som galdt staving,

bøying og avleiing innanfor nynorsk fram til 2012 og den faktiske bruken av dei i eit utval tekstar.

For å kunne seie kva som er konservativ, moderat eller radikal nynorsk gjorde Helset ei undersøking blant 141 teljande respondentar. Desse var anten fagtilsette i norsk ved universitet/høgskule, i vidaregåande skule eller elevar i vidaregåande skule. Respondentane fekk eit skjema med ei rekkje ordformer med valfridom og skulle avgjere kva som var konservativ, moderat eller radikal nynorsk (Ibid, s. 191f). I tillegg svarte dei på kva for former dei brukte sjølve. Det viste seg at respondentane helst nytta dei formene som dei karakteriserte som moderate.

Etter å ha gjennomført denne studien, kartla Helset (2017b) den faktiske bruken av ulike former i eit stort og samansett korpus. Korpuset bestod av 330 tekstar med 21 millionar løpeord som var frå perioden 1980 til 2010. Tekstane har ein variasjon mellom sakprosa og skjønnlitteratur og romma til dømes romanar, lærebøker, stortingsmeldingar, ph.d.-avhandlingar og artiklar. Tekstutvalet omfatta også eit stort aviskorpus med artiklar frå blant anna *Bergens Tidende*, *Dag og Tid*, *Nationen* og *Sogn Avis* (Ibid, s. 44ff). Helset sine funn synte at den operative norma består av moderate til svakt radikale former (Ibid, s. 70ff). Ser ein på alle tekstane i utvalet er det høgast frekvens på moderate former som *berre*, *annan*, *dessverre*, *mykje*, *noko*, *no*, *då*, *lukke* og *draum*. Men nokre radikale former har også høg frekvens som *skyld*, *lyd*, *gammal*, *da*, *annen*, *lykke* og *skap* (Ibid, s. 168). Den offisielle norske språkpolitikken skal basere normeringa si på det nynorske skriftspråket slik som dei normberande tekstane som ligg til grunn for Helset sin studie. Helset si gransking talar for ei normering i retning av midtlinjenynorsk (Ibid, s. 170).

#### 2.1.11 Rotevatn (2014)

Masteroppgåva til Audhild Gregoriusdotter Rotevatn *Språk i spagaten. Facebook-språket. Om normert språk og dialekt blant vestlendingar* syner at dialekt og munnleg språk har blitt norma på sosiale media. Likevel er ungdomane medvitne på kvar dei brukar skriftleg dialekt eller snakkeskriving og kvar dei ikkje gjer det. Dersom dei ikkje hadde hatt dette medvitet, så hadde karakterane i eksamen i norsk vore fallande. Rotevatn konkluderer med at ein ikkje vert dårlegare språkbrukar av å skrive dialekt på Facebook (Rotevatn, 2014, s. 96).

### 2.1.12 Helset og Brunstad (2020)

Helset & Brunstad (2020, s. 93f) har granska korleis ungdom i alderen 13-16 år i det nynorske kjerneområdet vekslar mellom bokmål, nynorsk og dialekt. Ei kvantitativ spørjeundersøking blant ungdomsskuleelevar på Stord, i Sogndal og i Volda syner at elevane vekslar mellom nynorsk, bokmål og dialektprega skrivning i høve situasjonen. Elevane kjem frå den delen av Vestlandet som utgjer eit kjerneområde for bruk av nynorsk. Dei fleste kommunane er nynorskkommunar. Helset & Brunstad (2020, s. 114f) si undersøking synte at elevane skriv dialektnært til vener via sosiale medium, medan nynorsken dominerer i formelle skrivesituasjonar, som presentasjonsskriving i skulen eller e-post til ordføraren i heimkommunen. «Veksling mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skrivning førekjem i såkalla tankeskriving i skulen, medan bokmål kan bli brukt i søknader om sommarjobb i Oslo» (Helset & Brunstad, 2020, s. 114). Sjølv om majoriteten av informantane seier dei vil bruke dialekt nær skrivning i melding til vener, vil eit fleirtal av informantane skrive på nynorsk i melding til besteforeldre. Dette syner at elevane tenkjer på kven som er mottakar og varierer språket også når dei melder på sosiale medium (Ibid, s. 114).

### 2.2 Påverknad frå bokmål og frå dialekt

Tidlegare funn (Støfring, 2019; Bjørhusdal & Juuhl, 2017, Fretland, 2015, Søyland, 2002 og Wiggen, 1992) peikar i retning av at bokmål og dialekt er to av dei viktigaste feilkjeldene for elevar som har nynorsk som hovudmål. Fretland (2015, s. 186) si undersøking synte at bokmålpåverknaden er tung i dei fleste feiltypekategoriane. Døme: hankjønnsord får *-er* og inkjekjønnsord får *-r* i ubunden form fleirtal. Søyland (2002) meiner at påverknad frå bokmål gjennom tale og skrift kan vere ei årsak. Undersøkinga hennar synte at nynorskelevar på Austlandet hadde meir innslag av bokmål enn nynorskelevane på Vestlandet. Ho forklarar dette med at påverknaden frå bokmål er sterkare på Austlandet enn på Vestlandet.

Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 93) si undersøking synte at 43 % av feila har samanfall med bokmålsnorma. Støfring (2019, s. II) synte at over 40 % av feila i nynorskstekstane fall saman med bokmålsnorma. Geirr Wiggen si avhandling frå 1992 syner at vel 31 % av dei grafemiske avvika hjå nynorskelevar fall saman både med eleven sitt talemål og med bokmål, medan vel



18 % var «reine» bokmålsamanfall (1992, s. 149). Eg vil presisere at det ofte kan vere vanskeleg å vite kva som er kva, jamfør at både bokmål og nordfjorddialekt har «en» i staden for «ein».

### 2.2.1 Påverknad frå bokmål

Nynorskelevar blir i større grad enn bokmålelevar påverka av den andre målforma. Dette gjeld over alt i det offentlege rommet både i skift og tale. Dei store riksdekkjande avisene som VG, Dagbladet og Aftenposten er på bokmål, og dei største regionale avisene er på bokmål, dei fleste bøkene som vert gjevne ut er på bokmål, og bokmål dominerer i teksting av filmar og seriar. Den riksdekkjande fjernsynskanalen NRK har i over 50 år hatt eit krav om minimum 25 % nynorsk i sine kanalar. Men det var først i 2019 etter 50 år at dei nådde målet for første gong med 25,2 prosent nynorsk i NRK på nett, radio og tv (NRK, 2020). Det vil seie at 75 % av sendeflata til NRK er på bokmål, noko som gjer at det dominerer mediebildet nokså sterkt.

I 2018 signerte TV2 og Kulturdepartementet ein avtale som sikrar TV2 retten til å halde fram i fem nye år som kommersiell allmennkringstar, men med krav om at begge målformene skal nyttast. Kulturdepartementet har ikkje spesifisert kor stor prosent av sendeflata som må vere på nynorsk. Norsk skal utgjere minst 50 % av sendetida og dei skal tilby norskspråkleg barne-TV. Leiar i Noregs Mållag, Magne Aasbrennen, seier at formuleringa om nynorskbruk er så slapp at den set store krav til TV2 som allmennkringkastar. TV2 viser til at dei har mange nynorsktalande medarbeidarar. Men Aasbrennen seier at skal TV2 følgje avtalen må dei sleppe til nynorsk i eigen tekstproduksjon også, både på skjerm-vignetar, til teksting av program og på nettsida (Framtida.no, 2018). Bokmålsdominansen i media og samfunnet elles kan vere noko av årsaka til at funn frå fleire undersøkingar (Støfring 2019, Bjørhusdal & Juuhl, 2017) viser at nesten halvparten av feila som nynorskelevar gjer kjem av bokmålpåverknad.

Media kan også setje i verk tiltak, slik som VG gjorde i 2017. Då opna ansvarleg redaktør i VG, Gard Steiro, opp for at journalistane kan bruke nynorsk «der det er naturleg». Mediemållaget seier at endringa i den riksdekkjande avisa er «ei historisk vending». For dette tiltaket fekk Steiro nynorsk redaktørpris.

At nett VG vil publisera artiklar på nynorsk om mange tema, er eit signal til nynorskbrukarar om at språket er likeverdig og like brukande i alle samanhengar som bokmål, skriv juryen (Sarmadawy, 2017) .

Eitt år etter at redaktøren opna for nynorsk i VG, har han ikkje motteke ein einaste klage (Kolås, 2018). Bourdieu (1991) slår fast at mindretalet må i større grad tilpasse seg fleirtalet, medan fleirtalet nødvendigvis ikkje må tilpasse seg mindretalet. Difor er det som redaktøren i VG gjer, eit godt føredøme på korleis fleirtalet kan gje rom for nynorsken og gjere den meir synleg i det dominerande bokmålsbildet i riksdekkjande media.

Helset og Brunstad (2020, s. 109f) har forska på korleis elevar i nynorskkommunar med nynorsk som hovudmål tilpassar målform etter situasjonen. Til dømes ville dei fleste elevane i undersøkinga, 84 %, ha valt å skrive brev til ordføraren i sin kommune på nynorsk. Men bildet blir noko annleis om dei skal skrive søknad om sommarjobb i Oslo. Då ville berre 57 % av elevane i undersøkinga ha skrive på nynorsk, medan så mykje som 41 % av elevane ville ha skrive på bokmål. Helset og Brunstad trur at så mange elevar tilpassar seg majoritetsspråksituasjonen fordi bokmål dominerer i Oslo. Dei meiner elevane har gjort eit strategisk val for å ikkje skilje seg ut i høve andre søkjarar ved å skrive på bokmål i staden for på nynorsk. Woolard karakteriserer dette som «an ideology of anonymity» (2016, s. 7). Helset og Brunstad (2020, s. 110) meiner det kan vere ulike årsaker til at godt over halvparten ville ha skrive eit søknadsbrev til Oslo på nynorsk.

Det kan vere at for (nokre av) desse respondentane er det mest naturleg å bruke nynorsk i alle formelle skrivesituasjonar, og/eller at lojaliteten til nynorsk trumfar eventuelle tankar om å tilpasse seg bokmålet...(Helset & Brunstad, 2020, s. 110).

Woolard karakteriserer dette som «The ideology of *Authenticity*» (2016, s. 7).

### 2.2.2 Påverknad frå dialekt

Det vestnorske dialektområdet deler ein gjerne i tre område: nordvestlandsk, sørvestlandsk og sørlandsk.

Nordvestlandsk omfattar dialektane i det meste av Møre og Romsdal (med unntak av Nordmøre) og det meste av Sogn og Fjordane (med unntak av indre Sogn). Det vil seie at det nordvestlandske målområdet strekkjer seg frå Romsdalen i nord til Ytre Sogn i sør. Karakteristisk for området er at det er e-mål (ofte omtalt som nordleg e-mål) (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 95).

Det nordvestlandske området vert vidare delt i tre hovudområde: Romsdalen, Sunnmøre og Fjordane (inkludert ytre Sogn). I alle tre områda finn ein *e-mål*, det vil seie at «både infinitivar og svake hokjønnsord endar på -e» (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 95). Døme er: *å kome, ei jente*. I området har det tradisjonelt vore palatalisering av alveolarar, både i trykklett og trykksvak stilling, men yngre språkbrukarar har lite eller ingenting av dette trekket i dag. Verken i Sunnmøre eller i Fjordane finn ein tradisjonelt tjukk *l* eller retrofleksar. Pronomenbruken er ikkje heilt den same i dei ulike nordvestlandske områda. Til dømes seier dei *vi* i Fjordane. I Fjordane og ytre Sogn har ein tradisjonelt ikkje hatt kløyvd hokjønnsbøying.

Eit stabilt dialekttrekk frå Sunnmøre og Fjordane er tydeleg uttale av begge konsonantane i *nd*, *ld*, *mb* og *ng*. Døme: *hand* (f.), *kveld* (m.), *lamb* (n.) og *ting* (m.). På Sunnmøre og i Nordfjord har norrøn *d* halde seg anten som frikativ *ð* eller plosiv *d* i ord som *tid* (f.), *hauð* (hovud) (n.) og *sauð* (m.). Dette trekket held seg ganske godt i dette området. Slik var det også då Ivar Aasen for kring i landet på granskingsferd. I *Norsk Grammatik* (1864) skriv han: «Det er kun et lidet Strøg i Landet, hvor D i denne Stilling bruges temmelig regelret, nemlig i Nordfjord og den søndre Halvdeel af Søndmør» (Aasen, 1864, s. 24). Her kunne han høyre former som «saud/seude, blod, tid og tida – og endåtil tred og tredet (for tre og treet, av norrønt *tré*)» (Fridtun, 2016, s. 125). *D*-en har heilt eller delvis falle bort i dei sørlege bygdene som Breim, Gloppen, Hyen og noko av Davik. Den har også falle bort i Sunnfjord og resten av landet. Men elles i Nordfjord og på søre Sunnmøre har *ð*-lyden gått over til vanleg hard *d*., som i *tid* og *blod* (Fridtun, 2016, s. 125).

Utlyds-*r* har falle bort i heile området. Dette gjeld både i presens av svake verb og i ubunden form fleirtal av substantiv. Døme: *kastar* (seier: *kasta*) (pres.), fleire *bygder* (seier: *bygde*),

fleire *hestar* (*seier: hesta*) (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 96). Likeins, innskotsvokal (eller svarabhaktivokal) i adjektiv og presens av sterke verb held seg godt både på Sunnmøre og i Fjordane. Døme: *fi:ne* (adj.) og (*he:lde* (pres.)). I Nordfjord heng *e*-en att i mange ord. Døme: *der kje:me ein stor:re, ste:rke he:ste* (Ibid, s. 94ff). Andre typiske trekk med Nordfjordmålet er at adverbet *ikkje* (eller *itkje*) kjem rett etter verbet: «Va *ƙje dai heime?*» (Fridtun, 2016, s. 125).

Ø-lyden i Nordfjordmålet er eit anna karakteristisk trekk. Døme er: *følk, gøtt, løk, pøse, støve* (*folk, godt, lok, pose, stove*). Orda vert uttala som ein mellomlyd mellom *å* og *ø*, som også kan kallast ein «open o». Lyden finst i heile Nordfjord og delar av Sunnfjord, men med noko ulik uttale. Bygdemåla i Gloppen («i Gløppa») er kjend for ø-ane, og er også i bruk blant ungdomen. I bygdesenteret Sandane er lyden derimot sjeldan å høyre hos dei unge (Ibid, s. 126).

Diftongane *ei* og *øy* har i Nordfjord ein litt brei eller open uttale. Den nærmar seg *ai* og *åy/oy*. Døme er: *haime, dai, skraik, saie, råys og håyre* (*heime, dei, skreik, seie, røys og høyre*). Diftongen *øy* vert snakka ulikt i Nordfjord. I dei indre måla i Stryn, Hornindal og delar av Eid lyder *øy* meir som *ei* eller *æi*, som i islandsk. Døme er *kjæire, dæipe og hæi*. (*køyre, døype og høy*). Diftongen *ei* vert tilnærma *ai* her også. Døme er: «Du hæire ka dai saie» (Ibid s. 126).

Ein kan lett kjenne att ein nordfjording på talemålet, men det har blitt vanskelegare å høyre kva bygd han kjem frå. Same person kan også veksle mellom tradisjonelle og nyare former. Kristin Fridtun (2016, s. 126) seier at talemålet hovudsakleg endrar seg ved at «svært lokale språktrekk, eller trekk som folk oppfattar som avstikkande, «gamaldagse» eller «breie», vert utskifte med meir regionale eller nasjonale former» (Fridtun, 2016, s. 126). Dei nye formene vert først tekne opp i bygdesenter eller byar i område som Måløy, Nordfjordeid, Sandane, Styn, Florø og Førde. Nye former kan også kome frå søraustnorsk standardtalemål, frå nynorsk eller dei kan vere kompromissformer mellom desse variantane (Ibid, s. 126).

«Variasjon og endring er eit kjennemerke ved alle levande språk», seier Kristin Fridtun (2016, s. 126). No er det sjeldan at ungdom i Nordfjord seier *ei/æi* for *øy* som *kjæire* for *køyre*. Somme av dei unge går over til ein «normalisert» uttale når dei seier *til, vil, der, så* og *mange*. Dei vaksne og eldre vil her seie *te, ve, dar, so* og *månge*. Det har skjedd ei forenkling av

pronomensystemet der subjektsforma *de* og objektsforma *dåke/dåkke* har gått over til ei form, nemleg å nytte objektsforma *dåke/dåkke* også som subjektsform. I nynorskrettskrivinga frå 2012 vart dialektorda *dokkker-dokker* jamstilt med *de-dykk* som subjektsform og objektsform i 2. person fleirtal. Utviklinga går i retning av at dialektord vert skifta ut med meir utbreidde eller «nasjonale» ord. Døme er at fleire nordfjordingar seier: *fiskestang, hjørne, sjugge* og *vere sjuk(e), i staden for fisketorde, nov, skuggje* og *vere låke* (Ibid s. 127).

I arbeidet med å sjekke kva dialekt elevane snakkar, har eg intervjuat tre språklærarar i norsk som har retta mykje norskoppgåver opp gjennom åra, og som er godt kjende med dialekta i sine område. Kvar lærar representerer same område som elevane sine skular i denne undersøkinga. Desse er Ove Eide frå Gloppen, Trygve Espe frå Nordfjordeid og Roar Øvrebust frå Dale i Sunnfjord. Eit typisk dialekttrekk i Nordfjord og på Nord-Vestlandet som Ove Eide trekkjer fram, er artiklane *en* og *et* i staden for *ein* og *eit* framfor substantiv i ubunden form eintal. *En* og *et* blir rett på bokmål, og kan sjå ut som ein bokmålsfeil, men det kan like gjerne vere dialektsamanfall. Døme: *Ein gut (\*en gut)* og *eit barn (\*et barn)*. Han legg til at *\*sei* i staden for *seie/seier* kan førekome, men det er kontekstavhengig (Eide, 2020).

Trygve Espe frå Nordfjordeid seier at ein må vere presis med kva ein meiner med dialekt. Denne undersøkinga granskar dialekta til dei unge, dei som er 18-19 år gamle. «Dialektane endrar seg, og i min dialekt finn eg verken *\*vært* eller *\*komt*, men du finn det i språket til dei unge» (Espe, 2020). Verba *vore (\*vært/vert)* og *kome (\*komt)* er typiske både for Nordfjorddialekta og for Sunnfjorddialekta. Roar Øvrebust seier dette trekket også er typisk hos elevane i Dale i Sunnfjord (Øvrebust, 2020).

Fridtun (2016, s. 127) seier at skarre-r kom inn i bergensk kring 1800, og den har sidan då hoppa frå by til by langs vestlandskysten. I Florø har skarre-r vore brukt lenge, og den er registrert så langt som nord Bremanger og Måløy. Motgifta mot skarre-r ser ut til å vere retrofleksar. Det er samansmeltingar av til dømes *r + d, n, s* eller *t*. Døme er *vers* som blir uttala *væsj*. Retrofleksar er i ferd med å vinne fram på Sunnmøre. Skarre-r og retrofleksar spreier seg og verkar som ei motgift mot kvarandre. Fridtun (2016, s. 127) skriv at alle nordmenn om ikkje

så alt for lenge anten vil snakke med anten skarre -r eller med retrofleksar. Fridtun seier at det står att å sjå kva som vinn fram kvar.

## 2.3 Nynorsk rettskrivingsnorm

I denne siste delen av kapittelet vil eg først fortelje kort om språkhistoria og opphavet til nynorsken. Deretter vil eg ta med litt om språknormering og kva prinsipp Språkrådet legg til grunn for arbeidet sitt med å lage ei nynorsk norm. Eg vil også ta med dei største endringane som er gjort i nynorsk etter den siste norma vart teken i bruk i 2012. Så vil eg kort forklare nokre utfordringar og utsikter med skriftspråkutviklinga. Vidare vil eg ta med kva kompetansemål som gjeld for opplæring i nynorsk på vg3. Utdanningsdirektoratet har skissert nokre retningslinjer for undervegsvurdering og sluttvurdering, og det som gjeld nynorsk blir i korte trekk teke med her. Norskfaget i skulen har ei spesiell oppgåve når det gjeld opplæring i grunnleggande dugleikar, og eg vil kort forklare dei oppgåvene som ligg på vg3-nivå. Utdanningsdirektoratet sine krav til nynorske læremiddel blir også kort skissert. Regjeringa la i vår fram forslag til ei ny språklov. Det blir presentert korleis regjeringa vil sikre nynorsk som bruksspråk og kulturarv i framtida.

### 2.3.1 Nynorsk språkhistorie

«Dei fleste norsktalende nyttar eit språkssystem og eit ordtilfang som ligg nærmare nynorsk enn bokmål» (Theil, 2020). Likevel er bokmål den største målforma i landet vårt. I heile verda er det truleg godt over 6000 språk. 5000 språk er nytta av færre enn 100.000 menneske. Om lag 600 000 personar nyttar nynorsk som målform. Det er eit mindre brukt språk i Noreg, men likevel stort skriftspråk globalt (Grepstad, 2019, s. 7).

Nynorsk er eit nordisk språk. Nordisk er ei grein av germansk, som igjen er ei grein av den indoeuropeiske språkfamilien. Dei nordiske språka vert delte i to greiner, vestnordisk og austnordisk. Nynorsk høyrer til vestnordisk i lag med islandsk, færøysk og det utdøyddede språket norn, som blei talt på Shetland, Orknøyane, Hebridane og i delar av det skotske fastlandet. Svensk og dansk høyrer til austnordisk. Bokmål ligg mellom vestnordisk og austnordisk (Theil, 2020).

Urnordisk frå ca. år 200 til år 700 er det eldste språket som ein kjenner til i Skandinavia i Noreg, Sverige og Danmark. Språket er innskrifter med runer (Nordbø, 2019). Nordisk hadde skilt lag med andre germanske språk (Theil, 2020). Typisk for urnordisk er lange ord samanlikna med moderne norsk språk. På denne tida hadde ein stammevokalar, som tilhørde stammen. Døme er : *laukaR*, *løk*; *horna*, horn og *satido*, sette (Nordbø, 2019).

Synkopetida frå rundt år 500 til år 700 markerte overgangen frå urnordisk til norrønt. Omkring år 600 fell dei gamle stammevokalane bort og språket i runesteinane viser ein overgang til ei nyare språkform. Nordbø (2019) viser til Eggjasteinen frå bortimot år 700 som har fleire ord utan desse vokalane. Døme er *fiskR*, *stain* og partisippforma *skorin*, som på urnordisk var *fiskaR*, *stainaR* og *skorinaR*. I tillegg vart bøyingsystemet meir skiftande og ulike slag omlyd og brytning gav språket ein ny karakter (Nordbø, 2019).

Rundt år 700 delte urnordisk seg i to greiner, nemleg norrønt (gamalvestnordisk) og gamalaustnordisk. I Noreg hadde vi norrønt språk frå 700-talet til 1350. Frå 1350 til 1525 vert kalla den mellomnorske tidsbolken. Skandinavisk fekk mange lånord frå nedertysk, som var språket til hanseatane. Danmark var den dominerande parten, som trengde bort norsk som skriftspråk.

Etter reformasjonen i 1536 kom Noreg under dansk styre, og det danske skriftspråket vart enno sterkare (Theil, 2020). Arne Apelsest (2019, s. 79f) poengterer at Noreg var ein politisk utkant alt frå slutten av 1300-talet, men frå 1500-talet var det også ein mediehistorisk periferi. Torp og Vikør (2014, s. 124) gjer eit poeng av at i Danmark og Sverige kom dei første prenteverka mot slutten av 1400-talet, medan det skulle gå nesten 200 år før Noreg fekk sitt første prenteverk i 1643. Trykte bøker her til lands var før den tid produserte i Danmark. Torp og Vikør seier at lesekunnskapen var avgrensa til små elitegrupper, men etter kvart måtte kjøpmenn lære seg å lese og dei leiande gruppene i bondesamfunnet såg også nytten i å kunne lese. I 1660 vart kongeleg einevelde innført, noko som førte til at det danske skriftspråket slo endeleg gjennom også her til lands (Ibid, s. 132). Alt i 1550 kom bibelen i dansk omsetjing. Torp og Vikør (2014, s. 132) seier at bibelen på dansk fekk stor innverknad på folk si oppfatning av kva som var det «rette» skriftspråket. I 1604 var det også slutt på å nytte norske lovbøker, for då var Magnus Lagabøtes landslov omsett til dansk. Norsk språk var etter dette nytta berre til formål som Torp

og Vikør seier var sett på som useriøse, som skjemteviser og høvesdikt (Ibid, s. 132). På 1500-talet var dansk skriftspråk enno ikkje normert. Torp og Vikør (2014, s. 132) seier at danske og norske dialektinnslag var vanlege. I 1739 vart det innført allmenn skuleplikt for allmugen og det vart behov for fastare normer. I høgare utdanning dominerte latin, men på slutten av 1700-talet slo dansk gjennom som fag i den danske høgare skulen (Ibid, s. 132). Så kom det første offisielle vedtaket om rettskriving i eit nordisk land.

I 1775 vedtok kyrkje- og undervisningsdepartementet at rettskrivinga i danskundervisninga skulle basere seg på formene i Ove Mallings bok *Store og gode Handlinger av Danske, Norske og Holstenere*, som kom ut først i 1777. (Torp og Vikør, 2014, s. 132).

I den første delen av dansketida snakka både nordmenn og danskar dialekta si. Dei hadde nådd det moderne «nynorske» og «nydanske» stadiet i utviklinga si. Men i dei norske dialektane hang det att eldre former, som kasusformer og personbøygde former av verb. I første del av 1600-talet var det ein del danske embetsmenn med borgarleg bakgrunn som snakka dansk med den københavnske varianten som norm. Seinare vart embetsverket prega av norskfødde, det vil seie at dei var fødde i Noreg, men av danske foreldre. Desse utvikla ein tendens til å bruke danskprega talemål med norsk uttale særleg i formelle samanhengar. Torp og Vikør (2014, s. 132) viser til at på slutten av 1700-talet hadde slikt talemål blitt vanleg i fornemme krinsar og akseptert som smukt av danskar. «I dette talemålet låg kimen til det moderne bokmålet», seier Torp og Vikør (2014, s. 132). I denne perioden hadde det ikkje reist seg noko språkspørsmål her til lands, men det skulle endre seg i den nye unionen med Sverige (Ibid, s. 132).

### 2.3.2 Grunnlaget for det nynorske skriftspråket

I 1814 vart unionen med Danmark oppløyst. I staden kom vi i ein personalunion med Sverige som skulle vare til 1905. Nordmennene var redde for språkleg påverknad frå Sverige meir enn frå Danmark. På denne tida budde over 90 % av folket på bygdene. «Det mest brukte talemålet i landet var det dialektkløyvde folkemålet – framfor alt bygdemåla». (Torp og Vikør, 2014, s. 134). Eliten skilde mellom ein ledig daglegtale som delvis var prega av den lokale dialekta og ein høgtidsuttale som bygde på det danske skriftbildet (Ibid, s. 134). I 1814 var dansk skriftspråket i landet vårt. Helset (2017a, s. 136) seier at nordmennene endra namnet på det



danske skriftspråket til norsk, men i realiteten var det dansk. På 1830-talet vart den norske eliten opptekne av dei nasjonalromantiske straumdraga i tida, og dei meinte at nasjonen måtte ha eit eige skriftspråk. «Det gav Ivar Aasen den naudsynte legitimiteten til å starte arbeidet med å utvikle eit skriftspråk på eigen grunn» (Helset 2017a, s. 136).

Ivar Aasen granska talemåla i landet og samanlikna dei med norrønt. Vidare såg han også til dansk og svensk skriftradisjon (Språkrådet, 2015, s. 11). Ivar Aasen kalla det nye språket landsmål fordi det er eit synonym til riksmål (bokmål). Aasen meinte at språket skulle vere for alle i heile landet (Theil, 2020). Medan Ivar Aasen gjerne blir kalla nynorsken/landsmålet sin far, vert Knud Knudsen kalla bokmålet/riksmålet sin far. Knud Knudsen fornorska det dansk-norske skriftspråket og det danna talemålet. Han kjempa for morsmålsundervisning (norsk) på gymnasa i staden for undervisning på latin og gresk, og han ville at gymnasa skulle bli ein høgre allmennskule og ikkje berre førskule til universitet (Gundersen, 2019). Knudsen hadde følgd linja til Henrik Wergeland som ville fornorske det danske skriftspråket ved å ta opp element frå talespråket i det danske skriftspråket (Halvorsen, 1983, s. 23).

Ivar Aasen hadde teke utgangspunkt i P. A. Munch sine idear og såg føre seg eit heilt nytt skriftspråk. Munch meinte ein skulle ta utgangspunkt i ei god, men konservativ norsk dialekt (Halvorsen, 1983, s. 23). Aasen på si side reiste land og strand rundt i fleire tiår for å samle informasjon til ein ny grammatikk og ei ordbok. Han var innom over halvparten av dagens kommunar og reiste så langt nord som til Tromsø (Grepstad, 2015). Ivar Aasen ville lage eit nytt språk på nokre godt eigna dialektar. Landsmål/nynorsk vart tufta på dei mest konservative vestlandsmåla som stod nærast det gamle norrøne språket både i lyd- og formverk. Han systematiserte materialet i verka: *Det norske Folkesprogs Grammatik* (1848) og *Ordbog over det norske Folkesprog* (1850). Det nye folkespråket kunne folk lese i *Prøver af Landsmaalet i Noreg* (1853) som inneheldt dialektprøver, men også nokre stykke med *normalisert* språkform. (Halvorsen, 1983, s. 23). Aasen tok i bruk landsmålet og viste at det var eit godt brukande språk. Han dikta og skreiv syngespel. Eit av dei mest kjende dikta hans er «Normannen» (Millom Bakkar og berg), som den dag i dag er ein folkekjær song (Andersen, 2012, s. 197). Landsmålet vann fort fram då dei kjende forfattarane Aasmund Olavsson Vinje og Arne Garborg tok i bruk

det nye språket. Å få trykt bøker på landsmål vart viktig, og i 1868 vart både *Vestmannalaget* og *Det norske Samlaget* stifta. Folk blei kjende med landsmålet gjennom fleire aviser og tidsskrift. Vinje gav ut vekeavisa *Dølen*, Fjørtoft gav ut bladet *Fram* og Garborg gav ut bladet *Fedraheimen* (Andersen, 2012, s. 203).

Politikarane gjorde nokre viktige vedtak som styrkte landsmålet sin posisjon. I 1879 sender Kyrkjedepartementet ut eit rundskriv som slår fast at «Undervisningen i Almueskolen saavidt muligt meddeles paa Børnenes eget Talesprog». Ved innføringa av parlamentarismen i 1884 tok Venstre over makta etter Høgre. Venstre var assosiert med bøndene sitt parti og dei var på lag med viktige veljargrupper på bygdene. Målfolket visste å posisjonere seg og brukte Venstre sitt fleirtal på Stortinget til fordel for målsaka. Den 12. mai 1885 vedtok Stortinget at landsmålet – «det norske Folkesprog» vart jamstilt med dansk – «vort almindelige Skrift- og Bogsprog» (Språkrådet, 2020). Landsmål/nynorsk og riksmål/bokmål vart dermed likestilte skriftspråk i forvaltninga. (Hoel, 2020).

Frå 1892 vart det lov å bruke landsmålet i skule og kyrkje. Det vart opp til skulestyra å avgjere målform i folkeskulen (Hoel, 2020). I 1901, fem år etter Ivar Aasen sin død, fekk *landsmålet* den første offisielle rettskrivinga. I 1929 skifta *landsmål* namn til *nynorsk*. Det vart heitande *nynorsk* for å vere ein motsetnad til gamalnorsk. Samstundes skifta *riksmål* namn til *bokmål* (Språkrådet, 2015, s. 11).

### 2.3.3 Fleire rettskrivingsreformer gjennom tidene

Målforma har vore gjennom fleire rettskrivingsreformer, som i 1917, 1938, 1959 og den siste i 2012. I perioden 1917 til 1981 hadde det offentlege eit mål om å få til ei tilnærming av dei to skriftnormene riksmål/bokmål og landsmål/nynorsk. I 2002 avslutta Stortinget denne tilnærmingspolitikken. Fråsegner frå nasjonale styresmakter og frå styret i Språkrådet er retningsgjevande for normeringsarbeidet i åra som kjem. I Stortingsmelding nr. 35 (2007-2008) skriv Kulturdepartementet at «Det overordna målet for språkpolitikken byggjer på den erkjenninga at norsk er kløyvd i to skriftspråk. Desse er formelt likestilte, men har i røynda svært ulike rammevilkår» (Kulturdepartementet, 2008, s. 14). Eit særskilt språkpolitisk mål er å leggje til rette for at nynorsk blir meir reelt likestilt med bokmål (Ibid, s. 24). «Det er behov for eit meir heilhjarta og systematisk arbeid for å styrkja nynorsk språk og den nynorske skriftkulturen på brei basis» (Kulturdepartementet, s. 14). Det skal vere eit underforstått

prinsipp at tiltak for å styrke norsk språk generelt også må omfatte tiltak for å fremje nynorsk språk spesielt, når det er relevant.

Den meirverdien det representerer for norsk kultur- og samfunnsliv å halda begge dei to skriftkulturane våre i hevd, er langt større enn dei praktiske utfordringane som følgjer med. Det ligg dessutan ein særleg språkpolitisk skyldnad i å vareta dei språklege rettane til nynorskbrukarane (Kulturdepartementet, 2008, s. 14).

Kulturdepartementet (2008, s. 204) seier det er ulike omsyn ein må ta for normeringa av nynorsk. Vid valfridom i norma inneber at dialektmangfaldet i stor grad vil kome til uttrykk i norma. «Tanken er då at den enkelte språkbrukar kan velja ein skriftvariant som ligg nær opptil talemålet sitt og dermed kanskje ha lettare for å meistra skriftspråket» (Kulturdepartementet, 2008, s. 204). Dei meiner at når skuleelevar kan bruke skriftnormer nær talemålet sitt, kan det lette skrivinga og skriveopplæringa. Men pedagogiske argument kan også brukast andre vegen. «Ei norm med liten valfridom som dermed blir brukt om lag på same måten av dei fleste, er meir oversiktleg og kan slik sett vera enklare å læra og å bruka» (Kulturdepartementet, 2008, s. 204). Dei meiner det kan vere uheldig å møte det same ordet skrive på mange ulike måtar, eller at elevane skal skrive annleis enn formene som dei møter i lærebøkene (Kulturdepartementet, 2008, s. 204). Kulturdepartementet seier det krev god innsikt i eige språk for å vite kva former ein skal velje. Ein må lære seg kvar grensene går mellom eige talemål og normrett skriftmål. Den store valfridomen kan føre til at språkbrukarane blir usikre og dei må stadig slå opp i ordlista. I verste fall kan dette mangfaldet hemme i staden for å frigjere. «Ei nynorskopplæring som utnyttar det spelerommet som formvariasjonen byr på, stiller store krav til normoversikt og pedagogiske evner hos lærarane» (Kulturdepartementet, 2008, s. 204). Dei seier ei meir eintydig norm vil gjere det lettare å innprente skilnadane mellom nynorsk og bokmål. Blir nynorskbrukarane usikre på norma, kan det også føre til at dei går over til bokmål. Kulturdepartementet trur at ei klarare og meir eintydig norm vil gjere det lettare å innprente skilnadane mellom nynorsk og bokmål, og dermed å halde dei to målformene frå kvarandre i eiga skriving (Kulturdepartementet, 2008, s. 204). Eit anna moment er at nynorsk skriftspråk er i mindre grad enn bokmål tufta på ei nokolunde fast talemålsnorm.

Eit tilnærma normalisert nynorsk talemål kan høyrast i manusbundne program i radio og fjernsyn, men elles er det i dag svært få av dei som opptrer i det offentlege rommet,

som kan seiast å bruka eit nokolunde normrett nynorsk talemål. Svært mange av dei som reknar seg som nynorskbrukarar, har i talemålet sitt eit markert innslag ikkje berre av dialektformer, men også av talemålstrekk og ordtilfang henta frå normalisert bokmål (Kulturdepartementet, 2008, s. 204)

Det vil sei at det er sannsynleg at mange vil blande inn ord både frå dialekt og bokmål når dei prøver å skrive korrekt nynorsk.

#### 2.3.4 Språkrådet fastset normer for nynorsk rettskriving

Språkrådet sitt arbeidsfelt er offisiell rettskriving for nynorsk og bokmål. Dei normerer rettskrivinga, det vil sei at dei fastset ei norm for gjeldande rettskriving: «Språkrådet kan vedta skrivemåte og bøyning av nye ord, og det kan vedta endringar i skrivemåte og bøyning av ord som har offisiell form frå før» (Språkrådet, 2015, s. 4). I dag er det mykje enklare å undersøke faktisk språkbruk enn det var for nokre tiår sidan. Det er bygd opp store søkbare tekstkorpus i norsk skriftmål. Dette gjev nye utvegar for Språkrådet som mellom anna kan sjå på kva ord av valfrie former som er mest i bruk (Språkrådet, 2015, s. 7).

Den føreskrivne normeringa gjeld først og fremst rettskriving og bøyning, og dei er formulerte og føreskrivne av eit organ med autoritet, som Språkrådet. Dette gjev språket ein identitet, og ein kjenner att det same språket frå tekst til tekst. Dette er også ein føresetnad for at språket kan lærast lett. Eit standardisert skriftspråk gjer det lettare å lese. Dermed er ein viktig del av arbeidet til Språkrådet å halde skriftspråket så einskapleg at det lett kan kjennast att (Ibid, s. 5).

Hovudgrunnlaget for normeringa er skriftspråka våre. Det vil sei at stabile utviklingar i den operative norma er retningsgjevande for den føreseielege normeringa. Operative normer er det språket som er i bruk. Kva tekstar som er sett på som mest normberande kan setje avgrensingar. I tillegg vert det ei avveging mellom tradisjon og tidsdjupn på ei side og nærleik til talemåla på den andre sida (Ibid, s. 4f).

#### 2.3.5 Prinsipp for nynorsk normering

Språkrådet (2015) har prioritert ein del prinsipp for nynorsk normering. Det første prinsippet er *sjølvstendep prinsippet* som tyder at nynorsken skal normerast på sjølvstendig grunnlag. Det tyder at i normeringssaker for nynorsk så skal ein ikkje vektleggje om ei eventuell endring vil

føre i den eine eller andre leia i høve bokmål. Det andre prinsippet, *stabilitetsprinsippet*, tyder at rettskrivinga av 2012 ikkje skal endrast vesentleg, men at det er rom for å gjere mindre justeringar. Det tredje prinsippet, *bruksprinsippet* som også blir kalla *ususprinsippet*, tyder at grunnlaget for normering av nynorsk skriftspråk er tufta på språket slik det er i bruk i nynorsk tekst. Her skal det leggjast spesielt vekt på tekstar som blir vurderte som normdannande. Med andre ord skal det byggje på undersøkingar av store nynorske tekstkorpus, og det skal ha god sjangerspreiing (Ibid, s. 12).

Det fjerde prinsippet, *stramleiksprinsippet*, tyder at dersom einskildord får ei ny form i rettskrivinga, bør den eldre forma bli ståande ei tid. Dette fordi at fjerning med ein gong bryt med stabilitetsprinsippet. Det femte prinsippet, *enkelheitsprinsippet*, går ut på ei rettskriving som skal vere enkel å bruke. På den eine sida skal den ta vare på spontan skriveskikk som er bygd på ein innarbeidd praksis. På den andre sida skal den vere så systematisk at språkbrukarar kan resonnerer seg fram dersom ein møter noko ukjent (Ibid, s. 12).

*Talemålsprinsippet* er det sjette i rekkja, og tyder at når ein skal stramme inn norma på punkt der det er talemålsvariasjon, bør forma med det beste talemålsgrunnlaget bli ståande. Skal ein utvide norma, bør den nye forma ha eit svært godt talemålsgrunnlag. Med dette tenkjer ein både på frekvens og generell utbreiing i kjerneområda for nynorsk. Ein ser her at bruksprinsippet går føre talemålsprinsippet noko som tyder at unormerte former som er lite brukt i skrift, ikkje skal takast inn i norma sjølv om det har godt talemålsgrunnlag (Ibid, s. 13).

*Tradisjonsprinsippet* er det sjuande prinsippet og tek omsyn til at ved ei innstramming av norma så bør ein ikkje ta ut former som har vore mykje i bruk etter rettskrivingsreforma i 1959. *Ordtilfangsprinsippet* er det åttande og siste i rekkja, og det tyder at skuleordlister og skuleordbøker gjennom ordutvalet gjer greie for ordtilfanget i nynorsk på ein måte som syner vanleg bruk over tid (Ibid, s. 13).

### 2.3.6 Nye vegar for skriftspråkutviklinga

Brunstad og Helset (2019) skriv i artikkelen «Utfordringar og moglegheiter for skriftkulturforinkinga» at tilhøvet mellom skrift og tale er samansett då det mellom anna skal byggje på dialektane:

Tilhøvet mellom skrift og tale er samansett, og det er særleg samansett når det gjeld nynorsken, fordi eit viktig prinsipp bak nynorsken som skriftspråk er at det skal byggje på dialektane i ulike delar av landet (Brunstad & Helset, 2019, s. 13).

Brunstad og Helset (2019, s. 13) seier at dette synet har blitt utfordra i språknormeringa. I den siste rettskrivingsendringa frå 2012 har Språkrådet kome med nokre overordna prinsipp i normeringa. *Sjølvstendep prinsippet* har vore det viktigaste, noko som tyder at *bruksprinsippet* skal gå føre *talemålsprinsippet* (Språkrådet, 2015, ss. 12-13)

### 2.3.7 Ny rettskrivingsnorm frå 2012

Frå 1. august 2012 vedtok Kulturdepartementet ny rettskrivingsnorm i nynorsk. Skiljet mellom hovudformer (læreboknormalen) og sideformer (klammeformer) i rettskrivinga er oppheva. Dermed er der ikkje noko skilje mellom kva former elevane kan bruke, og kva former som kan brukast i lærebøker og i statstenesta. Bøyingsverket har blitt enklare ved at fleire kategoriar av ord no kan bøyast berre på ein måte. Ein del former er tekne ut av rettskrivinga. Det gjeld både tidlegare hovudformer og sideformer. Men likevel er der ein del valfridom. Dette er fordi at ein del sideformer har blitt gjeldande rettskrivingsformer og nokre nye former er tekne inn. «I reforma er det lagt vekt på å ta vare på former som er i allmenn bruk blant nynorskbrukarar» (Språkrådet, 2012a).

### 2.3.8 Endringar i norma frå 2012

Språkrådet seier at ein føresetnad for revisjonsarbeidet med 2012-norma var ein open prosess og i dialog med språkbrukarane. Mange ville stramme inn norma, men det var ikkje semje om kvar ein skulle stramme inn. Ein vurderte om det var enklast at kvar norm skulle ha berre éin skrivemåte eller fleire skrivemåtar. Aktuelle faktorar var utbreiing i skrift og tale og nynorsk skriftspråktradisjon. Den nye rettskrivinga skulle vere lett å kjenne att. Nemnda har valt formene i gjeldande rettskriving som har festa seg i språkbruken. Rettskrivinga har blitt enklare og til dels tydelegare, men ikkje så mykje strammare (Språkrådet, 2012b).

Nokre valfrie radikale og konservative former er strokne. Til dømes har dei radikale sideformene \**annen, bare, drøm, dø, hjerte, valp, sitt, satt, vold* og *øre* gått ut. No heiter det *annan, berre, draum, døy, hjarte, kvalp/kvelp, sit, sat, vald* og *øyre*. Dei radiale formene \**holdning, mye, trøtt* og *trøst* har også gått ut. Dei heiter no: *haldning, mykje, trøytt* og *trøyst*. Mellom anna har også konservative klammeformer som \**røme, serskild, tropp, bjode, klyppe* og *idrott* gått ut. Det heiter no *rømme (flykte), særskild, trapp, by(de), klippe* og *idrett*. Den konservative forma \**mod, motig, tog, ukse, skjøyte* og *skuve* har gått ut, og no heiter det *mot, modig, tau, okse, skjøtte* og *skue* (Fretland og Søyland, 2013, s. 123ff).

For orda *da/då* og *no/nå* gjeld begge variantane framleis. *Anten/enten* er også valfritt. Fleire ord med vokalveksling har fått valfrie former. Døme er: *syster/søster, lys/ljos* og *skule/skole*. Andre får berre ei form, som *seter, leppe* og *framand (sæter, lippe* og *fremmed* har gått ut). Det er lov å skrive *mog(e)leg*, men ikkje *muleg*. Adjektivendinga *-lig* går generelt ut. Mange former kan skrivast berre med diftong og ikkje monoftong, som *draum, straum, høyre, køyre, døy, trøytt, tøy* og *peike*. Det vil seie at *drøm* og så vidare går ut. Men det er framleis lov å skrive *jau/jo* og *lauk/løk*. Det finst framleis ein del ord der ein kan velje mellom enkel eller dobbel konsonant. Døme er: *kjøk(k)en, kom(m)e, ungdom(m)en* og *løn(n)*. Nokre ord får eineform som *nett* og *kopar*. I fleire verb og i hokjønnsord har *j-en* blitt valfri. Døme er: *leggje* eller *legge, rekkje* eller *rekke* (Språkrådet, 2012b).

I formverket er der nokre viktige endringar, spesielt i substantiv og verb. Mange av dei mest radikale og dei mest konservative formene har gått ut, iallfall dei av desse som er lite brukte. For substantiv har *i-målet* gått ut. No heiter det til dømes *døra* og *fjella* med *a-ending*. Desse orda er det ikkje lenger lov å skrive med *i-ending*. I svake hokjønnsord skal ein skrive *-er, og -ene*, som i *jenter - jentene*. Her har endingane *-or* og *-one* gått ut. Nokre hankjønnsord får valfrie fleirtalsendingar som *-er/-ar* i *gjest* og *venn*. Desse valfrie endingane gjeld også nokre hokjønnsord, som *helg* og *elv*. *Auge, hjarte* og *øyre* kan framleis følgje to bøyingsmønster. Døme: *alle auga/augo*. Det har blitt meir regelrett bøyning. Dette gjeld mellom anna ein del framandord som *leksikon*. Ein del ord har blitt valfritt hankjønns- eller inkjekjønnsord. Døme er: *eigarskap* og *medlemskap* (Ibid, 2012).

I verb er det framleis lov å skrive *a*-infinitiv og *e*-infinitiv. Det er også lov å skrive med kløyvd infinitiv etter visse reglar. Dermed kan ein i same tekst bruke *å skrive* og *å lesa*. Det er lov å skrive *har vore* og *har funne*, men *har vori* og *har funni* har gått ut. Refleksiv- og passivendinga *-st* har blitt eineform, som *finnast – finst*, medan *finnas – fins* har gått ut. Lange presensformer av sterke verk har gått ut. Døme er *biter* og *kjemer* som skal skrivast *bit* og *kjem*. Det har blitt fleire eineformer i preteritum av svake verb. Nokre ord med *de*-ending har fått eineform, som *sende* og *køyrde*. Nokre ord har fått *te*-ending, som *lærte* og *førte*. Verb med stammeutgang på *m(m)* og *nn* kan velje mellom *-de* og *-te*. Døme er *skremme* og *brenne*. For dei fleste verba er bøyinga uendra (Ibid, 2012).

Det er også nokre endringar i andre ordklassar, som i adjektiv og pronomen. Adjektiv som *open* får inkjekjønnsform *ope* eller *opent*. I pronomen er det stor variasjon i formene i dialektane med *de – dykk*. På dialekt kan det heite *dokk(er)*, *deko* og meir. Då mange ikkje meistrar skiljet mellom subjektsform og objektsform, er det no lov å skrive *dokker* både som subjektsform og objektsform. Det er til dømes lov å skrive «Slo dokker dokker?» eller «Slo de dykk?». Vidare har *hennar* og *noko(n)* blitt eineformer (Ibid, 2012)

### 2.3.9 Kompetansemål etter vg3

Frå 1.8.2020 vart den nye læreplanen gjeldande for elevane på vg1. Det vil seie at desse elevane følgjer den nye læreplanen kvart år etterpå. Dei som frå hausten 2020 starta på vg2 eller vg3 studieførebuande utdanning eller vg3 påbygging til generell studiekompetanse, følgjer framleis den gamle planen. Det vil seie at frå 1. august 2022 er den nye versjonen av læreplanen gjeldande for elevane på vg3. Dei nye kompetansemåla etter vg3 studieførebuande utdanning og vg3 påbygging til generell studiekompetanse har nokre konkrete mål for nynorsk/bokmål og for hovudmål/sidemål:

Analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid. Mestre språklige formkrav på hovedmål og sidemål og skrive tekster med etterrettelig kildebruk og et presist og nyansert språk (Utdanningsdirektoratet, 2019b).



Etter vg2 studieførebuande utdanning og vg3 påbygging til generell studiekompetanse skal elevane «Gjøre rede for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Norge i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I undervegsvurderinga står det mellom anna: «Læreren og elevane skal være i dialog om utviklingen elevane viser i norsk muntlig og skriftlig hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). For at elevane skal kunne vidareutvikle den skriftlege kompetansen i faget, skal læraren rettleie elevane om vidare læring og tilpasse opplæringa. Elevane kan nytte rettleiinga til å vidareutvikle den munnlege og skriftlege kompetansen sin (Ibid, 2019).

I standpunktvurderinga gjeld følgjande for hovudmål og sidemål:

Læreren skal sette karakter i norsk skriftlig hovedmål og norsk skriftlig sidemål basert på kompetansen eleven har vist i et bredt utvalg elevtekster i ulike sjangre. I vurderingen av norsk skriftlig sidemål skal læreren ta hensyn til at elevane har hatt lengre tid med formell opplæring i hovedmål enn i sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Med dette forstår ein at det blir sett strenge krav til kompetansen i hovudmål, medan ein er litt lempelegare i sidemål.

### 2.3.10 Undervegsvurdering og sluttvurdering

Utdanningsdirektoratet har utarbeidd ny læreplan i norskfaget som vart gjort gjeldande frå skulestart hausten 2020. Elevar som går ut av vidaregåande skule med studieførebuande utdanning på vg3 eller vg3 påbygging til generell studiekompetanse skal kunne uttrykke seg korrekt i rettskriving både på nynorsk og bokmål. Utdanningsforbundet har laga ein rettleiar for å gje standpunktarakter i norsk skriftleg. For at ein elev skal kunne oppnå framifrå kompetanse i faget og få karakteren 6, må ein mellom anna ha «gjennomgående korrekt rettskriving og tegnsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). For å oppnå god kompetanse i faget og få karakteren 4 er det viktig at elevane «mestrer i hovudtrekk rettskriving og tegnsetting»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a). For å oppnå karakteren 2, som er låg kompetanse i faget, er det viktig at elevane «mestrer sentrale regler for rettskriving og tegnsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I hovudmål skal elevane meistre formverket og uttrykkje seg klart og formålstenleg. I sidemål skal elevane meistre hovudformene i formverket og uttrykkje seg stort sett klart og forståeleg. Dette er kravet til låg måloppnåing. For å oppnå karakteren 6 må elevane mellom anna meistre formverket i hovudmålet sitt, og dei må i hovudtrekk meistre formverket i sidemål (Ibid, 2020).

Grammatisk kunnskap er abstrakt og kan vere krevjande å forstå og tileigne seg, noko som Utdanningsdirektoratet har teke høgde for. I kjerneelementet «Språket som struktur og mogelegheit» skriv Utdanningsdirektoratet (2020b) at «...grammatikkundervisninga i skolen bør vere funksjonell og knytt til tekstarbeid i meningsfulle samanhengar». Elevane skal kunne bruke språket. «...dei skal utvikle eit språk som dei kan bruke til å snakke om språket, dei skal altså opparbeide seg eit metaspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Tor Egil Furevikstrand (2020) har jobba siste åra med Fagfornyninga i norskfaget. Han seier at elevane manglar fagspråk og kunnskap om grammatikk, og dette er noko Fagfornyninga prøver å gjere noko med. «Kjerneelementet «Språket som struktur og mogelegheit» gjeninnfører grammatikk som «disiplin» i norskfaget, og eg trur det er vegen å gå», seier Furevikstrand. Han meiner elevane må kunne utvikle eit metaspråk om språket. Direktør i Språkrådet, Åse Wetås, er einig med Furevikstrand, men ho er bekymra over kva plass grammatikken har fått i Fagfornyninga. Ho meiner at vage formuleringar vil gjere jobben vanskelegare for lærarane. Åse Wetås seier «Det er viktig at den grunnmuren grammatikken representerer, ikke forsvinner i alt det nye. Det er vanskelig både å forstå andres tekster og produsere egne tekster når man ikke kjenner byggsteinene i språket» (Grov, 2018).

### 2.3.11 Grunnleggjande dugleikar

Norskfaget vart innført i 1889 og har sidan då hatt ansvar for opplæring i dei tre dugleikane skriving, lesing og å kunne uttrykkje seg munnleg. Skriving som grunnleggande dugleik har ein viktig plass også etter Fagfornyninga som vart gjort gjeldande frå hausten 2020. «Skriving i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og

sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). For at elevane skal kunne oppnå denne dugleiken, meiner Utdanningsdirektoratet at det er viktig at dei har tilgang til tekstar på eige språk då ein generaliserer ut frå tekstar ein ser: «...tilgangen til tekstar på eige språk er prinsipielt viktig for alle som lærer å lese og skrive» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Bokmål dominerer i dei aller fleste samanhengar, og bokmålelevar flest møter skriftspråket sitt nok til å lære seg korleis dei skal skrive det. For nynorskelevar er det annleis. Utdanningsdirektoratet seier ein må ta andre omsyn i lese- og skriveopplæringa for nynorskelevane enn for bokmålelevane. «Elevar som skal lære å lese og skrive nynorsk, må få sjå mange tekstar på nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Utdanningsdirektoratet legg til at dette ikkje minst er viktig i utviklinga av digitale læremiddel og læringsressursar (2020c).

Den fjerde grunnleggande dugleiken som norskfaget har eit særleg ansvar for, er å arbeide for at elevane utviklar digitale dugleikar. Den nye læreplanen slår fast at elevane skal kunne «finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Ein elev skal altså utvikle seg som tekstskapar og bruke digitale ressursar på ein kreativ, men kritisk måte. Kravet er å kunne lage samansette tekstar med tanke på formål og mottakar. Elevane skal kunne ta sjølvstendige vurderingar både når det gjeld framstilling av seg sjølv og andre digitalt. Dei skal kunne vurdere bruk av kjelder både på papir og digitalt (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

NDLA (2020) har nokre tips til korleis digitale verktøy kan vere til hjelp i rettskrivinga. Bokmålsordboka/Nynorskordboka finst digitalt og den gir trening i å sjekke eige arbeid mot Språkrådet sine reglar for rettskriving. Albertine Aaberge (2020) i NDLA foreslår å bruke oppslagsverket slik at elevane får trening i å samanlikne rettskriving i begge språkformene; bokmål og nynorsk. Elevane får installert tekstbehandlingsprogrammet Word på sine elevmaskinar og her kan det vere nyttig å vere klar over nokre hjelpefunksjonar. Mellom anna har Word diktafon som ein kan nytte ved å bruke funksjonen *dikter*. Aaberge seier dette verktøyet kan vere ei god hjelp i startfasen av skriveprosessen. «Jamleg bruk av tekst til taleverktøy gir deg øving i å førebu kva du skal formidle, og i å uttrykkje deg presist» (Aaberge, 2020). Aaberge legg til at for elevar med skrivevanskar kan tekst til tale vere ei god hjelp og støtte i skrivearbeid. Aaberge oppmodar vidare om å bruke stovekontrollen som finst i tekstbehandlingsverktøy. «Høgreklikk på ord som har ein raud, prikk linje og erstatt med

foreslått ord, dersom det er riktig» (Aaberge, 2020). Dersom ein er usikker, bør ein slå opp ordet i eit oppslagsverk. Er det nokre ord som ein veit ein ofte skriv feil, kan ein nytte søk og erstatt-funksjonen. Ved å søkje opp ordet ein plass i teksten, kan ein få erstatta samtidig i heile teksten.

### 2.3.12 Krav til læremiddel

I arbeidet med utvikling av lese- og skrive-dugleikar har Utdanningsdirektoratet (2020b) utarbeida spesielle krav til læremiddel. Dette gjeld for alle fag og særleg i norskfaget. Læremidla må innehalde tekstar som inviterer til å bruke ulike lesestrategiar. Vidare må læremidla ha opplegg for variert tekstskaping for ulike formål og mottakarar, og dei skal vere både på nynorsk og bokmål. Ein skal kunne arbeide med tekstar både på papir og digitalt (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

### 2.3.13 Historisk språklov

Den 12. mai 2020 la regjeringa fram forslag til ny språklov. Kulturminister Abid Q Raja seier at «Føremålet med lova er å sikre norsk språk som nasjonalt hovudspråk» (Regjeringa.no, 2020a). For første gong har Noreg fått ei heilskapleg språklov. Framlegget kjem på dagen 135 år etter at jamstillingvedtaket i Stortinget. I 1885 vart nynorsk og bokmål sidestilte som offisielle språk i Noreg. Staten skal svare på nynorsk og bokmål til folk som skriv til dei. Det vil seie at skriv du eit brev på nynorsk, skal du få svar på nynorsk. Med den nye språklova gjeld desse reglane for fylkeskommunane også. Språklova skal styrke norsk språk og med det også sikre nynorsk:

For å styrke norsk språk er det heilt nødvendig å sikre nynorsk. I språklova får offentlege organ eit særleg ansvar for å fremje nynorsk, slik at alle har den tilgangen til nynorsk som gjer at språket blir sikra som brukspråk og kulturarv (Regjeringa.no, 2020a).

I proposisjonen for språklova står det at «engelsk utgjer eit press mot det norske språket på fleire sentrale samfunnsområde» (Regjeringa.no, 2020b). Alle offentlege organ skal bruke, utvikle og styrke norsk i sin sektor. «Norsk språk er viktig for det norske demokratiet. Felles språk bidrar til å bygge sterke og inkluderande fellesskap» (Regjeringa.no, 2020a), seier kulturminister Abid Q. Raja.

### 3 Metode og materiale

Dette kapittelet gjer greie for kva som kjenneteiknar kvalitativ og kvantitativ metode. Så blir det forklart korleis desse metodane er nytta i denne studien. Deretter blir det gjort greie for datamaterialet som er nytta i studien og for korleis korpuset med elevtekstar er oppbygd. Dette materialet er analysert ved kvantitativ metode. Dei same elevane svarte på eit spørjeskjema knytt til rettskriving, som òg er analysert gjennom ei kvantitativ tilnærming. Eit utval elevar har blitt plukka ut til intervju som er analysert ved kvalitativ tilnærming. Det blir også gjort etiske refleksjonar knytt til bruk av elevtekstar, spørjeskjema og intervju. Rettskrivingsavvikla er kategoriserte i ulike feiltypekategoriar, og det blir forklart og grunngjeve kva val som er gjort her. Til slutt i dette kapittelet drøftar oppgåva om funna er gyldige, pålitelege og har generaliseringsverdi.

#### 3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Den *kvantitative metoden* formidlar informasjon med tal. Desse har ein fått tak i ved bruk av spørjeskjema, register eller eksperiment (Fekjær, 2016, s. 14). Informasjonen kan handsamast i statistiske analysar. *Kvalitative metodar* hentar inn informasjon gjennom ord eller språk. Det kan vere nedskrivning av kva folk seier, eller forskaren kan skrive ned kva han eller ho observerer. Kvar metode har sine styrkar og veikskapar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Fordelen med den kvantitative metoden er at den gjev data i form av tal, og vi kan rekne ut til dømes gjennomsnitt av inntekta i ein folkesetnad, eller kor stor prosent av folkesetnaden som treng sosialhjelp. Den kvalitative metoden derimot fangar opp meiningar og opplevingar som ein ikkje kan talfeste eller måle (Dalland, 2012, s. 112). Kvalitativ metode eignar seg godt når ein undersøker fenomen som vi ikkje kjenner godt, eller som er forska lite på. Den passar også når ein vil forstå betre det ein undersøker (Johannessen & Tufte, 2010, s. 32).

Det har vore mykje diskusjon om kva metode som er best eigna i studiet av sosiale fenomen, *den kvantitative metoden* eller *den kvalitative metoden*. Positivistane meiner at menneske bør underkaste seg dei same ideala som naturvitskapen. Dei argumenterer for at *den kvantitative metoden* er best eigna også i studie av sosiale fenomen. Konstruktivistane meiner at fysiske ting og sosiale fenomen er kvalitativt ulike og treng ei heilt ulik vitskapleg tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Innanfor samfunnsvitskap er det no vanleg å bruke både *kvantitativ* og

*kvalitativ metode* (Johannessen et al., 2016, s. 27). I denne granskninga vil det for det meste bli brukt *kvantitativ metode*, men den vil bli supplert med *kvalitativ metode*, noko som blir grunnngjeve nedanfor.

Høgheim (2020) seier at kvalitativ og kvantitativ metode utfyller kvarandre. Veikskapen med den eine metoden er styrken til den andre metoden. Begge delar kan brukast på å forske på menneske. Medan kvalitativ metode er best eigna når ein forskar på eit fåtal menneske, er kvantitativ metode best eigna når ein forskar på mange menneske. I kvalitativ metode samlar ein inn data med tekst, medan i kvantitativ metode samlar ein inn data med tal. Den kvalitative metoden har høg fleksibilitet, og det er lett å gjere tilpassingar. I den kvantitative metoden er fleksibiliteten låg grunna bruken av standardiserte spørsmål (Høgheim, 2020, s. 29f).

### 3.1.1 Kombinasjonsstudiar

Høgheim (2020, s. 29f) seier metodane tener ulike formål. Han meiner at kvalitativ metode eignar seg best til eksplorerande undersøkingar. Då samlar ein inn ein detaljert informasjon til dømes frå utvalde personar og trekkjer generelle konklusjonar. Kvantitativ metode eignar seg best til konfirmerande undersøkingar, til dømes ved å undersøke om ein teori er aktuell for ei gruppe menneske. Høgheim konkluderer med at ein ikkje må velje anten eller. Det er vanleg å kombinere eksplorerande og konfirmerande metodar. Slik forskning med bruk av både tekst- og taldata kalla ein *mixed methods*, *kombinasjonsstudiar* eller *metodetriangulering*.

### 3.1.2 Spørjeskjema

I konfirmerande (kvantitativ) forskning er bruk av spørjeskjema ein av dei vanlegaste forskingsmetodane. Den blir også kalla *surveymetoden* og det er den vanlegaste metoden i samfunnsvitskapleg forskning. Høgheim seier: «Dette er en effektiv metode for å samle inn store mengder data fra mange mennesker samtidig på en systematisk måte. Metoden er systematisk fordi man stiller identiske spørsmål til mange mennesker» (Høgheim, 2020, s. 98). Metoden er lite fleksibel fordi ein ikkje kan endre på spørsmåla undervegs. Ein kan heller ikkje stille oppfølgingsspørsmål.

### 3.1.3 Intervju

I eksplorerande (eller kvalitativ) forskning er intervju ein forskingsmetode. Ein skil gjerne mellom *strukturert*, *ustrukturert* og *semistrukturert intervju*. Eit *strukturert intervju* har ein høg grad av standardisering. Det vil seie at forskaren stiller dei same spørsmåla til alle som vert intervjuet og i same rekkjefølgje. Det gjev liten grad av fleksibilitet. Eit *ustrukturert intervju* er utan klart formulerte spørsmål. Det ber i større grad preg av å vere ei samtale. I eit *semistrukturert intervju* er ein samtale med nokre formulerte spørsmål. Dukkar det opp noko uføresett eller eit sidetema, kan ein la subjekta få snakke om disse. Dette er altså ein mellomting mellom det *strukturerte intervjuet* og det *ustrukturerte intervjuet* (Høgheim, 2020, s. 130f).

Spørjeskjema eller intervjuguiden kan innehalde både opne og lukka spørsmål. Opne spørsmål har ingen avgrensingar på kva den enkelte kan svare. Med ein kombinasjon av opne og lukka spørsmål kombinerer ein kvalitativ og kvantitativ undersøking. Lukka spørsmål med svaralternativ eignar seg til ei kvantitativ undersøking, medan opne spørsmål eignar seg til ei kvalitativ undersøking. Det finst tre ulike former for svaralternativ: *kategorisk* eller *nominal*, *rangordning* eller *ordinal* og *metrisk* eller *forholdstal*. Kategoriske spørsmål brukar ein for å finne likskap/ulikskap, til dømes om ein er jente/gut eller kvinne/mann. Rangordning kan vere kor fornøgd ein er eller kor god ein trur ein er i eit fag. Døme: «svært fornøgd» via «mellomfornøgd» til «svært misfornøgd». Med metriske svaralternativ kan ein gruppere eller rangere einingane i forhold til kvarandre. Til dømes å lage ei rekkjefølgje på kor mange timar i veka ei gruppe lærarar underviser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 85) seier at å drive forskingsintervju er eit handverk, og det er store krav til intervjuaren som har ei avgjerande rolle som person. «Når forskerens person blir det viktigste forskningsinstrumentet, blir forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet – hans og hennes evner, følsomhet og kunnskaper – avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som produseres» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85). C. Wright Mills har skildra samfunnsforskning som eit «intellektuelt handverk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85). Handverksmessig dugleik er å ha personleg innsikt gjennom utdanning og ein omfattande praksis. Ein god intervjuar fokuserer ikkje på teknikken, men på oppgåva eller objektet som han/ho arbeider med. «Ferdigheter, kunnskap og personlig skjønn som er nødvendig for å utføre

et kvalitativt intervju av høy kvalitet, forutsetter omfattende trening» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Med praktisk erfaring trenar ein opp viktige sider ved intervjusituasjonen, som intonasjon når ein stiller eit spørsmål, passende lengde på pausar, følsam lytting og etablering av god kontakt i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Etter nesten ni års erfaring som avisjournalist, har eg svært god erfaringsbakgrunn i intervjusituasjonen, og den sjølvtiliten har eg drege god nytte av i forskingsintervjua til denne oppgåva.

Under feltarbeidet brukar forskaren seg sjølv som *instrument*. Før eit intervju må forskaren gjere greie for kven han er. Har forskaren medhjelparar, må ein syte for at intervjua blir så like som mogleg. For å sikre at intervjua og intervjusituasjonane vart så like som mogleg, var det viktig for meg å gjere alle intervjua sjølv. Dermed vart det også lettare å systematisere svara i ettertid (Johannessen & Tufte, 2010, s. 128 og 138).

Dei vanlegaste formene for intervju er *ein-til-ein-intervju* og *gruppeintervju*. I *ein-til-ein-intervju* samtalar forskar med eitt subjekt om gangen. Dette er den mest brukte forma for intervju. I *gruppeintervju* har forskar ei utspørjing av fleire subjekt samtidig. Dette er ein vanleg metode i forbrukarundersøkingar, men kan også vere aktuell i pedagogisk eller didaktisk forskning. Før intervjuet lagar forskar ein *intervjuguide* med relevante spørsmål til intervjua (Høgheim, 2020, s. 132). Det kan vere ein fordel med lydopptak av intervjuet så ein kan fokusere på samtala utan å måtte notere ned alt som blir sagt. Har ein ikkje moglegheit til lydopptak, foreslår Høgheim å ta korte notat. Etter intervjuet rår Høgheim å gjere lydfil eller notat om til skriftleg materiale så snart som råd er. Ved å transkribere intervjuet får ein omforma munnleg informasjon til skriftleg informasjon. Høgheim foreslår at det er viktig å gje heile merksemda til subjektet som vert intervjua. Vidare er det viktig å lytte og ikkje krangle eller gje råd. Ein kan gjerne gjenta noko av det viktigaste som er sagt for å dobbeltsjekke (Høgheim, 2020, s. 133f). Desse råda har eg nytta i utforming av spørjeskjema, til intervjuguide og i intervjusituasjonen.

#### 3.1.4 Elevtekstanalyse, spørjeskjema og intervju

På denne bakgrunnen har eg kome fram til at eg vil nytte ei blanding av elevtekstanalyse, spørjeskjema og intervju med bruk av både *kvalitativ* og *kvantitativ metode*. I elevtekstanalysen



er *kvantitativ metode* godt eigna til å kvantifisere rettskrivingsfeila i elevtekstane som er samla i eit digitalt korpus. Oppgåva samanliknar mellom anna bokmålspåverknad og dialektpåverknad, og då er innsamling av kvantitative data eit godt grunnlag for ei slik samanlikning. *Kvantitativ metode* vart òg nytta ved bruk av spørjeskjema. Elevane som har skrive tekstane som ligg til grunn for korpuset, svarte på nokre lukka spørsmål; det vil seie spørsmål med faste svaralternativ (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I tillegg svarte eit utval elevar på eit *strukturert intervju* med dels opne og dels lukka spørsmål. Intervjua vart gjort *ein-til-ein*, slik at elevane ikkje vart farga eller påverka av andre sine svar. Dei opne spørsmåla er bruk av *kvalitativ metode* som skulle komplementere den *kvantitative metoden* med bruk av lukka spørsmål. Svara på spørsmåla skreiv eg ned på eit ark og viste eleven for signering. Etterpå skreiv eg inn det handskrivne materialet på data i eit Excel-ark. På denne måten vart det lettare å samanlikne svara til analysen.

### 3.2 Elevtekstanalyse

Denne studien har undersøkt kva rettskrivingsfeil elevar med nynorsk som hovudmål har gjort når dei har skrive elevtekstar på vg3. Elevane har på fagdagar hatt tilgang til nokre digitale hjelpemiddel, som Bokmålsordboka/Nynorskordboka på nett. Elevane har også tilgang til SNL (Store Norske Leksikon) som kan hjelpe elevane i å forklare ord og omgrep eller finne relevant informasjon til oppgåva si. Vidare kunne dei bruke norskboka og andre relevante bøker som kjelder til oppgåva si. Elevane som hadde innleveringar, fekk bruke alle hjelpemiddel på nett i tillegg til lærebøker og andre aktuelle bøker. Alle elevane kunne sjølvsagt nytte stavekontrollen som ligg i Word. Langsvarstekstane er skrivne skuleåret 2018-19 på fagdagar/tentamen og ved innlevering. Desse har blitt analysert. På denne måten fekk ein direkte tilgang til deira rettskriving, og det var råd å finne svar på spørsmålet om kva feiltypar som var mest frekvente og på spørsmålet om det var mest innslag av bokmål eller dialektale trekk. Det var naturleg å be nokre kollegaer og kontaktpersonar i vidaregåande utdanning om hjelp til innsamling av elevtekstane slik at det var mogleg å byggje opp eit korpus. Lærarane fekk inn elevtekstane som i sin tur leverte tekstane vidare til meg. Eit unntak er påbygging-klassa, der leverte elevane tekstane direkte til meg.

### 3.3 Korpuset

Denne masteroppgåva har undersøkt kompetanse i rettskriving hos elevar med nynorsk som hovudmål. Det empiriske materialet er eit korpus av tekstar skrivne av elevar på vg3 ved tre vidaregåande skular i Sogn og Fjordane. Det er med seks klasser og til saman 100 elevar. Korpuset er levert elektronisk og består av inntil to langsvartekstar frå kvar elev. Alle klassene utanom vg3 påbygging til generell studiekompetanse hadde skrive langsvartekstar på fagdag/tentamen. Denne klassa har levert to innleveringar med langsvartekstar.

#### 3.3.1 Søk i korpuset

Eg las gjennom alle tekstane manuelt med sikte på å finne skrivefeil. For kvar mogleg feil vart det gjort oppslag i nettversjonen av Nynorskordboka og Bokmålsordboka for å finne ut om orda fanst der (Språkrådet og Universitetet i Bergen, 2020). Dersom orda ikkje fanst i Nynorskordboka, men i Bokmålsordboka, vart desse i første omgang kategoriserte som bokmålsamanfall. Likevel er det slik at ein del av desse avvika også kan kome frå dialektpåverknad. Dette er fordi dialekta på Nordvestlandet i nokre tilfelle er likelydande med normert bokmål og samstundes avvikande frå normert nynorsk. Denne typen avvik vart derfor skilde ut i ein eigen kategori som heiter bokmålpåverknad/dialektpåverknad. Avvik som berre kan botne i dialektpåverknad, vart kategorisert som dette. Det står meir om registrering og kategorisering i kapittel 3.6.

#### 3.3.2 Kommentar til søk i korpuset

Det mest tenlege var eit manuelt søk i korpuset. Det var viktig å ikkje rette ord som faktisk var rette, og difor vart det ved mistanke om rettskrivingsfeil gjort oppslag i nynorskordboka. Særleg i tekstar med mange skrivefeil var det krevjande å registrere feil på ein nøyaktig måte. Eit elektronisk søk til slutt synte at elevane hadde skrive det same ordet feil fleire plassar enn den manuelle gjennomlesinga kunne registrere. Men eit reint manuelt søk ville nok i alle høve ha kunna gje ei registrering av dei mest frekvente feila. Poenget med oppgåva var først og fremst å kartleggje skrivefeil som mange elevar slit med, ikkje *ord* som enkeltelevar har skrive feil.

### 3.4 Avgrensing av datamaterialet

Emnet for denne studien var elevtekstar berre på vg3-nivå. Studien har vist noko om kor førebudde avgangselevar er i nynorsk rettskriving til høgare utdanning på universitet og

høgskule, der krava til rettskriving er høge. Materialet har blitt avgrensa til å gjelde berre elevar med nynorsk som hovudmål. Det er kjent at nynorskelevar skriv sitt eige hovudmål dårlegare enn sidemål (Strømholm, 2016). Det er eit tankekors. Difor var det interessant å sjå kva feil som gjekk att og korleis denne gruppa kan jobbe med å bli betre i nynorsk rettskriving.

I spørjeundersøkinga hadde eg også med eit spørsmål om kor mange karakterar elevane fekk i norsk i undervegsvurdering på vg1 og vg2. Formålet var å finne ut om elevar som har tre karakterar i norsk på vg1 og vg2 skriv meir rett enn elevar som har berre ein eller to karakterar på vg1 og vg2. Eg syntest det kunne vere interessant å finne svar på dette, spesielt sidan eg var med i pilotprosjektet til Kunnskapsdepartementet som starta i 2014. Vår skule valde undervegsvurdering med to karakterar på vg1 og vg2. Elevane fekk ein munnleg karakter og ein skriftleg karakter samla for nynorsk og bokmål. Etter å ha fått inn datamaterialet, kom eg fram til at eg hadde for få elevar/klassar med til å kunne seie noko konkret om dette. Dei funna som eg eventuelt hadde gjort, ville blitt for upålitelege i forhold til kravet om å finne gyldige og pålitelege data i ei forskning.

#### 3.4.1 Populasjon

I undersøkingar kan det av og til vere lurt å trekke ut klynger, som grupper med elevar frå same geografiske område. Ein kan velje nokre kommunar og deretter nokre klassar. Dette sparar ein for meirarbeid (Larsen, 2017, s. 40). Denne undersøkinga studerer mellom anna dialektpåverknad. Difor er det viktig at elevane kjem frå same dialektområde. Elevane kjem frå tre skular på Nordvestlandet, nærare bestemt frå Nordfjordeid og Gloppen i Nordfjord, og frå Dale i Sunnfjord. Ei problemstilling her er at det kjem elevar frå andre kommunar enn den kommunen som skulen ligg i. Dette gjeld særleg for elevane på linjer som er fylkesdekkande, som tilfellet er med musikklinja og dans/dramalinja ved Firda vidaregåande skule i Gloppen. Her kjem elevane frå heile Sogn og Fjordane, men det kan variere frå år til år kvar dei kjem frå. Etter å ha studert elevtekstane, så viser det seg at alle er skrivne med *e*-infinitiv og *vi* p 2. person fleirtal i personleg pronomen. Dette tyder på at det ikkje er med elevar frå indre- eller midtre Sogn, for i deira dialekt skriv dei med *a*-infinitiv og *me* (Ølmheim, 1983, s. 37). Utvalet tyder på at elevane hovudsakleg kjem frå Nordfjord og Sunnfjord. (Eide, 2020). Lærar 1 seier at elevane på studiespesialisierende utdanning stort sett er frå heimkommunen, med unntak av

nokre frå omkringliggjande kommunar. Dei er såleis frå same dialektområde. Lærar 2 seier at elevar på påbygging til generell studiekompetanse er frå indre og ytre Nordfjord og er alle frå Nordvestlandet

Med i populasjonen for granskinga er tre studiespesialiserande klasser frå tre ulike skular og tre andre linjer som alle gjev generell studiekompetanse:

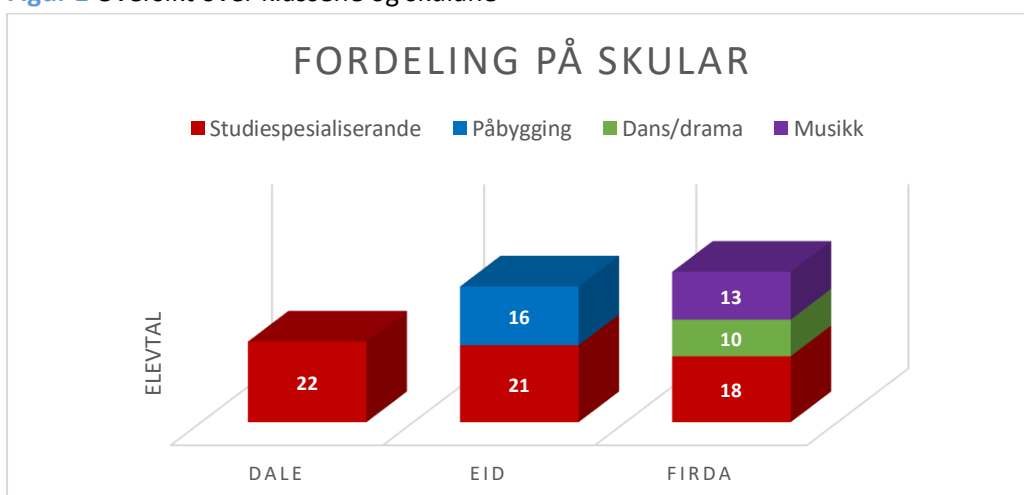
Dale vgs.:	Studiespesialiserande utdanning
Eid vgs.:	Studiespesialiserande utdanning Påbygging til generell studiekompetanse
Firda vgs.:	Studiespesialiserande utdanning Musikklinja Dans-/dramalinja

Elevane er fordelte slik:

Studiespesialiserande utdanning: 22 elevar, 18 elevar og 21 elevar  
Påbygging til generell studiekompetanse: 16 elevar  
Musikklinja: 13 elevar  
Dans-/dramalinja: 10 elevar

Så mange som 96 elevar er etnisk norske, medan fire elevar har utanlandsk opphav. Dei har budd i Noreg i minst seks år og følgjer derfor vanleg læreplan i norsk. Eg har fått inn langsvartekstar og spørjeskjema frå desse. I tillegg har eit utval på 15 elevar stilt opp i eit intervju.

**Figur 1** Oversikt over klassene og skulane



Sogn og Fjordane fylke (2019) er det fylket i landet der dei fleste elevane tek eksamen med nynorsk som hovudmål. I 2019 var det 13 337 elevar i grunnskulen med nynorsk som hovudmål og 227 elevar med bokmål som hovudmål. Nynorskelevane utgjer dermed 98,3 prosent av grunnskuleelevane i dette fylket (SSB, 2019).

Dermed har dei fleste elevane på dei utvalde skulane nynorsk som hovudmål. Elevane som vart plukka ut, er elevar med nynorsk som hovudmål i vidaregåande skule. Elevar som hadde bokmål som hovudmål, eller norsk som andrespråk, vart ikkje med i undersøkinga. Dette er ei frivillig undersøking, og elevar som ikkje ønskte det, kunne la vere å delta.

Figur 2 Kjønnfordeling



Etter å ha teke bort nokre elevar som svarte ja til å delta i undersøkinga som hadde nynorsk som sidemål, så stod ein att med 100 elevar med nynorsk som hovudmål. Disse var 66 jenter og 34 gutar.

### 3.4.2 Spørjeskjema

Funn frå korpuset blir samanlikna med eit spørjeskjemaet der dei same elevane rapporterte kva feil dei trudde dei hadde mest av, og kor godt dei trur dei meistrar nynorsk. Med dette spørjeskjemaet kan ein sjå om det er samanheng mellom rapportert kunnskap og faktisk kunnskap. Dette gjeld spørsmål om kor trygge eleven er i nynorsk rettskriving, og kva feiltypar elevane trur at dei har mest av.

Elevane på vg3 er over 18 år, og samstundes med at dei skreiv under på at dei ville delta, svarte dei på nokre spørsmål (jf. Vedlegg 1). Dei svarte på kor mange norskkarakterar dei fekk på vg1 og vg2, og på kor trygge dei kjenner seg i nynorsk rettskriving. Til det siste spørsmålet fekk dei fem svaralternativ rangerte frå 5 til 1:

- 5) Ja, svært trygg
- 4) Ja, ganske trygg
- 3) Verken trygg eller utrygg
- 2) Nei, ganske utrygg
- 1) Nei, svært utrygg

Det er ulike syn på kor mange verdiar det bør vere på slike spørsmål om oppfatningar, og om skalaen skal bestå av liketal eller oddetal. Resultata av omfattande forskning syner at skala med oddetal, fem eller sju verdiar, gir best datakvalitet (Johannessen et al., 2016, s. 274). I dette tilfellet er det også beskrive kva kvart trinn på skalaen betyr. Dermed unngår ein at elevane misforstår skalaen. Johannesen et al. (2016, s. 275f) foreslår at skjemaet er så enkelt og oversiktleg som mogleg. Mellom anna skal ein nummerere spørsmåla og ha innrykk for svaralternativa. Det er tilrådd at respondentane ringar rundt det svaret som passar. Desse råda er det teke omsyn til (jf. Vedlegg 1, 2 og 3).

Elevane svarte også på kva feiltypar dei trur dei har mest av. Avvikla er grupperte i to hovudgrupper, og elevane skulle ringe rundt *eitt* av alternativane nedanfor:

- a) bokmålspåverknad
- b) dialektpåverknad

Svara er samanlikna med tidlegare studiar: Støfring (2019), Bjørhusdal og Juuhl (2017), Fretland, Balevik og Kjartansdóttir (2017), Fretland (2015) og Søyland (2002).

### 3.4.3 Chatterspråk

Etter over to tiår med internett og dataspel har nye ord og uttrykk blitt utvikla i ungdomsmiljø verda over. Når dei unge møtest på nett, kommuniserer dei gjerne på eit språk som ikkje rettar seg etter dei offisielle skriftspråknormene. Orda er gjerne forkortingar av engelske ord og uttrykk, medan andre ord har ungdomen skapt sjølv (Bjørkelo & Ones, 2010). Unge i dag er

første generasjon som har utvikla eit eige skriftleg sms- eller chattespråk. «Mange er bekymret for hva slags innvirkning dette ungdomsspråket vil få for det norske språket i fremtiden» (Feingold, 2009). Feingold seier at ungdomar ønskjer å alltid vere tilgjengeleg for kvarandre. Difor er ein på mobilen for å få med seg alle beskjedar og hendingar. Ho meiner at for nokre er bindingane så store at PC-en og mobilen aldri blir slått av. Å chatte har blitt ein ny måte å sosialisere seg på (Feingold, 2009).

Er det nokon fare for at det norske språket kan bli utvatna av dette? Språkrådet har motteke brev frå urolege lærarar som er redde for at elevane ikkje lenger skal klare å skrive formelt og uttrykke seg grammatikalsk rett (Bjørkelo & Ones, 2010). Klarar dei unge å unngå innslag av chattespråk som bryt med normerte former når dei skal skrive formelle tekstar?

Audhild Gregoriusdotter Rotevatn har forska på unge vestlendingar sitt digitale språk og seier at språket ein skriv på skulen står svakt i sosiale media. Der har dialekt og munnleg språk blitt norma. Ho kallar det ein skriftrevolusjon. Dei unge har blitt fleirspråklege og klarar å tilpasse språket etter plattformar (Hammersmark, 2018). Rotevatn (2014, s. 98) seier at tre av fire ungdomar på Vestlandet brukar dialekt på sosiale medium. Elevane skriv på dialekt på Facebook, Snapchat, Instagram og SMS. Elevane ønskjer å skrive slik ein snakkar, noko Rotevatn kalla snakkeskriving. Elevane har valt dette bevisst på ein positiv måte og ikkje som ein konsekvens av låg dugleik i norsk.

Direktør Åse Wetås i Språkrådet meiner at det digitale språket ikkje ser ut til å ha nokon påverknad på rettskriving i skulen. Ho seier at karakterane i norsk har gått litt opp dei siste åra. «De unge tar ikke mobilspråket med seg inn i skolen eller i arbeidslivet», seier ho (Riksmålsforbundet, 2018). Wetås trur likevel at denne revolusjonen vil føre til at ein må endre språklæringa i skulen. «Skolen må ta inn over seg at det normerte språket ikkje lenger er det eneste elevene bruker i løpet av en dag», seier Wetås (Hammersmark, 2018).

Martin Sorge Folkvord (2020, s. 102) har undersøkt talemålsnær skriving i masteroppgåva «Normer i et ikke-normert skriftspråk – en studie av talemålsnær skriving på Facebook Messenger blant trondheimere». Han har sett på utdrag av chat-samtalar på Facebook

Messenger blant åtte trondheimarar i alderen 21 til 26 år. Elevane skriv på dialekt eller talemålsnært spesielt når dei chattar med barndomsvenner frå skuletida. Funna synte at alle åtte informantane skriv talemålsnært i minst kvar tredje samtale, medan fem av dei skriv talemålsnært i alle samtalanane (Folkvord, 2020, s. 103).

Brunstad og Helset (2019, s. 13) seier at skiljet mellom talespråk og skriftspråk har blitt meir diffust med stadig aukande bruk av digitale medium. Dei syner til fleire undersøkingar (Garthus et.al., 2010; Eiksund, 2014 og Rotevatn, 2015) som viser den utbreidde bruken av dialektprega skriving i sosiale medium. Dette ser ut til å vere meir utbreidd blant nynorskbrukarar enn bokmålsbrukarar. Brunstad og Helset stiller spørsmål med om dette kan føre til ei ytterlegare destandardisering av nynorsken. Med andre ord «at yngre språkbrukarar ikkje tenkjer på den nynorske standarden som brukbar for sosiale medium» (Brunstad & Helset, 2019, s. 13).

I spørjeskjemaet mitt til alle elevane i korpuset og i intervjuguiden til dei 15 utvalde elevane er det to spørsmål om chattespråk. Elevane skulle svare på kva språk dei vanlegvis nyttar når dei melder (SMS/Messenger) eller chattar med venner. Her fekk elevane desse tre svaralternativa:

- a) Nynorsk
- b) Dialekt/dialektnært
- c) Bokmål

Deretter fekk elevane eit oppfølgingsspørsmål der dei skulle svare på om ungdomar som skriv på dialekt eller dialektært i uformelle samanhengar klarar å skrive korrekt nynorsk når dei skriv langsvarsoppgåver i norsk på vidaregåande skule. Her fekk elevane tre svaralternativ:

- a) Ja, dei fleste vil gjere det
- b) Nei, dei fleste vil blande dialekt og skriftspråk
- c) Veit ikkje

Formålet er å undersøkje kor bevisste elevane er på chattespråk i formelle tekstar som langsvarsoppgåver på skulen.

#### 3.4.4 Intervju

Ei kvalitativ undersøking er gjort for å komplementere den kvantitative undersøkinga med statistikk frå funna i langsvara og svara frå spørjeskjema. Den kvalitative undersøkinga er gjort



med 15 elevar (jf. Vedlegg 3). Det var fem elevar frå tre av klassene. To av klassene var elevar på studiespesialiserande utdanning og den tredje klassa var elevar på påbygging til generell studiekompetanse. Undersøkinga blei gjennomført som eit *strukturert intervju* der elevane får dei same spørsmåla i rekkjefølgje (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Postholm og Jacobsen seier at det ikkje er noko i vegen med å kombinere ei undersøking med opne og lukka spørsmål (2018, s. 178). Denne undersøkinga bestod av både opne og lukka spørsmål. Dei opne spørsmåla var den kvalitative delen av intervjuet der elevane sjølve kunne fortelje med eigne ord. Dei lukka spørsmåla, som var del av den kvantitative undersøkinga, hadde svaralternativ. Spørsmål med svaralternativ var:

Kor viktig synest du det er å skrive heilt rett nynorsk?  
Kva synest du er vanskeleg ved å skrive god nynorsk?  
Kva språk brukar du når du melder (SMS/Messenger) eller chattar med venner?  
Klarar du å skrive korrekt nynorsk når du skriv langsvarsoppgåver i norsk?  
Korleis rettar du?

Som del av den kvalitative undersøkinga stilte eg nokre opne spørsmål:

Korleis jobbar du med rettskriving/grammatikk? (I timane og heime)  
Tykkjer du at måten du rettar på, har positiv læringseffekt?  
Korleis kan ein jobbe med nynorsk rettskriving for å bli betre?

Formålet med den kvalitative studien var å finne ut korleis lærarar og elevar kan jobbe med rettskriving for å få ein positiv læringseffekt.

Newman et al. seier at i arbeidet med intervju må ein vere klar over fenomenet *intervjueffekt*, som betyr at dei som blir intervjuar svarar noko anna enn det ein eigentleg meiner. «...response bias can occur as a result of respondents' desire to present themselves in a favorable light» (Newman, 2002). Eit døme var presidentvalet i USA i 2016 der Donald Trump vann valet, trass i at meningsmålingane i forkant peika i ei anna retning. Forklaringa kan vere at dei som hadde tenkt å stemme på Trump, ikkje torde å seie det, fordi det ikkje var sosialt akseptabelt å støtte han. Undersøkinga fekk i så fall reliabilitetsproblem, noko som førte til at resultatane vart feil. Når ein skal undersøke *haldningar* kan det dermed vere fordel å nytte alternativ til intervju som til dømes anonyme spørjeskjema (Solbakken, 2019, s. 46).

### 3.5 Ethiske omsyn

Forskarar har eit etisk og juridisk ansvar. Lov om behandling av personopplysningar (personopplysningsloven) stiller krav til samtykke i tilfelle der enkeltpersonar kan identifiserast. Det er frivillig å gje samtykke. Ifølgje forvaltningslova er all informasjon som kan tilbakeførast til enkeltperson, teiepliktig. Eit viktig kriterium er å gjere klart at undersøkinga er anonym. Resultata frå prosjektet skal formidlast i anonymisert form. Det vil seie at kvar elev får eit nummer som syner kva klasse og skule dei høyrer til når dei blir registrerte i Excel-rekneark. Elevane blir grupperte. Til dømes samanliknar eg kor flinke gutar er versus jenter. Johannessen et.al. (2016, s. 91) understrekar at informasjon som er samla inn, berre kan brukast til dette formålet og ikkje i andre samanhengar.

Når det gjeld innføringa av General Data Protection Regulation (GDPR), skal NSD hjelpe forskinga med å etterleve personvernforordninga (Norsk senter for forskningsdata, 2019). Spørjeskjema er godkjende av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 5). For å få inn rapportskjema frå elevar og elevtekstar var det naudsynt med eit skriftleg samtykke frå kvar enkelt elev. I rapportskjema skreiv dei under på at dei deltok frivillig i undersøkinga. Då studien gjaldt berre vaksne elevar, var det ikkje naudsynt med underskrift frå foreldre/føresette også. Det er namn på elevar i spørjeskjema. Dette for å kunne samanlikne kva elevane rapporterte i spørjeskjema med funna i langsvara. Når studien var ferdig, vart skjema makulerte.

Det hadde vore ønskjeleg å gjennomføre spørjeundersøkinga sjølv, men det vart ikkje praktisk mogleg mogeleg i dei fleste tilfella. På den skulen der eg sjølv arbeider, fekk eg besøke dei to aktuelle klassene. Eg møtte elevane i ein norsktime der eg kort presenterte undersøkinga og masteroppgåva. Dermed fekk eg med ein gong kontrollere om skjema var rett utfylte. På dei to andre skulane har norsklærarane stilt velvillig opp for å spørje elevane sine om å delta. Dermed fekk eg ikkje sjølv direkte vere med og påverke om elevane ville ta del i undersøkinga eller ikkje. Men det ser ikkje ut til å ha påverka deltakartalet i klassene noko nemneverdig, fordi brorparten av elevane i dei ulike klassene var villige til å delta.

I alle spørjeskjema og intervjukskjema (vedlegg 1,2,3 og 4) er det gjort klart at undersøkinga er frivillig og anonym. Elevane fekk høve til å reservere seg frå undersøkinga utan å måtte gje

nokon grunn for det. Dermed opna ein for at ein kanskje ikkje fekk inn så mange svar frå kvar klasse. Kanskje det berre var dei elevane som er tryggast i nynorsk rettskriving, som ville delta frivillig i undersøkinga. Men dette var noko som ein ikkje kunne gjere noko med, anna enn at ein oppmuntra elevane, så dei skulle få lyst å delta. I dei seks klassene var det totalt 150 elevar som utgjer populasjonen i denne studien. Så måtte eg ta bort elevar som har bokmål som hovudmål og som ikkje følgde ordinær læreplan i norsk på grunn av kort butid. Då stod eg att med 135 moglege respondentar. Etter å ha fått inn spørjeskjema og teke bort dei som ikkje ønskte å delta, vart talet 101 respondentar. Sidan ein av desse respondentane ikkje hadde levert noko langvarsoppgåve, måtte eleven takast ut av studien. Dermed er det i denne undersøkinga med 100 faktiske respondentar. Det vil seie at det er 74 % deltaking i denne studien blant dei moglege respondentane. Då minst to av tre elevar deltek, så er det ei svært god deltaking i forhold til krav om pålitelegheit og gyldigheit.

### 3.6 Registrering og kategorisering

Tidlegare undersøkingar (sjå Støfring, 2019; Bjørhusdal og Juuhl, 2017; Fretland, 2015 og Søyland, 2002) har nytta ulike måtar å kategorisere rettskrivingsfeil. Desse måtane å kategorisere på er lagde til grunn for dei avvegningane som er gjorde i arbeidet med kategoriseringar i denne studien. Fleire studiar nyttar konsonantisme og vokalisme som to hovudkategoriar når ein kategoriserer feiltypar. Så kjem inndeling i ordklassar. Støfring (2019) valde å studere feil med substantiv og verb fordi det er dei to ordklassene der elevane gjer flest feil. Bjørhusdal og Juuhl (2017) har kategorisert på ein liknande måte, og i tillegg har dei kategorisert adjektiv/adverb, pronomen/determinativ og feil med ord/leksem. Eg har også valt å ta med desse kategoriane. I tillegg har eg ein samlekategori for feil i andre ordklassar. For å finne ut om eit ord er skrive feil, nyttar eg Nynorsknorma frå 2012.

#### 3.6.1 Bokmålsavvik og dialektavvik

Bjørhusdal og Juuhl (2017) har også kategorisert bokmålsavvik. Eg har gjort ei liknande undersøking. I kategorien bokmålsavvik har eg to underkategoriar: bokmålsamanfall og bokmålspåverknad. For å finne ut om eit ord har samanfall med bokmålsnorma, har eg nytta Bokmålsnorma frå 2005. Har ein elev skrive *\*verden* i staden for *verda* har det blitt kategorisert som bokmålsamanfall. Dersom ein elev har skrive eit ord som liknar eit bokmålsord i lydverket,

men til dømes har eit fonem feil, som ein konsonant, vert det rekna som ein bokmålsfeil og kategorisert som bokmålspåverknad. Har eleven skrive *\*hvertfall* i staden for bokmålsordet *vertfall*, vert det kategorisert som bokmålspåverknad. På nynorsk heiter det *iallfall/i alle fall*.

Så er det ein del ord som fell saman med talemålet og bokmålnorma. Slike ord har blitt plasserte i ein samlekategori for bokmålsavvik/dialektavvik. Døme på ord med talemålssamanfall/bokmålsamanfall er *\*en gut* for *ein gut* og *\*et barn* for *eit barn*. Også ord med bokmålspåverknad/dialektpåverknad har blitt registrert her. Eit døme er *\*vert* som liknar på bokmålsordet *vært*. Vokalen *æ* har blitt erstatta med *e*. På nynorsk heiter det *vore*.

Dersom eit ord inneheld to feil, vil desse bli registrert og kategorisert i dei to kategoriene dei høyrer til. Det same gjorde Støfring (2019) i si undersøking. Døme er *meiner* (*\*meina*). Her manglar *r-ending*, og i tillegg er *e-verb* bøygd som *a-verb*. Den første feilen er registrert som feil med konsonantisme, medan den andre feilen er registrert som feil ved verbbøying. Dei fleste avvika er likevel kategoriserte som ein feil i ein kategori. Dersom same ordet er skrive feil to gonger i ein tekst, vil det bli talt som to feil.

Kategorien andre feil er feil som ikkje er bokmålspåverknad eller dialektpåverknad og som ikkje er sannsynlege tastefeil. I denne kategorien er mellom anna feil med hypernorsk som *e-verb* som *vert* bøygd som *a-verb*. Døme er *\*fungerar* for *fungerer*. Andre feil kan vere grammatiske feil som ikkje skuldast talemålspåverknad eller dialektpåverknad. Døme er *\*lev*, *norsk*, *drep* og *finn* i staden for *lever*, *norske*, *drepen* og *finne*. Den siste kategorien er sannsynlege tastefeil. Døme på tastefeil er *\*stofe* i staden for *strofe*, og *\*Hellemysrfolket* i staden for *Hellemysrfolket*.

### 3.6.2 Chatterspråk/snakkeskriving

I kategorien dialektavvik er ein eigen kategori for chatterspråk/snakkeskriving. For å avgrense kva eg meiner med chatterspråk/snakkeskriving, svarte eit utval på 30 av elevane som tok del i studien, på kva forkortingar dei brukar mest når dei melder med vener i *SMS/Messenger*. Dette var elevane fordelte på to av klassene. Elevane fekk gå gjennom dei siste meldingane på mobilen sin for å sjå kva ord som elevane forkorta mest. Så skreiv dei desse opp på ei liste der dei fekk

skrive opp inn til ti ord kvar. Resultatet av undersøkinga synte at følgjande ti ord var forkorta mest:

### **Feiltypekategoriar chattespråk – 10 på topp**

#### Verb/hjelpeverb

- 1: er > \*e
- 2: var > \*va

#### Verb + ikkje

- 3: veit ikkje > \*vetje/\*vetsje/\*vetsj/\*vetkje
- 4: har ikkje > \*hekje/\*hakje
- 5: er ikkje > \*ekje/\*ekkje

#### Spørjeord

- 6: kva > \*ka
- 7: kven > \*ken
- 8: kvifor > \*koffor

#### Pronomen/determinativ

- 9: det > \*de/\*d

#### Preposisjon

- 10: med > \*me

Desse orda fell saman med dialekta til elevane, og ein kan diskutere om eleven hadde forkorta eit ord på grunn av dialekt, og ikkje fordi han/ho har chatta med nokon. Elevane har også forkorta andre ord som blir skrivne på dialekt. Desse har blitt kategorisert som dialektord.

### **3.6.3 Hovudkategoriar og underkategoriar**

På denne bakgrunnen har eg enda opp med kategoriane som ein finn i tabellen nedanfor. Feiltypepane er registrert i åtte hovudkategoriar og 33 underkategoriar. Feiltypekategoriane i denne oppgåva følgjer i store trekk Støfring (2019) sine kategoriar. Det er med nokre ekstra kategoriar som samsvarar med Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Søyland (2002) sine kategoriar. Eg har også teke utgangspunkt i lang erfaring som lærar i vidaregåande utdanning der eg har retta langsvarsoppgåver i norsk i mange år.

Hovudkategoriane er: feil i vokalismen i lydverket, feil i konsonantismen i lydverket, feil i substantivbøying i bøyingsverket, feil i verbbøying i bøyingsverket, feil i adjektiv og adverb i

bøyingsverket, feil i pronomen og determinativ i bøyingsverket, feil i andre ordklassar i bøyingsverket og feil med ord/leksem. Tabell 1 syner oversikt over hovudkategoriar med underkategoriar.

**Tabell 1** Feiltypekategoriar. Oversikt over hovudkategoriar og underkategoriar.

<b>Vokalisme</b>	<b>Konsonantisme</b>	<b>Adverb/adjektiv</b>
1. Diftong 2. Ombyte 3. Utelating 4. Tilføyning 5: Andre feil med vokalisme	1. Dobbel konsonant 2. Ombyte 3. Utelating, eller annan konsonant 4. Tilføyning 5. Andre feil ved konsonantisme	
<b>Substantivbøying</b>	<b>Verbbøying</b>	<b>Pronomen og determinativ</b>
1. Hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal/fleirtal 2. Hankjønnsord får hokjønnsbøying i eintal/fleirtal 3. Inkjekjønnsord får feil bøying i eintal/fleirtal 4. Andre feil i substantiv	1. A-verb blir bøygd som e-verb i presens/preteritum eller anna fortid 2. E-verb blir bøygd som a-verb i presens/preteritum eller anna fortid 3. Sterke blir vert bøygd svakt i presens/preteritum eller anna fortid 4: Svake verb blir bøygd sterkt i presens/preteritum eller anna fortid 5. St-verb blir bøygd feil i presens/preteritum 6. Andre feil i verb i infinitiv/presens og preteritum eller anna fortid	
<b>Ord</b>	<b>Andre feil</b>	
(Heile eller delar av ordet er feil)	(Feil i andre ordklassar)	

Eg har følgd Støfring (2019) sine feiltypekategoriar og supplert med Bjørhusdal og Juuhl (2017) sine feiltypekategoriar. Dei er spesifisert under med døme.

**Feiltypekategoriar: (Kvar kategori vert sjekka mot desse underkategoriane)**

1. Sannsynleg bokmålspåverknad
2. Sannsynleg dialektpåverknad og sannsynleg chattespråkpåverknad
3. Sannsynleg tastefeil
4. Andre feil som ikkje fell inn under dei andre kategoriane

### Vokalisme

vo1 Diftong: Diftong blir til monoftong og omvendt, og feil diftong.

(haust > \*høst, drøyme > \*draume)

vo2 Ombyte: Ein vokal blir endra til ein annan vokal, eller til ein konsonant.

(vere > \*være, skrive > \*skreve)

vo3 Utelating: Utelating av vokal.

(seie > \*sei)

vo4 Tilføyning: Tilføyning av vokal.

(legg > \*legge, knytt > \*knytta)

vo5 Andre feil med vokalisme.

### Konsonantisme

Ko1: Dobbelt konsonant: Dobbelt konsonant der det skal vere enkel, og omvendt.

dobbel (føter > \*fötter, sat > \*satt)

Ko2: Ombyte: Endring av konsonant.

(namn > \*navn, fann > \*fant)

Ko3: Utelating. Konsonant fell bort, inne i ord og i ending.

(drög > \*dro)

Ko4: Tilføyning. Konsonant vert lagt til.

Døme: -ing-ord blir skrivne med -ning og -j- etter g og k i etterlyd.

(forsking > \*forskning, stykke > \*stykkje)

Ko5: Andre feil med konsonantisme.

### Substantivbøying (Feil i bøyingsmorfem)

s1: Hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal, anten ved ubunden artikkel *ein* framfor, eller bunden artikkel *-en* etter (ei bok > \*ein bok, gruppa > \*gruppen).

s2: Hokjønnsord bøyde som hankjønnsord i fleirtal (aviser, avisene > \*avisar, avisane).

s3: Hankjønnsord får hokjønnsbøying i eintal, anten ved ubunden artikkel *ei* framfor, eller bunden artikkel *-a* etter (ein arm > \*ei arm, annonsen > \*annonsa).

s4: Hankjønnsord bøyde som hokjønnsord i fleirtal (episodar, episodane > \*episoder, episodene).

s5: Inkjekjønnsord får feil bøying i eintal (truverdet > \*truverda).

s6: Inkjekjønnsord får feil bøying i fleirtal (belte > \*belter).

s7: Andre feil med substantiv.

### Verbbøying (Feil i bøyingsmorfem)

v1: A-verb blir bøyde som e-verb i presens (avsluttar > \*avslutter).

v2: A-verb blir bøyde som e-verb i preteritum eller anna fortid (jaga > \*jagde).

v3: E-verb blir bøyde som a-verb i presens (arrangerer > \*arrangerar).

v4: E-verb blir bøyde som a-verb i preteritum eller anna fortid (arbeidde > \*arbeida).

- v5: Sterke blir vert bøygde svakt i presens (les > \*leser).
- v6: Sterke verb blir bøygde svakt i preteritum eller anna fortid (las > \*leste, drepe > \*drept).
- v7: Svake verb blir bøygde sterkt i presens (eg lever > \*eg lev).
- v8: Svake verb blir bøygde sterkt i preteritum eller anna fortid (skrytte > \*skraut, trefte > \*truffe).
- v9: St-verb blir bøygde feil i presens (synest > \*synst).
- v10: St-verb blir bøygde feil i preteritum (syntest > \*syntast).
- v11: Andre feil med verb i infinitiv og presens.
- v12: Andre feil med verb i preteritum eller anna fortid.

#### Pronomen og determinativ (Feil i bøyingsmorfem)

p/d: Feil med *annan*, *ingen* og *nokon* (annan > \*anna, ingen > \*inga, nokre jenter > \*nokon jenter), eller andre feil med pronomen eller determinativ (de > \*dykk, dei > \*de).

#### Adjektiv/adverb (Feil i bøyingsmorfem)

a/a: gradbøying: bøyingsmorfem frå bokmål (\*-ere, \*-est), samsvarsbøyingsfeil (frose > \*frossent) eller andre feil med adjektiv/adverb (kor > \*hvor).

#### Ord

o: Feil val av ord – som nynorskord er erstatta med bokmålsvarianten, eller dialektord (ein > \*man).

#### Ymse

y: Feil i andre ordklassar (Feil i bøyingsmorfem)

### 3.6.4 Vokalisme og konsonantisme

Tidlegare undersøkingar har kategoriane vokalisme og konsonantisme men med litt ulike underkategoriar (sjå Støfring, 2019; Bjørhusdal og Juuhl, 2017; Fretland, 2015; Søyland, 2002 og Wiggen, 1992). Støfring (2019) har valt same inndeling som Wiggen (1992) som har delt dei to hovudkategoriane vokalisme og konsonantisme i tre: utelating, tillegg og erstatning (ombyte). Støfring (2019) har i tillegg valt ein underkategori til konsonantisme som gjeld feil med dobbel konsonant og ein underkategori til vokalisme som gjeld feil med diftong. I tillegg har ho to samlekategoriar som er andre feil i konsonantisme og andre feil i vokalisme (Støfring, 2019, s. 34). Døme på utelating av vokal er *seie* (\**sei*), og døme på utelating av konsonant er *skal* (\**ska*). Døme på tilføyning av vokal er *gulrot* (\**gulerot*) og døme på tilføyning av konsonant er *køyre* (\**kjøyre*). Støfring har valt at kvar feil skal kategoriserast berre ein plass. Til dømes



har ordet *slalom* (\*salåm) blitt plassert som feil i vokalisme i underkategorien erstatning. Vokalen *å* har blitt erstatta med *o* (Støfring, 2019, s. 35).

I kategorien feil med dobbel konsonant har Støfring teke med to typar feil. Desse er dobbel konsonant som får enkel konsonant, og enkel konsonant som får dobbel konsonant. Her måtte det vere to like konsonantar for at avviket skulle bli registrert som feil med dobbel konsonant (2019, s. 35).

Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Søyland (2002) har i hovudkategorien vokalisme med underkategorien diftong. Til kategorien diftong har Støfring tre feiltypar: ord som har feil diftong, diftong i staden for monoftong og monoftong i staden for diftong (2019, s. 35). (Sjå også Bjørhusdal og Juuhl, 2017 og Søyland, 2002). Døme på dette kan vere \**strøymen*, *beitre* og *leke* i staden for *straumen*, *betre* og *leike*.

Støfring (2019, s. 35) reknar feil med diftong som ei eining, og dermed blir det kategorisert som ein feil. Døme er \**skrøyt* i staden for *skraut* eller \**strøymen* i staden for *straumen* (Ibid, s. 35). Støfring si kategorisering med *skraut* (\**skrøyt*) undrar eg meg litt over, sidan dette dømet ser ut til å vere feil i bøyingsmønster heller enn feil i formverket. I så fall skulle det vore kategorisert som feil i verbbøyinga og ikkje feil ved vokalisme.

Støfring (2019) har også to samlekategoriar med andre feil i vokalisme og andre feil i konsonantisme. I kategorien andre feil med konsonantisme er til dømes *veg* (\**vei*). Her har ein konsonant blitt erstatta med vokal. Er feilen motsett, blir det plassert i kategorien andre feil i vokalisme (Støfring, 2019, s. 36). Bjørhusdal og Juuhl (2017) har for kvar av underkategoriane også parallelle feiltypekategoriar der den eine viser feil som fell saman med bokmålsnorma og den andre viser feil som ikkje gjer det.

### 3.6.5 Substantivbøying

Søyland (2002) har registrert feil med artikkel framfor substantivet (2002, s. 6 ff). Det har ikkje Støfring (2019) gjort. Ho har avgrensa oppgåva til å analysere berre substantivet (2019, s. 37). Denne oppgåva har følgd Søyland sitt oppsett og teke med også feil med artikkel. Dette fordi

det er ein del feil i langsvara med artikkel, både på grunn av bokmålspåverknad og dialekt. Difor vart det rett å ta med feil med artiklane *ein*, *ei* eller *eit*.

I denne kategorien er det registeret feil i bøyingsmorfem, og ofte gjeld det bruk av feil kjønn. Første kategori er hokjønnsord som får hankjønnsbøying i eintal anten ved ubunden artikkel *ein* framfor, eller bunden artikkel *-en* etter. Døme: *ei bok* > *\*ein bok* og *gruppa* > *\*gruppen*. Neste kategori er hokjønnsord som er bøygde som hankjønnsord i fleirtal. Døme: *aviser*, *avisene* > *\*avisar*, *avisane*. Tredje kategori er hankjønnsord som får hokjønnsbøying i eintal, anten ved ubunden artikkel *ei* framfor, eller bunden artikkel *-a* etter. Døme: *ein arm* > *\*ei arm*, *annonsen* > *\*annonsa*. Den fjerde kategorien gjeld hankjønnsord bøygde som hokjønnsord i fleirtal. Døme: *episodar*, *episodane* > *\*episoder*, *episodene*. Den femte kategorien er inkjekjønnsord som får feil bøying i eintal, og den sjette kategorien er inkjekjønnsord som får feil bøying i fleirtal (*belte* > *\*belter*). Inkjekjønn ubunden form fleirtal har ikkje ending, men eg opplever at elevane ofte legg til ending likevel. Dei gjer dette truleg for å markere forskjell mellom eintal og fleirtal. Ofte får orda *r*-ending, og det er truleg lett å ty til den då den også fell saman med bokmålsnorma. Ord som ikkje passar inn i dei ovannemnde kategoriane blir kategoriserte i samlekategorien andre feil med substantiv.

### 3.6.6 Verbbøying

Støfring (2019), Bjørhusdal og Juuhl (2017), Fretland (2015) og Søyland (2002) har nytta underkategoriane e-verb og a-verb og sterke og svake verb som får motsett bøying. Eg har følgd Søyland (2002) sine kategoriar som skil presens og preteritum og som også har med st-verb i presens og preteritum. Her følgjer lista mi med døme:

#### Verbbøying (Feil i bøyingsmorfem)

- v1: A-verb blir bøygde som e-verb i presens (avsluttar > *\*avslutter*).
- v2: A-verb blir bøygde som e-verb i preteritum eller anna fortid (jaga > *\*jagde*).
- v3: E-verb blir bøygde som a-verb i presens (arrangerer > *\*arrangerar*).
- v4: E-verb blir bøygde som a-verb i preteritum eller anna fortid (arbeidde > *\*arbeida*).
- v5: Sterke blir vert bøygde svakt i presens (les > *\*leser*).
- v6: Sterke verb blir bøygde svakt i preteritum eller anna fortid (las > *\*leste*, drepe > *\*drept*).
- v7: Svake verb blir bøygde sterkt i presens (eg lever > *\*eg lev*).
- v8: Svake verb blir bøygde sterkt i preteritum eller anna fortid

(skrytte > \*skraut, trefte > \*truffe).

v9: St-verb blir bøygde feil i presens (synest > \*synst).

v10: St-verb blir bøygde feil i preteritum (syntest > \*syntast).

v11: Andre feil med verb i infinitiv og presens.

v12: Andre feil med verb i preteritum eller anna fortid.

Til liks med Støfring (2019) har eg med ein samlekategori andre feil med verb. Eg har her valt å skilje andre feil med verb i infinitiv og presens og andre feil med verb i preteritum og anna fortid. Feil med verb som ikkje passar inn under nokon av dei ovanfornemnde kategoriane hamnar i ein av samlekategoriane.

### 3.6.7 Adjektiv/adverb

Eg har valt å registrere feil med adjektiv/adverb for å sjå kor stor prosent feil adjektiv og adverb utgjer av feila totalt. Søyland (2002) har gjort ei liknande undersøking. Eg har undersøkt gradbøying med bøyingsmorfem frå bokmål (\*-ere, \*-est), samsvarsbøyingsfeil (*frose* > \**frossent*) og andre feil med adjektiv/adverb (*kor* > \**hvor*).

### 3.6.8 Pronomen/determinativ

Søyland (2002) si undersøking var gjort før 2012 og før dei siste endringane i nynorsk ordbok. Det betyr at ein del ord som ein skreiv rett før 2012, er feil etter 2012 og omvendt. Det har også vore endringar i ordklassar. Difor har eg slått saman ordklassene pronomen og determinativ til ei hovudgruppe då dei har ein del likskapstrekk. Denne kategorien har samsvar med Søyland si undersøking som mellom anna undersøkte feil med *annan*, *ingen* og *nokon* (*annan* > \**anna*, *ingen* > \**inga*, *nokre jenter* > \**nokon jenter*), og andre feil med pronomen eller determinativ (*de* > \**dykk*, *dei* > \**de*).

### 3.6.9 Feil i andre ordklassar

I undersøkinga har eg også teke med ein samlekategori som gjeld feil i andre ordklassar. Desse feiltypane er med for å få eit bilde av kor mange feil elevar skriv per oppgåve.

### 3.6.10 Feil med ord

Støfring (2019) og Bjørhusdal og Juuhl (2017) har ein eigen kategori som gjeld feil med ord der heile eller delar av ordet er skrive feil. Det vil seie at det er ikkje berre ein diftong, monoftong, ein dobbel konsonant eller manglande ending som er feil, men til dømes feil prefiks, feil suffiks eller heile ordet er feil. Døme er: *\*man, kun* og *fortsatt* i staden for *ein, berre* og *framleis*.

### 3.6.11 Feil som ikkje er med

Støfring (2019, s. 33) har valt å registrere særskrivning og feil bruk av stor/liten forbokstav fordi ho fann ein del feil knytt til desse to kategoriane. Eg har gjort eit førarbeid til masteroppgåva med å skrive ei semesteroppgåve som vart som eit slags forprosjekt til masteroppgåva. Då vart det funne få feil i desse to kategoriane som er nemnde ovanfor. Det var få elevar som hadde ein del feil her. Målet var å finne kva feil som mange elevar har, og difor har eg valt bort desse kategoriane. Som Støfring, har eg valt bort feil bruk av bindestrek eller orddelingsfeil (2019, s. 34).

Dersom det manglar eitt ord i ei setning, har eg ikkje rekna det som feil. Følgjefeil er ikkje kategorisert som feil. Dersom bøyning av adjektiv og substantiv høyrer til same kjønn, men er feil kjønn, er dette registrert som ein feil. Eleven har tenkt feil kjønn, men eleven har rett samsvarsbøyning. Døme: *\*di eiga identitet* i staden for *din eigen identitet*. Dette blir kategorisert som *ein* feil sjølv om både *\*di* og *\*eiga* er feil. Eleven har her trudd at *identitet* er eit hokjønnsord i staden for eit hankjønnsord. Denne bøyinga hadde blitt rett på eit hokjønnsord som *di eiga jente*.

## 3.7 Gyldigheit og pålitelegheit

Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) seier at forskinga sin kvalitet byggjer på to forhold: (1) kva avgrensingar som er knytte til eiga forskning og (2) korleis forskaren sin måte å gjennomføre forskinga på kan ha påverka det endelege resultatet. Det første punktet handlar om forskinga si gyldigheit. Gyldigheit er det same som validitet. Kva konklusjonar har forskaren dekning for å trekke ut i frå dei innsamla data? Det andre punktet viser til kor påliteleg forskinga er. Pålitelegheit er det same som reliabilitet. I kor stor grad kan ein stole på funna som er gjort? Har forskaren gjennomført forskinga på ein god måte? Kan vi stole på det elevane seier i

intervjuet? Har forskaren fått med seg det viktigaste? (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Pålitelegheit og gyldigheit knyter seg til forskaren sin refleksjon kring undersøkinga og korleis forskaren kan ha påverka resultatet. Forskaren må reflektere over eigen påverknad, og forskaren må gjere forskingsprosessen synleg, slik at andre kan reflektere over den (Ibid, s. 224).

### 3.7.1 Gyldigheit (validitet)

Postholm og Jacobsen (2018, s. 233) seier at forskinga sitt truverde byggjer på forskaren sitt omsyn til gyldigheit og pålitelegheit. Eit bilde på gyldigheit og pålitelegheit er å samanlikne det med skyting på skytebana. Skyt du ein serie med fem skot på ein blink der 10 er innertreff, og du får 50 poeng, har du høg gyldigheit (validitet) og høg pålitelegheit (reliabilitet). Har du derimot ein tett serie ute til høgre i blinken din i 3-aren, får du 15 poeng. Det er ein låg poengsum, men med god samling, og dette er døme på høg pålitelegheit (reliabilitet) og låg gyldigheit (validitet). Døme på høg gyldigheit, men låg pålitelegheit er når ein skyt i midten men har stor spreing på serien. Ein slik serie kan til dømes sjå slik ut: 10 poeng, 7 poeng (lågt venstre), 8 poeng (høgt høgre), 6 poeng (høgt senter) og 8 poeng (lågt senter). I forskning prøver ein å oppnå så høg pålitelegheit (reliabilitet) og så høg gyldigheit (validitet) som mogleg (Thrane, 2018, s. 47f).

Gyldigheit eller validitet kan definerast som ei grad av sanning eller slutning. Eit forskingsarbeid kan ha høg eller låg grad av validitet. Perfekt validitet er ikkje råd. Å vurdere validitet er å erkjenne sterke og svake sider ved forskinga. Det er fire sentrale område knytt til ulike typar validitet: *omgrepsvaliditet*, *indre validitet*, *ytre validitet* og *statistisk validitet*. *Omgrepsvaliditet* handlar om å vurdere i kva grad ein har klart å fange det ein har som mål å forske på, basert på indikatorane som ein har valt å ta utgangspunkt i (Høgheim, 2020, s. 80f).

*Indre validitet* handlar om i kva grad konklusjonane som vi trekkjer, er gyldige for det som er studert. Kor sikre kan ein vere på at noko er årsak og noko er verknad? Har vi målt det vi seier vi måler? *Ytre validitet* handlar om ein kan trekkje slutningar frå ei forskning som kan generaliserast til andre menneske, tid og stad enn dei som det er forska på det vil seie om i kor stor grad ein kan overføre resultat frå ei undersøking til andre kontekstar (Høgheim, 2020, s. 155). Dersom nokon studerer ein skule, i kor stor mon kan dette overførast til andre skular? (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Høgheim seier at målet er å kunne seie noko utover dei

som har delteke i forskinga. Har ein undersøkt tre skular i Bergen, skal ein kunne seie noko om korleis det er ved andre barneskular i Bergen, eller på Vestlandet eller Noreg for den del. Det har samanheng med korleis ein trekkjer ut utvalet frå forskinga (Høgheim, 2020, s. 121).

*Statistisk validitet* handlar om det vi observerer er verd ei tolking eller om det berre er ein triviell observasjon. Uavhengig av metode handlar statistisk validitet om det er slik at slutningane er verd å tolke. I konfirmerande forskning kan ein løyse dette statistisk, men det går ikkje i eksplorerande forskning. Denne typen forskning handlar om observasjonsvaliditet, fordi det handlar om korleis ein behandlar observasjonane sine, og om dei fortener ei tolking eller ikkje (Høgheim, 2020, s. 82f). Forskaren skal finne ut om det finst ein samanheng eller forskjell som det er verd å snakke om som er signifikant. Det vil seie at forskjellane eller samanhengane er der på grunn av ein systematisk tendens og ikkje ei tilfeldigheit. Ikkje-signifikante resultat er ikkje verd ei vidare tolking (Høgheim, 2020, s. 125f).

Høgheim poengterer at ein må kunne seie noko om kven som er *populasjonen* for undersøkinga, til dømes barneskuleelevar, ungdomsskuleelevar eller lærarar. Då det ikkje er praktisk mogleg å forske på heile populasjonen, trekk ein eit *utval* frå populasjonen. Eit utval er dei menneska som deltek i forskinga. Når ein trekkjer eit utval, kallar ein dette for sampling. *Utvalet* trekkjer ein frå ein målpopulasjon, som er dei ein har tilgjengeleg for å delta i forskinga. Dersom ein skal generalisere slutningar frå forskinga, må utvalet vere så representativt som råd. Det vil seie at utvalet må vere mest mogleg lik populasjonen, med unntak av tal individ (Høgheim, 2020, s. 121).

### 3.7.2 Pålitelegheit (reliabilitet)

Med pålitelegheit (reliabilitet) meiner ein at forskinga er etterprøvbar. Det vil seie at andre forskarar kan gjere den same forskinga og kome fram til dei same resultata. «Den underliggende epistemologien (og ontologien) bak slike tester er at det finnes en objektiv og stabil virkelighet som lar seg måle helt klart» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Å gjenta studien på eit anna tidspunkt er den ultimate testen på pålitelegheit. Dersom nokon gjer ein re-test av ein studie, og funna blir det same, så blir studiane meir sanne. Men det er få i åtferds- og samfunnsvitenskap som støttar slik tilnærming til den sosiale og menneskeskapte røyndomen. Dette fordi fenomen kan endre seg raskt. Det er lett å forstå at ein kvalitativ studie er vanskeleg å gjenta heilt likt

fordi møtet mellom forskaren og menneska som deltek i studien vil arte seg ulikt. Forskarane tek med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskinga. Men det knyter seg også problem med å gjenta undersøkingar i kvantitativ forskning, noko som har vore akseptert i lang tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223f).

Thrane seier det alltid vil vere feil ved data eller spørjeskjema. Trugslar mot reliabilitet kan mellom anna vere at ein respondent eigentleg tenkte å krysse av på «stemmer nokså godt», men at han feilaktig kryssa av på eit anna alternativ «stemmer godt». Ein annan trussel er at den som skriv inn talmaterialet i datamatrissa skreiv talet 4 (stemmer nokså godt), medan det rette talet var 5 (stemmer godt). Tilfeldige målefeil vil ein likevel kunne leve med, til dømes at nokre verdiar vert litt for høge og nokre verdiar vert litt for låge, og så vert gjennomsnittet ganske rett likevel. Systematiske målefeil derimot er ein trussel mot validiteten (Thrane, 2018, s. 47).

### 3.7.3 Studien sett i forhold til gyldigheit og pålitelegheit

Eit aktuelt spørsmål før ein tek til å forske er: Kor stort må utvalet vere? Ein tommelfingerregel er at konfirmerande forskning har eit stort tal deltakarar samanlikna med eksplorerande forskning (Høgheim, 2020, s. 124). Målet med denne studien var å få om lag 100 elevar og helst to til tre tekstar frå kvar elev. I utgangspunktet hadde eg tenkt å få tak i nok elevar frå dei to Nordfjordskulane, mellom anna for å få eit kompakt dialekt-område for å kunne undersøkje dialektord i tekstane. Men så var det ein lærar frå ei av klassene som ikkje kunne bli med vidare frå semesteroppgåva til masteroppgåva. Dermed freista eg å få ei klasse til. Løysinga til slutt var å spørje Dale i Sunnfjord der ein norsklærer var villig til å delta i prosjektet med si klasse. Dermed klarte eg å få nok tal elevar med i eit rikhaldig korpus. Men dialektområdet mitt vart utvida til å gjelde også Dale i Sunnfjord, og ikkje berre midtre Nordfjord. Dermed kunne det bli litt vanskelegare å avdekkje kva som er dialektfeil eller ikkje. Trass i dette er elevane frå Nord-Vestlandet hovudsakleg frå same dialektområde, og dei fleste elevane, 78 %, kom frå ein av skulane i midtre Nordfjord.

Eit anna aspekt er at elevane nødvendigvis ikkje kjem frå same kommune som skulen. Til dømes kjem elevar som går på musikk-linja og dans/drama-linja på Firda vgs frå heile Sogn og Fjordane. I korpuset mitt utgjer dei 23 % av elevane totalt. Eg var litt usikker på om eg skulle la denne elevgruppa telje i høve undersøkinga om dialektavvik. Men ved ein gjennomgang av

korpuset, kunne eg finne ut kvar elevgruppa kom frå. I korpuset er alle tekstane nemleg skrivne med *e-infinitiv* og *vi* i 1. person fleirtal i personleg pronomen. Ove Eide (2020) seier at når det ikkje er med tekstar med *a-infinitiv* eller *me*, er det truleg ikkje med elevar frå midtre eller indre Sogn. Desse elevane hadde truleg valt å skrive nært talemålet sitt og nytta *a-infinitiv* og *me*. Dermed har eg valt å ha alle elevane med i undersøkinga om dialektavvik også. I høve *ytre validitet* kan forskinga som gjeld dialektpåverknad ha ein overføringsverdi hovudsakleg til andre undersøkingar som gjeld same dialektområde. Granskinga som gjeld bokmålsavvik vil sannsynlegvis ha ein ytre validitet i høve andre skuleklassar på Vestlandet som har nynorsk som hovudmål. Desse vil truleg vere samanliknbare med klassar i område der nynorsken står sterkt.

For å stette kravet til indre gyldigheit var målet å få inn elevtekstar frå om lag 100 elevar. Planen med å nytte langsvarsoppgåver i staden for kortsvarsoppgåver, var å danne eit godt bilde av rettskrivingsdugleikane til elevane, noko eg trudde ville kome lettare til syne i ei lengre oppgåve enn i ei kortsvarsoppgåve. Denne forskinga omhandlar 100 elevar, noko som etter mi vurdering er meir enn nok til å gjere ei gransking med god gyldigheit og pålitelegheit. I korpuset er det med 183 elevtekstar. Det vil seie at dei fleste elevane har levert to tekstar, medan 17 % har levert berre ein tekst. Korpuset har totalt 165 165 ord, og det er registrert 2882 avvik. Om vi jamfører dette med den vitenskaplege artikkelen til Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 93), ser vi at dei granska 113 tekstar frå 26 elevar fordelte på seks skular, og at dei hadde registrert til saman 2198 avvik frå nynorsknorma (Ibid, s. 100). Dette gjev meg ein peikepinn på at korpuset mitt er stort nok til å kunne hente ut gyldige og pålitelege data som kan vere samanliknbare med andre undersøkingar.

Det var 101 elevar som svarte på spørjeskjema som hadde nynorsk som hovudmål. Men då eg ikkje fekk inn langsvarsoppgåver frå ein av desse elevane, gjekk denne eleven ut av granskinga. Med 100 elevar og 183 elevtekstar er dette eit godt utgangspunkt for å seie noko om denne elevgruppa sine rettskrivingsdugleikar. Då eg fekk inn tekstane, gjekk eg gjennom dei for å sjå om lengda og innhaldet var rett i høve ei langsvarsoppgåve.



Ein av tekstane er ikkje teken med i undersøkinga fordi han såg ut som ein kladd. Dermed ville han truleg ikkje gje noko korrekt bilde av rettskrivingskunnskapane til eleven. Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 97) har gjort tilsvarande vurderingar der dei valde å ta ut ein tekst fordi den såg ut til å bestå av både kladd og innføring.

Det var elles frivillig å delta. Elevar som ikkje kom med i undersøkinga, var anten utanlandske elevar med anna læreplan, elevar som hadde bokmål som hovudmål eller dei hadde reservert seg frå å delta. Alt i alt meiner eg at korpuset er stort nok til å stette krava til gyldigheit og pålitelegheit, og at min studie er samanliknbar med andre studiar, noko som vil styrke overføringsverdien.

I tillegg deltok 15 % av elevane (15 elevar) i eit intervju. Resultatet frå denne undersøkinga vart samanlikna med funna i tekstane. Ideelt sett burde ein plukka ut desse elevane heilt tilfeldig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240), men her har ein satsa frivillig deltaking. Difor vart fem elevar frå tre av klassene spurde om å delta. I to av klassene møtte eg opp sjølv og spurde kven som ville delta. I ei klasse spurde norsklæraren om frivillige og eg fekk fem respondentar. Desse fekk eg intervjuet i eit langfriminutt. Kanskje kan det ha resultert i at det er ein viss overvekt av elevar som meistarar nynorsk rettskriving godt som har stilt opp på intervju? Dei 15 elevane hadde i snitt 9,2 feil per langsvarsoppgåve. Dei 100 elevane i korpuset hadde eit snitt på 16 feil per langsvarsoppgåve. Det vil seie at dei 15 elevane som er med på intervjuet, er ein god del betre enn gjennomsnittet. Elevane har blitt spurt mellom anna om korleis dei rettar og om dei trur at måten dei rettar på har ein positiv læringseffekt. Sjølv om desse elevane ikkje er representative for gjennomsnittet, er det godt mogleg at desse kan seie noko om korleis ein kan lukkast med nynorsk rettskriving, sidan dei nettopp ligg tydeleg over gjennomsnittet.

Andre undersøkingar slik som Støfring (2019) og Bjørhusdal og Juuhl (2017), har brukt elevkorpus som er tilgjengeleg på nett. Dei har fått tilgang til Normprosjektet og valt ut elevtekstar i frå eit materiale som andre forskarar har samla inn. Dei lyt difor lite på andre forskarar si pålitelegheit for at eiga undersøking skal vere påliteleg. Eg har bygt opp mitt eige korpus, noko som gjev meg moglegheit til å vurdere undervegs om det eg har samla inn er påliteleg og samanliknbart. Ei slik datainnsamling tek mykje tid, og lenger tid enn ein trur det

vil gjere (Thrane, 2018, s. 161). Innsamling av datamaterialet skjedde ved at kvar enkelt lærar vidaresendte oppgåvene til meg. Eit unntak var påbygging-klassa der norsklæraren tykte det var meir praktisk at elevane sende på e-post direkte til meg. Dette førte til at eg måtte vende meg til klassa og purre på nokre elevar. Likevel mangla nokre svar, men desse fekk eg frå norsklæraren.

I utgangspunktet samla eg inn tre elevsvar, men eg fann ut at korpuset ville bli stort nok med to elevsvar frå kvar elev. Ein annan grunn til at det eine elevsvaret gjekk ut, var at den tredje oppgåva som dei leverte inn, var særemne. Særemne er ein mykje lenger tekst enn ei langsvarsoppgåve og i ein annan sjanger, og difor valde eg bort dette. I ettertid viste det seg kanskje å vere ei rett vurdering. For med Fagfornyinga er særemne teke ut, og i staden skal elevane skrive fagtekstar både på vg1, vg2 og vg3. Dei siste elevane som følgjer gamal læreplan er 2021/2022-kullet. Materialet som er plukka ut er berre langsvarsoppgåver. Desse er skrivne på fagdagar/tentamen utanom elevane på påbygging til generell studiekompetanse som hadde innleveringar.

Spørjeundersøkinga var på papir. Alternativt kan ein velje ei webbaserert undersøking. Det kan vere meir lettvint fordi ein kan få svara inn i ein database som er klar for analyse. Som intervjuar kan ein ikkje påverke undersøkinga, då ein ikkje møter den som blir intervjuet ansikt til ansikt. Eit potensielt problem i webbasererte undersøkingar er låg svarprosent. Eit anna problem er at ein ikkje har nokon interaksjon med elevane, og at ein ikkje kan avdekke om noko er uklart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 185ff). Formålet med spørjeskjemaet var å gjere det så enkelt som mogleg slik at det skulle ta kort tid å fylle det ut. Dessutan var det viktig med svaralternativ, så ein fekk kvantitative data som var samanliknbare med funna i langsvara. For å unngå eit tettpakka skjema som kunne verke lite motiverande å fylle ut, vart skjemaet utforma med litt luft på sidene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 190f).

Eg gjennomførte spørjeundersøkinga sjølv i to av klassene. I dei andre klassene sende eg skjema på e-post til norsklærarane som prenta ut og leverte ut til sine klasser. Deretter skanna dei resultatane og sende tilbake til meg på e-post. Elevane skulle svare på kva feiltypar dei trur dei har mest av: bokmålspåverknad eller dialektpåverknad. Her svarte nokre elevar på begge

alternativa og nokre elevar svarte på ingen av alternativa. Kanskje svarte elevane det dei meiner er rett for dei, at nokre elevar meinte at dei skriv feilfritt og andre meinte at dei skriv feil både på bokmål og på dialekt. Alle elevane har blitt registrert med sine svar.

Dei 15 intervjuja gjennomførte eg sjølv og hadde dermed kontroll på at elevane vart spurt mest mogleg likt. Eg skreiv ned svara til elevane og så skreiv dei under på at det var rett nedskrive. Her var det både opne og lukka spørsmål. Formålet med opne spørsmål er å kunne utfylle den kvantitative undersøkinga. Eit grep som kunne ha letta arbeidet med å dokumentere dialektavvik, hadde vore å gjere lydopptak av dei 15 intervjuja med elevane i den kvalitative undersøkinga. Eg valde å ikkje gjere det av fleire grunnar, mellom anna fordi eg har god erfaring med intervju etter nesten ni år som journalist. På denne måten sparte eg også tid, fordi det går fortare å lese gjennom notata enn å høyre oppatt 15 intervju på lydspor og så transkribere det. Ein annan grunn til at eg ikkje valde lydopptak, var at ein må få løyve frå NSD. Det ville truleg vere lettare å få løyve frå NSD dersom ein gjorde intervju utan lydopptak. Sidan eg då ikkje fekk inn lydopptak som dokumenterer dialekta til informantane, har eg brukt bøker som omhandlar den Nordvestlandske dialekta. Der bøkene ikkje har vore oppdaterte i forhold til korleis dei unge snakkar, har eg fått sjekka lista med dialektavvik med tre erfarne norsklærarar frå kvar av dei tre skulane som er med i korpuset.

Sidan NSD har nokså strenge reglar for oppbevaring av personopplysningar, var det ein ting til som eg utelet, nemleg informasjon om eleven sin sosiolingvistiske bakgrunn. Dette kunne gjerne vore med. I spørjeskjema spurde eg kva morsmål elevane hadde. I tillegg kunne eg ha tenkt meg å spørje kvar eleven kom frå og var oppvaksen, for slik å få ein peikepinn på kva som var dialekta til eleven. Geirr Wiggen si omfattande gransking av elevmateriale frå 1978/79 studerte også avvik som kunne knytast til talemålet til elevane. Han hadde tilgang til informasjon om kvar informantane og foreldra deira budde, kva talemål informantane og foreldra deira hadde, om dei var innflyttarar i skulekrinsen og i så fall frå kvar. Dersom eg hadde innhenta tilsvarande opplysningar frå informantane mine, ville eg fått vite heilt presist dialekta til eleven. Då eg ikkje har desse opplysningane direkte frå elevane, kan det vere at undersøkinga som gjeld dialektavvik ikkje vert heilt presis. Likevel har eg eit nokolunde godt grunnlag med dokumentasjon av dialekta til elevane fordi lærarane i dei deltakande klassene

gav tilbakemelding på kvar elevgruppa kom frå. I tillegg så høyrde eg som er oppvaksen midtre Nordfjord, kva dialekt dei 15 elevane i intervjuet snakka. Dette gav meg ein peikepinn på at desse elevane kom frå same område som skulen, utanom ein elev som hadde preg av austlandsdialekt. 78 elevar (78 %) kom frå ein av Nordfjordskulane, medan resten av gruppa kom frå Dale i Sunnfjord. Det er nærliggjande å tru at talemålet til elevane (eller dei fleste elevane) er den nordvestlandske dialekta.

Sjølve analysedelen med kategorisering av avvik var eit stort arbeid, der eg la svara inn i eit Excel-ark. Her fekk hjelp frå kollega Arild Torvund Olsen på Nynorsksenteret til å sjekke om eg hadde kategorisert rett avvika frå ei av klassene med 21 elevar og som utgjorde vel 20 % av feila i korpuset. Dei resterande feila i korpuset har eg dobbeltsjekka på eiga hand. Først ordna eg avvika alfabetisk for å sjekke om same ordet hamna i same kategori. Deretter ordna eg lista etter kategori for å sjekke om det var same typen ord som hamna i same kategori. Støfring (2019) hadde gått gjennom analysen i si oppgåve tre gonger for å sjekke at ho hadde fått kategorisert avvika rett, og difor har eg valt å gjere det same med mi oppgåve. Etter eiga vurdering er dette er eit godt utgangspunkt for å kunne kartlegge dei største feiltypekategoriene og prosenten avvik i dei ulike kategoriene.

## 4 Resultat og analyse

I dette kapitlet skal eg svare på forskingsspørsmåla som er stilt i delkapittel 1.1. Det overordna forskingsspørsmålet i denne oppgåva er: *Kva for normkompetanse har vg3-elevar med nynorsk som hovudmål i nynorsk rettskriving?* Eg vil vidare svare på underspørsmåla til forskinga. Eg presenterer resultata av undersøkinga og diskuterer delar av resultata undervegs. Først presenterer eg kor mange avvik som er registrerte og korleis dei fordeler seg på hovudkategoriene. Deretter presenterer eg dei største avvikskategoriene og til slutt korleis avvika fordeler seg på dei ulike underkategoriene. Resultata vil eg sjå på i lys av teorien som vart presentert i delkapittel 2.1 og 2.2, og avgrense dette til å samanlikne område der eg har samanliknbare data.

### 4.1 Avvik totalt

I korpuset er 165 165 ord fordelt på 183 langsvartekstar. I desse tekstane er det registrert i alt 2882 avvik. Ei langsvarsoppgåve skal vere på 800 ord pluss/minus 10 prosent. Desse tekstane

var i gjennomsnitt på 903 ord, som er litt meir enn kravet til lengde på ei langsvarsoppgåve. I snitt er det 16 avvik per oppgåve. Det gjev ein feilprosent på 1,74 %, det vil seie 1,74 feil per 100 ord.

Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 100) si undersøking av elevtekstar på 6.trinn synte at dei hadde 9,8 avvik per 100 ord. Røhme (2020, s. 33) si ferske undersøking av elevtekstar på mellomtrinnet hadde registrert i snitt 8,96 avvik per 100 ord. Dette er påfallande nær resultata frå Bjørhusdal og Juuhl (2017) trass i at Røhme hadde eit nokså lite korpus på 7095 ord. Tekstane til Bjørhusdal og Juuhl (2017) er frå skuleåret 2012/13, det vil seie i perioden då den nye rettskrivingsnorma tredde i kraft (2012), medan Røhme (2020) har undersøkt tekstar frå elevar som berre har hatt opplæring i den nye norma. Elevane i Røhme og Bjørhusdal og Juuhl sitt materiale har om lag fem gonger så mykje feil som vg3-elevane i mitt materiale.

Støfring (2019, s. 43) si gransking av elevtekstar på 7. trinn er også tekstar henta frå Normkorpuset til liks med Bjørhusdal og Juuhl. Støfring har registeret 12,67 avvik per 100 ord i ordklassene substantiv og verb. Det er noko meir enn Bjørhusdal og Juuhl si gransking av elevtekstar på 6. trinn som hadde registrert 9,8 avvik per 100 ord. Geirr Wiggen si gransking av elevtekstar på 6.trinn i 1978/79 (same alder som 7. trinn i dag) synte at gutane i materialet hadde 5,4 avvik per 100 ord, medan jentene hadde 4 avvik per 100 ord. Elevane i Wiggen sitt materiale har om lag halvparten så mykje feil som elevane i Bjørhusdal og Juuhl sitt materiale. Dette kan delvis forklarast med at elevane er eit år eldre. Samstundes har Wiggen registrert breiare enn Bjørhusdal og Juuhl sidan hans gransking også inkluderte avvik som teiknsetjing og stor og liten forbokstav (Wiggen, 1992, s. 114). Gutane i Wiggen sitt materiale har tre gonger så mykje feil som vg3-elevane i mi gransking. Jentene i Wiggen sitt materiale har dobbelt så mange avvik som elevane i granskinga mi. Men så har granskinga mi ikkje teke med teiknsetjingsfeil, feil med stor og liten forbokstav eller feil med samansette ord. Den store aldersskilnaden er den mest sannsynlege forklaringa på at det er så stor skilnad på registrerte feil hjå elevar på mellomtrinnet kontra elevar på vg3. Elevane blir tryggare i rettskrivinga etter kvart som dei blir eldre og får meir og meir øving og opplæring i å skrive normert nynorsk.

Blant dei 100 elevane i denne granskinga var det ingen feilfrie tekstar. Talet skrivefeil varierte frå éin registrert feil til 113 registrerte feil på ei langsvarsoppgåve. To elevar (ei jente og ein gut) hadde eitt avvik på ei av oppgåvene. Desse tala samsvarar ganske bra med Fretland et al. (2017, s. 139) som undersøkte 201 elevtekstar frå 10. klasse med tekstar frå to skular i Sogn og Fjordane og fire skular på Island. Undersøkinga viste at dei norske elevane på 10. trinn ikkje hadde skrive nokon feilfri tekst. Det var heller ingen tekstar med berre éin feil. På Island derimot var elevane langt stødigare i rettskrivinga. Funna til Fretland et al. (2017, s. 138) viste 17 feilfrie elevtekstar og 22 elevtekstar med éin feil på 10. trinn. Totalt sett er det stor skilnad på rettskrivingsavvik mellom dei to landa. Tekstane frå dei islandske elevane hadde i snitt seks feil per side medan tekstane frå dei norske elevane hadde i snitt 15,6 feil per side. Frå ein av dei fire skulane på Island var det til og med den svakaste delen av klassa som var med i undersøkinga. Endå meir imponerende blir dette resultatet då elevane frå Island skreiv tekstane for hand, medan elevane i Noreg skreiv tekstane på datamaskin med tilgang til stavekontroll og retteprogram.

Studien til Fretland et al. (2017, s. 131) forklarar at rettskriving er prioritert i langt større grad på Island enn i Noreg. I den islandske læreplanen er rettskriving trekt fram på alle karakterar, noko det ikkje er i den norske læreplanen. «I tillegg bruker dei islandske lærarane som er intervjuar mykje meir tid på rettskriving i undervisninga enn dei norske lærarane» (Fretland et al., 2017, s. 131). Fretland et al. (2017, s. 142) seier at ein på Island har større respekt for rettskriving og for rettskrivingstradisjon enn i Noreg. I innleiinga nemnde eg at eg hadde studert på Island, og Fretland et al. sine synspunkt passar godt med min eigen observasjon då eg studerte islandsk språk ved Universitet på Island i 1996.

#### 4.2 Dei mest frekvente normavvika

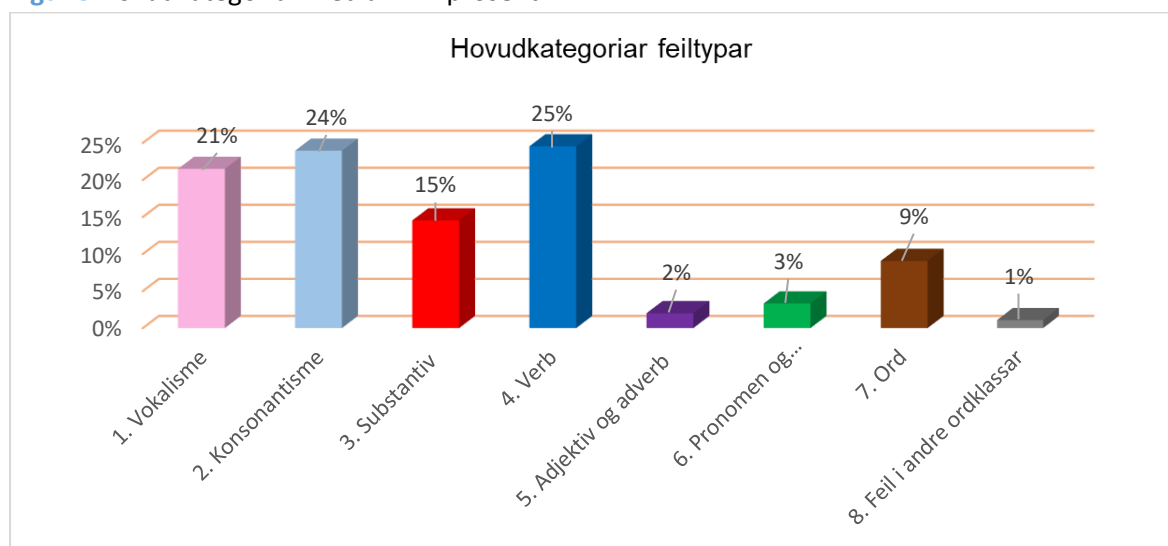
I det følgjande skal vi sjå nærare på spørsmål ein frå innleiinga:

*Kva er dei mest frekvente normavvika i langsvarstekstane til elevane?*

Funna i langsvarstekstane syner at 45 % av avvika gjeld lydverket, altså vokalisme (21%) og konsonantisme (24 %) – jamfør figur 3. Så gjeld 46 % av avvika bøyingsverket, det vil seie i

substantiv (15 %), verb (25 %), adjektiv/adverb (2 %), pronomen/determinativ (3 %) og andre ordklassar (1 %). 9 % av avvika gjeld ord/leksem. Det er fire hovudkategoriar som har over 10 % feil. Dei to største avvikskategoriane er verbbøying med 25 % av dei registrerte feila, og konsonantisme med 24 % av dei registrerte feila. Vidare gjeld 21 % av feila vokalisme, medan 15 % av feila gjeld substantivbøyinga. Nesten halvparten av feila finn ein i dei to største avvikskategoriane, som er feil i bøyingsverket i verb og feil i lydverket med konsonantisme. Desse kategoriane utgjer 49 % av dei registrerte feila totalt i elevtekstane. Tek ein med feil ved vokalisme (lydverket) og substantiv (bøyingsverket) utgjer desse fire største avvikskategoriane 85 % av feila totalt.

**Figur 3** Hovudkategoriar med avvik i prosent



Samanlikna med andre undersøkingar, syner funna samanfall på mange område. Undersøkinga mi har samanfall med Fretland et al. (2017) si undersøking av 10. klassesetextar der begge undersøkingane hadde vokalisme og konsonantisme som to av dei tre største feiltypekategoriane. I Fretland et al (2017, s. 139) sitt materiale er dei to største feiltypekategoriane konsonantisme (14,9 %) og vokalismefeil (14,8 %). Avvik i lydverket med konsonantisme utgjer 24 % av feila totalt i mi undersøking. Fretland et al. (2017) si undersøking viser nokså godt samsvar med 22,4 % avvik med konsonantisme, inklusive kategorien feil med enkel/dobbel konsonant.

Vokalismefeil var blant dei støste feiltypekategoriane både i Fretland et al. sitt materiale og i mitt materiale. I Fretland et al. (2017, s. 139) sitt materiale er feil med monoftong/diftong registrert som ein eigen hovudkategori, medan eg har dette som ein underkategori til hovudkategorien vokalisme. Fretland et al. har registrert 14,8 % vokalismefeil, men totalen blir om lag 20 % dersom ein tek med feil med monoftong/diftong. I mitt materiale er det registrert 21 % vokalismefeil, noko som samsvarar godt med undersøkinga til Fretland et al. (2017, s. 139).

Støfring (2019, s. 49) si undersøking synte at konsonantisme og vokalisme var dei klart største avvikskategoriane, medan feil i verbbøying var den tredje største feiltypekategorien føre substantivbøying, som var den fjerde største avvikskategorien. Støfring har rekna avvika ut i frå talet på substantiv og verb totalt i korpuset. I mi undersøking er totalen alle orda i korpuset. Dermed blir det vanskeleg å samanlikne prosentavvik i Støfring si undersøking med mi. Det er likevel interessant å sjå at det er samanfall med mi undersøking og Støfring si undersøking som begge syner at det er fleire feil med konsonantisme enn vokalisme. Vidare syner begge undersøkingane at det er fleire avvik i verbbøyinga enn i substantivbøyinga.

Røhme (2020, s. 34) si gransking av elevtekstar på mellomtrinnet syner samanfall på kva som er dei største hovudkategoriane med avvik. Ho har til liks med meg vokalisme og verbbøying som to av dei tre største avvikskategoriane. Begge undersøkingane synte også at feil med heile ord var blant dei fem største hovudkategoriane feiltypar.

#### 4.3 Underkategoriane med størst avvik

Tabell 2 syner dei største underkategoriane med avvik og som alle hadde over 100 registrerte feil. Her er det hovudsakleg feil i fire hovudkategoriar, nemleg feil med lydverket i vokalisme og konsonantisme, feil i verbbøyinga og substantivsubstantivbøyinga. I tillegg er feil med ord/leksem ein stor underkategori med feiltypar. Konsonantisme (utelating eller annan konsonant) er den største underkategorien med 368 registrerte feil. Den nest største underkategorien er vokalisme (ombyte) med 346 registrerte feil. Den tredje største underkategorien med 262 registrerte feil er ein samlekategori med feil i ord/leksem. Den fjerde største underkategorien med 253 registrerte feil er feil i verbbøying der e-verb blir bøygde som a-verb i presens. Den femte største underkategorien med 158 registrerte feil er feil i



substantivbøyinga der hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal, anten ved ubunden artikkel *ein* framfor, eller bunden artikkel *-en* etter.

**Tabell 2** Underkategoriane med størst avvik

	Kode	Kategori	Feil	Registrerte feil
1	ko3	Konsonantisme: Utelating eller annan konsonant	368	<i>meiner</i> (* <i>meina</i> ), 42 feil <i>definerer</i> (* <i>definera</i> ), 22 feil <i>seier</i> (* <i>seie</i> ), 17 feil
2	vo2	Vokalisme: Ombyte	346	<i>lig</i> -ord, 47 feil, som <i>tydeleg</i> ( <i>tydelig</i> ), 10 feil <i>vere</i> (* <i>være</i> ), 31 feil <i>skrive</i> (* <i>skreve</i> ), 30 feil <i>grosseraren</i> (* <i>grossereren/grosseren</i> ), 22 feil
3	o1	Ord/leksem	262	<i>ein</i> (* <i>man</i> ), 35 feil <i>berre</i> (* <i>kun/kunn</i> ), 34 feil <i>framleis</i> (* <i>fortsett/fortsatt</i> ), 19 feil
4	v3	Verb: E-verb blir bøygde som a-verb i presens	253	<i>definerer</i> (* <i>definerar</i> ), 22 feil <i>meiner</i> (* <i>meinar</i> ), 14 feil <i>appellerer</i> (* <i>appellerar</i> ), 10 feil
5	s1	Substantiv: Hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal, anten ved ubunden artikkel <i>ein</i> framfor, eller bunden artikkel <i>-en</i> etter	158	<i>ei</i> (* <i>ein</i> ), 104 feil <i>verda</i> (* <i>verden</i> ), 27 feil
6	ko1	Konsonantisme: Dobbel konsonant	145	<i>kome</i> (* <i>komme</i> ), 9 feil <i>fortel</i> (* <i>fortell</i> ), 9 feil
7	s7	Substantiv: Andre feil med substantiv	122	<i>mennene</i> (* <i>menna</i> ), 12 feil <i>moglegheiter</i> (* <i>moglegheita/muligheter</i> ), 6 feil
8	vo1	Vokalisme: Diftong	121	<i>ein</i> (* <i>en</i> ), 37 feil <i>eit</i> (* <i>et</i> ), 20 feil
9	ko4	Konsonantisme: Tilføyning	116	<i>si</i> (* <i>sin</i> ), 22 feil <i>skrive</i> (* <i>skriven</i> ), 21 feil
10	v5	Verb: Sterke blir vert bøygde svakt i presens	111	<i>set</i> (* <i>setter</i> ), 10 feil <i>beskriv</i> (* <i>beskriver</i> ), 8 feil <i>legg</i> (* <i>legger</i> ), 7 feil
11	vo3	Vokalisme: Utelating	106	<i>seie</i> (* <i>sei</i> ), 31 feil <i>tida</i> (* <i>tid</i> ), 9 feil

Den sjetteste underkategorien gjeld feil i lydverket ved konsonantisme (feil med dobbel konsonant) der elevane har 145 registrerte feil. Den sjuande sjetteste underkategorien med 122 registrerte feil gjeld andre feil med substantiv. Den åttande sjetteste underkategorien gjeld feil med vokalisme (diftong) med 121 registrerte feil. Den niande sjetteste underkategorien gjeld feil

i lydverket ved konsonantisme (tilføyning) med 116 registrerte avvik. Dei største underkategoriane vil i det følgjande bli presenterte nærare med døme.

#### 4.3.1 Vokalisme

I vokalisme er det registrert 621 feil. Det utgjer 21 % feil av den totale mengda avvik. Det er noko mindre enn i Støfring (2019, s. 52) sitt materiale der det er kategorisert nærare 27 % feil med vokalisme av den totale mengda avvik. Dette syner eit bra samanfall. Tabell 3 syner korleis feila i vokalismen fordeler seg på dei fem underkategoriane. Rekkjefølgja på kva underkategori vokalisme det er mest skrivefeil i, samsvarar med Støfring (2019) si undersøking.

**Tabell 3** Feil med vokalisme (lydverket) i tal og prosent

Feil med vokalisme (lydverket)						
Underkategori	Diftong	Ombyte	Utelating	Tilføyning	Andre feil	Totalt
<b>Registrerte feil (frekvens)</b>	121	346	106	46	7	621
<b>Relativ frekvens i %</b>	19 %	56 %	17 %	7 %	1 %	100 %

Tabellen syner at ombyte er den mest frekvente feilen med vokalisme med 56 % registrerte feil (346 feil). Dette er også den klart største feilen med vokalisme som er registrert i Støfring (2019, s. 52) sitt materiale (Erstatning: 63,93 %). Denne kategorien dominerer begge granskingane med godt over halvparten av vokalismefeila. Feil med diftong utgjer 19 % av dei registrerte feila med vokalisme (121 feil). Dette resultatet har samanfall med Støfring (2019, s. 52) si gransking som har registrert 18,80 % slike feil. Den tredje største kategorien er utelating som utgjer 17 % av dei registrerte feila med vokalisme (106 feil). Her er det også godt samsvar med Støfring sitt materiale som har 13,05 % avvik på utelating (Ibid, s. 52). Tilføyning er den fjerde kategorien som utgjer 7 % av dei registrerte feila med vokalisme (46 feil). Dette er også den fjerde største underkategorien feil i Støfring sitt materiale (Ibid, s. 52). I materialet mitt er det registrert 1 % feil som gjeld andre feil med vokalisme (7 feil). Støfring (2019, s. 52) har registrert 1,32 % andre vokalismefeil (6 avvik) som igjen syner godt samsvar.

I den største av desse kategoriane, *ombyte*, er det er registrert 46 feil med avleiing på *-lig*. Dei mest frekvente feila er *tydeleg/tydelege/tydelegvis* (\**tydelig/tydelige/tydeligvis*, 10 feil), *dårleg/e* (\**dårlig/e*, 6 feil), *forferdeleg/e* (\**forferdelig/e*, 4 feil), *alvorlege* (\**alvorlige*, 4 feil), *forskjelleg/e* (\**forskjellig/e*, 2 feil). Desse orda fell saman med bokmålsnorma, noko som peikar

i retning av at bokmålspåverknad kan vere grunnen til desse feila. Ove Eide (2020) seier at ein i midtre Nordfjord seier desse orda på dialekt med *leg*-ending, men at yngre etter kvart tilpassar seg eit talemål som liknar meir og meir på bokmål. «Det går mot ei utjamning mot bokmål og avsliping av særtrekk», seier Eide. Samstundes påpeikar Tor Egil Furevikstrand (2020) at talemålet i Dale i Sunnfjord blir påverka frå storbyen Bergen som er næraste by til Dale. «Etter kvart har talemålet fått påverknad frå Bergen, og innslaget av bokmål vert stadig vekk høgare», seier Furevikstrand (2020).

Enkeltordet i underkategorien ombyte som det er registrert flest feil med, er *\*være* i staden for *vere* (31 feil). Dette er også den mest frekvente feilen med erstatning i Støfring (2019) sitt materiale (2019, s. 52). (Her har vokalen *e* blitt erstatta med *æ*). Dette avviksordet fell saman med bokmålsnorma og med dialekta. Påverknad frå bokmål kan vere årsak til at ordet er feil skrive, men det kan også vere påverknad frå dialekt som er opphavet til feilen. Det kan vere utfordringar med *æ*-lyden som gjer at ordet er skrive feil fordi det kan vere vanskeleg å vite om ein skal skrive *æ*-lyden med *e* eller *æ* (Jansson & Traavik, 2014, s. 174).

Det er vidare registrert 30 feil med *\*skreve* i staden for *skrive*. Dette er ein vanleg skrivefeil (jamfør Nynorsksenteret sin illustrasjon på framsida) (Nynorsksenteret, 2019). Skaaden (2007, s. 41) omtalar *e*-lyden og *i*-lyden i dialekta i Gloppemålet i Midtre Nordfjord, der ho har registrert fleire ord der folk flest brukar *e* i talemålet, medan det på nynorsk skal vere *i*. Eide (2020), Espe (2020) og Øvrebust (2020) seier *\*skreve* er ein del av talemålet blant elevane frå Nordfjord og Sunnfjord. *E*-lyden her har difor sannsynleg samanfall med talemålet til elevane.

Så er det eit enkeltord i ei skriveoppgåve som har skapt ein del hovudbry for elevane, nemleg *grosseraren* som vart til *\*grossereren/grosseren*. Det er registrert 22 feil med dette ordet, men det er berre fire elevar som har skrive ordet feil. Tre elevar har skrive ordet feil sju gonger. Hadde desse tre elevane skrive dette enkeltordet rett, så hadde dei fått ein god del færre skrivefeil totalt sett. Dersom vedleggsteksten til langsvarsoppgåva er på bokmål, slik som tilfellet er her, kan det verte vanskelegare for elevane å finne gode nynorske ord for bokmålsorda. Å slå opp ord i ordboka som ein usikre på, vil hjelpe. Det vil truleg hjelpe elevane å ha gode tekstar på nynorsk som vedlegg til langsvarsoppgåva. Desse nynorske tekstane vil

dermed fungere som ein modell for god nynorsk rettskriving. Ove Eide (2020) har tidlegare arbeidd med å lage eksamenssett til vg3-elevar og han har vore medlem av eksamensnemnda i norsk som laga skriftlege eksamensoppgåver for vidaregåande skule under Utdanningsdirektoratet. Han fortel at eksamensnemnda sytte for at det var vedleggstekstar både på bokmål og nynorsk i eit eksamenssett. Dermed kunne elevane velje oppgåver som til dømes hadde ein vedleggstekst på nynorsk. Ei avveging her er at eleven ved val av oppgåve også bør ta utgangspunkt i kva sjanger ho/han er sterkast i. Å gje oppgåver på fagdagar/heildagsprøver med vedleggstekstar både på nynorsk og bokmål kan likevel vere ein modell for norsklærarar.

Den andre største kategorien med vokalismefeil er feil med diftong med 19 % avvik (121 feil). Her er flest skrivefeil med artikkel i hankjønn og inkjekjønn. Det er registrert 37 feil med *\*en* i staden for *ein* og 20 feil med *\*et* i staden for *eit*. Så mange som 17 % av elevane har skrive feil med *ein* og 15 % av elevane har skrive feil med *eit*. Ein elev skil seg ut då ho hadde 15 feil med *\*en* i staden for *ein*. Eide (2020) seier at dette kan sjå ut som bokmålsamanfall då dei har samanfall med bokmålsnorma, men det kan like gjerne vere talemålsfeil fordi desse feila fell saman med dialekta (Sjå delkapittel 2.2.2). Grunnen til at orda vert skrivne feil, kan dermed skuldast ein kombinasjon av dialekt- og bokmålspåverknad.

Det er fleire døme på diftong som blir monoftong (*ei* for *e*). Døme er *dei* som har blitt skrive *\*de* (6 feil) og *heilt* som har blitt skrive *helt* (4 feil). Desse feila fell saman med bokmålsnorma, og dette kan tyde på bokmålspåverknad. Eit anna døme er diftongen *øy* som blir til monoftongen *ø* eller *y*, som *høyre/-r* som blir skrive *høre/-r* (4 feil) eller *hyrer* (1 feil). Ordet *\*høre* fell også saman med bokmålsnorma og dette avviket kan skuldast påverknad frå bokmål. Døme på monoftong som blir diftong er med *e* som blir *ei*. For eksempel har *betre* blitt skrive *\*beitre* (5 feil). Her kan det sjå ut som elevane har overdrive diftongeringa for å få det til å «klinge» meir nynorsk. Søyland (2019) og Fridtun (2018) kallar denne typen feil for «hypernorsk» som er overdriven nynorsk – jamfør eit liknande døme frå Fridtun (2018, s. 53) med monoftongen *e* som har blitt til diftongen *ei* *\*meist* i staden for *mest*.

Den tredje største undergruppa med vokalismefeil er utelating med 17 % registrerte feil (106 feil). Ein fellesnemnar for desse feila er at utelating skjer i slutten av ordet der vokalane *-e* eller

-a har falle bort. Nesten kvar tredje feil i denne undergruppa, 31 registrerte feil, gjeld ordet *seie* som blir skriva \**sei*. Russdal-Hamre (2020, s. 279) har undersøkt den nynorske rettskrivingskompetansen til lærarstudentar og funne avvik med «sei» som ho meiner kan skuldast påverknad frå dialekta til studentane, dersom dei kjem frå eit område der apokope er vanleg. «I tillegg er det vanleg i fleire dialektar på Vestlandet som ligg utanfor apokopeområdet, å bruka «sei» i infinitiv» (Russdal-Hamre, 2020, s. 279). Espe (2020) støttar Russdal-Hamre: «*Sei* blir brukt i talemålet. Det er ei forenkling i utgangspunktet, som har breidd seg», seier Espe. Han legg til at dette gjeld også utanfor Nordfjord. Søyland (2002, s. 16) har også registrert kortformer av verb med \**gjer/gjør, sei, spør* og *ver/vær*. Ho forklarar dette med at i delar av Vestlandet er det vanleg å kutte infinitivsendinga i visse verb, noko som stemmer med Russdal-Hamre (2020) og Espe (2020). Støfring (2019, s. 54) har også registrert feil med \**sei* i staden for *seie*, og forklarar dette er eit resultat av talemålsinterferens. Jamfør også innleiinga der eg nemner «sei» som ein feil elevar ofte gjer. Denne feilen blir ikkje retta i stavekontroll fordi det blir rett om substantivet «ein sei».

#### 4.3.2. Konsonantisme

I hovudkategorien konsonantisme er det plassert feil som er knytt til ein konsonant i eit avvikord. Det er registrert 691 feil med konsonantisme, noko som utgjer 24 % av den totale mengda avvik. Støfring (2019, s. 56) sitt materiale syner nærare 31 % feil med konsonantisme av den totale mengda avvik i nynorske tekstar. Feil med konsonantisme var også den største hovudkategorien avvik i Wiggen (1992, s. 117) si gransking frå 1978/79.

**Tabell 4** Feil med konsonantisme i tal og prosent

Feil med konsonantisme (lydverket)						
Underkategori	Dobbel konsonant	Ombyte	Utelating	Tilføyning	Andre feil	Totalt
Talet på feil (frekvens)	145	62	368	117	0	692
Relativ frekvens i %	21 %	9 %	53 %	17 %	0 %	100 %

Tabell 4 viser at den største feiltypekategorien med konsonantisme er utelating med 53 % registrerte feil (368 feil). Døme er \**seie* for *seier*. Dette er den klart største feiltypekategorien innan konsonantisme. På andre plass med 21 % registrerte feil (145 feil), er feil med dobbel konsonant. I denne gruppa finn ein både forenkling av dobbel konsonant og dobbel konsonant

der det skal vere enkel konsonant. Døme er *\*stile* for *stille* og *\*fortell* for *fortel*. Den tredje største kategorien gjeld tilføyning med 17 % registrerte feil (117 feil). Døme er *\*tjener* for *tener*. Den fjerde største feiltypekategorien gjeld ombyte med 9 % av dei registrerte feila innan konsonantisme (62 feil). Døme er *\*gjer* for *gjev*. Det er ikkje registrert andre typar feil med konsonantisme i dette korpuset. Støfring (2019, s.56) har registrert berre fire andre konsonantisme-feil i nynorsktekstane, noko som syner godt samsvar med mine funn.

Den største underkategorien med konsonantisme er utelating med 53 % feil. Det er også den største underkategorien av alle feiltypar i korpuset og utgjer 12,8 % av avvika totalt. Så mange som 79 % av elevane (79 elevar) har avvik i denne feiltypekategorien. Dei fleste feila gjeld bortfall av konsonant i slutten av ordet. Om lag halvparten av feila, 180 feil, er registrert både i denne kategorien og i ein underkategori verb, som gjeld e-verb som blir bøygde som a-verb i presens. Nesten halvparten av elevane, 44 % (44 elevar), har gjort denne feilen. Dei mest frekvente orda som blir skrivne feil er: *meiner*, *definierer*, *appellerer* og *kommuniserer*, *reflekterer*, *engasjerer* og *ynskjer*. Desse blir i staden skrivne *\*meina* (42 feil), *definera* (22 feil), *appellera* (10 feil), *kommunisera* (10 feil), *reflektera* (8 feil) og *ynskja* (6 feil). Dette ser ut til å vere ein dialektfeil, sjå delkapittel 2.2.2 der Mæhlum og Røyneland (2012, s. 96) seier om den nordvestlandske dialekta at *utlyds-r* har falle bort i heile området. Dette påverkar verb i presens og substantiv i ubunden form fleirtal. Ein feil som også går att er *\*seie* for *seier* (17 feil). Andre feil med verb er: *har*, *blir* og *lever* som blir skrivne *\*ha*, *bli* og *leve*. I substantiv er mellom anna  *dagar*,  *dialektar*,  *kvinner* og  *setningar* skrivne *\*daga*,  *dialekta*,  *kvinne* og  *setninga*. Det grunn til å tru at dialektpåverknad er årsaka til desse feila, jamfør Mæhlum og Røyneland (2012, s. 96).

Feil med dobbel konsonant er den andre største kategorien innan konsonantisme med 21 % feil av den totale mengda feil innan konsonantisme (145 registrerte feil). Dette utgjer 5 % av avvika totalt i korpuset. I denne underkategorien er det registrert feil med dobbel konsonant som blir enkel konsonant, og feil med enkel konsonant som blir dobbel konsonant. Det er også registrert dobbel konsonant som får annan dobbel konsonant eller to ulike konsonantar. I denne underkategorien er det registrert flest avvik (72 %) med enkel konsonant som blir skrivne med dobbel konsonant (104 feil). Døme på ord som blir skrivne feil er mellom anna verb i presens

som *\*fortell* i staden for *fortel*. Spesielt kortverb får dobbel konsonant i staden for enkel konsonant, som *tør*, *set*, *sit* og *vil* som blir skrivne *\*tørr* (8 feil), *sett* (7 feil), *sitt* (5 feil) og *vill* (2 feil). Så er det nok med ein *k* i *nok* (*\*nokk*, 6 feil).

I materialet mitt er det registrert 20 feil med dobbel konsonant som er skrivne med enkel konsonant. Døme er *enn* og *døydd/e*, som i staden for blir skrivne *\*en* (7 feil), *død/døyde* (2 feil). Andre feil med konsonantisme gjeld ord med dobbel konsonant som får ein annan dobbel konsonant, eller at den eine konsonanten vert bytta ut med annan dobbel konsonant. Døme er: *fall*, *fann*, *forsvann*, som i staden for blir skrivne *\*falt*, *fant* og *forsvant*. Desse verba fell saman med bokmålsnorma noko som peikar i retning av sannsynleg bokmålspåverknad.

Feil knytt til dobbel konsonant syner seg å gå igjen i fleire undersøkingar. Feil med dobbel konsonant er også den nest største underkategorien innanfor konsonantisme i Støfring (2019, s. 56) sitt materiale. Her har ho registrert nærare 30 % avvik, noko som utgjer 9,2 % avvik totalt blant elevane på 7. trinn. I Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 104) sitt materiale er feil med dobbel konsonant (ikkje samanfall med bokmål) den største underkategorien avvik med 8,8 % avvik (193 feil). Fretland et al. (2017, s. 139) sitt materiale syner at enkel/dobbel konsonant er den tredje største avvikskategorien med 7,5 % feil hos dei norske elevane. I Wiggen (1992, s. 162) sitt materiale er konsonantforenkling den klart største underkategorien avvik. Han meiner at rett bruk av dobbel konsonant byr på store problem. Dette gjeld både forenkling av dobbel konsonant og dobbelskriving av enkel konsonant. Søyland (2002) si undersøking av elevtekstar på 10. trinn syner også at feil med dobbel konsonant er ein feil som går att. Jamvel Fretland (2015, s. 182) si undersøking av studenttekstar skrivne på nynorsk som hovudmål, syner at avvik med enkel/dobbel konsonant er ein av dei mest frekvente rettskrivingsfeila. Funna frå denne granskinga peikar i same retning: avvik mellom enkel/dobbel konsonant ser ut til å vere eit problem for elevar og studentar i alle aldersgrupper.

Den tredje største kategorien konsonantisme gjeld tilføyning, og desse feila utgjer 17 % av feila innan konsonantisme (117 feil). Støfring (2019, s. 58) hadde vel 11 % avvik i same underkategori. Nokre ord får innskoten *j* og skal ikkje ha det. Døme er *\*tjener*, *fortjener/fortjente* i staden for *tener*, *fortener/fortente*. Desse feila har samanfall med

bokmålsnorma, og bokmålspåverknad kan vere årsak til desse avvika. Nokre ord får innskoten *n* og skal ikkje ha det. Døme er *\*innbilning* og *\*konstantert* i staden for *innbilling* og *konstatert*. Eide (2020) seier desse feila fell saman med dialekta. Nokre ord med *-d* og *-t* blir skrivne med *-dt*. Døme er *\*skyltdt*, *hendte* og *omvendte* i staden for *skylt*, *hende* og *omvende*. Desse feila fell saman med bokmålsnorma, og bokmålspåverknad kan vere årsaka til denne typen avvik.

#### 4.3.3 Feil i substantivbøying

Kategorien substantiv gjeld feil med bøyingsverket. Dette gjeld feil med kjønn i artikkel eller endingsmorfem, feil bøyning eller manglande ending. Underkategoriane viser kva kjønn normordet har, kva bøyning det har fått og om ordet står i eintal eller fleirtal. Andre feil med substantivbøyinga er plasserte i ein samlekategori. Tabell 5 viser at det er 420 registrerte feil i substantivbøyinga, og dette utgjer nærare 15 % av den totale mengda avvik i korpuset. I Støfring (2019, s. 67) sitt materiale utgjer feil i substantivbøyinga 12,23 % avvik av den totale mengda avvik i nynorsktekstane. Ho har berre registrert feil med substantiv og verb, og denne prosenten kunne ha blitt litt annleis om ho hadde inkludert feil i alle ordklassar slik eg har gjort. Støfring har heller ikkje inkludert feil med artiklane *ein*, *ei* og *eit*, men det har Søyland (2002) gjort.

**Tabell 5** Feil i substantivbøying - tal og prosent

Feil i substantivbøying			
	Underkategori	Tal avvik (frekvens)	Relativ frekvens i %
1	Hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal	158	38 %
2	Hokjønnsord bøyde som hankjønnsord i fleirtal	3	1 %
3	Hankjønnsord får hokjønnsbøying i eintal	21	5 %
4	Hankjønnsord bøyde som hokjønnsord i fleirtal	27	6 %
5	Inkjekjønnsord får feil bøyning i eintal	28	6 %
6	Inkjekjønnsord får feil bøyning i fleirtal	63	15 %
7	Andre feil med substantiv	120	29 %
	<b>Totalt</b>	<b>420</b>	<b>100 %</b>

Tabell 5 syner korleis feil ved substantivbøying fordeler seg på sju underkategoriar. Den største avvikskategorien i substantivbøying er hokjønnsord som får hankjønnsbøying i eintal, med 38 % av dei registrerte avvika (158 feil). Samlekategorien «Andre feil med substantiv» utgjer



den nest største kategorien med 29 % av dei registrerte avvika (120 feil). Så er det registrert 15 % avvik med inkjekjønnsord som får feil bøyning i fleirtal (63 feil). Det er registrert 6 % avvik med inkjekjønnsord som får feil bøyning i eintal (28 feil). Vidare er det registrert 6 % avvik med hankjønnsord som blir bøyde som hokjønnsord i fleirtal (27 feil). Så er det registrert 5 % avvik med hankjønnsord som får hokjønnsbøyning i eintal (21 feil). Berre 1 % av substantivfeila gjeld hokjønnsord som blir bøyde som hankjønnsord i fleirtal (3 feil).

Ser ein nærare på dei største underkategoriane i substantiv, finn ein nokre feil som går att. Den største underkategorien avvik er som nemnt hokjønnsord som får hankjønnsbøyning i eintal (38 %), anten ved ubunden artikkel *ein* framfor, eller bunden artikkel *-en* etter. Dei fleste feila gjeld artikkelen *ein* i staden for *ei* (104 av 158 registrerte feil). Så mange som 46 % av elevane (46 elevar) har gjort denne feilen. Inkluderer ein også feil med bunden artikkel *-en* etter, er det totalt 54% av elevane som har feil i denne underkategorien. I Søyland (2002, s. 7) sitt materiale har ho registrert at 52 % av både austnorske og vestnorske elevar har ein eller fleire feil med hokjønnsord som hankjønnsord i eintal. Ser ein berre på dei vestnorske elevane er resultatet noko mindre, nemleg 46 %. Nesten alle avvika i denne underkategorien er hokjønnsord på nynorsk, men dei kan bøyast både som hokjønnsord og hankjønnsord på bokmål. Søyland (2002, s. 7) seier «Det er nærliggjande å tru at hankjønnsbøyinga breier seg etter mønster frå bokmål, der felleskjønn står stadig sterkare».

Tor Egil Furevikstrand (2020) seier at i Dale i Sunnfjord har talemålet etter kvart fått påverknad frå Bergen, og innslaget av bokmål vert stadig høgare. Dette er noko som han ser i elevtekstar blant anna i kjønn av substantiv. Dette kan forklare kvifor vg3-elevane mine har nokre fleire feil enn 10.klassingane i frå KAL-materialet frå 2000. Kanskje kan påverknaden frå bokmål ha auka dei siste tiåra. Døme på ord i undersøkinga mi som fekk feil kjønn i artikkel er: *bok*, *gruppe*, *kvinne*, *meining*, *oppgåve*, *sak*, *tid* og *utfordring*. Søyland (2002, s. 7) har registrert ein del av dei same orda med feil bøyning, nemleg: *bok*, *gruppe*, *kvinne*, *sak*, og *tid*. At ord er både hankjønnsord og hokjønnsord på bokmål, men berre hokjønnsord på nynorsk, ser ut til å forvirre nynorskelevane. Dette fører til mykje feilskrivning og bruk av feil artikkel. Dersom elevane får bukt med denne eine skrivefeilen, så hadde mesteparten av skrivefeila i denne feiltypekategorien forsvunne.

Det er vidare registrert 27 feil med *\*verden* i staden for *verda*. 14 % av elevane har skrive denne feilen. Dette ordet har valfritt kjønn mellom hankjønn og hokjønn på bokmål, men er hokjønnsord på nynorsk. Når *\*verden* er skrive med hankjønnsbøying fell dette saman med bokmålsnorma, og bokmålspåverknad kan vere grunnen til denne feilen. Hankjønnsbøying på hokjønnsord ser ut til å stemme med Furevikstrand (2020) sine observasjonar. Han har registrert at innslaget av bokmål i elevtekstar vert stadig høgare, spesielt i kjønn av substantiv. Furevikstrand forklarar at talemålet har fått påverknad frå Bergen, som er næraste storby til Dale i Sunnfjord. Denne bokmålspåverknaden ser til å vere tilfelle også for nordfjordelevane.

Det er registrert 29 % avvik med andre feil med substantiv (120 feil). Døme er *\*menna* i staden for *mennene*. *Mennene* er eit uregelrett substantiv og dette kan vere vanskeleg å skriv rett sidan det ikkje følgjer eit bestemt mønster. Difor må ein anten lære seg reglane for desse orda, eller slå opp i ordboka om ein er usikker. Når *\*menna* også ser ut til å ha samanfall med talemålet, kan det vere lett å ty til denne løysinga (Eide, 2020).

Så er det ein del avleiingar på *-ing* som har fått bokmålsavleiing på *-else*. Elevane har skrive *\*begynnelsen*, *forståelse*, *krenkelse*, *kvinneundertrykkelse*, *oppdragelsen* og *oppfattelsen* i staden for *byrjinga*, *forståing*, *krenking*, *kvinneundertrykking*, *oppdraginga* og *oppfatninga*. Desse orda har samanfall med bokmålsnorma og ved første augekast kan dette sjå ut som bokmålsamanfall. Men Eide (2020) seier at desse *else-orda* også finst i talemålet i Nordfjord og Sunnfjord, og at desse feila like gjerne kan skuldast talemålspåverknad. Vidar Parr (2020) stadfestar dette: «Mange slike ord lever likevel godt i daglegspråket vårt anten ein heldt seg til den eine eller andre målforma», seier Parr (2020). Likevel er enkelte *else-ord* lov å skrive både på bokmål og nynorsk. Han viser til ordet *betennelse*, som dei fleste av oss truleg både seier og skriv. Då avleiinga *-else* ovanfor har samanfall både med bokmålsnorma og med dialekt, og det i tillegg er lov å skrive enkelte *else-ord* på nynorsk, kan det vere ein samansett grunn til at desse orda vert skrivne feil.

Den tredje største underkategorien feil ved substantiv er inkjekjønnsord som får feil bøying i fleirtal. Denne feiltypekategorien utgjer 15 % av feila med substantivbøying (63 registrerte

avvik). Ord som ofte vert bøyde feil er *\*menneskje/-r* eller *mennesker* (20 registrerte feil), *områder* (15 registrerte feil), *dømer* (6 registrerte feil) og *medier/media* (3 registrerte feil) for *menneske*, *område*, *døme* og *medium*. Søyland (2002, s. 11) har også registrert *-j-* etter *k* i etterlyd der den ikkje skal vere med. Ho seier den dukkar opp nokre gonger som i trykklett *-e* i nøytrum (Døme: *\*menneskje* og *skykkje*). Avvika *\*mennesker*, *områder*, *dømer* og *medier* har fått hokjønnsending og desse avvika har samanfall med bokmålsnorma. Nynorsksenteret (2020) seier i ein ressurs om rettskriving at det kan vere at elevane har lagt til ei ending i fleirtal for å markere ein forskjell mellom eintal og fleirtal. Då *r-ending* fell saman med bokmålsnorma, kan det vere lett å ty til denne endinga (Hellevang, 2020).

I Støfring (2019) sitt materiale som gjeld substantivbøying, er det registrert 10,67 % avvik med inkjekjønnsord som får hokjønnsbøying i fleirtal. I materialet mitt er det i substantivbøyinga registrert 9,5 % avvik med inkjekjønnsord som hokjønnsbøying i fleirtal. Dette er om lag 1 prosentpoeng færre avvik enn i Støfring sitt materiale og syner dermed godt samanfall. Mitt materiale syner samsvar med Støfring (2019, s.69) og Søyland (2002, s. 9) sitt materiale med omsyn til at det i alle dei tre granskingane er registrert fleire hokjønnsbøyingar enn hankjønnsbøyingar på inkjekjønnsord i fleirtal. Hadde elevane i materialet mitt skrive rett to av orda i denne kategorien, nemleg *menneske* og *område*, så hadde dei fått bort nesten halvparten av feila i denne kategorien.

#### 4.3.4 Feil i verbbøying

Feil i verbbøyinga utgjer 25 % av alle feila i korpuset, noko som gjer verbbøying til den største av alle feiltypekategoriar i mitt materiale. Det er registrert 709 feil med verbbøying. Tabell 6 syner korleis feila fordeler seg på dei ulike underkategoriane. Dette ser ut til å samsvare med Røhme (2020, s. 34) si undersøking av elevtekstar på mellomtrinnet, der verbbøying var den nest største hovudkategorien (21,7 %). Det er om lag 3 prosentpoeng som skil dei to undersøkingane.

**Tabell 6** Feil i verbbøying - tal og prosent <sup>2</sup>

<b>Feil i verbbøying</b>			
	<b>Underkategori</b>	<b>Tal avvik (frekvens)</b>	<b>Relativ frekvens i prosent</b>
1	A-verb blir bøygde som e-verb i presens	32	5 %
2	A-verb blir bøygde som e-verb i preteritum eller perfektum	0	0 %
3	E-verb blir bøygde som a-verb i presens	253	35 %
4	E-verb blir bøygde som a-verb i preteritum	1	0 %
5	Sterke blir vert bøygde svakt i presens	111	16 %
6	Sterke verb blir bøygde svakt i preteritum eller anna fortid	79	11 %
7	Svake verb blir bøygde sterkt i presens	79	11 %
8	Svake verb blir bøygde sterkt i preteritum eller anna fortid	0	0 %
9	St-verb blir bøygde feil i presens	48	7 %
10	St-verb blir bøygde feil i preteritum	0	0 %
11	Andre feil med verb i infinitiv og presens	33	5 %
12	Andre feil med verb i preteritum eller anna fortid	73	10 %
	<b>Totalt</b>	<b>709</b>	<b>100 %</b>

Den største underkategorien feiltypar med verbbøying er e-verb som blir bøygde som a-verb i presens. Dette utgjer 35 % av dei registrerte feila i verbbøyinga (253 feil). Det vil seie at minst kvart tredje verb som blir skrive feil er e-verb som blir bøygde som a-verb i presens. Vidare er 16 % av dei registrerte verbfeila sterke verb som vert bøygde svakt i presens (111 feil), medan 11 % av dei registrerte feila gjeld sterke verb som blir bøygde svakt i preteritum eller anna fortid (79 feil) og 11 % av dei registrerte feila gjeld svake verb som blir bøygde sterkt i presens (79 feil). Samlekategorien «Andre feil med preteritum eller anna fortid» utgjer 10 % av dei registrerte feila totalt i verbbøyinga (73 feil). I kategorien st-verb som blir bøygde feil i presens

<sup>2</sup> Eg har valt å runde av til næraste heile prosent, dermed vert få avvik runda av nedover til 0 % avvik.

er det registrert 7 % feil av verbfeila (48 feil). Så er 5 % av verbfeila registrert i ein samlekategori som gjeld «Andre feil med verb i infinitiv og presens» (33 feil). Blant verbfeila er det også registrert 5 % feil med a-verb som blir bøygde som e-verb i presens (32 feil). I materialet mitt finn ein dei fleste feila i presens. Samla sett dominerer kategoriane i notid med 79 % av feila med verbbøying (556 feil).

Ser ein nærare på dei ulike underkategoriane verb, er den største feiltypekategorien i verbbøyinga e-verb som blir bøygde som a-verb i presens med 35 % registrerte avvik (253 feil). Dette er den fjerde største underkategorien i korpuset, og den utgjør nærare 9 % av alle avvika i korpuset. Så mykje som 180 feil er registrert både i denne kategorien og i ein underkategori til konsonantisme som gjeld utelating (Sjå delkapittel 4.3.2).

I alt 44 % av elevane har skrive denne feilen. Dei mest frekvente orda som blir skrivne feil er: *meiner*, *definerer*, *appellerer* og *kommuniserer*, *reflekterer*, *engasjerer* og *ynskjer*, som i staden for blir skrivne *\*meina* (42 feil), *definera* (22 feil), *appellera* (10 feil), *kommunisera* (10 feil), *reflektera* (8 feil) og *ynskja* (6 feil). Dette ser ut til å vere ein talemålsfeil, jamfør delkapittel 2.2.2 der Mæhlum og Røyneland (2012, s. 96) seier om den nordvestlandske dialekta at *utlyds-r* har falle bort i heile området. Det er vidare registrert 14 feil med *\*meinar* i staden for *meiner*, og seks feil med *\*visar* i staden for *\*viser*. Når e-verb blir bøygde som a-verb kallar Aud Søyland dette for hypernorsk, det vil seie at elevane har prøvd å gjere ordet meir nynorsk enn nynorsken sjølv (Søyland, 2019). (Jamfør delkapittel 2.1.1).

Sterke verb som vert bøygde svakt i presens er den nest største underkategorien verb med 16 % av verbfeila (111 feil). Dei fleste av desse verba (82 verb) får endinga *-er*, men skal ikkje ha det. Desse orda er oftast skrivne feil: *set*, *beskriv*, *legg*, *finn*, *fortset/t*, *les*, *skriv* som blir *\*setter* (11 feil), *beskriver* (8 feil), *legger* (7 feil), *finner* (6 feil), *fortsetter* (6 feil), *leser* (6 feil), *skriver* (6 feil). Søyland (2002, s. 13) har registrert fleire av dei same orda i hennar materiale: *\*beskriver*, *finner*, *legger*, *leser* og *skriver*. Ord som her får *er-ending* fell saman med bokmålsnorma, og bokmålspåverknad kan forklare kvifor elevane gjer denne feilen. «Det er neppe dialektgrunlaget som er årsaka til at elevane bruker denne forma, men innverknad frå bokmål», seier Søyland (2002, s. 13). Nokre ord får *ar-ending*. Døme er *fortel* (*\*forteljar*), *heng*

(\*hengar) og synk (\*synkar). Søyland (2002, s. 13) forklarar at når e-verb vert bøyge som a-verb kan desse feila tyde på hypernorsk. (Jamfør delkapittel 2.1.1).

Nokre ord har fått *e-ending* og skal ikkje ha det. Døme er: *legg* (\*legge) og *beskriv* (\*beskrive). Mæhlum og Røynealand (2012, s. 96) seier at innskottsvokal (eller svarabhaktivokal) i presens av sterke verb held seg godt både på Sunnmøre og i Fjordane. I Nordfjord heng e-en att i mange ord. (Jamfør delkapittel 2.2.2). Desse feila kan dermed tyde på talemålspåverknad.

Sterke verb som blir bøyge svakt i preteritum eller anna fortid utgjer 11 % av avvika i verbbøyinga. Døme er \*vert/vært for vore (39 feil). Dette samsvarar med Søyland (2002, s. 13) som også har registrert dette avviket i granskinga av elevtekstar på 10. trinn. I granskinga mi er det registrert 32 feil med \*vert og 7 feil med \*vært. \*Vært har samanfall med bokmålsnorma, men ordet kan også vere dialektsamanfall. I alle fall må ein kunne seie at *vert* med *e* har samanfall med talemålet. Jamfør delkapittel 2.2.2 der Espe (2020) og Øvrebust (2020) seier at \*vært/vert har kome inn i dialekta blant dei unge både i Nordfjord og Sunnfjord. Det kan vere litt uklart om elevane først vart påverka frå bokmål eller dialekt her, fordi dei kan ha blitt påverka frå begge retningar.

Svake verb som blir bøyge sterkt i presens utgjer 11 % av avvika i verbbøyinga. Her har 16 % av elevane (16 elevar) skrive \*lev for lever (31 feil). Denne feilen har også Søyland (2002, s. 14) registrert blant elevane på 10. trinn. I tillegg er det registrert feil med \*sei for seier (9 feil). Eide (2020) og Espe (2020) seier dette er ei forkorting som førekjem i dialekta i Nordfjord og Sunnfjord (Jamfør delkapittel 2.2.2 og 4.3.1).

I verbbøyinga er det også registrert 10 % avvik med andre feil med verb i preteritum eller anna fortid. Det er mellom anna registrert 15 feil med \*skrevet/skreven for skriven og \*skreven for skrivne. Her har \*skrevet samanfall med bokmålsnorma, og bokmålspåverknad kan forklare denne feilen. Det er også registrert ulike avvik med *drepen/drepne*, som \*drep/drope for drepen og \*drepen/drope/drepes for drepne. Her er så mange ulike variantar at det ser ut som elevane har tippa på korleis orda skal bøyast.

#### 4.3.5 Feil med ord/leksem

Det er registrert avvik med *\*kun* (21 feil)/*\*kunn* (13 feil) for *berre*. Så mykje som 15 % av elevane i granskinga gjorde denne feilen. *\*Kun* med ein *n* fell saman med bokmålsnorma. *\*kun/kunn* er også ein del av dialekta i Nordfjord/Sunnfjord i følge både Eide (2020), Espe (2020) og Øvrebust (2020). Difor kan årsaka til feilen skuldast bokmålsavvik eller dialektavvik, eventuelt ein kombinasjon av begge delar. Bjørhusdal et al. (2020, s.75) har intervjuet lærarar på mellomsteget i Sogn og Fjordane om korleis dei underviser rettskriving i nynorsk som hovudmål. Lærarane syner elevane at det finst ein del bokmålslike ord frå talemålet, som dei ikkje skal skrive. Frå elevtekstane mine er det for eksempel registrert 35 avvik med *\*man* for *ein*. *\*Man* har samanfall med bokmålsnorma.

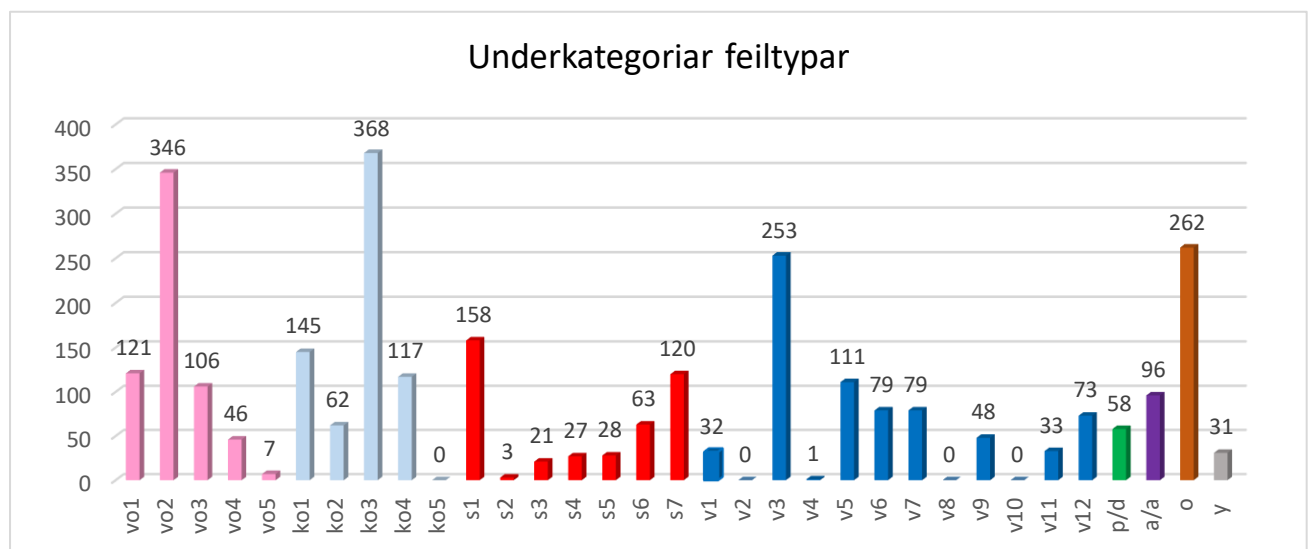
Vidare er det registrert avvik med *an-be-het-else*-ord. Eide (2020) og Parr (2020) seier at desse orda finst i talemålet vårt, noko som er tilfelle for Nordfjord og Sunnfjord. (Sjå delkapittel 4.3.3). Mange av desse orda fell saman både med dialekta og med talemålet til elevane i granskinga. Ein del ord med bokmålsavleiinga *het* har feilaktig fått endinga *-heit* (31 feil). Døme er *\*rettigheitar/-er, oppmerksamheit/-het, sannheten/sannheita, likhet/-ar, samvittigheit og trygghet/tryggheit* i staden for *rettar, merksemd, sanninga, likskap/-ar, samvit, tryggleik*. Ved å gjere *e* om til *ei*, kan det høyrest ut som at ordet kling meir nynorsk (Søyland, 2020). Det kan vere grunnen til at ord med endinga *-het* på bokmål ofte får endinga *-heit* på nynorsk. Det er også funne avvik med *\*begrip/begrep/begrepet* for *omgrep/omgrepet* (18 feil). Så er det registrert avvik med *\*innflytelse* for *påverknad* (5 feil). Mange av desse orda har samanfall både med bokmålsnorma og med dialekt. Parr (2020) seier at nokre *an-be-het-else*-ord også er lov å skrive på nynorsk, som betennelse. Då er det ikkje så rart at elevane kanskje blir usikre på rettskrivinga.

Granskinga tyder på at ei vid norm med mange valmoglegheiter kanskje har gjort elevane usikre på korleis dei skal skrive orda rett. Pernille Fiskerstrand (2008, s. 106) si gransking syner at elevar på 1. året på vidaregåande utdanning treng eit tydelegare system for ord- og formvalet i nynorsk. I undersøkinga kom det fram at elevane ikkje kjende godt nok kvar grensegangen gjekk mellom dialekt, nynorsk og bokmål (Jamfør delkapittel 2.1.8). Fiskerstrand si undersøking og funna mine samsvarar også med funna til Anders Aanes (2010, s. 116) som har

undersøkt kva haldningar vg3-elevar i den vidaregåande skulen i Møre og Romsdal har til valfrie former. Ein god del av elevane har ikkje oversikt over dei valfrie formene, noko som ein kunnskapstest utført av Aanes viste. Det rår også ein del forvirring blant allmennlærerstudentar på 3.årssteget ifølgje Jan Olav Fretland (2015, s. 140). Undersøkinga hans av eksamenstekstar synte at sjølv røynde nynorskbrukarar får problem med å skrive feilfri nynorsk. Aanes (2010) sine funn synte at elevar med nynorsk som hovudmål ønskjer seg ein moderat eller konservativ nynorsk (Jamfør delkapittel 2.1.9). Helset (2017b) si doktorgradsavhandling om valfridom i norma talar for ei normering i retning av midtlinjenynorsk (Jamfør delkapittel 2.1.10).

Figur 4 syner tal registrerte avvik i dei 33 underkategoriane. I denne oppgåva har eg lagt vekt på å synleggjere avvika i dei største avvikskategoriane. Her vil eg kort kommentere nokre kategoriar som har få eller ingen avvik.

**Figur 4** Underkategoriar feiltypar



I kategorien andre feil med vokalisme (vo5) og andre feil med konsonantisme (ko5) er der få eller ingen avvik. Dette tyder på at dei fire første kategoriane med vokalisme og dei fire første kategoriane med konsonantisme har fanga opp dei fleste feila innanfor lydverket. Kategoriseringa må ha fungert godt, då det er nesten ingen rest. I verbkategoriane er det få eller ingen avvik i dei fleste kategoriane i fortid (v2, v4, v8 og v10). Det treng ikkje bety at elevane



meistrar fortid betre enn notid. Mesteparten av tekstane i korpuset var nemleg skrivne i notid. Berre enkelte delar i nokre av tekstane var skrivne i fortid.

#### 4.4 Bokmålspåverknad versus talemålspåverknad

I dette delkapittelet skal vi sjå nærare på spørsmål to frå innleiinga:

*Kva type normavvik er det mest av: bokmålspåverknad eller talemålspåverknad?*

Formålet med denne oppgåva er mellom anna å granske tilhøvet mellom omfanget avvik som har bokmålsinterferens, talemålsinterferens og det totale omfanget avvik.

**Figur 5** Oversikt over avvik



Figur 5 syner at 33 % av dei registrerte avvika gjeld bokmålsavvik, medan 30 % av dei registrerte avvika er reine dialektavvik. I tillegg har 12 % av avvika samanfall både med bokmål og dialekta til elevane, noko som gjer det vanskeleg å avgjere kva for ein av delane dei botnar i. Fire prosent av dei registrerte avvika er sannsynlege tastefeil. Så gjeld 21 % av dei registrerte avvika andre feil. I denne kategorien er mellom anna hypernorsk, grammatiske feil som ikkje har samanfall med bokmålsinterferens eller talemålsinterferens og andre feil. Granskinga syner at det er registrert tre prosentpoeng fleire avvik med bokmålspåverknad enn dialektpåverknad.

Skilnaden er ikkje signifikant, så det er rimeleg å seie at både bokmålspåverknad og talemålspåverknad er ein vesentleg faktor i rettskrivinga til vg3-elevane.

Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 101) si gransking synte at 43 % av avvika i elevtekstar på 6. tinn hadde samanfall med bokmålsnorma. Vidare synte Røhme (2020, s. 39) si gransking at 47 % av avvika i elevtekstar på mellomtrinnet hadde bokmålssamanfall. Granskinga til Støfring (2019) som galdt 7. trinn, synte at 56 % av feila som er gjort i substantiv- og verbbøyingmorfem er samanfallande med formverket i bokmål. Geirr Wiggen (1992, s. 149) si undersøking syner at 18,1 % av normavvika i tekstane til nynorskelevane er på grunn av rein skriftspråkleg påverknad frå bokmål.

Som eg var inne på i delkapittel 4.3, har fleire av underkategoriane ord som fell saman med bokmålsnorma. Dette gjeld fleire av kategoriane i substantivbøyinga. Desse er hokjønnsord som får hankjønnsbøying i eintal, anten ved ubunden artikkel *ein* framfor, eller bunden artikkel *-en* etter (s1). Døme er *\*en sak* for *ei sak* og *\*verden* for *verda*. I underkategorien hankjønnsord bøygde som hokjønnsord i fleirtal (s4) får også bokmålssamanfall. Døme er *\*reklamer* for *reklamar*. Vidare får også inkjekjønnsord som har endinga *-er* i staden for inga ending (s6) samsvar med bokmålsnorma. Døme er *\*områder* for *område*.

I substantiv og verb er det også ein del *an-be-het-else*-ord som har bokmålssamanfall (Sjå delkapittel 4.3.3). Døme på substantiv (s7) er *\*begynnelsen* for *byrjinga* og *\*krenkelse* for *krenking*. Døme på verb (v12) er *\*berordret* for *beordra*. I bøyingsverket i verb er der fleire underkategoriar som har samanfall med bokmålsnorma (Sjå delkapittel 4.3.4). Desse er a-verb blir bøygde som e-verb (v1). Døme er *\*klarar* for *klarar* og *\*filmer* for *filmar*. Andre underkategoriar verb som får bokmålssamanfall er sterke verb som vert bøygde svakt i presens (v5). Døme er *\*leser* for *les* og *\*legger* for *legg*.

Fleire av avvika i kategoriane med vokalisme (lydverket) har også samanfall med bokmålsnorma (Sjå delkapittel 4.3.1). Dette gjeld tilfelle der diftong blir til monoftong og omvendt, og der det blir brukt feil diftong (vo1). Døme der diftong blir monoftong er *\*helt* for

*heilt* og *\*høre* for *høyre*. Andre underkategoriar vokalisme som har bokmålsavvik er ombyte (vo2). Døme er *\*bære* for *bere*. Andre døme er *lig*-ord som *\*forferdelig* for *forferdeleg*.

Innan konsonantisme er det også fleire underkategoriar som har avvik som fell saman med bokmålsnorma (Sjå delkapittel 4.3.2). Dette gjeld kategorien dobbel konsonant der det skal vere enkel, og omvendt (ko1). Døme er *\*satt* for *sat* og *\*tørr* for *tør*. Vidare er det registrert bokmålssamanfall i konsonantisme med underkategorien ombyte (ko2). Døme er *\*spurte* for *spurde*. Det er også registrert bokmålssamanfall i konsonantisme med utelating. Døme er *\*si* for *sin*. Så førekjem bokmålssamanfall i konsonantisme med tilføyning (ko4). Døme er *\*fortjener* for *fortener* og *\*sendte* for *sende*.

Granskinga min syner at 30 % av feila totalt har dialektsamanfall. Utlyds-*r* har falle bort i presens av svake verb og i ubunden form fleirtal av substantiv (Jamfør delkapittel 2.2.2). Så mange som 40 % (40 elevar) skriv ord som får *ar*-ending, men skal ha *er*-ending. Dette gjeld elevar frå alle seks klassene. Det er registrert 178 feil med svake verb i presens og substantiv i ubunden form fleirtal. Dette utgjer så mykje som 27 % av orda som har dialektavvik. Døme på e-verb i presens som blir bøygde som a-verb er: *meiner*, *definerer*, *appellerer* og *kommuniserer* som blir skrivne *\*meina* (42 feil), *definera* (22 feil), *appellera* (10 feil) og *kommunisera* (10 feil). I desse døma har også utlyds-*r* falle bort. Døme på andre verb i presens der utlyds-*r* fell bort er *\*seier* for *seie*. Døme på bortfall av *er*-ending i presens av verb, er *\*sei* for *seier* og *\*treff* for *treffer*. Nokre verb i infinitiv har fått bortfall av *e*-ending. Døme er *\*sei* for *seie* og *\*les* for *lese*. Så er det nokre sterke verb i fortid som har fått feil vokal. Det gjeld mellom anna *\*skreve* for *skrive*. Substantiv i ubunden form fleirtal skal ha *er*-ending men får i staden *ar*-ending og bortfall av utlyds-*r*. Døme er *\*annonsa* for *annonser* og *\*daga* for  *dagar*. Desse døma har samanfall med dialekta (Jamfør delkapittel 2.2.2).

Espe (2020) og Øvrebust (2020) seier at dei unge tek i bruk nye dialektuttrykk som *\*vert* og *\*komt* i staden for *vore* og *kome* (Jamfør kapittel 2.2.2). Det er registrert 31 feil med *\*vert* i staden for *vore* og tre feil med *\*komt* i staden for *kome*. Det er også registrert dialektfeil som skuldast at ein skriv *å* i staden for *og*. Døme er: *\*stå å sjå* og *\*sto å venta*.

Så er det registrert 12 % avvik som kan kategoriserast både som talemålsavvik og bokmålsavvik. Om lag to av tre ord i denne kategorien er ord som fell saman med bokmålsnorma, men som også finst i talemålet til elevane frå Nordfjord og Sunnfjord. Eit av tre ord kan kategoriserast som bokmålspåverknad og talemålspåverknad då orda nesten fell saman med bokmålsnorma, men at for eksempel eit fonem er feil. Døme på ord i talemålet som fell saman med bokmålsnorma er *\*en* (36 feil) for *ein* og *\*et* (21 feil) for *eit*. Andre avvik er *\*kun* (19 feil) for *berre*, *\*reklamer* (16 feil) for *reklamar* og *\*syns* (12 feil) for *synest*. Dersom *\*kun* er skriva med dobbel konsonant (21 feil) kan ein kalle dette både bokmålspåverknad og talemålspåverknad. Ordet liknar eit bokmålsord, men det stemmer ikkje heilt med bokmålsnorma. I dette tilfellet har enkel konsonant blitt til dobbel konsonant.

I hovudkategorien feil med ord, er det registrert fleire avvik som fell saman med bokmålsnorma. (Sjå delkapittel 4.3.5). Døme er *\*kun/kunn* for *berre* og *\*man* for *ein*. Her har *kun* med ein *n* bokmålssamanfall, medan *kun* med dobbel konsonant kan seiast å vere bokmålspåverknad. Døme på bokmålspåverknad er når ordet liknar på eit ord som fell saman med bokmålsnorma. Dette gjeld til dømes *framleis* (bokmål: *fortsett*) som er skriva *\*fortsett* med *e* i staden for *a*. Eit anna døme er *r-ending* som har blitt utelate i *\*komme* for bokmålsordet *kommer*, og som på nynorsk skal vere *kjem*.

Om lag kvar femte feil, eller 21 % av feila totalt, gjeld andre feil som ein ikkje kan kategorisere som dialektpåverknad, bokmålspåverknad eller tastefeil. Ein del av desse avvika gjeld hypernorsk. Døme er a-ending på e-verb, som *\*meinar* for *meiner*. Svake verb som blir bøygde sterkt i presens (v7) er blant kategoriane som får feil i bøyingsverket og som truleg har å gjere med at elevane ikkje har lært seg grammatikkreglane. Døme er *\*lev* (31 feil) for *lever*. Også i inkjekjønns *bunden* form eintal får bøyning som i *ubunden* form eintal. Døme er *\*språk* for *språket* (18 feil). Fire prosent av feila gjeld sannsynlege tastefeil. Døme er: *\*Hellemyrsfolket* med tre l-ar i staden for to l-ar, *\*sømes* i staden for *dømes* og *\*Språksådet* i staden for *Språkrådet*.

#### 4.5 Feiltypar – samanlikning mellom rapport og funn

I det følgjande skal vi sjå nærare på spørsmål tre frå innleiinga:

*Er det samanheng mellom eigenrapportering av kva for feiltypar elevane trur dei har mest av og dei faktiske feila som blir avdekte gjennom analysar av langsvarstekstane?*

I spørjeundersøkinga fekk elevane spørsmål om kva feiltypar dei trur dei har mest av. Her fekk dei to alternativ: a) Bokmålspåverknad og b) Dialektpåverknad.

Så mange som 65 % trur at dei har mest dialektpåverknad i tekstane sine, medan 16 % trur dei har mest bokmålspåverknad i tekstane sine. Så trur 12 % at dei har like mykje bokmåls- og dialektpåverknad, medan 7 % ikkje har svara på nokon av alternativa.

Dei faktiske funna i langsvarstekstane syner at både bokmålspåverknad (33 %) og dialektpåverknad (30 %) er ein faktor i rettskrivinga til elevane. Men elevane har 3 prosentpoeng fleire bokmålsavvik enn talemålsavvik. Om lag kvart tredje avvik skuldast bokmålspåverknad, medan nesten kvart tredje avvik skuldast dialektpåverknad. I tillegg fell talemålet saman med bokmålsnorma i enkelte høve. Granskinga syner at 12 % av avvika gjeld både talemålspåverknad og dialektpåverknad. Tabell 7 syner funn i forhold til eigenrapportering når det gjeld om elevane har mest bokmålsavvik eller dialektavvik i langsvarstekstane.

**Tabell 7** Forholdet mellom rapport og faktiske funn feiltypar som gjeld bokmål og dialekt

	Rapport	Funn		
		Bokmål	Dialekt/Bokmål	Dialekt
Dialekt	65	24	23	18
Bokmål	16	5	5	6
Dialekt/bokmål	12	4	7	1
Ingen av delane	7	1	3	3
Totalt	100 %			

Tabellen syner at 65 % av elevane har rapportert at dei trur dei har mest dialektfeil. Så trur 16 % av elevane at dei har mest bokmålsfeil, medan 12 % av elevane trur at dei har om lag like mykje bokmåls- og dialektfeil. Sju prosent av elevane har svara ingen av delane, eller dei har gløymt å krysse av på oppgåva. Då eg ikkje veit dette, har eg valt å ta desse ut av den vidare

analysen. Blant dei 65 elevane som har rapportert at dei har mest dialektavvik fordeler funna seg nokså likt på bokmålsavvik (24), dialekt-/bokmålsavvik (23) og dialektavvik (18). Blant dei 16 elevane som har rapportert at dei har mest bokmålsavvik fordeler funna seg nokså likt på bokmålsavvik (5), dialekt-/bokmålsavvik (5) og dialektavvik (6). Elevane som har rapportert at dei både har dialektavvik og bokmålsavvik har treft best med funna i elevtekstane som syner flest dialekt-/bokmålsavvik (7) og så bokmålsavvik (4) og dialektavvik (1). Totalt sett ser det ut som at mange av elevane ikkje er klare over det store innslaget av bokmål i tekstane sine.

#### 4.6 Eigenrapportert kompetanse samanlikna med faktisk kompetanse

I dette delkapittelet skal vi sjå nærare på spørsmål fire frå innleiinga:

*Er det samsvar mellom eigenrapportert kompetanse i nynorsk rettskriving og faktisk kompetanse slik den kjem til uttrykk gjennom langsvarstekstane?*

Rosen et al. (2017) seier at spørjeundersøkingar har spelt ei stor rolle når ein forskar på utdanning. Å basere undersøkingar på spørjeskjema viser seg å ikkje vere heilt påliteleg. Rosen et al. viser til undersøkingar over dei siste 15 åra der sjølvrapportering frå studentar syner systematiske feil. Desse feila kan oppstå på fire hovudområde: Om studenten forstår kva som er spurt om, om studenten hugsar rett slik at svaret blir rett, evne til å vurdere seg sjølv, og om studenten faktisk kryssar rett svar på rett plass.

Rosen et al. (2017) viser til ei undersøking der elevar har svara på kor god karakter dei fekk i algebra. Dei fleste (83 %) som fekk A, som er beste karakter, har svara A. Men studentane som fekk B eller dårlegare, har ein høg prosent feilrapportering. Her var den korrekte svarprosenten på berre 20 % til 53 %. Det viser seg også at elevane stort sett har svara at dei er på eit høgare nivå enn dei faktisk er. Oftast har studentane svara ein karakter høgare enn deira faktiske nivå. Mange studentar som fekk B, svara i spørjeskjema at dei fekk A, og mange studentar som fekk C, svara i spørjeskjema at dei fekk B. Det ser ut som at flinke studentar svarar ganske rett på kor godt nivå dei er på, medan studentar som er på eit lågare nivå, svarar at dei er på eit høgare nivå enn dei eigentleg er.

I spørjeundersøkinga mi fekk elevane spørsmål om dei kjenner seg trygge i rettskrivinga i nynorsk. Her fekk elevane fem svaralternativ.

- a) Ja, svært trygg
- b) Ja, ganske trygg
- c) Verken trygg eller utrygg
- d) Nei, ganske utrygg
- e) Nei, svært utrygg

Det elevane har rapportert, har blitt samanlikna med funna i elevtekstane. Her har eg valt å gruppere i intervall. Ove Eide (2020) meiner at dersom elevane har 0-10 feil i ei langsvarsoppgåve, er dei trygge i rettskrivinga. Difor har eg slått saman dei to kategoriane i spørjeskjemaet «svært trygg» og «ganske trygg» til «trygg». Elevar med 11-15 feil i ei langsvarsoppgåve, er verken trygge eller utrygge i rettskrivinga. Har elevane 16-20 feil i ei langsvarsoppgåve er dei ganske utrygge i rettskrivinga, og har dei 21 feil eller meir er dei svært utrygge i rettskrivinga. Espe (2020) innvender at ein oversikt over kor mange tal feil ein elev har i ei oppgåve, kan verke mekanisk: «Kva med ein elev som har mange feil, men berre ein feiltype?», spør Trygve Espe. Han meiner at i eit slikt høve kan eleven likevel ha ei god rettskrivingskompetanse. Eit døme er ein elev (DS15) som på to langsvartekstar har ni feil der seks feil gjeld *\*kun for berre*.

Tabell 7 syner kor trygge elevane er i nynorsk rettskriving. Så mange som 75 % ( 75 elevar) har rapportert at dei er svært trygge eller ganske trygge i nynorsk rettskriving. Så har 22 % (22 elevar) svara at dei er verken trygge eller utrygge i nynorsk rettskriving. Berre 3 % (3 elevar) har rapportert at dei er ganske utrygge eller svært utrygge i nynorsk rettskriving.

Kristi Lunde (2020, s. 135f) har gjort ei liknande digital spørjeundersøking om kor trygge elevar med nynorsk som hovudmål er i nynorsk rettskriving. Granskinga hadde eit omfang på 706 teljande respondentar med ungdomsskuleelevar frå Volda, Sogndal og Stord, det vil seie frå kjerneområde for nynorsk. Funna i mi spørjeundersøking syner samsvar med Lunde si gransking, for i begge undersøkingane kjenner 3 av 4 elevar (eller litt meir) seg trygge eller svært trygge i nynorsk rettskriving. Medan det i granskinga til Lunde var 15 % av elevane som var verken trygge eller utrygge i nynorsk rettskriving, var det 22 % av elevane i mi gransking som kjende seg verken trygge eller utrygge i nynorsk rettskriving. Det syner også bra samanfall

mellom granskingane. Så er det tre prosent av elevane i både Lunde (2020, s. 136) og mi gransking som har svara at dei kjenner seg ganske utrygge eller svært utrygge i rettskrivinga.

Endre Brunstad (2020, s. 186) har evaluert ei spørjegransking ved tre ungdomsskular i Fjell frå 2017. Fjell kommune ligg utanfor Bergen og er i ei randsone for nynorsken. Granskinga syner at 70 % av elevane med nynorsk som hovudmål er svært trygge eller ganske trygge i nynorsk rettskriving. Så har 24 % svara at dei er verken trygge eller utrygge i rettskrivinga. Berre tre prosent har svara at dei er ganske utrygge og fire prosent har svara at dei er svært utrygge i nynorsk rettskriving. Tendensen her er den same som i undersøkinga mi. Mange rapporterer at dei føler seg trygge i rettskrivinga, medan svært få rapporterer at dei kjenner seg utrygge i rettskrivinga.

I mi gransking har eg altså samanlikna forholdet mellom rapport og funn i kor trygge elevane er i nynorsk rettskriving (sjå tabell 8). Her syner det seg å vere eit stort sprik. Så mange som 75 % av elevane kjenner seg svært trygge eller ganske trygge i nynorsk rettskriving. Funna derimot syner at knapt halvparten, 48 %, er svært trygge eller ganske trygge i nynorsk rettskriving. Her har elevane blitt vurdert i høve Eide (2020) si inndeling, som tilseier at ein må ha under 11 feil på ein langsvarstekst for å bli karakterisert som trygg i nynorsk rettskriving.

**Tabell 8** Avvik i forhold til rapport og funn i kor trygge elevane er i nynorsk rettskriving

Nivå	Forklaring av nivå	Rapportert	Funn	Avvik
<b>5-4</b>	Ja, trygg (svært trygg/ganske trygg)	75	48	27
<b>3</b>	Verken trygg eller utrygg	22	24	-2
<b>2</b>	Nei, ganske utrygg	2	8	-6
<b>1</b>	Nei, svært utrygg	1	20	-19
		100	100	

I mellomkategorien har 22 % av elevane rapportert at dei verken er trygge eller utrygge, medan 24 % av elevane ligg mellom 11 og 15 feil. Derimot er det berre 3 % av elevane som har rapportert å vere ganske utrygge og svært utrygge i nynorsk rettskriving, medan funna syner at så mange som 28 % av elevane har minst 16 feil i langsvarstekstane sine.



Tabell 9 syner individuelle avvik mellom rapport og funn. Tabellen syner samsvar mellom rapport og funn for kvar tredje elev. Nesten kvar femte elev (19 %) har rapportert eit lågare nivå enn funna syner, medan nesten halvparten (48 %) har rapportert eit høgare nivå enn funna syner. Her er 22 % av elevane eitt nivå under rapportert nivå, 20 % av elevar er to nivå under rapportert nivå, medan seks prosent av elevane er tre nivå under rapportert nivå. Dette samsvarar med granskinga til Rosen et al. (2017), som syner at det er ein klar tendens til studentar svarar at dei er på eit høgare nivå enn dei faktisk er. Dette gjeld spesielt for dei svakare studentane. Dette ser ut til å vere tilfelle også i denne granskinga.

**Tabell 9** Oversikt over individuelle avvik mellom rapport og funn

Nivå	2 nivå over	1 nivå over	Samsvar rapport og funn	1 nivå under	2 nivå under	3 nivå under
5	0	0	7	5	3	1
4	0	12	20	16	6	5
3	2	4	5	0	11	0
2	1	0	0	1	0	0
1	0	0	1	0	0	0
<b>Totalt</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>33</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>6</b>

#### 4.7 Samanlikning av gutar og jenter sin rettskrivingskompetanse

I det følgjande skal vi sjå nærare på spørsmål fem frå innleiinga:

*Er jenter og gutar like gode i rettskriving?*

Denne granskinga syner at jentene skriv 1,75 feil per 100 ord, medan gutane skriv 1,74 feil per 100 ord. Dette er så likt at ein kan konkludere med at jentene og gutane i denne granskinga er like gode i nynorsk rettskriving. Geir Wiggen si gransking av 6. klassetekstar frå 1978/79 syner 5,44 avvik per 100 ord blant gutane og 4,09 avvik per 100 ord blant jentene (Wiggen, 1992, s. 114). På 6. klassenivå har gutane noko meir avvik enn jentene. Dette stemmer med ei gransking gjort av Joner (2015) som syner at stavedugleiken til jentene er noko betre enn gutane sine. Resultata var signifikante i fjerde, femte og sjette klasse, samstundes som skilnadane var større i sjette klasse enn i sjuande klasse. Ei kunnskapsoversikt finansiert av Kunnskapsdepartementet og ei tilsvarende oversikt gjennomført av NOVA i 2008, syner at gutar presterer dårlegare på

skulen enn jentene. Skilnadane synest å vere robuste over tid og rom (Backe-Hansen et al., 2014).

Grøgaard og Arnesen (2016, s. 60) seier at forskjellane mellom gutar og jenter sine prestasjonar er små i barneskulen, større i ungdomsskulen og litt mindre på første trinn på vidaregåande. Forskjellen ser ut til å jamne seg ut til vidaregåande, og dette kan kanskje ha noko med linjeval å gjere. Grøgaard og Arnesen (2016) registrerer at gutar er overrepresenterte på yrkesfag, og det er ei mildare vurderingsform for karaktersetjing på yrkesfag enn på studiespesialiserande utdanning. Dermed vert kjønnskilnadane mindre. Det kan også tenkjast at gutane med høgast karaktersnitt frå ungdomsskulen vel studiespesialiserande utdanning, medan dei med eit lågare karaktersnitt vel yrkesfagleg utdanning, som er ei praktisk retta utdanning.

Denne granskinga har samanlikna nivået til jentene og gutane mellom rapport og funn. Tabell 10 syner at 77,3 % av jentene har rapportert å vere trygge i rettskrivinga (nivå 5 og nivå 4), medan funna i langsvara syner at nesten halvparten 48,5 % av jentene er trygge i nynorsk rettskriving. Det er ein differanse på 28,8 prosentpoeng. Så har 18,2 prosent av jentene rapportert at dei er verken trygge eller utrygge i nynorsk rettskriving (nivå 3), medan funna synte at 21,2 % av jentene var på dette nivået. Det er berre 4,5 % av jentene som har rapportert å vere utrygge i nynorsk rettskriving (nivå 2 og nivå1), medan funna i langsvara synte at 30,3 % av jentene var utrygge i nynorsk rettskriving.

**Tabell 10** Samanlikning mellom rapport og funn mellom jenter og gutar i nivå

Gutar					Jenter				
Nivå	Rapportert	Rapportert i prosent	Funn	Funn i prosent	Nivå	Rapportert	Rapportert i prosent	Funn	Funn i prosent
5	7	20,6 %	10	29,4 %	5	10	15,2 %	11	16,7 %
4	17	50,0 %	5	14,7 %	4	41	62,1 %	21	31,8 %
3	10	29,4 %	11	32,4 %	3	12	18,2 %	14	21,2 %
2	0	0,0 %	1	2,9 %	2	2	3,0 %	7	10,6 %
1	0	0,0 %	7	20,6 %	1	1	1,5 %	13	19,7 %
	<b>34</b>	<b>100 %</b>	<b>34</b>	<b>100 %</b>		<b>66</b>	<b>100 %</b>	<b>66</b>	<b>100 %</b>

Tabell 10 syner vidare at 70,6 % av gutane har rapportert å vere trygge i rettskrivinga (nivå 5 og nivå 4), medan funna i langsvara synte at knapt halvparten av gutane (44,1 %) er trygge i nynorsk rettskriving. Det er ein differanse på 26,5 prosentpoeng. Dei resterande 29,4 % av

gutane sa dei var verken trygge eller utrygge i rettskrivinga (nivå 3), medan funna i langsvara synte at 32,4 % av gutane var på dette nivået. Ingen av gutane svarte at dei var utrygge i nynorsk rettskriving (nivå 2 og nivå 1), medan funna i langsvara synte at 23,5 % av gutane er utrygge i nynorsk rettskriving. Gutane har svara at dei trur dei er betre i nynorsk rettskriving enn det som funna i langsvarstekstane syner.

Desse funna samsvarar godt med ei undersøking frå Volda ungdomsskule som er gjort av Bergem og Båtevik (2010, s.6). Undersøkinga syner at 72 % av jentene og 84 % av gutane kjenner seg trygge i nynorsk rettskriving. Så har 22 % av jentene og 16 % av gutane rapportert at dei meistrar nynorsk rettskriving korkje godt eller dårleg. Berre 6 % av jentene rapportert at dei dei meistrar nynorsk rettskriving nokså dårleg, medan ingen av jentene har rapportert at dei meistrar nynorsk svært dårleg. Ingen av gutane har rapportert at dei meistrar nynorsk rettskriving dårleg, noko som samsvarar med undersøkinga mi.

Tabell 11 syner individuelle avvik hos gutar og jenter mellom rapport og funn i kor trygge dei er i nynorsk rettskriving.

**Tabell 11** Avvik gutar og avvik jenter i nivå

Avvik gutar		
Avvik	Tal	Prosent
3	2	6 %
2	7	20,5 %
1	7	20,5 %
0	12	35 %
-1	5	15 %
-2	1	3 %
<b>34</b>		

Avvik jenter		
Avvik	Tal	Prosent
3	6	9 %
2	13	20 %
1	16	24 %
0	20	30 %
-1	9	14 %
-2	2	3 %
<b>66</b>		

*Tal med minus framfor tyder kor mange nivå som funna ligg over rapporten.*

Tabellen viser at 30 % av jentene og 35 % av gutane har samsvar mellom rapport og funn. Funna syner at 14 % av jentene og 15 % av gutane ligg på eit nivå høgare enn dei har rapportert. Vidare syner funna at 3 % av jentene og 3 % av gutane ligg to nivå over det dei har rapportert. Når det gjeld andre vegen, syner funna at 53 % av jentene og 47 % av gutane ligg eitt, to eller

tre nivå lågare enn det som er rapportert. Dette gapet mellom rapport og funn kan tyde på at mange av jentene og gutane trur betre om rettskrivinga si enn det som funna syner. Både jenter og gutar overvurderer eigen rettskrivingskompetanse. Likevel syner funna at gutane overvurderer kompetansen sin i større grad enn jentene då det var ingen av gutane som hadde rapportert at dei trur dei meistrar nynorsk nokså dårleg eller svært dårleg. Her hadde tre av jentene svara at dei trur dei meistrar nynorsk nokså dårleg eller svært dårleg.

Ei Britisk undersøking frå CEE i London av Chevalier et al. (2008) syner at gutar i større grad enn jenter overvurderer prestasjonane sine i morsmål (engelsk) og matematikk. Undersøkinga er gjort blant første års universitetsstudentar. «Compared to girls, boys over-estimate their position in both numeracy (by 0.9 deciles) and literacy (by 0.4 deciles)» (Chevalier, 2008, s. 18). Studentar overvurderer seg sjølve meir dersom dei er på botnen av skalaen. «In literacy, students overestimate more if they are at the bottom of the test score distribution» (Chevalier, 2008, s. 18). Chevalier et al. konkluderer med at studentar generelt er dårlege til å kunne rapportere kva nivå dei er på, noko som også stemmer med funna i denne granskinga.

#### 4.8 Chatterpråk og dialekt

Både i den kvantitative og kvalitative studien fekk elevane spørsmål om kva språk elevane vanlegvis brukar når dei melder eller chattar med vener. I begge studiane fekk elevane eit oppfølgingsspørsmål om dei trur at dei som skriv dialekt eller dialektnært i slike uformelle samanhengar, klarar å skrive korrekt nynorsk når dei skriv langsvarsoppgåver i norsk. I den kvantitative studien deltok 88 av dei 100 elevane som leverte langsvarstekstar til korpuset. I den kvalitative studien deltok 15 av desse 100 elevane.

##### 4.8.1 Chatterpråk og dialekt – kvantitativ studie

I det følgjande skal vi sjå nærare på spørsmål seks og sju frå innleiinga:

*Kva for språk brukar elevane vanlegvis når dei melder (SMS/Messenger) eller chattar med vener?*

Elevane fekk følgjande alternativ:

- a) Nynorsk
- b) Dialekt/dialektnært
- c) Bokmål

Målet var å studere om elevane skriv dialekt i uformelle samanhengar, og om dette påverkar elevane til å skrive dialekt/dialektnært når dei skriv tekstar på skulen. Dette spørsmålet er interessant fordi desse elevane er første generasjon som veks opp med data, mobil og nettbrett. Dei har vore på internett frå dei var små (Sjå delkapittel 3.4.3 og 3.6.2).

Dei fleste av elevane i denne studien, 88 av 100 elevar, svarte på dei to oppfølgingsspørsmåla om chattespråk og dialekt. På spørsmål om kva språk elevane vanlegvis brukar når dei melder eller chattar med vener, svarte 85 elevar alternativ b) dialekt/dialektnært. Ein elev svarte alternativ a) nynorsk og c) bokmål, ein elev svarte alternativ c) bokmål og ein elev har lagt til ein fjerde kategori; engelsk. Då 97 % av elevane har rapportert at dei skriv dialekt/dialektnært i sosiale media til vener, vert det interessant å sjå om elevane trur at denne dialektneare skrivinga på SMS og Messenger skaper problem når dei skal skrive korrekt nynorsk, noko ein finn svaret på i neste forskingsspørsmål.

*Klarar dei som skriv dialekt/dialektnært språk i slike uformelle samanhengar å skrive korrekt nynorsk når dei skriv langsvarsoppgåver i norsk?*

Her fekk elevane tre svaralternativ:

- a) Ja, dei fleste vil gjere det
- b) Nei, dei fleste vil blande dialekt og skriftspråk
- c) Veit ikkje

Dei fleste elevane, 78 % (69 av 88 elevar), svarte a) Ja, dei fleste vil gjere det. Dei aller fleste meinte at sjølv om ein skriv på dialekt eller dialektnært når ein chattar/melder med vener, så ville ein skrive korrekt nynorsk i langsvarsoppgåver i norsk. Ti elevar svarte alternativ b) Nei, dei fleste vil blande dialekt og skriftspråk, og ni elevar svarte alternativ c) Veit ikkje.

Dei fleste elevane har rapportert at sjølv om ein skriv dialektnært i slike uformelle samanhengar, så vil ein likevel klare å skrive korrekt nynorsk i langsvarsoppgåver i norsk. Dette har blitt

samanlikna med funna i langsvarstekstane som ein finn i tabell 12. Funna i tabellen syner berre åtte avvik med chattespråk av totalt 2882 avvik. Fem jenter har sju feil og ein gut har ein feil med chattespråk. Når funna er så få, så tyder dette på at elevane har rett i at dei ikkje blandar inn chattespråk/snakkeskriving når dei skriv formelle tekstar på skulen, som ei langsvarsoppgåve.

**Tabell 12** Oversikt over avvik i chattespråk/snakkeskriving

Oversikt over avvik i chattespråk/snakkeskriving				
Elev	Kjønn	Rett	Chattespråk/snakkeskriving	Tal feil
EP03/ES02	J/J	er	e	2
ES02	J	var	va	2
ES03/ES20/FM03	J/G/J	har (ikkje)	ha	3
ES03	J	det	de	1
<b>Totalt</b>				<b>8</b>

Sjølv om det var svært få feil knytt direkte til chattespråk/snakkeskriving, kan ein del av dei dialektale feila ha blitt forsterka på grunn av massiv chatteskriving. Dette kan vere tilfelle med kortord som blir skrivne på dialekt, med bortfall av konsonant på slutten av ordet. Døme er *\*bli, en, ga, in, rå* og *ska* i staden for *blir, enn, gav, inn, råd* og *skal*.

Undersøkinga til Helset og Brunstad (2020, s. 93) om språkveksling mellom ungdomsskuleelevar i det nynorske kjerneområdet, syner at elevane i kjerneområdet varierer mellom nynorsk, bokmål og dialektprega skriving alt etter kva arena ein er på (Sjå delkapittel 2.2.1). Undersøkinga med 706 teljande respondentar synte at nynorsk er mest nytta i timane, medan dialekt nær skriving mest nytta i melding til vener som ved bruk av Snapchat eller Messenger. Her synte undersøkinga at 83 % skriv dialekt nær, medan 21 % skriv på nynorsk. Desse to ytterpunkta nærmar seg kvarandre ved meldingar til foreldre der 66 % skriv dialekt nær og 38 % skriv på nynorsk. Tala kjem endå nærare i melding til besteforeldre, der 54 % vel å skrive på nynorsk medan 38 % vel å skrive på dialekt/dialekt nær (Ibid, s. 107).

Dette styrker tilpassingsteorien til Giles og Smith (1979, s. 15) som viser at elevane brukar språkformer som passar til situasjonen.

#### 4.8.2 Chatterpråk og dialekt – kvalitativ studie

I eit intervju med 15 av elevane i studien, svarte desse på kva språk dei brukar når dei melder (SMS/Messenger) eller chattar med venner. Dei fekk tre alternativ: a) nynorsk b) dialekt/dialektnært eller c) bokmål. Nesten alle elevane, 14 av 15 elevar, svarte at dei skriv dialekt/dialektnært når dei chattar med vener. Ein av desse elevane svarte at han også skriv nynorsk, og ein elev svarte at han berre skriv nynorsk i meldingar (SMS/Messenger). Han forklarte dette med: «Fordi at når eg skriv, skal eg skrive korrekt nynorsk uansett». Mest alle elevane vel likevel i slike uformelle samanhengar å skrive dialekt eller dialektnært. Ein jente seier: «Det følest meir naturleg å skrive slik som du pratar når du snakkar med vennene dine». Ein gut seier: «Dei skjønar kva eg meiner uansett. Den einaste eg skriv formelt til er bestemor. Ho skriv formelt, og då skriv eg formelt tilbake». Dette stemmer med Helset og Brunstad (2020) si undersøking som er nemnd ovanfor. Bruk av dialekt forklarar ein tredje elev med: «Eg likar å skrive på dialekt». Ein fjerde elev ønskjer å skilje mellom uformell og formell skriving: «Det er naturleg å skrive slik ein snakkar. Å skrive korrekt, det blir meir formelt», seier ho. Den kvalitative undersøkinga stemmer overeins med den kvantitative undersøkinga som synte at 85 av 88 elevar skriv på dialekt eller dialektnært (Sjå 4.8.1 Chatterpråk og dialekt – kvantitativ studie).

På spørsmål om elevane klarar å skrive korrekt nynorsk når dei skriv langsvarsoppgåver i norsk, fekk dei tre alternativ. Desse var: a) Ja, i all hovudsak, b) Nei, eg blandar inn trekk frå dialektskrivinga, for eksempel forkortingar eller c) Veit ikkje. Nesten alle elevane, 14 av 15, meiner dei ikkje blandar inn trekk frå dialektskrivinga. Men ein av dei hadde reservert seg litt og kryssa av på både a) og b). Berre ein elev trur han blandar inn trekk frå dialektskrivinga.

Eleven sitt svar stemmer delvis med funna i langsvarstekstane, fordi seks av 34 feil er dialektavvik. Men eleven har flest feil med bokmålsinnslag og andre feil. Eleven som har rapportert at ho trur ho skriv nokolunde rett, men kan ha dialektinnslag, har god sjølvinnst, fordi dette stemmer med funna i langsvarstekstane. Sju av dei i alt 13 avvika i hennar tekstar, er nemleg dialektavvik. Blant dei andre elevane som trur dei ikkje er påverka av dialektinnslag i formell skriving, viser funna at åtte av 13 har få eller ingen dialektavvik. Fem av 13 har mellom fem og sju dialektavvik i sine tekstar. Ein elev hadde sju dialektavvik av 13 feil. Hennar rapport

ser ut til å stemme med funna. Dei andre fire elevane hadde frå 21 til 34 feil, og dei hadde fem til sju dialektavvik. Dialektavvik var ikkje den største feiltypekategorien, så dei har delvist treft med det dei har rapportert. Dette viser at to av tre elevar har samsvar mellom rapport og funn.

Den kvantitative spørjeundersøkinga synte at 69 av 88 elevar svarte at dei fleste vil skrive korrekt nynorsk når dei skriv langsvarsoppgåver i norsk. Funna i langsvarsoppgåvene synte berre 8 registrerte avvik med chattespråk/snakkeskriving. Det ser ut til at påstanden til elevane om at dei fleste vil skrive korrekt nynorsk i formelle samanhengar, er rett. Likevel er det sannsynleg at problem med dialektavvik av typen *\*ska* for *skal*, kan ha blitt forsterka av at dei skriv *\*ska* når dei chattar (Sjå delkapittel 4.8.1).

#### 4.9 Kvalitativ studie

I tillegg til å ha samla inn langsvartekstar og brukt spørjeskjema, har eg gjennomført ein kvalitativ studie. Dette for å kunne utdjupe svara på forskingsspørsmåla, og fordi ein slik studie er interessant når det gjeld vidare arbeid med språkdidaktikk i nynorskopplæringa. Ei gruppe på 15 av dei 100 elevane deltok i den kvalitative studien. Dette var fem elevar frå tre av dei deltakande klassene. Ti av desse elevane kom frå studiespesialiserande utdanning og frem av dei frå ei av dei andre klassene. Spørsmåla handla om elevane sitt syn på nynorsk, chattespråk og korleis elevane jobbar og bør jobbe med nynorsk rettskriving. Dei svarte på spørsmåla i eit intervju. Under følgjer ei samanfating av svara på spørsmåla, med unntak av spørsmåla som handla om chattespråk. Svara på desse spørsmåla er samanfatta ovanfor i delkapittel 4.8.2.

##### 4.9.1 Syn på nynorsk

I dette delkapittelet skal vi sjå nærare på spørsmål åtte og ni frå innleiinga:

*Kor viktig synest du det er å skrive heilt rett nynorsk?*

14 av 15 elevar svarte a) Når eg skriv, prøver eg å skrive så rett som eg kan. Ein elev har svart:  
b) Når eg skriv, er hovudpoenget at mottakaren forstår kva eg meiner, ikkje at alt er rett. Det var ingen som svarte c) Eg ventar at mottakaren legg seg i selen for å forstå kva eg meiner, utan å henge seg opp i bagatellar.



Nesten alle elevane vil prøve å skrive så rett som ein kan. Denne elevgruppa hadde 6 til 35 feil på langsvarstekstane sine, og eit snitt på 9,2 feil per oppgåve. Blant desse elevane spriker normkunnskapen frå trygg til utrygg i nynorsk, men så godt som alle elevane prøver å skrive så rett som dei kan.

*Kva synest du er vanskeleg ved å skrive god nynorsk?*

Elevane fekk her tre svaralternativ: a) valfridom i norma, b) bokmålspåverknad eller c) dialektpåverknad. Her var det ulike syn. Sju elevar svarte dialektpåverknad, seks elevar svarte valfridom i norma og fire elevar svarte bokmålspåverknad.

Ein elev som svarte at valfridom i norma gjer det vanskeleg å skrive rett, seier: «Det er vanskeleg å vite om eit ord er lov på skrive på nynorsk eller ikkje». Denne eleven hadde fire bokmålsavvik, eit dialektavvik og fem andre feil i tekstane sine. Ein elev som svarte at ho skriv ein del dialektfeil, grunngjev dette med: «Fordi eg skriv til vener, skriv eg meir på dialekt». Funna syner at eleven har mest problem med bokmålsavvik og nesten ingen dialektavvik (1 avvik). Denne eleven er ikkje bevisst på kva feil ho/han har mest av. Ein elev som meiner bokmålsfeil er det største problemet i nynorsk forklarte dette med: «Eg har hatt problem med å differensiere bokmål og nynorsk sidan eg var liten. Men eg har blitt betre. Nokre feil har blitt med sidan barneskulen». Denne eleven er registrert med 27 feil på to langsvarsoppgåver. Åtte feil er bokmålsavvik, seks feil gjeld dialektavvik, og resten av feila gjeld andre avvik. Eleven er bevisst på bokmålsfeila sine, men eleven gjer mest andre feil.

Vi har altså sett at funn i denne studien stadfestar funn frå mange tidlegare studiar som syner at innslag av talemål og bokmål ser ut til å vere dei to viktigaste grunnane til avvik frå norma. Tor Egil Furevikstrand (2020) ved Dale vidaregåande skule seier at talemålet til elevane blir stadig meir påverka frå Bergen, noko som viser att i elevtekstane.

#### 4.9.2 Å jobbe med rettskriving

I det følgjande skal vi sjå nærare på spørsmål 12 til 15 frå innleiinga:

*Korleis jobbar du med rettskriving/grammatikk? (I timane og heime)*

Her vil eg først trekke fram elevane med få skrivefeil og som er i trygge i nynorsk. Ein av gutane (FS02) fortel at læraren vektlegg øving i grammatikk og rettskriving i timane: «På skulen jobbar vi mykje med det. Vi puggar former og ser på rettskriving og kva som er feil. Vi øver på korleis ein bøyer verb i nynorsk. Vi slår opp i ordliste», fortel han. Ein jente (EP03) svarte at ho både i timane og heime ser på tekstane og gjentekne feil. Ho les kommentarane til læraren. Ein annan elev (EP06) seier «Eg les gjennom det eg skriv, og rettar dersom eg ser feil».

Ein elev (ES12) som har middels godt rettskrivingsnivå fortel at ho jobbar med rettskriving i timane, men ikkje heime. Ho fortel at i timane får dei gå gjennom tekstar som dei får tilbake frå læraren. Har ho fått feil fleire gonger, så er ho obs på det. Ho slår opp ord i ordlista som ho er usikker på. Ein annan elev (FS13) seier at læraren går gjennom dei mest vanlege skrivefeila i timane «...slik at dei som er treft av det, skal lære av det», seier ho. Heime øver ho på nynorsk rettskriving når ho skriv formelle e-postar. «Skriv eg ein formell e-post, så skriv eg på nynorsk, for å bli teken på alvor. Eg skriv ikkje på dialekt», seier ho. Dette synet stemmer med undersøkinga av Helset og Brunstad (2020, s. 114f) som viser at dei fleste elevane i ein nynorsk-kommune hadde skrive e-post på nynorsk til ordføraren i heimekommunen. Studien syner at elevane skriv på ei målform som er passande til situasjonen (Sjå delkapitel 2.1.12).

Elevar som ikkje er så trygge i nynorsk rettskriving, har ikkje jobba spesielt mykje med dette. Ein elev (FS14) seier «Rettskriving har vi ikkje jobba så mykje med. Vi har hatt litt innimellom. Eg veit ikkje om det har vore behov for det. Det har blitt teke opp når ein blandar bokmål og nynorsk». Ein annan elev (ES01) som ikkje er så trygg i nynorsk rettskriving, fortel at han både i timane og heime brukar å sjå over eventuelle grammatikkfeil i elevarbeida og deretter rette dei. Ein tredje elev (EP10) fortel at han jobbar med rettskriving på same måte både i timane og heime: «Eg prøver å skrive så rett som mogleg, lese over og bruke retteprogrammet søk og erstatt».

Ein omfattande engelsk studie syner at elevane som fekk arbeide med kontekstualisert grammatikkundervisning, fekk ein signifikant positiv effekt i motsetnad til dei som hadde tradisjonell undervisning. Sjøhelle (2020, s. 247) meiner dette gjev grunn til å tenkje nytt kring arbeidet med grammatikk i skriveopplæringa. Elevane i denne gruppa vart betre skrivarar, og

dei utvikla eit metaspråk om språk og skrivning. Lærarane som var trygge i formidling av grammatikk og som fekk elevane til å diskutere samanhengen mellom formverk og eige språk, gav positiv effekt. Lærarar som var usikre på grammatikken let vere å knyte grammatikken til skrivninga. Fretland (2009, s. 140) viser til fleire haldningsundersøkingar som viser at lærarane er usikre og ønskjer seg meir opplæring i nynorsk didaktikk. Han meiner ein må leggje vekt på god nynorskopplæring i lærarutdanninga.

Å setje grammatikkopplæringa inn i ein kontekst er noko eg sjølv har hatt god erfaring med når elevar har skrive lesarinnlegg, portrettintervju, kåseri og artiklar til lokalavisa. For å kome på trykk, må elevane ha god rettskriving og grammatikk i tillegg til å ha eit godt innhald.

I det følgjande skal vi sjå nærare på spørsmål 13 frå innleiinga:

*Korleis rettar du?*

Her fekk elevane følgjande svaralternativ:

- a) Eg ser på karakteren
- b) Eg ser på rettingane frå lærarane
- c) Eg rettar rettingane frå lærarane, men leverer ikkje inn ny versjon
- d) Eg rettar rettingane frå lærarane, og leverer inn ny retta versjon
- e) Andre ting

Her kjem det fram at elevane frå klasse 3 må rette rettingane frå læraren og levere inn ny og retta versjon til læraren, medan elevane frå klasse 2 må rette rettingane frå læraren, men ikkje levere inn ny retta versjon. Elevane frå klasse 3 hadde i snitt 11 feil per langsvarsoppgåve, medan elevane frå klasse 2 hadde i snitt 15 feil per langsvarsoppgåve. Denne klassa hadde fire fleire feil per langsvarsoppgåve, noko som utgjer 27 % fleire feil. Begge klassene var frå studiespesialisierende utdanning, og dei er dermed samanliknbare. Det ser ut til å vere viktig for elevane å rette skrivefeila sine for å bli betre i rettskriving. For nokre elevar fungerer det å rette på eiga hand for seg sjølve, men det kan sjå ut som at elevar som leverer inn ny og retta versjon til læraren, er tryggare i rettskrivinga enn dei andre elevane.

I det følgjande skal vi sjå på spørsmål 14 frå innleiinga:

*Tykkjer du at måten du rettar på har positiv læringseffekt?*

Dei fleste, 12 av 15 elevar, trur at måten dei rettar på gjev positiv læringseffekt, medan to elevar trur at måten dei rettar på ikkje gjev nokon positiv læringseffekt. Ein elev svarte «veit ikkje». Av dei 12 som trudde måten dei rettar på gjev positiv læringseffekt, synte funna i langsvarstekstane at det berre var tre elevar som var trygge i nynorsk rettskriving. Blant desse elevane svarte ei jente (EP03) «Å levere inn mange utkast har absolutt hjelpt». Ein anna jente (ES17) sa «Ja, då blir ein obs på det ein har skrive feil. Det er oftast slurvefeil». Eleven som svarte «veit ikkje», er også trygg i rettskrivinga. Elevar med god rettskrivingskompetanse ser ut til å vere bevisste på at måten dei rettar på har positiv læringseffekt.

Hos ein del elevar som er utrygge i nynorsk rettskriving, ser det ut til å vere dårleg samanheng mellom oppfatta læringseffekt av øving og faktisk læringseffekt og kompetanse. Av dei ni elevane som svarte at dei trur måten dei rettar på har positiv læringseffekt, syner funna i langsvarstekstane at fem av dei er utrygge i rettskrivinga. Ein gut (ES01) svarte at måten ein rettar på gjer ein betre: « Eg rettar feila i teksten. Då veit eg kva eg skal gjere neste gang». Ein annan gut (EP10) seier «Ja, vi hadde mappeoppgåve, og det har vi lært mykje av. Vi får mange tilbakemeldingar og ser kva vi gjer feil. Eg klarar å forbetre meg i løpet av kort tid». Ein tredje gut (FS14) seier «Ja, vi blir tvinga til å sjå gjennom det som er feil. Ser ein at dei same feila går att, så fokuserer ein på det neste gang». Det ser ut som om desse tre gutane trur dei rettar på ein god måte, men funna i langsvara viser noko anna. Sjølv om ein rettar feil i ein tekst, så ser det ikkje ut til å hjelpe ved neste innlevering. Det ser ikkje ut til at ein kan forbetre seg på kort tid, slik den andre eleven svarte. Den tredje eleven føler seg tvinga av læraren til å gå gjennom det som er feil i tekstane sine, og oppleving av tvang ser heller ikkje ut til å ha nokon god læringseffekt.

Ei jente (ES12) seier at måten ho rettar på ikkje gjev nokon positiv læringseffekt. «Eg gjer ikkje så mykje for å forbetre meg. Eg underpresterer i forhold til kva eg kan klare», seier ho. Funna i elevtekstane hennar syner at ho er verken er trygg eller utrygg i nynorsk rettskriving. Underprestering kan dermed vere årsak til at enkelte elevar ikkje blir trygge i rettskriving. Jamfør ei gransking av Grøgaard og Arnesen som viser at jentene generelt presterer betre enn

gutane opp gjennom skuleløpet. «Det er viktig å huske at problemet ikke er at jenter er flinke på skolen, men at gutter underpresterer» (Grøgard og Arnesen, 2016).

Ein gut (FS06) svarte også at han trur at måten han rettar på ikkje gjev god læringseffekt, og funna i langsvartekstane syner at eleven er verken trygg eller utrygg i rettskriving. «Før retta eg og leverte inn til lærar, men det vart ikkje forbetring», seier han. Dette stemmer med Eide (2020) som seier at det ikkje vil gje nokon fruktbar effekt å måtte levere inn tekstar på nytt. Eleven fortel også at han har problem med å differensiere bokmål og nynorsk, noko som han har slite med sidan barneskulen. Støfring poengterer tidleg læring med nynorsk som hovudmål, noko som Vadstein og Bjørhusdal (2020, s. 37) har studert i barnehagen. Dei har granska korleis barn i barnehagen som skal ha nynorsk som opplæringsspråk, blir eksponerte for nynorsk. Vadstein og Bjørhusdal har registrert at til dømes høgtlesing på nynorsk eller dialekt er personavhengig, og dette er ikkje sett i system. Det kan sjå ut til at her er ein jobb å gjere for å styrke nynorskkompetansen gjennom heile utdanningsløpet til borna.

I det følgjande skal vi sjå nærare på spørsmål 15 frå innleiinga:

*Korleis kan ein jobbe med nynorsk rettskriving for å bli betre?*

Elevar som er trygge i nynorsk rettskriving svarte mellom anna at ein må jobbe med grammatikkreglar og formverket. Ei jente (EP03) seier at lærarrettleiing er viktig. «Å sjå på bøyning av verb, jobbe med kommentarar frå læraren, og sjå om ein har gjentekne feil», foreslår ho. Ei anna jente seier (EP06) ein bør jobbe grundig med rettskrivinga, som å «sjå på reglane og øve dei inn. Eg synest det å lese gjennom teksten er viktig før du leverer. Å lese gjennom to til tre gonger», foreslår ho. Ein av gutane (FS02) seier det er viktig å lese nynorsk og bruke nynorske media. Han rår også å bruke ordlistene aktivt. Han meiner at lærarane må undervise i grammatikk: «Å ha om bøyning av verb på skulen hjelper veldig», seier han. Ein elev (ES17) seier at det gjeld å lære av tilbakemeldingar frå lærarane. Ho meiner ein kan bli betre ved «...å prøve seg fram, få tilbakemeldingar, og prøve igjen til ein får det til», seier ho. Andre svar som kom fram var mellom anna å ha fokus på bokmål ein periode og nynorsk ein periode, for då blandar ein ikkje saman dei to målformene. Ein elev meiner ein bør skrive ein del på nynorsk for å bli betre i rettskrivinga. Ein annan elev fortel at tilbakemeldingar frå læraren kan hjelpe

ein i å sjå eit mønster i kva som er dei mest typiske skrivefeila. Ein tredje elev ønskjer å bli eksponert for nynorsk i media. Ein elev foreslo å sjå serien Lovleg som er innspelt på Firda vidaregåande skule.

Læraren som rettleiar ser ut til å vere viktig i grammatikkopplæringa. I tillegg seier elevar at ein kan forbetre rettskrivinga ved å lese gjennom tekstane sine grundig før innlevering. Elevar opplever det nyttig å ha nynorske tekstar tilgjengeleg og at nynorsk er nytta i media, slik at dei lettare lærer korleis ein skal skrive rett. Desse syna får støtte frå Bergem og Båtevik (2010, s. 7) som har spurt ungdomsskuleelevar om kva forhold eller arbeidsmåtar som har hatt noko å seie for å bli betre i rettskriving. Ungdomsskuleelevane meiner at det som har ført til at dei har blitt betre i rettskriving, er å skrive tekstar på nynorsk, å lese bøker på nynorsk, undervisninga til læraren, bruk av nynorsk retteprogram og lærarane sine kommentarar på skriftleg arbeid.

Den kvalitative granskinga syner at å lese bøker på nynorsk er viktig. Desse tankane får brei støtte frå Krashen (1993, s. 37) som seier at gratis frivillig lesing er mest effektivt for å auke barnet si evne til å lese, skrive, stave og forstå. Mediet kan vere teikneseriar, ungdomsromanar, sportssider eller litteratur. “Reading is the only way, the only way we become good readers, develop a good writing style, an adequate vocabulary, advanced grammatical competence, and the only way we become good spellers” (Krashen, 1993, s. 37). Han seier at skal ein bli god i rettskriving og grammatikk, er vegen å gå gjennom lesing.

I intervjuet foreslår elevar som er trygge i rettskrivinga å øve på grammatikkreglar og formverket. Lærer 2 foreslår å nytte gode øvingssider på nett, mellom anna Nynorsksenteret sine sider. Nynorsksenteret presenterer resursar for lærarar på alle nivå, hovudsakleg i norsk, men også i samfunnsfag. Ein elev sa at tilbakemeldingar frå lærar kan gje hjelp til å sjå eit mønster i kva som er dei mest typiske skrivefeila. Hege Schultz Eilertsen som underviser i vidaregåande utdanning, seier at eit samarbeid på tvers av fag har vore med og styrka nynorskkompetansen til elevane. I ein artikkel til Nynorsksenteret fortel Eilertsen at lærarane i norsk, engelsk og tysk brukar same fargekode i rettearbeidet. Dei største ordklassene har ein fargekode, til dømes er verb merkte med raudt og substantiv med gult. Då ser elevane fort om ein må jobbe meir med verb i både norsk og engelsk. Eilertsen seier dette bevisstgjer elevane (Hellevang, 2019).

Den kvalitative undersøkinga syner vidare at meir nynorsknær dialekt i media kan hjelpe elevane til å bli flinkare i nynorsk rettskriving. Nynorskelevane blir påverka av bokmål mellom anna gjennom bøker og media (Støfring, 2019, s. 31). For å bli god i nynorsk må ein ha gode forbilde. Dette gjeld både i skulekvardagen, i media og i samfunnet elles. Det er ikkje berre norsklærarane som må undervise i god nynorsk. Fretland (2009, s. 142) si undersøking frå lærarutdanninga synte ført og fremst at arbeidet med læremiddel og nynorsk fagterminologi er viktig. Men undersøkinga synte også kor viktig det er at faglærarar i andre fag enn norsk i lærarutdanninga arbeider og føreles i godt nynorsk fagspråk. Nynorsken må vere rett og tydeleg slik at studentane kjenner att mønster. For å møte nynorsk ofte, vil det vere avgjerande om også matematikklæraren, lokalavisa, nettstadane og brev frå kommunen nyttar nynorsk. Fretland held fram at gode forbilde i media og kjendisar som Ingvild Bryn og Are Kalvø er med på å heve statusen til nynorsken. (Fretland, 2009, s. 142).

Journalisten og vossingen Linda Eide er eit godt forbilde i media, noko som har blitt lagt merke til av ingen ringare enn Riksmålsforbundet. For første gong i år deler Riksmålsforbundet ut ein ekstra mediepris, som er ein språkgledepris for *Eides språksjov* på NRK1. Det er også første gong at Riksmålsforbundet deler ut pris til ein nynorskbrukar, men formann i Riksmålsforbundet Trond Vernegg meiner at dette er vel fortent:

Linda Eide fortjener honnør for å ha gjort norsk på begge målformer til lærerik underholdning i beste sendetid på TV. Med både innsikt og humør har hun skapt interesse og begeistring for vår viktigste kulturverdi – språket vårt, sier Riksmålsforbundets formann Trond Vernegg (Michaelsen, 2020).

Eg har sjølv hatt glede av *Eides språksjov*, og eg har vist delar av hennar sendingar i språkundervisninga i norskfaget på vidaregåande utdanning.

## 5 Avslutning

Formålet med denne oppgåva har vore å avdekkje normkompetansen til vg3-elvar med nynorsk som hovudmål, og å granske i kva grad rettskrivinga til elevane er påverka av innslag frå høvesvis dialekt og bokmål.

Som grunnlag for drøftinga blir det lagt fram resultat frå ein korpuslingvistisk studie av 183 tekstar med totalt 165 165 ord. Tekstane er skrivne av 100 vg3-elevar fordelt på tre skular og seks klassar i regionane Nordfjord og Sunnfjord frå skuleåret 2018/19. Normavvika er registrerte i åtte hovudkategoriar med totalt 33 feiltypekategoriar. Totalt viser granskinga at elevar med nynorsk som hovudmål hadde eit gjennomsnitt på 1,7 avvik per 100 ord. Elevane hadde i snitt 16 feil på ei langsvarsoppgåve som var på 903 ord i gjennomsnitt. Mesteparten av avvika er registrerte i fire hovudkategoriar: verbbøying (25 %), konsonantisme (24 %), vokalisme (21 %) og substantivbøying (15 %). Dei største underkategoriane feil er med konsonantisme: utelating eller annan konsonant, med vokalisme (ombyte), med ord/leksem, med e-verb som blir bøygde som a-verb i presens og med substantiv: hokjønnsord som får hankjønnsbøying i eintal, anten ved ubunden artikkel *ein* framfor, eller bunden artikkel *-en* etter.

Oppgåva har også granska forholdet mellom eigenrapportering av kva feiltypar elevane trur dei har mest av og dei faktiske feila som er avdekte gjennom analysar av langsvarstekstane. Dei fleste elevane har rapportert at dei trur dei har meir dialektpåverknad enn bokmålpåverknad i tekstane sine. Ser ein på korleis feila fordeler seg i tekstane som elevane har skrive, syner det seg at dei fleste feila faktisk botnar i bokmålpåverknad (33 %), sjølv om dialektpåverknad (30 %) utgjer ein nesten like stor del. I tillegg er det slik at 12 % av avvika har samanfall både med bokmål og med talemålet til elevane, noko som gjer det vanskeleg å avgjere kva for ein av dei to, bokmål eller talemålet, feila har si årsak i. Berre ein mindre del av feila (25 %) let seg forklare av andre årsaker. Om vi jamfører resultatet av eigenrapporteringa med resultatet frå korpusstudien, ser det altså ut til at mange av elevane er for lite merksame på interferens frå bokmål.



Studien har også granska om chattespråk/snakkeskriving har påverka skrivinga i formelle tekstar. Den store majoriteten av elevane (97 %) har rapportert at dei skriv dialekt/dialektnært i sosiale media til vener. Så mange som 78 % av elevane har rapportert at dei i formelle tekstar ikkje blandar inn trekk frå dialektskrivinga. Resultatet frå denne granskinga syner at chattespråk/ snakkeskriving ikkje ser ut til å ha påverka skrivinga i formelle tekstar i nokon nemneverdig grad. Å forkorte ord er likevel noko som ein finn i den nordvestlandske dialekta, og det finst innslag av slike talemålsavvik.

Vidare har elevane svara på ei spørjegransking om normkompetanse. Denne undersøkinga har blitt samanlikna med normkompetansen som er avdekt i elevtekstane. Så mange som tre av fire elevar har rapportert at dei kjenner seg trygge i rettskrivinga, medan funna i langsvartekstane synte at om lag halvparten var trygge i nynorsk rettskriving ut frå dei kriteria som er brukte i denne studien. Om lag kvar fjerde elev ser ut til å vere verken trygg eller utrygg i rettskrivinga. Eit fåtal trudde dei var utrygge i rettskrivinga, medan funna i elevtekstane syner at vel kvar fjerde elev var utrygg i rettskrivinga. Granskinga synte at jentene og gutane i gjennomsnitt har om lag like mykje avvik.

Eit kvalitativt intervju gjort med 15 av elevane i undersøkinga har peika på forslag til korleis ein kan betre rettskrivingskompetansen. Elevane meiner det er viktig å lese og skrive nynorsk. Undersøkinga synte at elevane treng å møte mykje nynorsk, munnleg og skriftleg, i skulen og på andre arenaer, slik som i media. Det at lærarane arbeider med fokusområde i rettskrivinga, lærer elevane å bruke ordboka rett og gir god rettleiing i arbeidet med undervisning og vurdering, synest også å vere viktig for elevane.

Vonleg kan funna i denne avhandlinga vere eit utgangspunkt for utarbeiding av ein språkdidaktikk for elevar med nynorsk som hovudmål. Det kunne vore interessant å studere vidare korleis den nye læreplanen i norskfaget påverkar skrivekompetansen til elevane med nynorsk som hovudmål. Det er viktig å undersøkje om Utdanningsdirektoratet sine krav til digitale hjelpemiddel på nynorsk til liks med bokmål blir etterfølgt, og korleis desse hjelpemidla eventuelt blir nytta i undervisninga.

## Kjelder

- Aaberge, A. (2020). *Digitale verktøy i skrivearbeid*. Henta 9. oktober 2020 frå NDLA: <https://ndla.no/nn/subjects/subject:ee3f7a15-feb6-4e78-8b37-65930ad73a09/topic:20f8b41f-dbc4-4f41-9c53-193ef58db220/resource:8e75877d-9330-4709-92f6-dcdc7382c552?filters=urn:filter:9bb7b427-3f5b-4c45-9719-efc509f3d9cc>
- Aanes, A. (2010). *Forvirring eller frigjering? Didaktikk og valfridom i nynorsk. Ei gransking av kjennskap og haldningar til valfridom ved fire vidaregåande skular i Møre og Romsdal (Masteroppgåve)*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Aasen, I. (1864.). *Norsk Grammatik*. Christiania: Elektronisk utgåve: Oslo 1997. Det norske samlaget. <https://www.aasentunet.no/ivar-aasen/dikt-og-verk/norsk-grammatik/>
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie, 2. utgåve*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Apelseth, A. (2019). Skriftkultur – kva kan det vere? I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytningstid* (ss. 64-94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/67>
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B., & Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Henta 19. april 2018 frå OsloMet: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2014/Kjoennsforskjeller-i-skoleprestasjoner>
- Bergem, R., & Båtevik, F. O. (2010). *Sjølvsagt les og skriv vi nynorsk. Evaluering av eit prosjekt ved Volda ungdomsskule*. Henta 28. oktober 2020 frå Møreforskning: <https://www.moreforsk.no/publikasjoner/rapporter/samfunn/sjolvsagt-les-og-skriv-vi-nynorsk/1075/666/>
- Bjørhusdal, E., & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne 1* (ss. 93-121).
- Bjørhusdal, E., Sønnesyn, J., & Fretland, J. O. (2020). Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdiraktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular. I G. K. Juuhl, S. J. Helset, & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (ss. 63-92). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Bjørkelo, P. K., & Ones, H. G. (2010). *Det nye språket*. Henta 22. juni 2020 frå Østlandets Blad: <https://www.oblad.no/nyheter/det-nye-spraket/s/2-2.2610-1.3776278>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Brunstad, E. (2020). Det saumlause språkskiftet – om overgangar frå nynorsk til bokmål i Fjell. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (ss. 171–202). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Brunstad, E., & Helset, S. (2019). Utfordringar og moglegheiter for skriftkulturforkinga. *Skriftkulturstudiar i ei brytningstid* (ss. 9-19).

- Chevalier, A., Gibbons, S. T., Snell, M., & Hoskins, S. (2008). *Students' Academic Self-Perception*. Henta 1. oktober 2020 frå scienceDirect:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775709000934>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*, 5. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, O. (2020). Dialektar i Gloppen og Nordfjordeid. (A. K. Hellevang, Intervjuar)
- Espe, T. (2020). Dialektar i Nordfjord. (A. K. Hellevang, Intervjuar)
- Feingold, S. (2009). *Farlig effektivt?* Henta 15. mars 2020 frå Aftenposten:  
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/k3BOQ/farlig-effektivt>
- Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fiskerstrand, P. (2008). *Den internaliserte nynorsknormalen. Om oppfatta nynorsk hos eit utval nynorskelevar (Masteroppgåve)*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Folkvord, M. S. (2020). *Normer i et ikke-normert skriftspråk - en studie av talemålsnær skriving på Facebook Messenger blant trondheimere (Masteroppgåve)*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Framtida.no. (2018). *No må TV 2 også skrive nynorsk*. Henta 21. august 2020 frå Framtida.no:  
<https://framtida.no/2018/09/26/no-ma-tv-2-ogsaa-skrive-nynorsk>
- Fretland, J. O. (2009). Paradoks i framtidig nynorsknormering. I Omdal, H. & Røststad, R. *Språknormering - i tide og utide?* (ss. 131-144). Oslo: Novus.
- Fretland, J. O. (2015). "Vi analyserer økningen i isokvanter". Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I Eiksund, H. & Fretland, J.O. *Nye røyser i nynorskforskinga* (ss. 176-187). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fretland, J. O., & Søyland, A. (2013). *Rett og godt. Handbok i nynorskundervisning*. Oslo: Det norske samlaget.
- Fretland, J. O., Balevik, I. & Kjartansdóttir, G. (2017). «Rettskriving i skriftkulturen – ulike perspektiv i Noreg og på Island». I Andersen & Nesse, *Immateriell kapital – Fjordantologien*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Fridtun, K. (2016). "Du hæire ka dai saie". I Tvinnereim, J. *Nordfjordboka. Kulturhistorisk vegvisar*. (ss. 124-127). Førde: Selja Forlag.
- Fridtun, K. (2018). *Nynorsk for dumskallar*. Samlaget: Oslo.
- Furevikstrand, T. E. (2020). Påverknad frå dialekt og bokmål. (A. K. Hellevang, Intervjuar)
- Giles, H. & Smith, P. (1979). Accommodation theory. Optimal levels of convergence. I H. Giles & R. N. St. Clair (Red.), *Language and social psychology* (ss. 45–65). Oxford: Basil Blackwell.
- Grepstad, O. (2015). *Nynorsk kulturhistorie*. Henta 8. august 2020 frå Allkunne:  
<https://www.allkunne.no/framside/sprak/dagen-i-dag/august/8-august/1968/238/#>
- Grepstad, O. (2019). *Viljen til språk. Ei nynorsk kulturhistorie*. Oslo: Det norske samlaget.
- Grov, A. M. (2018). Språkundervisningen som forsvant? *Språknytt*. Henta 28. oktober 2020 frå <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-22018/sprakundervisningen-som-forsvant/>

- Grøgaard, J. B., & Arnesen, C. Å. (2016). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning?* Henta 28. oktober 2020 frå Tidsskrift for ungdomsforskning: <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1893>
- Gundersen, D. (2019). *Knud Knudsen*. Henta 8. august 2020 frå Store Norske Leksikon: [https://snl.no/Knud\\_Knudsen](https://snl.no/Knud_Knudsen)
- Halvorsen, E. F. (1983). Norsk språk. I Molde, B. & Karker, A. *Språkene i Norden*. Oslo: Nordisk språksekretariat.
- Hammersmark, K. B. (2018). - *Ikke svar med tommel opp*. Henta 24. juni 2020 frå NRK Livsstil: [https://www.nrk.no/livsstil/\\_ikke-svar-med-tommel-opp-1.14238784](https://www.nrk.no/livsstil/_ikke-svar-med-tommel-opp-1.14238784)
- Hellevang, A. K. (2019). *Har fått styrkt nynorskkompetansen til lærarane*. Henta 26. oktober 2020 frå Nynorsksenteret: <https://nynorsksenteret.no/blogg/har-fatt-styrkt-nynorskkompetansen-til-laerarane>
- Hellevang, A. K. (2020). *Nynorsk som hovudmål*. Henta 6. juli 2020 frå Lesesenteret: <https://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=140516&categoryID=27282>
- Helset, S. J. & Brunstad, E. (2020). Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (ss. 93–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Helset, S. (2017a). Språknormer og danning. Fondevik, I.B. & Hamre, P. *Norsk som reiskaps- og danningsslag* (ss. 134-149). Oslo: Det norske samlaget.
- Helset, S. J. (2017b). *Norm og røyndom. Ein statistisk studie av operative normer i det nynorske skriftspråket (ph.d.)*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hoel, O. L. (2020). *Då nynorsk vart offisielt språk*. Henta 8. august 2020 frå Norgeshistorie: <https://www.norgeshistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1553-da-nynorsk-vart-offisielt-sprak.html>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansson, B. K. & Traavik, H. (2014). Rettskriving og rettskrivingsutvikling. I B.K. Jansson, & H. Traavik (red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 171-181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 4. utgåve*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.)* Oslo: Abstrakt.
- Joner, M. D. (2016). *Staving og kjønn - en studie av gutter og jenters staveferdigheter fra 3. til 7. klasse (Masteroppgåve)*. Henta 28. oktober 2020 frå Universitetet i Stavanger: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/299277>
- Kolås, H. (2018). *Etter eitt år med nynorsk i VG, har ikkje avisa motteke ein einaste protest. No må andre følge etter, meiner journalist og målmann*. Henta 21. august 2020 frå M24: <https://www.medier24.no/artikler/etter-eitt-ar-med-nynorsk-i-vg-har-ikkje-avisa-motteke-ein-einaste-protest-no-ma-andre-folge-etter-meiner-journalist-og-malmann/437871>

- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading. Insights from the Research*. Englewood, USA: ABC-CLIO.
- Kulturdepartementet. (2008). *St.meld.nr. 35 (2007-2008). Mål og mening — Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Henta 8. juni 2020 frå Regjeringa.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskningsmetode (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lunde, K. (2020). Lokal majoritet, nasjonal minoritet: Ein studie av skriftspråkskifte i robuste nynorskkommunar. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (ss. 119–144). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Michaelsen, S. (2020). *Riksmålspriser og ny språkgledepris*. Henta 29. august 2020 frå Riksmålsforbundet: <https://www.riksmalsforbundet.no/riksmalspriser-og-ny-sprakgledepris/>
- Mæhlum, B., & Røyneland, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Newman, J. C. (2002). *The Differential Effects of Face-to-Face and Computer Interview Modes*. Henta 9. oktober 2020 frå ReserchGate: [https://www.researchgate.net/publication/11542302\\_The\\_Differential\\_Effects\\_of\\_Face-to-Face\\_and\\_Computer\\_Interview\\_Modes](https://www.researchgate.net/publication/11542302_The_Differential_Effects_of_Face-to-Face_and_Computer_Interview_Modes)
- Nordbø, B. (2019). *Urnordisk*. Henta 11. september 2020 frå Store Norske Leksikon: <https://snl.no/urnordisk>
- Norsk senter for forskningsdata. (2019). *Nye personvernløsninger fra NSD hjelper forskningen med å etterleve personvernforordningen*. Henta 24. april 2019 frå Norsk senter for forskningsdata: <https://nsd.no/article.html?a=/articles/article0067.html>
- NRK. (2020). *NRK har greidd nynorskkravet*. Henta 21. august 2020 frå NRK: <https://www.nrk.no/vestland/nrk-har-greidd-nynorskkravet-1.14853425>
- Nynorsksenteret. (2019). *Nynorsk på 1-2-3*. Henta 16. oktober 2020 frå Nynorsksenteret: <https://nynorsksenteret.no/vidaregaande/gratis-materiell/nynorsk-pa-1-2-3>
- Nynorsksenteret. (2020). *Skriving*. Henta 16. oktober 2020 frå Nynorsksenteret: <https://nynorsksenteret.no/vidaregaande/skriving>
- Parr, V. (2020). *Ytring: Eit gammalt ord*. Henta 22. oktober 2020 frå Nynorsksenteret: <https://nynorsksenteret.no/blogg/eit-gammalt-ord>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forkningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Regjeringa.no. (2020a). *Historisk språkløp*. Henta 8. august 2020 frå Regjeringa.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/historisk-spraklov/id2702234/>
- Regjeringa.no. (2020b). *Prop. 108 L (2019–2020). Lov om språk (språkløp)*. Henta 8. august 2020 frå Regjeringa.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/?ch=1>

- Riksmålsforbundet (2018). *Ungdom veksler mellom SMS-slang og normert språk*. Henta 24. juni 2020 frå Riksmålsforbundet: <https://www.riksmalsforbundet.no/ungdom-veksler-mellom-sms-slang-og-normert-sprak/>
- Rosen, J. A., Porter, S. R., & Rogers, J. (2017). *Understanding Student Self-Reports of Academic Performance and Course-Taking Behavior*. Henta 29. september 2020 frå AERA Open: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858417711427>
- Rotevatn, A. G. (2014). *Språk i spagaten. Facebook-språket. Om normert språk og dialekt blant vestlandselevar* (Masteroppgåve). Henta 24. juni 2020 frå Høgskulen i Volda: [https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2357530/RotevatnAG\\_master.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2357530/RotevatnAG_master.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Russdal-Hamre, B. (2020). Lærarstudentar og nynorsk rettskriving. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (ss. 259–282). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Røhme, T. Ø. (2020). *Bokmåls- og talemålsavvik i nynorske elevtekstar. Ein kvantitativ studie om bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål* (Mastergradsoppgåve). Tromsø: UiT Noregs Arktiske Universitet.
- Sarmadawy, H. (2017). *VG-sjef får nynorsk-pris*. Henta 21. august, 2020 frå VG: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/oJx5m/vg-sjef-faar-nynorsk-pris>
- Sjøhelle, K. K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (ss. 235–258). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Skaaden, K. (2007). *"No tykkje eg vi snakka likt, allje". Ei sosiolingvistisk gransking av språk, haldningar og lokal identitet i Gloppen* (Masteravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Språkrådet (2012a). *Ny rettskriving i nynorsk i 2012*. Henta 22. juni 2020 frå Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Norsk/normering/Rettskrivingsvedtak/nynorsknorm/>
- Språkrådet (2012b). *Nynorsknorma – slik blir ho*. Henta 8. august 2020 frå Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraknytt-2011/Spraknytt-32011/Nynorsknorma--slik-blir-ho/>
- Språkrådet (2015). *Retningslinjer for normering av bokmål og nynorsk*. Henta 8. juli 2020 frå Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/globalassets/spraka-vare/norsk/retningslinjer-for-normering-nynorskversjon.pdf>
- Språkrådet (2020). *Jamstillingsvedtaket*. Henta 8. august 2020 frå Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/jamstillingsvedtaket/>
- Språkrådet og Universitetet i Bergen (2020). *Bokmålsordboka. Nynorskordboka*. Henta 15. mars 2020 frå Bokmålsordboka. Nynorskordboka.: <https://ordbok.uib.no/>
- SSB (2019). *03743: Elevar i grunnskolen, etter region, målform, statistikkvariabel og år*. Henta 16. mars 2020 frå Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/statbank/table/03743/tableViewLayout1/>

- Strømholm, A. (2016). *Kronikk: Er det bedre å skrive dårleg nynorsk enn godt bokmål?* Henta 19. mars 2020 frå Aftenposten:  
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/L77RR/kronikk-er-det-betre-aa-skrive-daarleg-nynorsk-enn-godt-bokmaal-anelin-stroemholm>
- Støfring, A. S. (2019). *Rettskriving i nynorsk og bokmål: Ein studie av substantiv og verb i tekstar skrivne av elevar på 7. trinn (Masteroppgåve)*. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- Søyland, A. (2002). *Typar feil i nynorsk*. Henta 16. mars 2020 frå Språkrådet:  
<https://www.sprakradet.no/localfiles/nyno02aso.pdf>
- Søyland, A. (2019). Hypernorsk. (A. K. Hellevang, Intervjuar)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder (5. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Theil, R. (2020). *Nynorsk*. Henta 8. august 2020 frå Allkunne: <https://www.allkunne.no/framside/temasider/vinje-jubileet-2018/spraket/nynorsk//2111/85681/>
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ Metode. En praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Torp, A., & Vikør, L. S. (2014). *Hovuddrag i norsk språkhistorie, 4. utgåve*. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Hva er nytt i norsk?* Henta 15. mars 2020 frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta 8. desember 2019 frå Læreplanverket: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk Vg3 SF og Vg3 påbygging*. Henta 7. august 2020 frå Læreplan i norsk (NOR01-06): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--norsk-vg3sf-og-vg3pabygging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Henta 6. oktober 2020 frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/#154964>
- Utdanningsdirektoratet (2020c). *6. Lesing, skriving og munnlege ferdigheiter som grunnleggjande ferdigheiter i norskfaget*. Henta 7. august 2020 frå Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/ferdigheiter-i-norskfaget/#>
- Vadstein, A. M. V. & Bjørhusdal, E. (2020). Nynorske literacyhendingar i barnehagen. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (ss. 37–62). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivings-studier 2 I Del A : Kvalitativ og kvantitativ analyse av*

- rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Henta 6. oktober 2020 frå <https://www.nb.no/nbsok/nb/dd50bab1c4e79328cf7550ddfbfd7adb?lang=no#0>
- Wollard, K.A. (2016). *Singular and plural. Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. New York: Oxford University Press.
- Ølmheim, P. A. (1983). *"Sa sogningen til fjordingen": målføre i Sogn og Fjordane*. Bergen: Sogn Mållag.
- Øvrebust, R. (2020). Dialektar i Sunnfjord. (A. K. Hellevang, Intervjuar)



## Vedlegg 1: Spørjeskjema

Spørjeskjema knytt til studie av nynorskbruk ved Eid vgs, Firda vgs og Dale vgs

### Spørjeskjema for vg3-elevar i norskfaget

Som masterstudent i nynorsk skriftkultur ved Høgskulen i Volda ønskjer eg å gjennomføre ei spørjegransking med ei påfølgjande gransking av elevtekstar for Vg3-elevar ved Eid, Firda og Dale vgs. Ved sidan av at eg ønskjer svar på spørjegranskinga nedanfor, ønskjer eg å nytte *ditt* svar på tre oppgåver i norsk langsvar skuleåret 2018/19 som grunnlag for ei masteroppgåve om *normer og rettskriving*, som eg skal skrive ved Høgskulen i Volda. Det er frivillig å ta del i denne spørjegranskinga og frivillig om du vil la meg bruke langsvarstekstane din. Ingen andre enn eg vil få tilgang til svara dine og tekstene dine.

1. Namn/underskrift: \_\_\_\_\_

Set ring rundt svaret ditt.

2. Kjønn:            **Gut**    **Jente**

3. Kan eg nytte svaret ditt på langsvarsoppgåve studieåret 2018/19 i anonymisert form i min studie av normer og rettskriving? **Ja**                    **Nei**

4. Morsmål: **Norsk**            **Anna**

5. Viss anna, kva for morsmål: \_\_\_\_\_

6. Hovudmål i den vidaregåande skule: **Nynorsk**            **Bokmål**

7. Kor mange karakterar fekk du i norsk i undervegsvurdering/standpunkt på vg1?

**1** (éin samla karakter i norsk)

**2** (munnleg og skriftleg)

**3** (munnleg, skriftleg nynorsk og skriftleg bokmål)

8. Kor mange karakterar fekk du i norsk i undervegsvurdering/standpunkt på vg2?

**1** (éin samla karakter i norsk)

**2** (munnleg og skriftleg)

**3** (munnleg, skriftleg nynorsk og skriftleg bokmål)

9. Kjenner du deg trygg på rettskrivinga i nynorsk? (Set ring rundt svaret ditt)

- f) Ja, svært trygg
- g) Ja, ganske trygg
- h) Verken trygg eller utrygg
- i) Nei, ganske utrygg
- j) Nei, svært utrygg

10. Kva er for feiltypar har du mest av? (Set ring rundt A eller B)

**A) Bokmålpåverknad**

Døme:

«selvsagt» i staden for «sjølvsagt»  
«forståelse» i staden for «forståing»  
«ytringsfrihet» i staden for «ytringsfridom»  
«historien» i staden for «historia»  
«man» i staden for «ein»

**B) Dialektpåverknad**

Døme:

«sei» i staden for «seie»  
«meinar» i staden for «meiner»  
«skreve» i staden for «skrive»  
«friheit» i staden for «fridom»

*På førehand takk*

*Anna K Hellevang*

[Anna.Kirsten.Hellevang@sfj.no](mailto:Anna.Kirsten.Hellevang@sfj.no)

Tlf. 990 95 960

## Vedlegg 2: Oppfølgingsspørsmål til spørjeskjema

### Oppfølgingsspørsmål til spørjeskjema for vg3-elevar i norskfaget

*I samband med mi masteroppgåve om normer og rettskriving ved Høgskulen i Volda ønskjer eg å stille nokre oppfølgingsspørsmål til elevar som har svara på ei tidlegare utsendt spørjegransking knytt til masteroppgåva. Eg vonar du vil svare på desse oppfølgingsspørsmåla. Det er frivillig å ta del i denne undersøkinga. Ingen andre enn eg vil få tilgang til svara dine.*

**Namn (blokkbokstavar):** \_\_\_\_\_

Eg samtykkjer til at Hellevang kan bruke mine svar på spørsmåla nedanfor til det nemnde føremålet.

**Underskrift:** \_\_\_\_\_

1. Kva for språk vil du vanlegvis bruke når du melder (sms/messenger) eller chattar med venner?

- a) Nynorsk
- b) Dialekt/dialektnært
- c) Bokmål

2. Klarar dei som skriv på dialekt/dialektnært i slike uformelle samanhengar å skrive korrekt nynorsk når dei skriv langsvarsoppgåver i norsk på vidaregåande skule.

- a) Ja, dei fleste vil gjere det
- b) Nei, dei fleste vil blande dialekt og skriftspråk
- c) Veit ikkje

*På førehand takk*

*Anna K. Hellevang*

[Anna.Kirsten.Hellevang@sfj.no](mailto:Anna.Kirsten.Hellevang@sfj.no)

### Vedlegg 3: Spørsmål til intervju

#### **Intervju knytt til nynorsk rettskriving:**

*Som masterstudent i nynorsk skriftkultur ved Høgskulen i Volda ønskjer eg å intervju nokre av elevane som er med på spørjegranskinga mi i samband med masteroppgåve om normer og rettskriving, ved Høgskulen i Volda. Det er frivillig å ta del i denne undersøkinga. Ingen andre enn eg vil få tilgang til svara dine.*

**Namn (blokkbokstavar):** \_\_\_\_\_

**1. Kor viktig er det å skrive heilt korrekt nynorsk i formelle samanhengar, slik som til dømes når du skriv langsvarsoppgåver i norsk?**

- a) Når eg skriv, prøver eg å skrive så rett som eg kan
- b) Når eg skriv, er hovudpoenget at mottakaren forstår kva eg meiner, ikkje at alt er rett
- c) Eg ventar at mottakaren legg seg i selen for å forstå kva eg meiner, utan å henge seg opp i bagatellar

**2. Kva synest du er vanskeleg med å skrive god nynorsk?**

- a) Valfridom i norma
  - b) Bokmålpåverknad
  - c) Dialektpåverknad
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Kva språk brukar du når du melder (sms/messenger) eller chattar med venner?**

- a) Nynorsk
  - b) Dialekt/dialektnært
  - c) Bokmål
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**3. Klarar du å skrive korrekt nynorsk når du skriv langsvarsoppgåver i norsk?**

- a) Ja, i alle hovudsak
  - b) Nei, eg blandar inn trekk frå dialektskrivinga, for eksempel forkortingar
  - c) Veit ikkje
- \_\_\_\_\_

---

**3. Korleis jobbar du med rettskriving/grammatikk?**

**I timane:**

---

---

**Heime:**

---

---

**5. Ved tilbakeleveringa av langsvar:**

- f) Eg ser på karakteren
- g) Eg ser på rettingane frå lærar
- h) Eg rettar rettingane frå lærar, men leverer ikkje inn ny versjon
- i) Eg rettar rettingane frå lærar, og leverer inn ny retta versjon
- j) Andre ting: \_\_\_\_\_

**6. Tykkjer du at måten du rettar på har positiv læringseffekt?**

---

---

**7. Korleis kan ein jobbe med nynorsk rettskriving for å bli betre?**

---

---

---

---

*Stad/dato:* \_\_\_\_\_

---

*Signatur elev*

---

*Anna K. Hellevang*

# Vil du delta i forskingsprosjektet

---

## «Normkompetanse av vg3-elevar med nynorsk som hovudmål»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å kartleggje normkompetansen av vg3-elevar med nynorsk som hovudmål. I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet er å gjennomføre ei spørjegransking med ei påfølgjande gransking av elevtekstar for Vg3-elevar ved tre vidaregåande skular i Sogn og Fjordane. Ved sidan av at eg ønskjer svar på spørjegranskinga, ønskjer eg å nytte *ditt* svar på to-tre oppgåver i norsk langsva skuleåret 2018/19 som grunnlag for ei masteroppgåve om *normer og rettskriving*, som eg skal skrive ved Høgskulen i Volda.

### Ansvarleg for forskingsprosjektet

*Høgskulen i Volda* er ansvarleg for prosjektet.

Det kan vere aktuelt å samarbeide med Nynorsksenteret ved Høgskulen i Volda.

### Kvifor får du spørsmål om å delta?

Utvalet i undersøkinga er elevar på vg3 ved tre vidaregåande skular i Sogn og Fjordane. Målet er å få med ca. 100 elevar i undersøkinga fordelt på seks klassar. Dette er i samarbeid med din norsklærer.

### Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du fyller ut eit spørjeskjema. Det vil ta ca. 5 minutt. Spørjeskjema inneheld spørsmål om kor trygg du føler at du er i nynorsk rettskriving og kva feiltypar du trur du har mest av, t.d. bokmålsavvik eller dialektinnslag. Svare dine frå spørjeskjemaet blir registrerte elektronisk.

Eg vil også samle inn to-tre elevtekstar langsva frå sist skuleår. Det kan vere aktuelt å bruke særemerne som eitt av langsvara.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du kva tid som helst trekkje samtykke tilbake utan å gje opp nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg. Det vil ikkje påvirke ditt forhold til din skule/lærer.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre eg som har tilgang til opplysningane om deg. For å sikre at ingen uvedkomande får tilgang til personopplysningane, vil eg erstatte namnet ditt med ein kode. Den vert lagra på ei eiga namneliste avskilt frå dei andre data. Deltakarane vil ikkje kunne blir gjenkjende i publikasjonen.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttast 1. juni 2022. Etter prosjektslutt vert personopplysningar anonymisert.

### **Dine rettar**

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

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

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

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

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

Dersom du har spørsmål til studiet, eller ønskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Høgskulen i Volda ved førsteamanuensis Stig Helset eller student Anna Kirsten Hellevang.
- Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen, Høgskulen i Volda.
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Prosjektansvarleg  
Stig Helset

Anna Kirsten Hellevang

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Normkompetanse av vg3-elevar med nynorsk som hovudmål», og fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykkjer til:

- å delta i ei kvantitativ undersøking med å svare på eit spørjeskjema om normkompetanse.
- å delta i undersøking med innlevering av to-tre langsvar på nynorsk frå sist skuleår.
- å delta i ei kvalitativ undersøking med intervju om normkompetanse.

Eg samtykkjer til at mine opplysningar vert handsama fram til prosjektet er avslutta, ca. 1. juni 2022.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)



6.11.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Normkompetanse hjå vg3-elevar med nynorsk som hovudmål

### **Referansenummer**

462471

### **Registrert**

09.05.2019 av Anna Kirsten Aaland Hellevang - annakh@stud.hivolda.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for språk og litteratur

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Stig J. Helset, stig.helset@hivolda.no, tlf: 70075159

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Anna Kirsten Hellevang, annahellevang@gmail.com, tlf: 99095960

### **Prosjektperiode**

01.05.2019 - 01.06.2022

### **Status**

07.10.2019 – Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

## 07.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 07.10.2019. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)