



Valgfrie språkformer i nynorsk rettskriving

En undersøkelse av grunnskoleelevers kunnskaper og bruk av valgfrie språkformer i nynorsk rettskriving, samt lærerens påvirkning på elevenes innsikt og formvalg.

SERINE BAKKEN

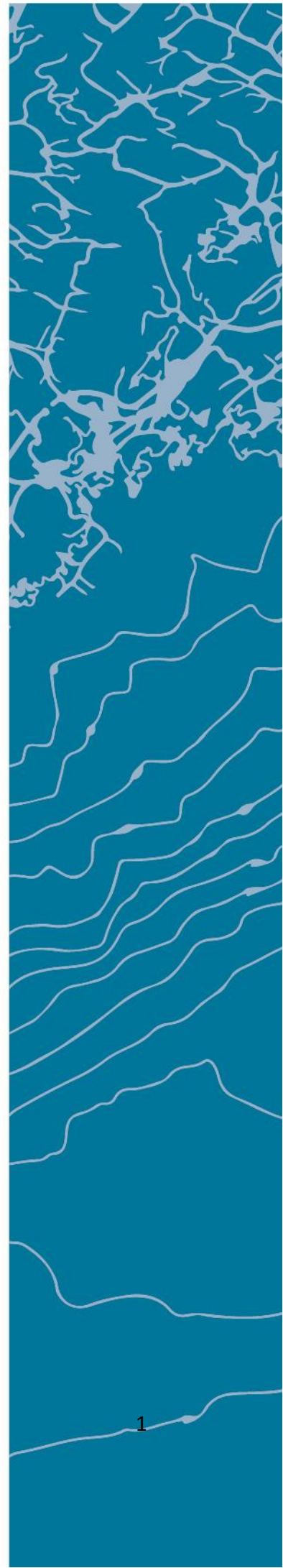
VEILEDER

Elin Gunleifsen

Universitetet i Agder, våren 2018

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag



Forord

Arbeidet med masteroppgava har vært givende. Jeg har tilegna meg ny faglig kunnskap, og har reflektert rundt flere didaktiske situasjoner i skolen. Prosessen har også gitt meg et større perspektiv på egen skriving og læring.

Jeg vil gjerne takke veilederen min Elin Gunleifsen som har gitt gode faglige råd gjennom positiv og grundig veiledning. Etter våre møter har jeg alltid hatt et smil om munnen og vært motivert for å arbeide videre. Jeg vil også rette en stor takk til informantene i studien. Takk til lærerne som ville ta seg tid til undersøkelsen, og som delte oppfatninger og synspunkter på egen praksis. Og takk til alle elevene som stilte i undersøkelsen med å svare på spørreskjema og som ville dele elevtekstene sine med meg. Dette ville ikke vært mulig uten dere.

Familien min fortjener også ros for at de alltid stiller opp og genuint interesserer seg for arbeidet mitt. Spesielt takk til Gunn Marit Bakken Koldal som har hjulpet med korrekturlesing. Heilt til slutt vil jeg også trekke fram at jeg har satt stor pris på faglige diskusjoner, trivelige pauser og godt samhold blant medstudenter det siste semesteret. Dere har motivert meg og gjort skivedagene mer innholdsrike.

Takk for meg, Universitetet i Agder – det har vært flotte og lærerike år!

Kristiansand, mai 2018.

Serine Bakken.

Sammendrag

I denne masteroppgava undersøkes elever med nynorsk som sidemål sine kunnskaper om og valg av språkformer i den nynorske rettskrivinga, samt lærerens påvirkning på dette. Studien baserer seg på en metodetriangulering bestående av spørreskjema, tekstanalyse og intervju. Spørreskjemaet søker svar på elevenes kjennskap til valgfrihet i nynorsknormalen, samt tanker om egne formvalg. I tekstanalysen undersøkes elevenes faktiske språkbruk med utgangspunkt i elevtekster. Gjennom intervju med elevenes norsklærer får en innsikt i lærernes tanker om sidemålsopplæringa, og på hvilke måter læreren kan være en påvirkningsfaktor for elevenes kunnskap og i valg av språkformer.

Omdal (2004a, s. 13) hevder at læreren har stor innflytelse på elevenes språknormoppfatninger. Tidligere forskning har vist at de valgfrie språkformene får lite fokus i undervisninga, og at språkbrukere generelt er usikre på valgfrihet i nynorsknormalen (Wetås, 2001a, s. 3). Det er også funnet lav kunnskap blant norsklærere (Språkrådet, 2002).

Funna i denne studien viser at elever har lite kjennskap til valgfriheten. Det kommer også fram at lærerne ikke vektlegger emnet i undervisninga, men at det informeres om alternative språkformer og at disse må velges konsekvent. Elevene viser seg å være mer eller mindre konsekvente i formvalga sine med utgangspunkt i Språkrådets (u.å.) anbefalinger til konsekvens. Generelt velger flesteparten stort sett radikale språkformer, mens et par elever skiller seg ut med å legge seg på ei tradisjonell linje.

Oppsummert vil elevene ha den kunnskapen og bruken av de valgfrie språkformene som kan forventes av dem. Dette kan begrunnes med hvordan undervisninga legges opp av lærerne på bakgrunn av Læreplanen for Kunnskapsløftet som ikke nevner valgfriheten eksplisitt (Utdanningsdirektoratet, 2013). Sidemålsopplæringa opptrer også seint i utdanningsløpet. Da valgfrie språkformer kommer som et naturlig tillegg til at elevene behersker det grunnleggende i skriftspråket, kan lite nynorskopplæring også være en forklaring på lite kjennskap til valgfrihet og mindre konsekvente formvalg.

Abstract

In this master thesis, pupils with Nynorsk as their secondary native language is examined on their knowledge about and choice of language forms in the Nynorsk orthography. The teacher's influence of the pupils are also examined. The study has its basis on a method triangulation consisting of a survey, text analysis and interviews. The survey seeks to find out more about pupils' knowledge about freedom of choice in the Nynorsk normal and their thoughts about their choices. In the text analysis, the pupils' actual use of alternate language forms is examined through their own texts. Through interviews with the pupils' Norwegian teacher, insight is established about their thoughts about Nynorsk teaching and learning, and in what ways the teacher can be influential on the pupil's knowledge and choice of language forms.

Omdal (2004a, s. 13) suggests that the teacher has a significant influence on the pupils' language norm perceptions. Earlier studies have found that freedom of choice in language form is not in focus in teaching, and that language users, in general, are insecure when it comes to alternate language forms in the Nynorsk normal (Wetås, 2001a, s. 3). The knowledge has also been found as low with Norwegian teachers (Språkrådet, 2002).

The findings in this study show that pupils have little knowledge about the freedom of choice. It is also evident that teachers do not emphasize on the subject in their teaching. However, pupils are informed about alternate language forms and to use them consistently. As the research suggests, pupils show to be more or less consistent in their choice of forms in correlation to Språkrådets (u.å.) recommendation about consequence. Generally, most pupils use radical language forms, while some use more traditional forms of Nynorsk.

Overall, the pupils will be able to acquire the knowledge about and the ability to use the expected free language form. One could argue that this is possible because of how the teaching is planned by the teachers with the subject curriculum from Kunnskapsløftet as a reference point, a curriculum that does not explicitly mention freedom of choice (Utdanningsdirektoratet, 2013). Nynorsk teaching also happens late in school. Since optional language forms act as a natural component to pupils' ability to restrain a basic level in the written language, the small amount of Nynorsk teaching in school can be an explanation to the knowledge on freedom of choice and less consistent choices of forms.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	1
1.1	Innføring.....	1
1.2	Problemstilling	1
1.3	Undersøkelser.....	2
1.4	Oppgavas oppbygning.....	2
1.5	Begrepsavklaring.....	3
1.5.1	Valgfrihet.....	3
1.5.2	Radikale, tradisjonelle og talemålsnære former	3
1.5.3	Rotord.....	5
1.5.4	Hen	5
1.5.5	Bruk av tall	6
2.0	Teoretiske perspektiv	6
2.1	Språkhistorie.....	6
2.1.1	Et norsk skriftspråk.....	6
2.1.2	Ett norsk skriftspråk	7
2.1.3	Dagens normaler.....	9
2.2	Normering	11
2.2.1	Språknormer	11
2.2.2	Hvem normerer språket?	11
2.2.3	Språkplanlegging.....	15
2.3	Valgfrihet.....	17
2.3.1	Hvorfor har vi valgfrie former i rettskrivinga?.....	17
2.3.2	Valgfrihet i skolen	18
2.3.3	Tilnærming til nynorsk.....	22
2.3.4	Konsekvens i ordvalg	23
2.4	Talemål.....	25
2.4.1	Talemålet i Kristiansand.....	25
2.4.2	Standardtalemål	26
3.0	Metodisk tilnærming	27
3.1	Kvalitativ og kvantitativ metode	27
3.2	Pilotprosjekt.....	28
3.3	Valg av metode.....	29
3.3.1	Framgangsmåte	30
3.4	Spørreskjema	32
3.5	Tekstanalyse	34
3.6	Intervju	35
3.6.1	Spørsmål.....	36

3.7	Validitet og reliabilitet, styrker og svakheter	37
4.0	Resultater og analyse	39
4.1	Elevinformanter	40
4.1.1	Informant for informant	40
4.1.2	Analytisk oppsummering av elevinformantene	62
4.2	Intervju med lærerne	66
4.2.1	Informant for informant	66
4.2.2	Analytisk oppsummering av intervjuinformantene	70
5.0	Drøfting	71
5.1	Elevenes kunnskap	71
5.1.1	Lav kunnskap	71
5.1.2	Bevissthet i spørreskjema	73
5.1.3	Hvorfor kjenner elevene til akkurat disse formene?	73
5.2	Lærerens påvirkning på elevenes kunnskap	74
5.2.1	Hva skjer i undervisninga?	74
5.2.2	Utfordringer med sidemålsopplæringa	76
5.2.3	Lærerne er sjøl usikre	77
5.2.4	Forskjeller mellom skolene	77
5.2.5	Hvilken kompetanse skal elevene ha om valgfrihet?	78
5.3	Elevenes valg av språkformer	81
5.3.1	Hvilke språkformer velger elevene?	81
5.3.2	Konsekvens	83
5.3.3	Hva meiner elevene med begrepa de bruker?	84
5.3.4	Talemålsaspektet	86
5.4	Lærerens påvirkning på elevenes formvalg	87
5.4.1	Hva anbefaler lærerne?	87
5.4.2	Hvordan foregår undervisning om valgfriheten?	88
5.4.3	Veiledning av språkformer og tilpassa opplæring	89
5.5	Andre faktorer som påvirker elevenes kunnskap og språkvalg	90
6.0	Konklusjon	91
6.1	Fokus og undersøkelser	91
6.2	Kunnskap	92
6.3	Formvalg	92
6.4	Læreren som påvirkningsfaktor	93
6.4.1	Kunnskap	93
6.4.2	Valg av språkformer	93
6.5	Oppsummerende konklusjon	93
6.6	Videre forskning	94
	Litteraturliste	95

Vedlegg	100
Vedlegg 1: Kvittering fra NSD	100
Vedlegg 2: Forespørsel til skoleledere om deltakelse i forskningsprosjekt	103
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til norsklærerne	105
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene	108
Vedlegg 5: Spørreskjema	111
Vedlegg 6: Intervjuguide	116
Vedlegg 7: Oversikt over formvalg i elevtekstene.....	117
Vedlegg 8: Transkripsjon av intervju.....	134
Vedlegg 9: Elevtekster	144

Figurliste

Figur 1 Den norske normeringssirkelen (Sandøy, 2003, s. 266).....	12
---	----

1.0 Innledning

1.1 Innføring

I den norske skolen skal elevene i dag få opplæring i de to målformene bokmål og nynorsk, den ene som hovedmål og den andre som sidemål. Statistikk fra 2017 (Statistisk sentralbyrå, 2017) viser at omtrent 87 % av elevene i grunnskolen har bokmål som hovedmål, og dette betyr at en stor del av norske elever er sekundærbrukere av nynorsk. Ofte starter sidemålsopplæringa på ungdomstrinnet, og dette er i tråd med Opplæringslova § 2–5 som sier at i “dei to siste åra i grunnskolen skal elevane ha opplæring i begge målformer” (1998). Sidemålspektivet kommer likevel tidligere inn i utdanningsløpet da kompetansemåla i læreplanen så tidlig som etter 4. trinn er tydelige på at elevene skal kunne lese tekster på begge målformer (Utdanningsdirektoratet, 2013). For majoriteten av sidemålselevne er det stort sett gjennom skolen de møter den nynorske språkkulturen da bokmål dominerer tekster ellers i samfunnet (Askedal, 2007, s. 385). Sidemålsundervisninga er kun en del av norskfaget, og det er nærliggende å tro at kun et par år med nynorskundervisning fører til at elevene ikke mestrer begge målformer like godt.

De to variantene av det norske skriftspråket har ulike regler for ortografi, morfologi og noe syntaks. Likevel er ikke bokmåls- og nynorsknormalen så ulik i dag da norsk språkpolitikk lenge har dreid seg om tilnærming av målformene. I forbindelse med dette blei det innført en rekke valgfrie former som skulle fungere som tilvenningsformer i prosessen for å få ett skriftspråk. Disse skulle også minske avstanden mellom tale og skrift for å lette på språkinnlæringa (Wiggen, 1997). Formene har fortsatt en viktig plass i normalene, og som språkbrukere i dag har vi mulighet til å velge fritt blant ordformer, og ta i bruk de som passer oss best. Vi kan velge mellom språkformer som har vært lenge i rettskrivingsnormalene, eller former som er relativt nye tilskudd i den enkelte normal. Vi har også mulighet til å velge en skrivestil med former som i stor grad gjenspeiler talemålet vårt.

1.2 Problemstilling

Mange språkbrukere er kanskje ikke bevisste på at det finnes alternativ som tilsvarer nøyaktig samme betydning som i et anna ord i rettskrivingsnormalene, og flere skriver gjerne tekster uten å vite at de har valgt noen former framfor andre. I denne oppgava er jeg interessert i å

undersøke hvor bevisste grunnskoleelever med nynorsk som sidemål er på valgfriheten i nynorsk rettskriving. Kjenner de til at det finnes valgfrie former, og har de kunnskap om hvilke ord dette gjelder? Jeg vil også se nærmere på hvilke språkformer elevene faktisk velger, og hva som kan være årsaken til at de tar i bruk disse formene. Er de bevisste på at de tar et valg? Og i så fall har de da bestemt seg for å skrive nokså likt bokmål, eller har de et ønske om å skrive mest mulig særprega nynorsk? Kanskje bruker også noen talemålet som et utgangspunkt? Siden sidemålsopplæringa skjer i skolen, og stort sett på ungdomstrinnet, er jeg også interessert i hvilke tanker norsklæreren gjør seg om valgfriheten i nynorsk, og hvilke måter hen¹ kan være en påvirkningsfaktor på elevenes forhold til de valgfrie formene.

Med disse forskningsspørsmåla munner problemstillinga ut i: **“Hvor godt kjenner sidemålslever valgfriheten i nynorsk rettskriving? Hvilke språkformer velger de når de skriver? Og hvilken påvirkning har læreren på elevenes kunnskap om valgfriheten og i deres valg av språkformer?”**

1.3 Undersøkelser

For å kunne svare på forskningsspørsmåla mine, har jeg undersøkt elever på 10. trinn og deres norsklærer ved to skoler i kristiansandsområdet. Metodene retta mot elevene innebar et spørreskjema med avkryssing og tekstinnfylling, samt en analyse av deres elevtekster. I spørreskjemaet søker jeg svar på om elevene kjenner til hvilke ordformer som er tillatte i den nynorske rettskrivinga, hvilke språkformer de velger og mulige årsaker til at de velger disse formene. I tekstanalysen er det interessant å se nærmere på hvilke former elevene har valgt i tekstene sine, og om formvalga er konsekvente. Som en mulig påvirkningsfaktor på elevenes kunnskap og språkvalg, intervjuer jeg klassens norsklærer da det er interessant å se nærmere på både hvilke refleksjoner som ligger til grunn for klassens sidemålsundervisning, og hvordan undervisninga har behandla valgfriheten i nynorsk.

1.4 Oppgavas oppbygning

Mastergradsoppgava er delt inn i seks kapitler. Innledningskapitlet 1.0 presenterer studien samt sentrale begrepsavklaringer. I 2.0 belyses et teoretisk rammeverk med historikk, tidligere

¹ Begrepet *hen* brukes i teksten. Se begrepsavklaring 1.5.4 Hen.

forskning på feltet og anna relevant teori. Undersøkelsens metodebruk skisseres i 3.0, og det vises også kort til et pilotprosjekt på studien. I 4.0 presenteres resultata samt en oppsummerende analyse. Dette kapitlet er todelt, og elevinformantene og lærerinformantene presenteres hver for seg. I kapittel 5.0 drøftes funna og de teoretiske perspektiva med utgangspunkt i problemstillinga, og til slutt i 6.0 oppsummeres dette i en konklusjon. Her formidles også tanker om vidare forskning på feltet. Leseren inviteres også til å se nærmere på vedlegga som inneholder en del av datamaterialet.

1.5 Begrepsavklaring

1.5.1 Valgfrihet

Variasjon og valgfrihet i skriftspråka kan være så mangt. I oppgava mi er det varianter av samme ord som er interessant. Innafor dette området er det mulig å variere mellom ulike leksem og fraser som har tilnærma lik betydning (Rosén, 2000, s. 158). Eksempler på dette kan være synonymorda *snill* og *grei* som omfatter noe av det samme, samt *verkelegheit* og *røyndom* som har en enda mindre betydningsforskjell. Denne typen variasjon finner en gjerne som gjensidige definisjoner på ord når en slår opp i ordboka (Rosén, 2000, s. 160–161). Jeg ønsker derimot å se nærmere på de valgfrie ordformene som har nøyaktig samme semantiske betydning. Fokuset blir da på valgfrihet på det ortografiske og det morfologiske nivået. Enkeltords valgfrie ortografi er knytta til variasjon i fonologien i ordets stamme, og paradigmatiske valgfrihet gjelder valgfrie former innafor de enkelte bøyingskategoriene (Borge, 2004, s. 31; Rosén, 2000, s. 158–161). Et eksempel på valgfri fonologi kan være *me* og *vi* som er likestilt 1. person flertall av personlige pronomen, mens infinitivsendingene *-a* og *-e* er et eksempel på bøyingsendinger som tilsvarer samme bøyingskategori.

1.5.2 Radikale, tradisjonelle og talemålsnære former

En kategoriserer gjerne de valgfrie språkformene i termer som *radikale* former samt *konservative* eller *tradisjonelle* språkformer. Dette betegner to variantsystem med likestilte språkformer innafor samme rettskrivingsnormal (Wiggen, 1979, s. 212–213). Termene brukes generelt for å definere hvilket variantsystem både enkeltord hører til i, og som en betegnelse på skrivestilen i en heil tekst. Øyslebø (1978, gjengitt i Brunstad, 2011) definerer stil i en tekst som “en samlende enhetlighet bak valg av uttrykksmidler” (s. 145). Hellsprong og Ledin (1997, i Brunstad, 2011, s. 146) skiller mellom *stildrag* og *stilmarkører* hvor førstnevnte

gjelder framstillinga av varianttypene i heile teksten, mens stilmarkører refererer til de enkelte varianttypene i teksten som stammer fra et variantsystem.

Variantsystema kan kategoriseres i opprinnelige språkformer og i nyere former. De opprinnelige språkformene kalles gjerne konservative eller tradisjonelle, mens radikale alternativ er relativt nye tilskudd til normalen. Radikale nynorskformer betegnes også som blant anna *bokmålsnære språkformer* eller *bokmålsinterferens*. For de eldste variantene kan en i tillegg til tradisjonelle og konservative former også møte på termen *arkaisk nynorsk*. Enkelte bruker også *moderate former* for former som ligger et sted midt mellom ytterpunktene. Begrepet *talemålsnære former* brukes om språkformer som er tilnærma like former som opptrer i talemålet en sammenligner med (Helset, 2016, s. 141, 149; Språkrådet, 2002).

Bruken av begrepet radikale former benyttes ofte som en motsetning til de tradisjonelle formene. Da radikale former viser til nyere varianttyper, er de for det første et resultat av tilnærmingspolitikken, jamfør 2.1.2 Ett norsk skriftspråk. Dette innebærer at mange av formene er bokmålsnære. For det andre står *flertallsprinsippet* sterkt i normering av nynorsknormalen, og mange språkformer har god dekning i norske talemål, jamfør 2.2.3 Språkplanlegging. Formene som har dekning i talemål vil ikke bestandig være radikale. Dette avhenger av hvilke talemål de sammenlignes med. I denne studien er talemålet i Kristiansand aktuelt. Det har mange likhetstrekk med bokmålsnære nynorskformer, men ikke alle språkformene tilsvarer bokmålsnære former, jamfør 2.4.1 Talemål i Kristiansand. Begrepsbruken blir derfor problematisk.

I denne oppgava vil jeg derfor bruke termene tradisjonelle og radikale nynorskformer. Radikalt brukes da om de varianttypene som opptrer som en motsetning til formene som er tradisjonelle. I presentasjonen av resultata vil disse begrepa være aktuelle, og talemålsaspektet vil få mindre fokus. Når det gjelder termer for språkformer i bokmål, vil variantene betegnes som radikale og konservative former. I tillegg tas begrepa stildrag og stilmarkør i bruk, særskilt i 2.3.4 Konsekvens i ordvalg.

1.5.3 Rotord

Ei *rot* er en betegnelse i morfologien som viser til en enhet som ikke kan deles opp i mindre deler uten å miste betydninga av ordet. Ord som består av ei enkelt rot kalles *rotord*, og kombinert med flere rotord kalles den nye rota, eller stammen, for *sammensetninger*. Rotord bygges ut med affikser som indikerer bøyingsendinger eller avledninger for å danne nye former av ordet. Dette kan være regulering i genus, tall, bestemthet, kasus, grad, tempus, modus og diatese, eller for å danne nye ord (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 16–20).

I 4.0 under resultater og analyse presenteres ord som informantene har skrevet i elevtekstene. For å peke på de interessante lydene i ordformene, vil ord med sammensetninger og affikser reduseres i rapporteringa til at kun den relevante rota vil kommenteres. Betegnelsen “rotord” vil i teksten markere denne bruken. Et eksempel på dette er i sammensetningen *ungdomsskole/ungdomsskule* hvor vokalene *o/u* er interessante, og som vil presenteres som “rotordet *skole/skule*”. Det kan også nevnes at jeg bruker samme betegnelse for *fyrst/først* og *fyrste/første* til tross for at suffikset *-e* i sistnevnte gjør at disse to orda tilhører henholdsvis de forskjellige ordklassene adverb og adjektiv. I dette tilfellet er det vokalene *y/ø* som er interessante, og presentasjonen vil beskrive orda som “rotordet *fyrst/først*”. Dersom leseren er interessert i en heilhetlig oversikt over elevenes formvalg av mine utvalgte kategorier, finnes dette i vedlegg 7.

1.5.4 Hen

Nå som jeg er inne på termer og ulike ordformer, kan det også nevnes at jeg bruker det kjønnsnøytrale begrepet *hen*. Dette vil forekomme i teksten der hvor jeg ikke ønsker eller behøver å poengtere et menneskes kjønn. *Hen* kommer som et kjønnsnøytralt tillegg til 3. person pronomena *han* og *hun* i subjektsform, og er et nytt begrep i norsk hvor bruken av ordet diskuteres. Det er aktuelt i dagens samfunn å ha et begrep for kjønnsoverskridelse da det er mange som ikke ønsker å kategorisere seg som et feminint eller et maskulint kjønn. Denne bruken støtter Språkrådet (2016) sjøl om ikke begrepet er innført i rettskrivingsnormalene. Når det kommer til kjønnsnøytrale sammenhenger hvor en ikke vil poengtere kjønn, sånn som bruken av *hen* i denne oppgava, anbefales det å bruke etablerte kjønnsnøytrale ord som *han/hun* eller *vedkommende*. Språkrådet skriver også at et pronomen bør være “skikkelig innarbeidd” (2016) før det kan tas inn i rettskrivinga, og nettopp på grunn av normering etter

usus velger jeg å ta i bruk *hen* for å bidra til at det på sikt kan bli tillatt i norsk skriftspråk.

1.5.5 Bruk av tall

Regler for tallbruk sier at tall fra én til tolv skrives med bokstaver, og at en innafor samme setning eller avsnitt bør ta i bruk siffer eller bokstaver konsekvent (Språkrådet, 2015b).

Språkrådet henviser også til at “I tekster med mye tall – der tallene er hovedsaken – bør vi vanligvis skrive alle tall med siffer...” (2015b).

I denne oppgava er tallbruken konsekvent. I betegnelsen av informantene, vedlegga, spørsmåla i undersøkelsen samt i antall treff på ord og informanter, er bruk av siffer valgt da jeg vurderer dette som mest leservennlig. Dette forekommer mest i 3.0 Metodisk tilnærming, 4.0 Resultater og analyse samt noe i 5.0 Drøfting. Ellers i oppgava brukes bokstaver for å angi tall.

2.0 Teoretiske perspektiv

2.1 Språkhistorie

2.1.1 Et norsk skriftspråk

“Hvorfor har Norge ikke sit eget National-Sprog?” (Otnes & Aamotsbakken, 2012, s. 120) spurte far til den norske måltanken Gregers Fougner Lundh heilt på starten av attenhundretallet. Dansk var i flere århundrer det offisielle skriftspråket i Norge. Etter unionsoppløsningen med Danmark i 1814 blei det viktig for nordmenn å markere nasjonal uavhengighet, og Fougner Lundhs spørsmål blei høyst sentralt. Det vokste fram ulike tanker om hvordan en kunne danne et eget norsk skriftspråk, og i 1840-åra var det to aktuelle veier å gå: Den ene en gradvis fornorsking av det danske skriftspråket med utgangspunkt i norsk uttale av dansk. Den andre metoden var målreising, og skulle utelukkende basere seg på det som var norsk: de norske dialektene. Denne todelinga er utgangspunktet for målkøyvinga vi fortsatt har i det norske skriftspråket (Vikør, 1968, s. 8).

Knud Knudsen og Ivar Aasen blei sentrale frontfigurer for hver sin måte å danne et norsk skriftspråk på. Knudsen var særlig opptatt av det pedagogiske ved språket, og ønska at det skulle bli mindre avstand mellom nordmenns talemål og deres skriftspråk. Han brukte det

velkjente danske skriftspråket og tilpassa det til norsk bruk ved hjelp av “den dannede dagligtale” som blei brukt av overklassen i byene i heile landet (Vikør, 1968, s. 11–12). Aasen ville lage et heilt nytt skriftspråk med utgangspunkt i det opprinnelig norske. På midten av 1800-tallet reiste han på granskingsferd i stort sett heile landet og samla inn dialekttrekk fra bygdemåla. Aasen besøkte ikke byene da han meinte bymåla hadde mange danskspråklige trekk (Indrebø, 2001, s. 449). I 1885 kom gjennombruddet for Aasens landsmål da Stortinget sidestilte skriftspråket med “vort almindelige Skrift- og Bogspråk” (Vikør, 1968, s. 9–11). Det betyr at i over 120 år har Norge hatt de to offisielle skriftspråka bokmål og nynorsk, riktignok med andre navn og rettskrivingsregler.

På slutten av 1800-tallet blei skolen mer og mer pedagogisk. Vikør (1968, s. 13) peker på at institusjonen hadde behov for en fastere normering enn sånn som situasjonen var. Deler av Knudsens fornorskingsideologi var trådt i kraft, men det var fremdeles ønskelig med flere endringer som skulle minske avstanden mellom uttale og skrift. Talemålet hadde på denne tida fått høyere status, og i 1878 fastslo Stortinget at undervisninga skulle foregå på elevenes talemål (Vinje, 1978, s. 232). I denne sammenheng er det også verdt å nevne Nordahl Rolfsens pedagogiske lesebøker, utgitt på begge målformer, som brukte flere norske ord og uttrykk enn rettskrivingsnormalene tillot. Siktemålet var at språket i leseopplæringa skulle bli “saa hjemligt og nationalt, saa barnligt og tilgængeligt, som vort skriftsprogs nuværende standpunkt paa nogen maade tillader” (Otnes & Aamotsbakken, 2012, s. 145–146).

Da undervisningsspråket og leseuttalen gikk mer og mer bort fra dansk, var det ikke lenge før riksmålet også måtte gjøre noe med rettskrivinga (Torp & Vikør, 2014, s. 220). Landsmålet trengte også justeringer til tross for at det fikk flere og flere språkbrukere rundt århundreskiftet. Kirkedepartementet sørگا for at det i 1901 og i 1910 kom endringer som gjorde skriftspråkets uttrykk mer moderne, og i likhet med riksmål: enklere for elever å lære (Otnes & Aamotsbakken, 2012, s. 152; Torp & Vikør, 2014, s. 264). For riksmålet kom den første rettskrivingsreformen i 1907, og med dette blei det tydelig at norsk hadde skilt lag fra dansk (Vikør, 1968, s. 14).

2.1.2 Ett norsk skriftspråk

Språkplanlegginga begynte etter reformen i 1907 å handle om samnorsk som skulle gjøre endringer i de to rettskrivingsnormalene til at de gradvis blei til ett skriftspråk. I 1917 kom de

første reformene i landsmål og riksmål som hadde fokus på tilnæringspolitikk. Innføring av valgfrie ordformer i normalene, også kalt tilnæringsformer, blei en sentral del av samnorskarbeidet. De valgfrie formene åpna for å bruke alternativ som ligna på den andre målforma, og i tillegg var norske talemål opphavet til mange av formene. Mer om valgfrihet i skriftnormalene i kapittel 2.3 Valgfrihet. På detaljnivå kan det nevnes flere endringer med tilnærings- og talemålsgrunnlag: for eksempel kom infinitivsendinga *-e* inn som valgfri og likestilt form ved siden av den etablerte *-a*-endinga i landsmålet, diftongbruk blei i noen grad tillatt i riksmål, og hunkjønnsendinga *-a* blei innført i begge målformene da dette var hyppig brukt i folks talemål (Vikør, 1968, s. 16–18). Valgfri ending i hunkjønn førte til at landsmålsbrukerne delte seg i *i*-målsfolk og *a*-målsfolk (Torp & Vikør, 2014, s. 267).

Neste skriftspråksreform kom i 1938 og fikk voldsomme reaksjoner, spesielt på bokmålssida da mange syntes de radikale formene blei for vulgære. Reformen hadde i høy grad satsa på tilnærming, og normert foregripende radikale former med hensikt i å styre språket i en ønska retning (Selberg, 1997). I tillegg til dette blei alle valgfrie former i normalene delt inn i to nivåer: hovedformer og sideformer. Hovedformene skulle brukes i lærebøkene og andre offentlige skriv, mens sideformene blei satt i klammer i ordlistene og kunne brukes av privatpersoner som for eksempel elever (Torp & Vikør, 2014, s. 267, 269). Dette blei gjort for at valgfriheten i offentlig bruk skulle begrenses, og formene en kunne se på trykk var kun hovedformene (Hoel, 1997, s. 28). I tillegg til at privatpersoner måtte ta stilling til ordformer på to nivåer i begge målformene, fantes det også dobbeltformer innad i hovedformene. Detaljerte endringer i tillatt nynorskskriving av 1938 var obligatorisk diftong der hvor dette hadde vært valgfritt, kløyvd infinitiv blei likestilt som infinitivsending med *-e* og *-a*, og flere steder blei *-a*-ending hovedform og *-i*-ending sideform (Torp & Vikør, 2014, s. 267, 269).

Ikke mange år gikk fra endringene i 1938 fikk reaksjoner, til det kom en ny normal. Den blei kalt “Læreboknormalen av 1959”, og mange av endringene gikk på å stramme inn dobbeltformene i hovedformene, samt gjøre en rekke endringer i sideformene (Løland, 1997). Torp og Vikør (2014, s. 270–272) peker på at mange likestilte former i læreboknormalen blei gjort til sideformer i bokmålet, og at valgfriheten så ut til å ha økt noe i nynorsk da mange sideformer blei til hovedformer. For nynorsken slo endringene raskt gjennom, da formene var tradisjonelle og talemålsnære. *I*-målet fikk i denne normalen en tilbakegang.

Etter dette gikk det ei stund før nye endringer i målformene kom. I tidsrommet 1983–1995 fikk nynorsken flere mindre justeringer, men stort sett har normalen vært uendra. Bokmålet fikk en ny rettskrivingsreform i 1981, og dette årstallet kan betegnes som et vendepunkt i tilnæringspolitikken. Språkplanlegginga hadde lært si lekse etter den foregripende språkpolitikken som blei ført på 1900-tallet, og normeringa skulle ikke lenger baseres på sånn en ønska språket skulle være, men den skulle ta utgangspunkt i faktisk språkbruk i befolkninga (Selberg, 1997). Et resultat av dette var at flere konservative former som ikke hadde vært tillatt på mange år, eller som hadde vært sideformer, nå blei hovedformer i rettskrivinga (Torp & Vikør, 2014, s. 272–273). I 2002 blei tilnæringspolitikken offisielt avslutta av Stortinget, og i tida etter har tanken vært at de to målformene skal normeres på egne premisser samtidig som det ikke skal være unødige forskjeller mellom dem i ortografien (Språkrådet, 2015a). I Stortingsmelding nr. 35 formuleres disse erkjennelsene: “Fagrådet for normering og språkoobservasjon skal arbeida for at norma i bokmål og nynorsk blir halden i hevd og utvikla i samsvar med etablerte normeringspraksis og stabile utviklingstendensar i språkbruken.” (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2007–2008, s. 174), og for nynorsk står det spesielt at skriftspråket “framleis skal vera slik utforma at han kan ha appell til språkbrukarar over heile landet, og at ein ikkje stengjer ute former som er i allmenn bruk blant breie grupper av nynorskbrukarar.” (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2007–2008, s. 206).

2.1.3 Dagens normaler

De to rettskrivingsnormalene som er gjeldende i dag blei utgitt i 2005 og 2012 for henholdsvis bokmål og nynorsk. Reformene hadde som formål å forenkle språket, og dermed blei skillet mellom hovedformer og sideformer avskaffa. Med dette forsvant læreboknormalen, og forfattere av læreverk har nå mulighet til å velge fritt blant alle valgfrie former i læremiddeltekstene. Stramhet i normalene blei et viktig prinsipp i endringene, samtidig som den etablerte valgfriheten fortsatt skulle verdsettes (Språkrådet, 2015c).

I nynorsknormalen gikk derfor andelen valgfrie former noe ned, til tross for flere tilskudd av samme art. Torp og Vikør (2014, s. 273–274) peker i denne forbindelse på at det gjerne var sideformene som måtte vike. Innstramminga blei gjort gjennom forenkling av bøyingsverket, og i flere tilfeller blei det nå kun mulig å bøye kategorier av ord på én måte. Denne forenklinga gjelder særskilt i verbbøyinga, for eksempel i preteritum av svake verb samt samsvarsbøying av perfektum partisipp, men også i substantivbøying hvor det tradisjonelle i-

målet blei avskaffa. Når det kommer til ord som hadde valgfri monoftong- og diftongbruk, blei varianten med diftong flere steder eneform. I tillegg blei det stort sett valgfri tradisjonell j-lyd etter stammer som slutter på -g og -k i svake hunkjønnsord og i verb (Språkrådet, 2015c).

2.1.3.1 Substantiv

I substantiv er bøyinga som nevnt blitt en heil del forenkla. Svake og sterke hunkjønnsord har nå fått lik bøyning: Sterke hunkjønnsord fikk obligatorisk *-a*-ending i bestemt form entall, i svake hunkjønnsord blei den tidlige *-a*-endinga i ubestemt form entall avskaffa, og *-e*-ending blei obligatorisk. Det blei også obligatorisk ending på *-er* og *-ene* i flertall. Eksempellet viser at bøyinga nå er lik i begge klasser: *ei side, sida, sider, sidene* og *ei skål, skåla, skåler, skålene*. Det har også blitt valgfritt å bruke enten *-er* og *-ene* eller den tradisjonelle *-ar* og *-ane* i hunkjønnsord i flertall. Det samme gjelder flere endinger i hankjønnsord. De som tidligere hadde hovedform på *-er* og *-ene* og sideform på *-ar* og *-ane*, har fått valgfri ending. Nå kan en skrive både *gjester* og *gjestar* samt *gjestene* og *gjestane*. Det samme forekommer i hankjønnsord på *-nad* og *-a*: *søknader/søknadar, søknadene/søknadane* og *sofaer/sofaar, sofaene/sofaane*. Ellers har som tidligere nevnt i-målet forsvunnet i intetkjønn, flere greske og latinske importord har fått regelrett bøyning, og mange ord med suffikset *-skap* har fått valgfrihet mellom intetkjønn og hankjønn (Språkrådet, 2015c).

2.1.3.2 Verb

2012-normalen førte også med seg forenkling i verbbøyinga. Blant anna fikk flere grupper av regelrette verb valgfri ending på *-d* og *-t*, og ending i supinum i de fleste regelrette verb, utenom a-verb, fikk suffikset *-t*. I preteritum av svake verb har valgfriheten blitt innskrenka flere steder, og mange av e-verba og j-verba har nå bare én bøyingsform. Det blei også endringer i sterke verb. Den tradisjonelle *-i*-endinga forsvant i supinum, og den tidlige radikale sideformen *-er* i suffiks i presens måtte vike. Valgfri j-lyd i ord som *bygge/byggje* og *tenke/tenkje* er den viktigste tidlige sideformkategorien som er blitt stående. Ellers er det også en heil del enkeltverb som har fått større eller mindre endringer (Språkrådet, 2015c; Torp & Vikør, 2014, s. 275).

2.1.3.3 Andre endringer

Noen adjektiv har også fått endringer. Flere grupper fikk eneformer der hvor det tidligere var valgfrihet. I-målet forsvant også herfra, og det samme gjorde *-lig*-endinga. Det skjedde også en rekke endringer i samsvarsbøying av perfektum partisipp. Når det gjelder pronomen generelt, gikk flere sideformer ut, og samtidig blei det valgfri subjekts- og objektsform i 2. person flertall mellom *de – dykk* og *dokker – dokker* (Språkrådet, 2015c).

2.2 Normering

2.2.1 Språknormer

Normer er formelle eller uformelle retningslinjer for hva som oppfattes som akseptable sosiale handlinger. Språk er en sosial handling, og språknormer vil da si noe om hva som er rett språkføring (Brunstad, 2000, s. 3). En kan se på språk som en implisitt kontrakt språkbrukerne i samfunnet har inngått som innebærer normer for hvordan en formulerer og avkoder ytringer (Språkrådet, 2015a). Brunstad (2000, s. 5) bruker begrepa *internaliserte*- og *fastsatte normer*. Internaliserte normer dreier seg om at språkbruken blir styrt av uformulerte normer som ligger i språkbrukeres språkbevissthet og språkbruk, og de er oppfatningene av hvilken språkføring som kan, og ikke kan godtas. *Fastsatte normer* er de normene som er formulerte og vedtatte av en autoritet i samfunnet, og er tilknyttet skriftspråket som oftest er fastsatte regler av talemålet, eller de internaliserte normene (Språkrådet, 2015a).

2.2.2 Hvem normerer språket?

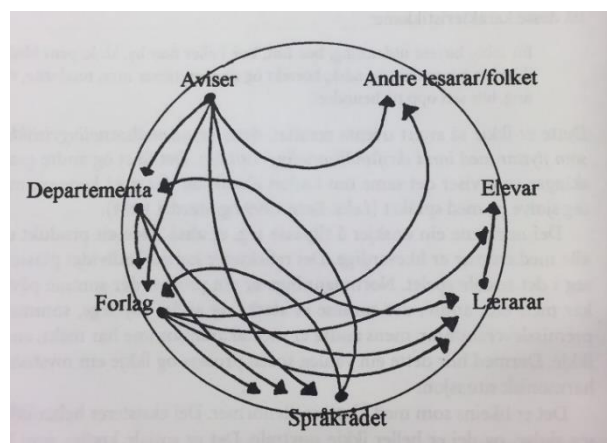
2.2.2.1 Kollektivet

For å nå kollektive forventninger om språknormer er det ønskelig for språkbrukere å bruke normale og vanlige språkhandlinger. Derfor tar en til seg de fungerende formene som en registrerer at flere bruker. Det er subjektivt hvilke normeringsagenter som betyr mest i normeringsprosessen. Sjøl om det er den enkeltes internaliseringsprosess som får betydning for egne språknormer, og derav egen språkbruk, er det flere faktorer som påvirker normeringa av språket (Sandøy, 2003, s. 262–265). I samfunnet vil det være flere normeringsagenter som bidrar til dette, både privatpersoner og samfunnsinstanser. Ved å se stort på disse normeringsinstansene kan en si at de driver utvikling og forbedring av skriftspråket for å tilfredsstille skriftspråkets behov, også kalt *språkrøkt* (Vikør, 2007, s. 121).

På slutten av 70-tallet laga Skyum-Nielsen (1978, s. 136–137) ei liste over samfunnsinstanser som han meinte normerer språket. Mange av instansene arbeider ikke med språk på noe vis, men hører til på lista fordi de er en del av samfunnets språkretting og -forbedring. Skyum-Nielsen meiner at lekmenn har mest autoritet som normeringsinstans, og at alle i samfunnet har ei formeining om hva som er god språkføring. Han peker på at folk driver språkrøkt gjennom å videreføre sine internaliserte språknormer til andre gjennom samtaler om språket og i retting av språkbruk. Videre på lista kommer arbeidsplassen som også driver språkrøkt, samtidig som det gjerne ligger språklige føringer for arbeidet som skal utføres. Ellers trekkes det fram ulike aktører i media, departement og bøker som normeringsagenter samt organisasjoner, aktører og språkutvalg som arbeider med det respektive språkets utvikling. I Norge vil Språkrådet være et eksempel på dette. Skyum-Nielsen peker også på skolen og læremidlene som en normeringsagent.

Vikør (2007, s. 125–127) skiller mellom normgivende instanser og formidlere av de allerede fastsatte normene. Han meiner at språkutvalg som Språkrådet og lignende, og til en viss grad språkvitenskapen samt språkpolitiske interessegrupper, er normgivende. De andre normeringsinstansene nevnt over, er ifølge ham heller formidlere av fastsatte normer med ulike virkeområder og autoritet. Videre hevder han at skolen står i en mellomposisjon da den har statlige rammer, samtidig som det oppstår en individuell kontakt mellom elever og lærere.

Sandøy (2003, s. 266) presenterer noe lignende i den norske normeringssirkelen. Modellen viser en forenkla versjon av ulike aktører som påvirker hverandre i *normeringsprosessen*:



Figur 1 Den norske normeringssirkelen (Sandøy, 2003, s. 266)

Pilene viser hvilke aktører som påvirker de andre aktørenes normering. En kan se på pilene at prosessen ikke er harmonisk og likeverdig da enkelte aktører kun har piler ut fra, eller mot seg. Aviser og forlag har mange piler som peker utover da de er premissleverandører som påvirker andre. Elever og “andre lesarar/folket” er derimot mottakere av normene, og har kun piler som peker inn mot seg.

Sandøy (2003, s. 266–269) forklarer modellen ved å vise til makta avisene har som en stor normagent for det norske skriftspråke. Han eksemplifiserer med Aftenposten som har høy status blant folk og som blir lest i heile landet. I redaksjonen er det strenge regler for tillatt språkføring, og de har også en egen normal. Leserne av avisa internaliserer da de snevre normene og viderefører dem i språkføringa si til for eksempel departement, forlag og skole. Når dette skjer, vil formene oppleves som normen blant kollektivet av norske lesere. Valgfrie former som er lite brukt i avisene vil dermed ikke spre seg like mye da avisredaksjonenes sterke normeringskraft påvirker folks språkbruk. Vikør (2007, s. 127) peker på at offisiell normering tar utgangspunkt i usus, brukte former i skrevne tekster, og da vil også avisenes former slå gjennom i rettskrivinga.

2.2.2.2 Skolen

Omdal (2004a, s. 12–13) meiner at implementeringa av språknormer hovedsakelig foregår gjennom skolegang og utdanning. Norsklæreren skal oppdra den nye generasjonen til å kunne uttrykke seg korrekt ortografisk, og rettskrivingsopplæringa hen sjøl fikk gjennom høyere utdanning skal videreformidles til elevene. Derfor må læreren kjenne til tillatte skrivemåter og varianter i både bokmål og nynorsk. Omdal beskriver læreres betydning for elevenes kunnskap om valgfrie språkformer:

Gjennom rettleiing og retting har læreren stor innflytelse på elevenes språklige mestring og språknormoppfatninger. Læreren har makt til å påvirke elevenes kunnskaper både om valgfriheten og variasjonsmulighetene i norsk rettskriving (2004a, s. 13).

Omdal (2004a, s. 13) peker også på at elevene møter tekster i skolen som er i samsvar med offisielle normer, og at de vil ta til seg språknormene gjennom denne eksponeringa. Likevel meiner han at lærerens ortografiske kunnskap er den faktoren som betyr mest for elevenes

rettskrivingskunnskap.

2.2.2.3 Nye medier

I de nye medietidene kan det tenkes at språkbrukerne blir påvirka av andre normeringsinstanser enn det som er presentert ovenfor. Skyum-Nielsens liste (1978, s. 136–137) og Sandøys normeringssirkel (2003, s. 266) blei utforma før dette, og tar ikke høyde for elektroniske hjelpemidler og publiseringskanaler som har kommet i ettertid. I dag bruker de fleste nordmenn retteprogram, internett, sosiale medier og SMS med den største selvfølgelighet. Alle disse nye hjelpe- og kommunikasjonsmidlene kan i dag også være en del av normeringsprosessen til den enkelte språkbruker på ulike måter.

Kola (2014) hevder at gruppa “andre lesarar/folket” i Sandøys normeringssirkel har større betydning i dag, og en etter teknologiutviklinga kan kalle dem for normeringsagenter. På internett kan hvem som helst publisere elektroniske tekster som når ut til mange, og tekstene leses av de som måtte komme over dem. Folk flest tillegger sannsynligvis tekster på sosiale medier lavere status enn for eksempel fagartikler og papiraviser. Samtidig vil disse tekstene være en stor del av den språklige inputen enkelte lesere får. Språkbruken i disse tekstene vil for denne lesergruppa gjerne oppfattes som vanlig og normal, spesielt hvis leserne velger å eksponere seg sjøl for samme type tekster. Dette gjelder kanskje spesielt unge lesere.

Språket i de nye mediene vil av mange karakteriseres som influert av tale, og at det er mer tale enn skrift som uttrykkes (Jensen, 2014, s. 11). Da tale er nært knytta til identitet vil gjerne mer av språkbrukeres personlighet komme til uttrykk gjennom sosiale medier avhengig av relasjonen mellom avsender og mottaker (Jensen, 2014, s. 28–29). I de uformelle skriftlige kommunikasjonsformene er det ingen korrektur på det som publiseres, heller ingen felles norm som alle må følge (Kola, 2014). Dette kan føre til flere brudd på de offisielle rettskrivingsnormene, samt kreative innslag som alternative skrivemåter, dialekttrekk, forkortelser, grafiske uttrykk som bruk av versaler, tegn og emojier (Jensen, 2014, s. 22–23). Internett og SMS-språk har dermed ført til at lesere blir eksponert for et større repertoar av språklige input med ulike skrivemåter og uttrykksformer enn tidligere.

2.2.3 Språkplanlegging

2.2.3.1 Å fastsette et skriftspråk

Når det gjelder preskriptive språknormer, er det i dag Språkrådet og Kunnskapsdepartementet som fastsetter disse. Det sammenhengende systemet av de fastsatte normene kalles en skriftspråknormal, og i det norske språket har vi bokmål og nynorsk som to ulike normaler. En ønsker at de fastsatte normene i skriftnormalen skal bli internaliserte hos språkbrukerne i samfunnet (Omdal, 2004a; Omdal & Vikør, 2002, s. 14).

Språkplanlegging og normering dreier seg om å ta valg for å finne fram til den beste språkføringa innafor det respektive språket. Et samspill mellom kunnskap om språket i bruk og språklig verdisyn styrer normeringa, og språkplanlegginga må være bevisst på at avgjørelsene stemmer overens med språksynet og ideologiene som den ønsker å fremme (Omdal & Vikør, 2002, s. 27–28). Avgjørelsene kan være vanskelige da det er flere ideologiske språkholdninger og argumenter som motstrider hverandre, også kalt *normeringsprinsipp*. I normeringa vil det være en heilheitsvurdering som tar i betraktning flere prinsipp i samme spørsmål (Vikør, 2007, s. 131, 151). Nedenfor presenteres normeringsprinsippa som blir brukt i norsk språkplanlegging:

Flere av prinsippa går blant anna ut på: logikk, estetikk, eufemisme, korthet i leksikon, effektivitet gjennom rasjonaliseringsprinsippet, at språkplanleggerne skal være demokratiske for alle sosiale lag, liberalisering, å gjøre det respektive språket ulikt andre språk, nasjonalisme og tradisjonalisme både i utforming av skriftspråket samt i vedlikeholdsarbeidet, ordets etymologi, og tilnærming mellom to skriftspråk.

Videre kan det nevnes prinsipp som kan gjøre språket lettere å lære og bruke:

Enhetsprinsippet fokuserer på at den fastsatte normen skal være stabil og forandres minst mulig. Normen bør også være fast med få alternative former av samme ord, og det bør være en enhet mellom ordets form og funksjon på det ortofoniske-, morfologiske- og leksikalske nivået i språket (Vikør, 2007, s. 152–187). *Enkelthetsprinsippet* står for noe lignende, og skal ifølge Omdal og Vikør (2002, s. 31–32) helst ha færrest mulig regler, men samtidig ta hensyn til talemålet av pedagogiske grunner.

I motsetning til det faste enhetsprinsippet, er det flere prinsipp som åpner opp for valgfrie

former: *Nyanserikdom* er et prinsipp som ønsker å gi språkbrukere mulighet til å nyansere språket ved bruk av flere ord som betyr noenlunde det samme. Nyanser er ønskelig både på det semantiske nivået og for å markere stilverdi ved ordvalg (Vikør, 2007, s. 164).

Valgfrihetsprinsippet, eller *folkemålsprinsippet*, står for mye av det samme, men har fokus på språkbrukeren. De valgfrie formenes nyanser er viktige for å stimulere språkbrukerens uttrykksbehov, samt for å anerkjenne identitet og sjølfølelse (Omdal & Vikør, 2002, s. 37–38; Språkrådet, 2002). *Anarkisme* er også et prinsipp som dreier seg om at alle skal få skrive sånn som de vil, gjerne etter talemålet (Omdal & Vikør, 2002, s. 43).

Flere prinsipp omhandler mer konkret hvilke former normalene skal inneholde:

Prestisjeprinsippet og *motprestisjeprinsippet* står som motsetninger til hverandre hvor førstnevnte fremmer former som har høy prestisje, mens sistnevnte bekjemper sosiale fordommer ved å heie fram former med lav prestisje. *Støyfrihetsprinsippet*, også kalt *vanep prinsippet*, ønsker å beholde tradisjonelle språkvaner ved å ha minst mulig markerte og avstikkende ord, mens *omveltningssprinsippet* står for det motsatte av dette, og ønsker nye og provoserende former velkommen for å ruske opp i vanetenkning. Sist, men ikke minst må *flertallsprinsippet* og *ususprinsippet* nevnes da de er spesielt viktige i normeringsarbeidet. Flertallsprinsippet arbeider for å innføre de mest brukte talemålsformene i rettskrivingsnormalene. Det samme gjelder for *ususprinsippet*, også kalt *bruksprinsippet*, men her fokuseres det på formene som brukes mest skriftlig (Vikør, 2007, s. 177–181).

2.2.3.2 Normering i nynorsk

Språkrådet (2015a) opererer også med selvstendighetsprinsippet som dreier seg om å utvikle bokmål og nynorsk uavhengig av hverandre, samtidig som det ikke skal innføres nye forskjeller når det angår orddeling, tegnsetting, tekniske skriveregler eller lignende. Prinsippa i normeringa av begge målformene vektlegges nokså likt, med enkelte mindre forskjeller. De enkelte ordas talemålsgrunnlag er mer sentrale i nynorsknormeringa enn i utviklinga av bokmålet. I tillegg er det særskilt viktig å normere etter et indre system i språket i nynorsknormalen (Vikør, 2007, s. 188–189).

Språkrådet (2002) framhever i en fagartikkel at det i normering av nynorsk alltid har vært en balansegang mellom to prinsipp: folkemåls- og enhetsprinsippet. Folkemålsprinsippet som dreier seg om språklig frihet gjennom valgfrie former, har en pedagogisk tanke om at

talemålsnære former skal gjøre skriftspråkinnlæringa lettere. Språkrådet fokuserer på at identiteten og sjølfølelsen styrkes og uttrykksbehovet stimuleres når en kan “overføra “hjartespåket” til skrift” (2002). Dette står i motsetning til enhetsprinsippet som også er har et pedagogisk perspektiv. Enhetsprinsippet ønsker å redusere de valgfrie formene for at normalen skal være tydeligere og lettere å lære. Samme artikkel viser i denne forbindelse til at skriftspråket fester seg ved lesing. Dersom en møter mange ulike former i de få tekstene en leser, kan det dermed være vanskeligere å ta nynorsken til seg. Det krever også stor innsikt i språket for å vite hva en kan velge mellom, og dersom en har nynorsk som sidemål og ikke kjenner skriftspråket så godt, vil en ha et mindre grunnlag i språkvalg.

2.3 Valgfrihet

2.3.1 Hvorfor har vi valgfrie former i rettskrivinga?

”I over hundre år har norske rettskrivingsregler tillatt oss å skrive en god del ord på alternative måter.” (Wiggen, 1997). Allerede på 1890-tallet blei valgfrihet satt på agendaen i språkpolitikken, og begrunnelsene for å innlemme dette i de norske skriftspråksnormalene har henholdsvis vært nasjonale, sosiale og pedagogiske (Vikør, 1968, s. 13; Wiggen, 1997).

Først og fremst blei valgfriheten et virkemiddel i den gradvise fornorskinga av det danske skriftspråket. For å få en mjuk overgang til et norsk skriftspråk blei de valgfrie formene innført ved siden av de tradisjonelle danske, sånn at en kunne venne seg til de nye formene. For det andre blei valgfriheten viktig i tilnæringspolitikken for at de to skriftspråka skulle nærme seg ett språk. Dette skulle være basert på folks talemål, og skriftspråkets former skulle i større grad gjenspeile måten folk snakka på sånn at en kunne få større tilhørighet til språket. Etter mellomkrigstida skulle de nye valgfrie formene også gjøre det mulig å velge mellom et folkelig- og et sosialt eliteprega språk (Wiggen, 1997).

Den pedagogiske begrunnelsen har heile tida vært å gjøre innlæringa av skriftspråket enklere gjennom at lyd og skrift skal henge tett sammen. Wiggen (1997) peker på at veien til å lære et skriftspråk går gjennom den enkelte språkbrukers talemål, altså morsmålet. Og med en stor variasjon i ordformene kan en velge de formene som ligger tettest opp mot sin måte å snakke på. På denne måten vil det kunne oppstå en følelsmessig nærhet til skriftspråket da språket er en del av vår identitet.

I endring av valgfriheten i skriftspråksnormalene, har tanken som oftest vært å ta hensyn til skolens lese- og skriveopplæring. De tidligere hoved- og sideformene i læreboknormalene var et kompromiss som skulle gjøre det lettere for elever å tilegne seg skriftspråka. I offentlige tekster kunne en se en fast norm med hovedformer, og i egen skriving kunne en velge mellom alle alternative former og ha mulighet til å ta i bruk den som var talemålsnær (Språkrådet, 2002). De valgfrie formene som finnes i de to normalene i dag er derfor et resultat av tilnærminga mellom skrift og tale. Nynorsken står klart i en særstilling her da dette heile tida har vært utgangspunktet. Dersom det i dag kommer inn nye valgfrie språkformer i normalene, skal de tjene som en forenkling av språket, gjerne som en norvagensert form av det opprinnelige importordet (Hoel, 1997, s. 31).

2.3.2 Valgfrihet i skolen

2.3.2.1 Læreplanmål

Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) har ingen eksplisitt formulering om valgfriheten i rettskrivingsnormalene. Kompetansemåla framstår nokså generelle og viser til hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg. Mange av måla beskriver ferdigheter, og ikke hvilke tema som skal belyses (Utdanningsdirektoratet, 2013). Utdanningsdirektoratet (2016a) skisserer at læreren har som oppgave å tolke læreplanen for å gi timene innhold og velge arbeidsmåter som fører til at elevene utvikler kompetanse i tråd med læreplanmåla. Ved bruk av Goodlads (1979, s. 61–63) begrepsapparat for læreplanforståelse, vil *den oppfattede læreplanen* som innebærer lærerens tolkning av LK06, være ulik fra lærer til lærer. Det samme gjelder *den gjennomførte læreplanen* som dreier seg om hvordan læreplanen omsettes i praksis. Det kan derfor variere i hvilken grad den enkelte lærer fokuserer på valgfrihet i opplæringa, avhengig av den oppfattede læreplanen og hvordan dette kommer til uttrykk i klasserommet.

2.3.2.2 Lite kunnskap i skolen

Askedal (2007, s. 381–382) hevder at sidemålselever jevnt over ikke mestrer det nynorske skriftspråket optimalt. Wetås (2001a, s. 3) viser til forskning, blant anna til Omdal (2000), som har funnet at språkbrukere generelt er nokså usikre på hva som er tillatt å skrive i nynorsk. Omdal (1999, i Wetås, 2001a, s. 3) har undersøkt både sidemålselever og hovedmålselever i nynorsk, og begge elevgruppene hadde liten oversikt over de valgfrie

språkformene i nynorsknormalen. Aanes (2011) og Undrum (2016) har i sine mastergradsavhandlinger undersøkt elever i videregående skoler, og kom fram til de samme resultatene. Til tross for dette, står det i en vurderingsveiledning for skriftlig eksamen i norskfaget fra 1998 at det kan stilles klare krav til at elever mestrer offisiell rettskriving i sidemålet blant annet fordi ordboka er et hjelpemiddel på eksamen (Wetås, 2001b, s. 1). Samtidig opplever Byberg (1995, i Wetås, 2001a) som lærer at “middels flinke og svake elever” (s. 10) sliter med å avkode informasjonen fra ordbøkene.

Flere undersøkelser peker på at norsklærere også har lite kunnskap om valgfrihet i rettskrivingsnormalene: blant annet Omdal (2000, gjengitt i Wetås, 2001a, s. 3) og Berg og Holm (1999 og 1999, gjengitt i Språkrådet, 2002). Gjennom en undersøkelse av rettepraksis i norskfaget i ungdomsskolen, fant Omdal (2004b, s. 115) at lærere mangler en viss kjennskap til valgfriheten og bredden i rettskrivinga. Flere, blant annet Omdal (2004b, s. 115) og Størdal (1994, s. 13), peker også på at lærere og sensorer kan korrigere mindre brukte språkformer i elevtekster da de tror dette er feil. Tidligere gjaldt dette særskilt sideformer. Omdal (2004b, s. 112) sympatiserer med lærerne da det er et stort ansvar å skulle ha oversikt over alle språkformer som er tillatt, og å kunne kjenne igjen det som ikke er tillatt i begge rettskrivingsnormalene. De tidligere hyppige rettskrivingsendringene kan også ha gjort det utfordrende for lærerne å få oversikt (Omdal, 2004a, s. 12). Vollan (1997, s. 31) viser i denne forbindelse til at lærerne av økonomiske årsaker ikke har fått tilstrekkelige oppdateringer og informasjon om endringer som har skjedd i normalene.

Språkrådet (2002) viser til undersøkelser som har funnet at elever får lite undervisning om valgfriheten som finnes. Elevene får ikke tilstrekkelig informasjon om de alternative språkformene, og Berg (1999, gjengitt i Språkrådet, 2002) mener at elevene av denne grunn ikke får utnytta mulighetene valgfriheten gir. Holm (1999, gjengitt i Språkrådet, 2002) forklarer at lav kunnskap om valgfrie språkformer blant lærere kan være grunnen til at det ikke fokuseres så mye på emnet i undervisninga. Wetås (2001, i Språkrådet, 2002) peker også på at lærere kan velge å la være å fokusere på valgfriheten i undervisninga dersom de ser at elever har problemer med den.

2.3.2.3 Læreren som språkkonsulent

Vollan (1997, s. 31) hevder at norsklæreren skal fungere som en språkkonsulent for elevene som formidler bredden i normalene og som veileder dem i valg av ordformer. Wiggen (1997) er av samme oppfatning og fokuserer på det pedagogiske med valgfriheten. Lærerne skal hjelpe elevene til å finne ordformer som passer den enkelte da valgfriheten er til for å lette språkinnlæringa. Wiggen (1997) skisserer at denne tilpassinga gjerne kan ta utgangspunkt i talemålet til elevene med geolektiske og sosiokulturelle variabler, samt elevenes egne preferanser for stilart.

Språkrådet (2002) henviser til undersøkelsene til Berg (1999) og Holm (1999), samt punktgranskningene av Wetås (2001a, 2001b) som tilsier at det er et ambisiøst prosjekt at elevene får veiledning på tilpassa ordformer i skolen. Dette begrunnes med at lærerne sjøl har for lite kunnskap om valgfriheten, og at emnet generelt får lite fokus i undervisninga. Wetås' (2001a, s. 3) peker også på at valgfrihetens tilbud om å skrive talemålsnære former ikke utnyttes, sjøl ikke i områder hvor formene er særskilt talemålsnære. Schønning (1999, i Wetås, 2001b, s. 2) og Wetås (2001b, s. 1) hevder at både talemålsnære former og personlig skrivestil ligger som underliggende premisser for instruksene i faget. Likevel står det ikke noe eksplisitt verken i informasjonsskriv om sensurering av eksamen, eller i læreplanen at elevene skal veiledes til å bruke talemålsnære former og til å utvikle personlig skrivestil.

Djupedokken (1983, i Wetås, 2001b, s. 3–4) har undersøkt læreres praksis i videregående skole i veiledning av formvalg hos sekundærbrukere av nynorsk. Han fant at lærere i høy grad er opptatte av å veilede elevene på å være konsekvente i bruken av de valgfrie språkformene. Flere oppga også at de ønska å veilede i en retning, enten mot bokmålsnære, talemålsnære eller tradisjonelle språkformer. I tillegg viste studien at lærerne ikke kjente nynorsknormalen fullstendig. De retta på tilnæringsformer og lite brukte former, og anbefalte heller å velge ord som er mer frekvente i nynorsk. Djupedokken konkluderer med at lærerne kan formidle en snever norm, enten bevisst eller ubevisst. Dersom det er ubevisst er det fordi lærerne sjøl ikke har god nok kunnskap om valgfriheten i rettskrivinga.

Berg og Holm (1999 og 1999, gjengitt i Språkrådet, 2002), og Wetås (2001b, s. 7) har i sine studier funnet at lærere som sjøl er usikre på rettskrivingsnormalene, formidler en trang norm til elevene. Da velges det ut enkelte språkformer som elevene eksponeres for i undervisninga

og i retting av elevtekster. Språkrådet (2002) poengterer også at funna i undersøkelsene som blei gjort da læreboknormalen fortsatt var i bruk, viste at de fleste lærere, og derav også elevene, holdt seg innafor hovedformene. Den trange lærernormen kan være en faktor som reduserer elevenes muligheter til å bli kjent med heile rettskrivinga, og dette er synd når en vet hvor viktig læreren er som normeringsagent for elevene, jamfør 2.2.2.2. Skolen.

2.3.2.4 Valgfriheten var problematisk

Askedal (2007) og Helset (2016) viser til flere undersøkelser som hevder at det store utvalget alternative former i forrige nynorsknormal gjorde det vanskelig for både elever, studenter og lærere å holde styr på hva som var tillatt i nynorsk og ikke. Askedal (2007) beskrev situasjonen i 2007 med enda større valgfrihet som “et pedagogisk og politisk risikoprojekt” å drive “et språk som er slik innrettet at ikke bare de som skal lære det, men også de som skal undervise i det, til stadighet må ta ordboken til hjelp for å se hva som til enhver tid er mulig, og hva som ikke er det.” (s. 384).

Aanes (2009, s. 43) meiner også at valgfriheten kan være problematisk. Han meiner at hovedmålselever vil ha nytte av et godt utvalg valgfrie former for at en kan utvikle personlig skrivestil, mens for sidemålselever som ikke leser og skriver nynorsk så ofte kan en snever valgfrihet og en fastere norm lette innlæringa. Askedal peker også på at det er lettere å lære en fast norm med få valgmuligheter, og trekker spesielt fram Venås og Brunstad (1995 og 1997, sitert i Askedal, 2007, s. 383–384) som formidler verdien av å bli eksponert for de samme formene i ulike tekster en leser. Både Askedal (2007, s. 388) og Aanes (2009, s. 43) stiller spørsmål til om det er hovedmåls- eller sidemålselevenenes preferanser som skal veies tyngst i utforming av normalene.

Det finnes en del forskning på feltet før rettskrivingsnormalen fra 2012 trådte i kraft. Da valgfriheten nå er blitt innsnevra, kan det være at situasjonen er noe annerledes i dag. Undrum (2016) argumenterer i sin mastergradsoppgave for at lite har endra seg når det gjelder elevens kjennskap til valgfriheten etter at den nye reformen kom. Ifølge Helset (2016, s. 143) har endringene i 2012-rettskrivinga ført til at normalen nå ligger et sted på midten av den radikale og konservative linja, hvor en får såkalt *midtlinjenynorsk* som Vikør (2003, s. 297) kaller det. Men om dette er nok til at nynorsknormalen er mer tilgjengelig for språkbrukerne i dag er ikke sikkert. Det finnes fortsatt mange alternative språkformer i normalen som blant anna har

som utgangspunkt å dekke norske talemål (Helset, 2016, s. 143). Norsk lærerne i skolen har også måttet forholde seg til disse endringene, og det er ikke sikkert at reformen har bidratt til å styrke deres kunnskap om rettskrivingsnormalene. Kanskje denne studien kan være med på å avdekke mer i disse spørsmåla?

2.3.3 Tilnærming til nynorsk

En sentral framgangsmåte i læreplanene for skolen de siste femti åra har vært å bruke talemålet som utgangspunkt i nynorskopplæringa. I Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 kommer dette fram i forbindelse med sidemålsopplæringa hvor det står “Dialekten på hjemstedet kan ofte danne et godt utgangspunkt” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 102). I neste læreplan, Mønsterplanen av 1987, er det presisert for nynorsk som sidemål at det kan være lurt å ta utgangspunkt i talemålet: “I distrikt der nynorsk er sidemål, og talemålet ligg nær opp til denne målforma, bør elevane kunne dra nytte av si eiga dialekt som bakgrunn for å lære skriftleg sidemål” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 145). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97 har ikke skrevet noe om dette verken i innledninga til norskfaget eller i de metodisk detaljerte hovedmomentene i faget (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996).

I dagens læreplan er ikke kompetansemåla så detaljerte som i tidligere læreplaner, og en finner ikke metodeanvisninger på hvordan undervisninga skal foregå. Det står derfor mer diffust om tilnærming til språkopplæring i LK06. I formålet med norskfaget finner en kun at det språklige mangfoldet i Norge med ulike nasjonalspråk, skriftspråk og talemål er en ressurs i elevenes språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Kompetansemåla sier heller ikke eksplisitt noe om dette, men det presiseres at det skal arbeides med talemål tett opp til skriftspråka. Etter 7. trinn skal elevene kunne “Sammenligne talemål i eget miljø med noen andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8), og etter 10. trinn skal de kunne “Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

Sjøl om talemålet kan være et utgangspunkt fra skolens side i tilnærminga til nynorsk, kan elevene ha andre ønsker. En annen strategi eller tenkemåte kan være å markere avstand fra den andre målforma gjennom de valgfrie formene. Gabrielsen (1987, s. 7) hevder at elever

som først på ungdomsskolen lærer nynorsk gjennom sidemålsopplæring kan oppleve at dette blir en mer konstruert språkinnlæring da de allerede har lært hovedmålet fra før. Opplæringa i nynorsk kan gjerne foregå på samme måte som ved innlæring av et fremmedspråk. Gabrielsen (1987, s. 7–8) meiner at disse faktorene kan gjøre at elever ønsker å skille mellom hovedmålet og sidemålet. Da kan de ønske å velge tradisjonelle nynorskformer som ligger langt fra bokmålet som en strategi for å unngå å blande skriftspråka sammen. For noen kan avstand være viktigere enn å skrive talemålsnært.

Askedal (2007, s. 382–384) og Venås (1995, gjengitt i Askedal, 2007, s. 383) peker på at det faktisk at nynorsk er et konstruert skriftspråk med utgangspunkt i ulike talemål, gjør at logikken og det indre systemet ikke vil være naturlig for språkbrukere som ønsker å bruke talemålet som utgangspunkt. Språkformene vil ikke gjenspeile alle talemål i Norge og de ulike bøyinger og lyder som måla innebærer. En språkbruker vil ikke kunne ta i bruk sitt eget talemål fullstendig, og må likevel leite etter hvilke former som samsvarer eller er noenlunde like. Dette fører til at skrivinga ikke blir naturlig for dem som ikke setter seg godt inn i språket og bruker det jevnlig. Askedal (2007, s. 382–384) hevder at for sidemålsbrukere vil denne framgangsmåten kunne skape forvirring, og antyder at ideologien med å bruke talemålsnære former mister sin hensikt.

2.3.4 Konsekvens i ordvalg

Med en kategorisering av radikale og tradisjonelle ordformer kan en se på stildraga til språkformene både i en heilhetlig tekst, og som enkelte stilmarkører som er uavhengige av hverandre. Sjøl om det kalles skrivestil, trenger en ikke å velge kun radikale eller tradisjonelle former i en tekst. Hoel (1997, s. 27) peker på at det eneste kravet til konsekvens i norsk språk er å bruke samme infinitivsending i nynorsk. Og siden det ikke er en fastsatt norm for disse varietetene, kan en bruke ulike stilmarkører innafor samme bøyingskategori i samme tekst. Omdal og Vikør (2002) skriver at “Kvar og ein kan velje fritt blant dei ulike formtypane og såleis lage seg sitt individuelle repertoar av former.” (s. 15). Sjøl om det ikke finnes regler for bruken av tradisjonelle og radikale former, er situasjonen ofte annerledes i praksis. Omdal & Vikør (2002, s. 15) og Brunstad (2009, s. 101) peker på oppfatninger om at et sett av normvarieteter innafor nynorsknormalen hører sammen, og at mange vil se på det som et normbrudd å blande dem. Brunstad (2009, s. 101) trekker fram synspunkter på at formene

gjev og *noen* ikke bør opptre i samme tekst da førstnevnte er en tradisjonell nynorskform, og sistnevnte som for øvrig blei tatt ut i 2012-normalen, var en radikal tilnæringsform. Det finnes altså forventninger om en stilistisk og varietetsmessig konsistens.

Helset (2016, s. 150) viser til at det ikke eksisterte offisielle føringer for hvilke språkformer som hører sammen innafor nynorsknormalen før 2012. Han hevder at det var i forbindelse med den nye rettskrivinga at Språkrådet publiserte anbefalinger til hvordan en skriver konsekvent nynorsk på sine nettsider. Hva som ligger i *konsekvent språkbruk* skisseres kort:

Det er rimeleg at ein held seg til ein og same skrivemåte av enkeltord gjennom ei tekst. Ord som har språkleg samanheng med kvarandre, bør òg følgjast åt i skrivemåten, slik at ein skriv anten *løn* og *løning* eller *lønn* og *lønning*. Slik kan ein vere konsekvent for ord enkeltvis eller for grupper av ord i ulike kategoriar (Språkrådet, u.å.).

Språkrådets (u.å.) anbefalinger eksemplifiserer også krav for konsekvens innafor flere kategorier, og de som er relevante for min undersøkelse vil beskrives under:

I infinitiv er det et kjent krav at en må ta stilling til om en vil skrive infinitivsending med *-a* eller *-e*. Velger en å bruke a-infinitiv skal dette gjennomføres i heile teksten, og en skal ikke blande med å skrive infinitivord med *-e*. Et anna område Språkrådet (u.å.) behandler, er valgfrie skrivemåter i stammutlyd i enkeltord. En bør være konsekvent innafor samme tekst i ord som har to skrivemåter; Språkrådet råder til å velge enten “*me* eller *vi*, *da* eller *då*, *skole* eller *skule*, *fyrst* eller *først*, *løn* eller *lønn*, *vett* eller *vit*, *byggje* eller *bygge*” (u.å.). I sammensatte ord og avledninger skal en holde seg til grunnordet en har valgt. Dersom en har valgt *skule* og *først* skal en fortsette med denne rota i ord som *ungdomsskule* og *førstning* versus *ungdomsskole* og *fyrstning*.

Det er også en rekke ord som har valgfrie bøyingsmønstre. Språkrådets (u.å.) råd er at en skal velge én måte å regulere et ord på som har flere bøyingsmønstre. For eksempel i substantivet *stad* kan det i flertall både få suffiksa *-ar/-ane* og *-en/-ene*, og da skal det brukes én av disse i samme tekst for dette ordet. En skal også konsekvent velge ett av kjønna i substantiv som har to mulige kjønn; for eksempel i *elv* som kan bøyes både med endingene *-er/-ene* og *-ar/-ane*. Når det kommer til verb som kan ha både *a-* og *e-*bøying, skal en konsekvent bruke én av delene for hvert verb: *svare* – *svarar* – *svara* – *svara* eller *svare* – *svarer* – *svarte* – *svart*. I

noen ord finnes det også et tredje alternativ som i dette tilfelle er en blanda bøyning: *svare* – *svarar* – *svarte* – *svart*, og hvis en velger dette bøyingsmønsteret skal det også gjennomføres.

I lydverket har Språkrådet (u.å.) også skissert en rekke krav til konsekvens for stilmarkørene. En bør velge enkelt- eller dobbeltkonsonant i ord med samme konsonant og særlig hvis orda rimer. Eksempler er *bøn(n)* og *løn(n)* som vist over og *brot(t)* og *skot(t)*. Hvis en skriver ord med suffikset *-dom* kan en velge enkel eller dobbel *-m*, og dette må gjennomføres i alle ord med samme suffiks. Det samme gjelder ord med suffikset *-døm(m)e*. Ellers i lydverket skal en også ha en kontinuitet i ord med valgfri *j*. Det samme ordet bør skrives likt gjennom teksten, og helst skal dette fenomenet behandles likt i lignende ord. Eksempler på dette blir å bruke valgfri *j* i både *tenkje*, *byggje* og *sitje*.

Anbefalingen i skolen for elever er som regel å holde seg til én form i samme bøyingskategori og bruke enten tradisjonelle eller radikale former gjennom heile teksten. Dette kan ha sammenheng med at mange elever ikke har god nok oversikt over skriftspråksnormalene. Dersom en språkbruker er godt språkvant og har gode rettskrivingsferdigheter, kan en i større grad ta i bruk valgfrie former fra begge variantsystem. Da tenkes det at en er kunnskapsrik nok til å kunne bruke valgfriheten konsekvent med samme stilmarkør innafor de ulike orda som har sammenheng med hverandre, og gjerne variere i ord som ikke har en direkte tilknytning, alt etter hva som oppleves naturlig for språkbrukeren. Wetås (2001, gjengitt i Språkrådet, 2002) peker på at det gjerne er profesjonelle språkbrukere som er positive til at det finnes alternative språkformer som kan utnyttes i personlig skrivestil.

2.4 Talemål

2.4.1 Talemålet i Kristiansand

I dette kapitlet framstilles talemålet i Kristiansand i korte drag med mest fokus på morfologi og leksemer da dette er relevant for studien. Alle detaljer presenteres ikke, og da morfologien er nokså lik som i bokmålet, vil bøyingskategoriene og stammeutlydene som utelates samsvare med bokmål. Det kan også nevnes at siden språk alltid er i utvikling, vil talemålet være mer nyansert enn framstillinga viser. Her skisseres det tradisjonelle kristiansandsmålet med utgangspunkt i en ung generasjon.

Talemålet i bykommunen Kristiansand er en del av det sørlandske talemålet som kategoriseres som et *e-mål*. I termen e-mål ligger betydninga at infinitivsverb og ubestemte svake hunkjønnsord får *-e*-ending: *å jobbe, å lese, å kjøre*, samt *ei jente, ei jakke, ei uke/uge*. Tonelaget i kristiansandsk skiller talemålet fra østligere talemål. På norsk plasseres som regel trykket i enkeltord med to stavelser i første del av ordet. Kristiansandsk har høytone i den trykksterke stavelsen og talemålet karakteriseres da som et høytonemål (Skjekkeland, 2010, s. 38, 46). Andre målmerker som innebærer lyd er skarre-r-en som finnes på Sørlandskysten og Sør-Vestlandet (Christoffersen, 1990, s. 15), og “blaude” konsonanter som er typisk sørlandsk. Leniseringa av plosiver etter lang vokal opptrer i konsonantene *p, t, og k* som blir oppmjuka til *b, d og g*. Ordene *løpe, mat* og *uke* uttales da *løbe, mad* og *uge*. Kristiansanderne uttaler nektingsadverbet *ikke* ortofont, og bruker *æ* og *vi* som subjektsform i 1. person entall og flertall av personlige pronomen (Papazian & Helleland, 2005, s. 107–108).

I bøyingsmønstre har kristiansandsmålet enkel morfologi. Endinga *-år* brukes i alle verb i presens: *jobbår, lesår, kjørår* og så videre (Papazian & Helleland, 2005, s. 108), i alle substantiv brukes flertallsendingene *-år* og *-ane* uavhengig av kjønn: *jentår – jentane, guttår – guttane, nøstår – nøstane*, og i sterke hunkjønnsord i bestemt form entall brukes *-a*-ending: *jenta, jakka, uka/uga* (Christoffersen, 1990, s. 187–189). Hvilket kjønn et substantiv har, kan variere fra et målføre til et anna. I kristiansandsk er det flere hunkjønnsord enn i andre talemål, og dette betyr flere *-a*-endinger enn i andre målfører (Johnsen, 1942–1954, s. 109). Det brukes også *-a*-ending i fortid av verb i kaste-klassen (Christoffersen, 1990, s. 190).

Det finnes variasjoner av talemålet i alle dialekter. I ending i bestemt flertallsform av substantiv trekker Christoffersen (1990, s. 189) fram at det i kristiansandsk kan variere mellom den tidligere nevnte tradisjonelle *-ane*, prestisjeformen *-ene*: *jentene, guttene, nøstene*, og en apokoptert ending *-an*: *jentan, guttan, nøstan*. Papazian og Helleland (2005, s. 108) peker på målmerker i utvikling, og at kristiansandsk for tida påvirkes av standardiseringa som skjer i Norge. Thomassen (2013, s. 187) og Kostøl (2002, s. 146–147) viser til at mange unge kristiansandere tar i bruk harde konsonanter i stedet for de tradisjonelle “blaude”.

2.4.2 Standardtalemål

I Norge i dag finnes det ikke ett talemål eller én dialekt som offisielt fungerer som en landsgyldig norm. Likevel diskuteres det blant lingvister om at ett av de norske talemåla kan

fungere som et uoffisielt standardtalemål. Det diskuteres også om dette kan forklare mange av språkendringene som skjer i de norske dialektene (Mæhlum, 2009, s. 7). Mæhlum (2009) beskriver standardtalemål som “en varietet som fungerer som norm eller normideal for et større språksamfunn, som regel en nasjonalstat, og som i en del tilfeller er kodifisert” (s. 8–9). Standardtalemål ligger også ofte nært opp til nasjonens skriftspråk, og har ofte høy prestisje blant språkbrukerne (Mæhlum, 2009, s. 9).

I debatten om hvorvidt dette fenomenet finnes i Norge er Sandøy og Mæhlum motpoler. Sandøy (2009, s. 27–47) argumenter imot, mens Mæhlum (2009, s. 7–26) argumenterer for. Mæhlum viser til utsagn fra norske språkbrukere som avdekker at det finnes en forestilling om at ett av landets mange talemål står i en særstilling. Talemålet som kan sies å fungere som en standard i Norge har opphav i osloområdet. Målet ligger tett opp til bokmålet, og har sørøstnorske språkdrag fonologisk og prosodisk. En kan blant annet kalle det *standard østnorsk* og *talt bokmål*. Mæhlum hevder at det også i dag kan tales om to standarder hvor den ene er konservativ og tilknyttet Oslo vest-språk som forbindes med prestisje, mens den andre er en radikal standard med røtter i det mer folkelige Oslo øst-prega talemålet som forbindes med det urbane og moderne. Lie (2010, s. 6–7) peker på at det også er en viss konvergens i disse områdene da formene brukes uavhengig av stedstilknytning, spesielt blant unge.

3.0 Metodisk tilnærming

I denne delen beskrives studiens forskningsmetoder, samt hvordan jeg har gått fram for å samle inn data. Jeg vil også peke på reliabilitet og validitet samt styrker og svakheter med metodene, i tillegg til et pilotprosjekt som undersøkte samme emne og målgruppe.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

I samfunnsvitenskapen skilles det gjerne mellom kvantitative og kvalitative datainnsamlingsmetoder. *Kvantitativ metode* søker å måle et kvantum gjennom å samle inn og analysere mange enheter. Formålet med metoden er en deduktiv tilnærming til undersøkelsene gjennom å teste ut om hypoteser stemmer med virkeligheten eller ikke. *Kvalitativ metode* gir derimot en induktiv tilnærming til forskning, og vektlegger teoridanning gjennom fortolkning og menneskelig erfaring. I denne forskningsmetoden er forståelse og analysering av sosiale fenomener interessant (Bryman, 2004, s. 19–20). Kvantitative og kvalitative metoder belyser

ulike perspektiv da de får fram kunnskap om forskjellige fenomener på de mest velegnede og troverdige måtene. Kvantitative metoder samler inn mye informasjon på overflaten, mens kvalitative metoder gir en smalere mengde kunnskap som går i dybden på tema (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 22, 138–139). Metodene er supplerende da en kan drive deduktiv forskning ved å ta utgangspunkt i funn gjort i en kvalitativ undersøkelse, og utvikle nye teorier som kan testes ut kvantitativt (Bryman, 2004, s. 19–20).

3.2 Pilotprosjekt

For å teste om de utvalgte metodene og undersøkelsesspørsmåla er tilstrekkelig utforma for å gi svar på det som undersøkes i problemstillinga, kan gjennomføring av et pilotprosjekt være nyttig (Bryman, 2004, s. 159). Våren 2017 utførte jeg et forskningsprosjekt som også omhandla sidemåselevers kjennskap til og bruk av språkformer i nynorsk. Pilotprosjektet fokuserte mest på elevenes kunnskapsnivå, og det blei brukt et lignende spørreskjema med spørsmål om språkformer. Språkbruken fikk mindre fokus da metodene kun undersøkte oppgitt bruk gjennom spørreskjema, og ikke faktisk brukte språkformer som nå. I tillegg intervjuja jeg et par av elevene om deres tenkemåte i nynorske skriveprosesser. De blei spurt om synspunkter på å ta utgangspunkt i talemålet, tradisjonelle nynorskformer eller former som er tilnærma likt bokmål i nynorskskriving. Gjennom et intervju med norsklæreren, blei også lærerperspektivet på sidemålsundervisninga belyst.

Funna i pilotprosjektet viste at kunnskapsnivået til elevene var lavt. De hadde ikke oversikt over hvilke valgfrie språkformer som var tillatt i den nynorske rettskrivinga. Gjennom norsklæreren fikk jeg vite at de ikke brukte tid på valgfrihet i undervisninga, men at de hadde fått noe informasjon om infinitivsending og generelt at de skulle være konsekvente i ordvalg. Det viste seg at elevene hadde ulik tankegang om egen skriving. Noen ønska å bruke talemålet som utgangspunkt, mens andre ønska å tilnærme seg bokmålet. Fra skolens side blei elevene oppfordra til å ta utgangspunkt i talemålet i nynorskskrivinga.

Erfaringene fra pilotprosjektet kom godt med i undersøkelsen til mastergradsoppgava da metodebruk og utforming av spørsmål på forhånd blei testa ut. I tillegg fikk jeg kartlagt emnets omfang i skolen sånn at forventningene til hvordan valgfriheten faktisk blir behandla i undervisninga blei mer realistiske før arbeidet med denne studien tok til.

3.3 Valg av metode

Problemstillinga krever svar på flere sider av en sak, nemlig hvor mye kjennskap elever har til valgfriheten i nynorsk rettskriving, hvilke nynorskformer de bruker, og hvilken påvirkning læreren har på elevenes kunnskap om valgfrihet og deres valg av språkformer. For best mulig å kunne svare på disse spørsmåla benyttes en såkalt *metodetriangulering*. Framgangsmåten er basert på en kombinasjon av ulike metoder som står i et komplementært forhold til hverandre. Metodenes særegenheter gjør at jeg kan belyse flere aspekt med undersøkelsesområdet mitt, og funna kan styrkes ved å relatere resultatata fra en datasamlingsmetode til en annen (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 139).

Metodetrianguleringa i denne studien består av metodene spørreskjema, tekstanalyse og intervju. Spørreskjemaet kan gi resultater som svarer på flere av forskningsspørsmåla, og kan i flere tilfeller komplementeres med resultater fra de andre metodene. Funn i tekstanalysen og i intervjua vil hovedsakelig dekke de to siste spørsmåla som handler om elevers bruk av valgfrie former samt lærerens påvirkning på elevene.

Heilt konkret for hvert forskningsspørsmål finner en indikatorer på elevenes kunnskap om valgfriheten i spørreskjemaet. I undersøkelse av hvilke skriftspråkformer elevene bruker, ville jeg gjerne analysere elevtekster for å se ordformene komme naturlig i skrivinga. For å øke påliteligheten samt antall treff tok jeg også i bruk spørreskjema som spør etter hvilke språkformer informantene tror de bruker. Jeg ville sammenligne resultatata fra metodene for å se om informantene er konsekvente og bevisste på formene de skriver. Med tanke på dette må det igjen nevnes at Språkrådets (u.å.) anbefalinger for konsekvens kun gjelder innafor ei og samme tekst, og at det er fullt mulig å bruke ulike former i ulike tekster. Likevel er det nærliggende å tro at elevene har ett sett med språknormer som de mer eller mindre bruker i alle tekster, og at det blir for avansert for dem å veksle. For å se nærmere på årsaken til funna om elevenes kunnskap om valgfrihet og deres valg av språkformer, kan intervjua med norsklæreren si noe om hvordan sidemålsundervisninga har foregått, og hvordan valgfriheten har blitt behandla i norskfaget. Spørreskjemaet kan også utdjupe elevenes oppfatninger om valgfrihet i rettskrivinga og sidemålsundervisninga, samt deres refleksjoner rundt formvalga.

Alle disse tre metodene forbindes ikke med kvalitative data. Intervju og tekstanalyse er typiske kvalitative metoder som gir djup og spesifikk informasjon. Spørreskjemametoden er

derimot ofte forbundet med kvantitative undersøkelser da den som regel har mange respondenter og undersøker kvantiteten av noe. I dette tilfelle vil det ikke være nok respondenter, og spørsmåla i skjemaet samt analyseringa legger ikke opp til å finne kvantitative svar når det gjelder kunnskap, bruk og tanker om valgfrihet i nynorsk rettskriving. Informantene vil bli vurdert hver for seg, og jeg kvantifiserer ikke resultatene i noen form for statistikk eller diagrammer. Spørreskjemaet fungerer heller som et supplement til de andre metodene, og metodetriangleringa mi vil derfor karakteriseres som en kvalitativ studie da formålet er å belyse kvalitative spørsmål.

3.3.1 Framgangsmåte

Ifølge loven om behandling av personopplysninger, er prosjekter meldepliktige dersom de omfatter sensitive personopplysninger og dersom disse opplysningene behandles elektronisk (Personopplysningsloven, 2000, § 31). Dette forskningsprosjektet var derfor meldepliktig, og blei meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) den 7. oktober 2017. Da det blei godkjent 10. november 2017, gikk jeg i gang med å kontakte ledelsen på ulike skoler i kristiansandsområdet. Se vedlegg 1 for kvittering fra NSD, samt vedlegg 2 for forespørsel til skolelederne om deltakelse i studien.

Det viste seg å være vanskelig å få tak i 2 sett med informanter til undersøkelsen. Avtalen med den første skolen ordna seg nokså raskt, mens det tok lang tid før jeg fikk tak i nummer 2. Flere rektorer fortalte om stor pågang fra ulike prosjekter i heile landet, og jeg fikk også tilbakemelding om at det kunne være at lærerne ikke ønska å delta siden studien handla om nynorskbruk. Heile denne prosessen tok mellom 3–4 måneder før jeg til slutt hadde 2 imøtekommende og reflekterte norsklærere samt deres tiendeklassinger som ønska å delta. Til sammen fikk jeg 24 elevinformanter og 2 lærerinformanter fra kristiansandsområdet. Kristiansandskolen består av en sammensatt elevgruppe med elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn. Dette mangfoldet er representert gjennom informantene mine, og den ene skolen i studien har noe større andel elever med norsk som andrespråk enn den andre.

Da personopplysninger kun kan behandles dersom informantene samtykker til dette (Personopplysningsloven, 2000, § 8), fikk informantene et samtykkeskjema. Enkelte av elevene var på tidspunktet under femten år og hadde med samtykke fra foreldrene, mens andre signerte sjøl. Se vedlegg 3 og 4 for skrivet til henholdsvis norsklærerne og elevene med

informasjon om studien som også inkluderer samtykkeskjema.

For å gjennomføre undersøkelsen møtte jeg opp på de respektive skolene. Den enkelte norsklæreren hadde henta inn 12 frivillige elever med nynorsk som sidemål fra sin klasse. Disse elevene hadde fått et nummer fra læreren sånn at jeg skulle kunne koble den samme informantens spørreskjema og elevtekst opp mot hverandre. Denne koblingsnøkkelen er det kun læreren som har oversikt over, og jeg som forsker vet ikke hvilken informant som har hvilket nummer. På forhånd hadde elevene fått informasjon om studien fra læreren, og samtykka til deltakelse. Før undersøkelsen fortalte jeg også litt om forskningsprosjektet og ga dem vesentlig informasjon. Elevene fikk blant annet presisert anonymiteten sin, samt at det var frivillig deltakelse som de når som helst kunne trekke seg fra. I pilotprosjektet erfarte jeg at framgangsmåten måtte forklares nøye. Derfor blei elevene informert om hvordan gjennomføringa av spørreundersøkelsen skulle foregå før de fikk lov til å begynne å svare. Jeg viste dem hvordan de skulle krysse av i skjemaet, og at det kunne krysses av på flere alternativ. Jeg forklarte også spesifikt spørsmål 8 som omhandler valgfrihet i nynorsk rettskriving da jeg var klar over at dette kunne være vanskelig for dem å forstå, jamfør 3.7 Validitet og reliabilitet, styrker og svakheter.

Informantenes elevtekster var alle skrevet på høstsemesteret i 2017 som tentamensoppgaver før jul. Disse fikk jeg tilgang til av læreren som hadde bytta ut elevenes navn med koblingsnøkkelen. Til skole A kom jeg for å gjennomføre undersøkelsen og hente inn datamaterialet dagen etter tentamensdagen, mens jeg dro til skole B noen måneder etter at elevtekstene var skrevet. Intervjuet foregikk også ved samme besøk på skolene. Samtalen vi hadde, blei tatt opp på lydopptak, og seinere transkribert. Alt materiale har blitt lagra på minnepinne, eller på privat pc for at ingen andre enn meg skal kunne få tilgang til dette.

I arbeidet med datamaterialet har jeg gått nøye gjennom svara fra alle de 24 elevinformantene og de 2 lærerinformantene. Jeg har registrert og kategorisert treff på ordformer i spørreskjemaet og i elevtekstene, kategorisert svara fra åpne spørsmål i spørreskjemaet og i intervjuet, samt sammenligna svara fra de ulike metodene som undersøker det samme. Resultata vil vise et abstrakt av det empiriske arbeidet som er gjort.

3.4 Spørreskjema

Som et supplement til tekstanalyse brukte jeg, som tidligere nevnt, spørreskjema for å kartlegge nynorskformene elevene bruker. Et spørreskjema er en effektiv metode med mulighet for å samle inn data fra mange respondenter på kort tid. Det gir ofte en strukturert mengde data med et nokså tydelig resultat, og en kan analysere sammenhenger mellom fenomener. Kvaliteten på en undersøkelse er i stor grad avhengig av utforming av spørsmål og svaralternativ. Spørreskjemaet kan være *prestrukturert* med fastsatte svaralternativ. Dette gjør at en kan standardisere resultatene og se på likheter og variasjoner i svarene uten for mange nyanser. Skjemaet kan også ha åpne spørsmål hvor respondentene må skrive inn svar på egenhånd. På denne måten kan en søke respondentenes egne meninger, og en kan få utfyllende informasjon om emnet. En kan også kombinere prestrukturerte svar og åpne spørsmål i samme spørreskjema. Dette kalles *semistrukturerte skjemaer* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 259, 261).

I min undersøkelse er spørreskjemaet semistrukturert. Se vedlegg 5 for spørreskjema. Heile skjemaet er utforma i 4 ulike deler. Del 1 består av personlig informasjon om informantene. Her er det 7 åpne spørsmål som spør etter kjønn, alder, morsmål, hovedmål, eventuelt fritak fra nynorsk, samt informantens og foreldrenes dialekt. Flere av spørsmåla er kontrollspørsmål for å sjekke at informantene tilfredsstillt kravene til å delta i undersøkelsen. Dette gjelder hvilket hovedmål de har, at de vurderes i nynorsk og at de er 15 år eller eldre eventuelt har samtykke fra foreldrene.

Del 2 i spørreskjemaet tar for seg spørsmål om den nynorske rettskrivinga. Her er spørsmåla åpne og informantene skal sjøl skrive inn svar. Spørsmåla er som følger:

8. Er det lov å skrive det same ordet med fleire forskjellige bøyingsformer på nynorsk?
 - a. Viss du trur det er lov, kva for ord gjeld dette?
 - b. Viss du trur det er lov, har norsklæraren din informert deg om dette?
 - c. Viss du ikkje trur det er lov, synest du at det burde vere lov?
9. Kva synest du om den nynorske rettskrivinga?
10. Er den nynorske rettskrivinga forvirrande, eller er du fornøgd med ho?
11. Når du skriv nynorsk, tenker du då at du skal skrive så tradisjonelt nynorsk som mogleg, så likt bokmål som mogleg, så likt dialekta di som mogleg, eller tenker du noko anna når du skriv?
12. Viss du er usikker på kva for ordformer du skal velje når du skriv nynorsk, kva trur du det kjem av?

13. Når du ser at du kan skrive eit ord på to måtar, kva er det som gjer at du vel den eine formen framfor den andre?

Spørsmål 8 går rett på hovedtemaet i undersøkelsen, og søker å undersøke om elevene kjenner til at ord kan skrives på flere måter og samtidig ha samme semantiske betydning.

Underspørsmåla a, b og c er utforma som oppfølgingsspørsmål både fra et bekreftende og et avkreftende standpunkt til valgfriheten for ikke å legge føringer for informantenes svar (Johannessen et al., 2010, s. 266–267). Her er det interessant å se om elevene har eksempler på valgfrie ordformer, om elevene opplever at læreren har informert dem om fenomenet, og om de har noen synspunkter på valgfriheten.

Spørsmål 9 og 10 infiltrerer hverandre når det gjelder holdninger og synspunkter til rettskrivinga. Jeg ville gjerne ha begge spørsmåla med for å få dekning på svaret, sjøl om holdninger sannsynligvis ikke ville fokuseres på i analysen. Da jeg generelt ønska å gå bredt ut for å inkludere utfyllende informasjon i studien som kunne være med på å svare på forskningsspørsmåla mine, har jeg valgt å ta med et større spekter av spørsmål som dette (Johannessen et al., 2010, s. 261). Spørsmål 11 og 13 henger også sammen, og spør etter hvilken valgstrategi eller tankegang elevene har når de skriver. Førstnevnte spør etter tankegangen deres, og opptrer kanskje mest i fri skriving. Sistnevnte spør etter hva som styrer valga når elevene konkret ser at det er flere alternativ. Til slutt vil jeg også nevne spørsmål 12 som søker etter svar på hvorfor elevene er usikre i prosessen med å velge ordformer.

De 2 siste delene i spørreskjemaet består av 2 større oppgaver som begge er utforma likt. De har 1 hovedspørsmål hver, og 32 like underspørsmål med ord som skal tas stilling til. Hvert av de 32 orda har flere mulige alternative svar: 2 eller flere valgfrie former av samme ord, samt alternativet “veit ikkje”. I hovedspørsmål 14, skal informantene velge alternativa de tror er tillatt å skrive på nynorsk. Alle de 32 ordformene er tillatte i 2012-normalen, og det informeres i skjemaet at flere former kan være lov. Spørsmålet søker å finne hvor mye kunnskap informantene har om valgfrie former i dagens normal. Hovedspørsmål 15 handler om elevenes oppgitte språkbruk, og det skal krysses av for hvilke former elevene sjøl bruker når de skriver nynorsk. Som nevnt over er det i alle spørsmåla mulighet for å svare “veit ikkje” dersom en er usikker. Denne svarkategorien er med for ikke å tvinge respondentene til et svaralternativ de ikke er i overensstemmelse med (Johannessen et al., 2010, s. 267–268).

Orda som informantene skal ta stilling til er valgt ut med utgangspunkt i at de skulle representere forskjellige kategorier og ordformvalg i valgfriheten. Derfor er flere ordklasser og bøyingsendinger representert. Jeg har også 4 kontrollspørsmål som kan indikere om informantene er bevisste på hvilke ord de velger, og om avkryssinga i skjemaet er gjennomført konsekvent. Kontrollspørsmåla opptre 2 ganger på ulike steder i skjemaet sånn at informantene ikke skal legge like godt merke til at de står flere ganger. Kontrollorda er: *da/då, kvifor/korfor, skrive/skriva*, samt *snakke/snakka*. De 2 infinitivsorda står første gang med infinitivmerke foran, mens andre gang opptre de i en setning. For at det skal komme tydelig fram hvilken bøyning eller form de ulike orda i skjemaet har, er noen av orda satt i setninger. Dette gjelder: *barna/borna, de–dykk/dokker–dokter, følger/følgjer/følgjer, håpa/håpte, håpar/håper, kjende/kjente, ope/opent, skrive/ skriva, snakke/snakka, tenker/tenkjer*, samt *ynsker/ynskjer/ønsker/ønskjer*. Resten av orda som skal tas stilling til i spørreskjemaet er: *aleine/åleine, bevisstheit/medvit, dyktigheit/dugleik, ete/eta, førebilete/forbilde, gongar/gonger, kaste/kasta, me/vi, no/nå, skule/skole, spennande/spanande, søster/syster, ven/venn, vere/vera*, samt *verkelegheit/røyndom*. I alt er det 32 spørsmål som informantene skal ta stilling til, og av dem spør jeg etter 28 ulike ord.

3.5 Tekstanalyse

For å undersøke hvilke språkformer tiendeklassinger faktisk bruker, valgte jeg metoden tekstanalyse. En kan analysere tekst på ulike måter alt etter hva en ønsker å studere i tekstene. I dette tilfellet er det interessant å undersøke tekstenes mikronivå. Nærmere bestemt ser jeg på leksemenes *allomorfer*, altså hvilke varianter av morfemer som er tatt i bruk i teksten (Rønhovd, 1997, s. 25–26). Informantenes valgte ordformer vil presenteres og sees i sammenheng med konsekvens, samt deres kunnskap om og holdninger til valgfriheten som jeg får innblikk i gjennom spørreskjemaet.

Jeg fikk elevtekstene digitalt via minnepinne, og brukte aktivt både søkefunksjonen i Word og ordlister for å jobbe meg nøye gjennom tekstmaterialet og plukke ut alle valgfrie former som fantes i tekstene. I en heilhetlig oversikt over valgfrihet i rettskrivinga inngår også synonymord, og som tidligere nevnt har jeg begrensa meg til kun å se på de ulike ordformene som har nøyaktig samme semantiske betydning. Valgfriheten er også stor her, og derfor har jeg valgt ut fire kategorier i tekstanalysen. Kategoriene er valgt med utgangspunkt i frekvente variabler i elevtekstmaterialet. Den første kategorien er infinitivsending, og jeg har sett på om

informantene velger *-a-* eller *-e-*ending. Kløyvd infinitiv blei lagt bort fordi jeg meiner at dette vil være for avansert for elevene å bruke da det ikke opptrer i deres talemål. Den andre kategorien er andre valgfrie bøyingsendinger. I verb ser jeg på *-er/-ar* i presens, *-e/-a* i preteritum, *-te/-a* i preteritum og *-t/-a* i supinum, og i substantiv *-en/-a* i bestemt form entall, *-er/-ar* i ubestemt form flertall og *-ene/-ane* i bestemt form flertall. Kategori tre dreier seg om fonologien, og det som undersøkes er valgfri *j*, enkelt- eller dobbeltkonsonant, og ord som får vokalskifte, for eksempel *da/då*, *skule/skole*, og *fyrst/først*. Den siste kategorien tar for seg variasjon i stammeutlyd i enkeltord. I denne kategorien kan ordstammens utforming noen ganger ha nokså like alternative former, for eksempel i *derfor* og *difor* som begge inneholder *d-* og *-for*, og *ta* og *take* som begge starter med *ta-*, og i andre tilfeller kan stammeutlyden forandres heilt som i *blei* og *vart*, samt *vi* og *me*. I denne kategorien tilhører også de valgfrie flertallsformene i determinativet *nokon* og *nokre*. Disse språkformene forekommer mange ganger i elevtekstene, men er ikke tatt med i analysen. Elevene har generelt mange normavvik i dette leksetet, og det kan bli misvisende å vurdere elevenes konsekvens og formvalg kun ut fra de gangene leksetet er brukt ortografisk korrekt.

3.6 Intervju

Intervju er målretta samtaler som søker en bestemt informasjon. Metoden egner seg til å undersøke en sak mer nyansert og djuptgående da intervjuobjektet med egne ord detaljert kan fortelle sine meninger og opplevelser om den aktuelle saken (Bryman, 2004, s. 319–320). Jeg var nysgjerrig på hvilke refleksjoner læreren gjør seg om sidemålsundervisninga, hvilke valg som tas i klasserommet, samt lærerens egen kunnskap om valgfrihet i nynorsknormalen. For å hente inn denne informasjonen valgte jeg å intervjuer norsklærerne til de to klassene. Jeg gjennomførte *semistrukturerte intervju* som har både en viss struktur og fleksibilitet. Spørsmåla var strukturerte i den grad at de var formulert på forhånd. Likevel var intervjuet i noen grad åpent. Jeg tilpassa spørsmålsstillinga til den enkelte informant med tanke på hvilken rekkefølge de kom i, og jeg varierte spørsmålas ordlyd og kom med oppklaringer og eksempler hvis informanten trengte mer informasjon for å kunne svare. Gjennom å ta utgangspunkt i hva læreren sa, stilte jeg oppfølgingsspørsmål eller gikk videre i spørsmålsstillinga. En fordel med semistrukturerte intervju er at forskeren kan undersøke nye ting som avdekkes av informanten underveis i intervjuet (Bryman, 2004, s. 320–321).

Intervjua fant sted i ansikt-til-ansikt-situasjoner. På denne måten kunne jeg som forsker også

ta i betraktning non-verbale ytringer som kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tonefall. Kvale (1996, s. 129) peker på at måten informantene kommuniserer budskapet sitt på er like viktig som det de faktisk sier.

3.6.1 Spørsmål

7 av 8 spørsmål i intervjuguiden blei viktige for analysearbeidet. Fullstendig intervjuguide ligger som vedlegg 6, og spørsmåla som blei viktige i analysen er følgende:

1. Generelt sett, hvordan driver du nynorskundervisninga?
2. Hvordan arbeider du med valgfrihet i nynorsk med elevene?
3. Hvilke ordformer oppmuntrer du elevene til å velge?
4. Har du noen tanker om en slags strategi elevene kan bruke når de skal skrive nynorske ord?
5. Hva tenker du om å skrive talemålsnær nynorsk?
6. Føler du sjøl at du er trygg på valgfriheten og ordformene som er lov i nynorsk nå?
7. Det har vært flere rettskrivingsnormaler i nynorsk i løpet av din tid som lærer og student. Hvordan påvirker dette arbeidet ditt?

Spørsmåla dekker bevisst noe mer enn fokusområdet. Dette var ønskelig da jeg ville vite litt om hvordan nynorskundervisninga fungerte på skolen reint praktisk, og da en utfyllende tilnærming kunne fange opp andre viktige refleksjoner i intervju (Postholm, 2005, s. 74). Heilt konkret er spørsmål 1 tenkt som et innføringsspørsmål i emnet som kan fungere som en form for oppvarming til intervjusituasjonen. Intervjuobjektet vil automatisk begynne å reflektere rundt sin egen undervisning, og det er ønskelig at denne tankeprosessen er i gang før de mest sentrale spørsmåla kommer. Denne framgangsmåten anbefaler også Johannessen et al. (2010, s. 141) til i gjennomføring av intervju. I spørsmål 1 var jeg også ute etter faktorer som kunne påvirke elevenes kunnskapsnivå som blant anna hvor lenge de hadde hatt nynorsk på skolen, hvilke refleksjoner læreren gjorde seg om nynorskundervisninga, og hvilke ordlister elevene brukte i undervisningssituasjoner. Videre handler spørsmål 2–5 om elevenes nynorskskrivning, hvilke språklige alternativ de får presentert gjennom læreren, samt mulige måter å gå fram på i skrivefasen. Spørsmål 6 og 7 dreier seg om lærerens rettskrivingskunnskap i nynorsk, og dette kan muligens påvirke hvilke kunnskaper elevene vil tilegne seg gjennom undervisninga og hvilke ordformer de velger.

3.7 Validitet og reliabilitet, styrker og svakheter

Validitet handler om gyldighet til tolkninga av resultata, og i hvilken grad metodene oppnår å undersøke det de har til hensikt å studere. Troverdighet i kvalitativ data oppstår hvis en kan overføre kunnskap fra empirien til andre relevante situasjoner, og kunne beskrive, fortolke og forklare disse med utgangspunkt i forskninga som er gjort (Johannessen et al., 2010, s. 230–231). *Reliabilitet* handler om hvor pålitelig datainnhentinga og dens bearbeiding er gjort, både i gjennomføringa av undersøkelsene og med tanke på metodevalg. Datamaterialet bør være henta inn gjennom en passende metode, og analyseringa må utføres korrekt uten lettvinne løsninger eller slurvefeil i prosessen. Ved høy reliabilitet er målingene en gjør i undersøkelsene stabile, og en må i kvantitative undersøkelser kunne gjenta målingene under de samme betingelsene, såkalt *test-retest reliabilitet* (Johannessen et al., 2010, s. 229).

Min studie betegnes som kvalitativ, og i kvalitativ forskning er objektivitet sentralt i troverdighets- og pålitelighetsspørsmålet. Funna skal være et resultat av forskninga, og en skal ikke la subjektive holdninger påvirke resultata. Dette er likevel utfordrende da tolkningene av resultata uansett blir subjektive gjennom forskeren. For å fremme objektiviteten samt for å øke leserens pålitelighet til studien, er det viktig at en i kvalitativ forskning gir leserne detaljerte beskrivelser av heile prosessen. Her bør det komme fram beslutninger, vurderinger og tolkninger gjort underveis, ifølge Johannessen et al. (2010, s. 229–230, 232). Leserene av denne oppgava får innblikk i dette gjennom metodekapitlet hvor metodene beskrives nøye, i resultatkapitlet hvor tolkningene kommer fram, og i metodiske refleksjoner i drøftingskapitlet. I tillegg er det mulig for særskilt interesserte å se nærmere på vedlegg 7 Oversikt over språkformer i elevtekstene, vedlegg 8 Transkripsjon av intervju og vedlegg 9 Elevtekstene.

Spørreskjemaet som regnes som en kvantitativ metode, måler i min undersøkelse både kvalitative tanker, samt kunnskapsnivå og språkbruk som er mer kvantitativt målbart. Det vil være utfordrende å gjennomføre test-retest reliabilitet på dataene som tenderer mot kvantitative resultater. Hvis en hadde undersøkt samme kontekst på nytt, ville en ikke fått nøyaktig de samme resultata da datamaterialet viser detaljerte ordformer brukt i tekster og tanker og oppfatninger som kan endre seg. Jeg tror likevel at målingene er reliable i den forstand at en ved nye målinger ville funnet de samme tendensene. I tolkning av datamateriale kan det også være vanskelig å tolke subjektive meninger som kommer fram i åpne spørsmål.

Med få setninger kan en ikke alltid få forståelse for hva informantene meiner med svara da en ikke kjenner heile konteksten (Johannessen et al., 2010, s. 229, 260–261).

En kan heller aldri vite heilt sikkert om informantene oppgir sannheten og det de egentlig meiner. Jeg gjorde informantene oppmerksomme på at svara deres i spørreskjemaet var anonyme, og at læreren ikke fikk tilgang på datamaterialet. I tillegg ba jeg læreren forlate rommet i tidspunktet for gjennomføringa av undersøkelsen. Disse faktorene kan være med på å bidra til at elevene svarte ærlig og ikke følte at de trengte å svare på en bestemt måte for å tilfredsstille læreren, eller at svara deres ville få konsekvenser på et eller anna vis. Når det gjelder ærlighet og stabilitet i informantenes svar, peker Johannessen et al. (2010, s. 230) på at metodetriangulering øker troverdighet i resultatene. Dersom informantene ikke svarer heilt sant eller korrekt om seg sjøl, vil dette sannsynligvis avsløres gjennom empirien. Dette kan komme fram i sammenligning mellom oppgitt språkbruk i spørreskjemaet og i faktisk bruk i elevtekstene. En kan også sammenligne svara på spørsmål til både elevene og norsklæreren om undervisninga har fokusert på valgfrihet i nynorsknormalen.

I intervjuet kan en også få samme problemstilling. Det er generelt utfordrende å se seg sjøl i et metaperspektiv, og en kan stå i fare for å pynte på sannheten i beskrivelse av egne handlinger og tanker. Jeg kan ikke være sikker på om det lærerne formidler i intervjuet stemmer da jeg ikke har mulighet til å kontrollere dette på anna vis. En kan i noen grad se på resultatene til elevinformantene om de er kjent med valgfrihet i nynorsk rettskriving og sammenligne dette med det læreren oppgir at skjer i undervisninga. For å vise at alle svar er velkomne har jeg som intervjuer gått inn med et åpent sinn og prøvd å være objektiv. Jeg har heller vært bekræftende og vist interesse for lærerens utsagn, enn å gi positive eller negative reaksjoner på ytringene (Johannessen et al., 2010, s. 143–144).

Spørreskjemaet blei utforma i startfasen av arbeidet for at alt materiale skulle være klart til datainnsamlinga så snart jeg fikk godkjenning fra NSD. Orda som informantene tar stilling til i spørreskjemaet er valgt på bakgrunn av ord som jeg i forkant av undersøkelsen vurderte som frekvente i nynorskbruk. Det var viktig å ha varierte ord som sto som eksempler på blant anna ulike lyder, bøyingsendinger og stammeutlyder i valgfriheten. Da denne vurdering blei gjort på forhånd, var det ikke mulig å predikere hvilke ord som ville komme i elevtekstene da dette var tilfeldige tentamensoppgaver. På tidspunktet for utforming av skjemaet hadde jeg heller

ikke begrensa og konkretisert hvilke deler av variasjonen i den nynorske rettskrivinga som skulle ses nærmere på. Derfor innebærer spørreskjemaet flere synonymord som er mindre interessante i analysen. Etter gjennomføring av undersøkelsen ser jeg at det ville vært mer fruktbart å velge variabler med samme semantiske betydning, og særskilt flere røtter med variasjon i stammeutlyd, samt flere bøyingsparadigmer av substantiv og verb. Med disse variablene ville svara i skjemaet og ordformene i elevtekstene sannsynligvis hatt et større potensial for sammenligning. Likevel kan det nevnes at jeg har nok materiale da den faktiske språkbruken til elevene er mest interessant å undersøke.

Spørsmål 8 i spørreskjemaet som spør etter om det er tillatt å skrive det samme ordet med forskjellige bøyingsendinger, snevrer inn valgfriheten da den naturligvis innebærer mer enn bøyingsformer. Før jeg utførte undersøkelsen, blei denne ordlyden vurdert som den beste måten å formulere spørsmålet på for at det skulle være mest mulig forståelig for tiendeklassingene. Det var viktig for meg å få fram at orda skulle ha nøyaktig samme semantikk, og jeg ville unngå en formulering som var for generell og som kunne inkludere synonymord. Dette er i tråd med Johannessen et al. (2010, s. 262, 264) som peker på at spørsmåla i spørreskjemaet må ta i bruk forståelige begreper for målgruppen, og ikke bruke for generell spørsmålsformulering da informantene skal kunne forstå spørsmålet og kunne trekke ut sentrale opplysninger for å svare. Formuleringa gjør likevel at validiteten i spørsmålet er noe svakt. Da jeg syntes det var utfordrende å formulere meg på en forståelig måte, skjønnte jeg at spørsmålet også måtte forklares for tiendeklassingene som skulle svare på undersøkelsen. Forklaringa innebar ikke eksempler, men jeg stilte spørsmålet på andre måter og forklarte tydeligere hva jeg meinte. Derfor vil jeg argumentere for at informantenes svar på spørsmålet også innebærer andre valgfrie former enn bøyingsendinger.

4.0 Resultater og analyse

I dette kapitlet presenteres resultatata fra undersøkelsen samt analyse av funna. Presentasjonen er organisert i to deler; først framstilles resultatata og analysen av elevinformantene, og deretter presenteres det samme fra intervju med norsklærerne.

Jeg samla inn og analyserte data fra 24 elevinformanter og 2 lærerinformanter. På grunn av oppgavas omfang og min videre problemstilling, så jeg meg nødt til å redusere til halvparten

av elevinformantene. I rapporteringa presenteres derfor data fra 12 elever med 6 representanter fra hver skole. De 12 informantene blei valgt ut etter at analyseringa var gjort med utgangspunkt i å vise et variert resultat generelt, samt for å vise variasjonen på hver skole. Elevinformantene har det samme nummeret i rapporteringa som de fikk i starten av undersøkelsen, til tross for at numrene nå ikke følger vanlig tallrekkefølge. De to skolene skilles med at den ene har fått navnet *skole A*, og den andre *skole B*. Derav får informantene koder hvor for eksempel *A1* viser til at informanten kommer fra skole A og har nummeret 1, og *B2* viser til en informant fra skole B med nummeret 2. Elevinformantene som presenteres, er A1, A3, A6, A7, A8, A10, B2, B4, B6, B9, B11 og B12. I presentasjonen av intervjuene nevnes lærerinformantene også med bokstavene A og B som viser til deres skoletilknytning.

4.1 Elevinformanter

For å få en leservennlig rapportering av det omfattende datamaterialet har jeg valgt å ta utgangspunkt i den enkelte informant i presentasjonen av resultatene. Da formidles et heilhetlig bilde av den enkelte, og faktorene jeg ønsker å svare på i problemstillinga kan komme fram på en mer oversiktlig måte. Til slutt kommer en analytisk oppsummering av de viktigste funna fra informantene.

4.1.1 Informant for informant

Presentasjonen av den enkelte informant vil være firedelt. Først presenteres en kort profil som viser til bakgrunnsinformasjon om informanten angående kjønn, morsmål og talemål. For å begrense analysen, har jeg valgt bort foreldrenes talemål da dette vil utgjøre lite i resultatene og en ikke kan være sikker på hvor stor påvirkning dette har på elevenes formvalg. Del to kalles “Kunnskap og tenkemåte” og tar utgangspunkt i informantens kunnskap om valgfriheten samt hans tanker om valg av språkformer. Resultatene som presenteres her er elevenes avkryssing for tillatte ordformer i nynorsknormalen, samt svarene på de åpne spørsmåla om ordvalgstrategi, holdninger til sidemålet og hva læreren har informert om.

Del tre kalles “Språkbruk” og tar for seg språkformene eleven velger. Først kommer noe informasjon om lengde, ortografi og tekstproduseringsevne i elevteksten, før ordformene som opptrer i teksten presenteres. Her vil det nevnes konsekvens samt hvilken retning en ser at informanten velger når det gjelder tradisjonelle eller radikale former. Framstillinga tar

utgangspunkt i de fire kategoriene: infinitivsending, alternative suffiks i substantiv- og verbbygging, valgfrie lyder og stammeutlyd i enkeltord. For å få et større bilde av elevens språkbruk vil disse variablene sammenlignes med oppgitt bruk i spørreskjemaet. Jeg ser etter om eleven er konsekvent i ordvalga for å prøve å tyde om dette er bevisste eller tilfeldige valg. Det kan også nevnes at jeg kun presenterer ordformene som informantene har skrevet eller kryssa av for, og ikke mulige alternativ. Dette er på grunn av plasshensyn samt at jeg tar for gitt at den impliserte leseren kjenner til skriftspråksnormalen. For en fullstendig oversikt over ordas alternativ og informantens språkvalg, se vedlegg 7. Informantenes elevtekster ligger som vedlegg 9.

Da informantrapporteringa gir mange detaljer, vil fjerde og siste del av resultatpresentasjonen være en oppsummering av den enkelte informant hvor det viktigste trekkes fram. Dette gjelder elevenes kunnskap om valgfriheten, hvilke språkformer som velges, om formvalga er konsekvente og om de stemmer overens med elevenes oppgitte tankegang, samt om elevene meiner at læreren har informert om valgfriheten.

Informant A1

Informant A1 er en gutt med norsk som morsmål og sørlandsk som talemål.

Kunnskap og tenkemåte

Informant A1 oppgir at det “kun noen ganger” er lov til å skrive det samme ordet på flere ulike måter på nynorsk. Han svarer også at læreren sikkert har informert om valgfriheten i nynorsk rettskriving, men at det er så mye å lære at en ikke får med seg alt. Informanten synes at nynorsk kan være forvirrende med alle reglene, og begrunner dette med at de begynte seint å lære skriftspråket. Han synes også at nynorsk noen ganger kan minne om bokmål, og andre ganger ikke. I spørsmål 11 og 12 som spør etter strategi og tenkemåte er han tydelig på at han velger tradisjonelle ordformer framfor bokmålsnære og talemålsnære.

Spørsmål 14 i spørreskjemaet dreier seg om hvilke ordformer informantene tror er tillatt i den nynorske rettskrivinga. Informant A1 har svart på alle de 32 orda som framstilles med alternativ. Han har kryssa av for at 29 av orda kun kan skrives på én måte, og at de resterende 3 har to alternativ. Dette gjelder *me* og *vi*, *skole* og *skule*, *ønsker* og *ønskjer*. I alle infinitivorda har informanten kryssa av for at kun én ending er lov. Dette varierer mellom

flest *-e*-endinger og et par *-a*-endinger. I kontrollspørsmåla har informanten kryssa av for samme ordform i alle 4 tilfella.

Språkbruk

Elevteksten er på 647 ord, er argumenterende og noen steder mindre sammenhengende. Det er også gjennomgående ortografiske- og syntaktiske feil. Informanten har brukt 13 av 14 infinitivsverb med *-e*-ending: *busette, dele, forklåre, gøyme, kjempe, kunne, lage, styre, vere* 4 ganger og *vurdere*, samt 1 med *-a*-ending: *fiska*. Resten av ordformene er en blanding av radikale og tradisjonelle nynorskformer. I bøyingskategorien har informanten skrevet tradisjonell *-ar*-ending 2 ganger i presens i ordet *klarar*, og radikal *-en*-ending i bestemt form entall i substantivet *teksten*. Når det kommer til lydverket, har informanten valgt de tradisjonelle lydene *y* og *å* med konsekvent bruk i adjektivet *fyrste* 2 ganger, og 1 gang i infinitivsformen *forklåre*. Informanten har også skrevet infinitiven *busette* uten *j*-lyd. I tredje kategori hvor det finnes alternativ i stammeutlyden, har informanten skrevet de radikale *ta, blei* og *blitt*, sistnevnte 3 ganger. I tillegg brukes den tradisjonelle *me* konsekvent 5 ganger som en tradisjonell 1. person flertall av personlige pronomen.

Informanten har noe samsvar mellom oppgitt bruk i spørreskjemaet og faktisk bruk i elevteksten. 6 av 7 infinitivsendinger er valgt med *-e* i spørreskjemaet, og 13 av 14 har *-e*-ending i elevteksten. Ellers er det ikke mange av de samme formene som opptrer i begge tekstene. Av de som samsvarer, kan det nevnes *me, vere* og *-ar*-ending i presens.

Oppsummert informant A1

Informant A1 har noe kunnskap om valgfrihet i nynorsk rettskriving. Han vet at det noen ganger er lov til å skrive ord på flere måter, og dette viser han ved å krysse av for 3 tilfeller i spørreskjemaet. Kontrollspørsmåla i spørreskjemaet samsvarer, og informanten har tilsynelatende vært bevisst og konsekvent i avkryssinga. Ordformene som brukes er en blanding av tradisjonelle og radikale former. Innad er formene valgt konsekvent flere ganger i samme ord, bortsett fra at infinitivsendinga ikke alltid er på *-e*. Informanten oppgir sjøl at han velger tradisjonelle former, men dette stemmer i liten grad.

Informant A3

Informant A3 er ei jente med norsk som hovedmål og sørlandsk talemål.

Kunnskap og tenkemåte

Informanten oppgir at det er tillatt å skrive noen ord på flere måter på nynorsk, men tror ikke læreren har informert om dette. Hun svarer videre at den nynorske rettskrivinga er forvirrende og litt vanskelig. Hvis hun er usikker på hva hun skal velge, oppgir hun at dette kommer av at det er mange forskjellige “bøyinger og sånt”, spesielt i verb. I skriveprosesser prøver hun “å skrive så likt bokmål som mulig for det er oftere likere enn man tror”. Hun svarer også at hun velger de bokmålsnære variantene fordi norsklæreren har sagt at det er lurt.

I spørsmål 14 har informant A3 tatt stilling til 30 av 32 ord. Hun meiner at 29 av orda kun har én tillatt form, mens 1 ord kan ha alternativ: *system* og *søster*. Informanten har dermed ikke oppgitt flere infinitivsformer, og krysser konsekvent av for *-e*-ending i infinitiv. I alle kontrollspørsmåla har informanten også kryssa av for samme former, så dette kan tyde på at informanten er konsekvent i avkryssingsprosessen.

Språkbruk

Eleve teksten er på 1289 ord, og gir mange treff på resultatkategoriene. Innholdet er strukturert og gjennomført. Språket er også godt, foruten enkelte tilfeller av bokmålsord i stedet for nynorsk, samt noen slurvefeil. De fleste infinitivsendinger er også her på *-e*, med 20 av 23 stykk: *drepe, flytte, kjempe* 2 ganger, *klare, komme, lukte, melde, møte, puste, renne, skape, skrive, snakke, sutre, sverje* 2 ganger, *vente* 2 ganger og *vere*, samt *kjøpa* og *risikera* 2 ganger.

Eleve teksten har en blanding mellom radikale og tradisjonelle ordformer. I bøyingsendinger har informanten oppgitt begge de valgfrie endingene i *brukar* og *bruker* i presens. Andre former som opptrer i verb er de radikale *brukt* i supinum og *mista* i preteritum. I substantiv finner en radikal *-en*-ending i bestemt form entall i *teksten*, tradisjonell *-a*-ending i bestemt form entall i *datamaskina* og radikal *-er*-ending i ubestemt form flertall i *venner*. I lydverket ser en kontinuitet innafor samme kategori i de radikale verba *tenker* og *rekker* uten j-lyd, førstnevnte brukes 2 ganger. Dette gjelder også med radikal dobbeltkonsonant i henholdsvis verbet, substantivet og adjektivet *komme, venner* og *gammal*, den siste brukes 2 ganger. En finner også *løn* med tradisjonell enkeltkonsonant. Videre er det brukt flere tradisjonelle

former som adjektivet *fyrste*, og konsekvent bruk av *u* i rotordet *skule* 6 ganger. Når det kommer til valgfri stammeutlyd brukes mest radikale former. I verb brukes *blitt*, *lar*, *gleder* og *tatt*, i substantiv opptrer *bilde*, og i personlige pronomener brukes *vi* 15 ganger. Informanten har også valgt det tradisjonelle spørreordet *kvifor* 3 ganger.

Informanten har flere tilfeller av samsvar i empirien. Infinitivsbruken oppgis å være *-e*-ending i spørreskjemaet, og dette gjelder også for 20 av 23 tilfeller i elevteksten. Ordformene som opptrer i begge tekstene er *forbilde*, *kvifor*, *skrive*, *skule*, *snakke*, *venn*, *vere*, *vi* og til dels *-er*-ending i presens. Informanten velger også alternativa uten *j*-lyd i begge tekstene. Dette gjelder i *følger* og *ønsker* i spørreskjemaet, samt *tenker* og *rekker* i elevteksten.

Oppsummert informant A3

Informant A3 har noe kunnskap om valgfriheten. Hun oppgir at ord kan skrives på flere måter, og krysser av for 1 tilfelle i spørreskjemaet. Kontrollspørsmåla samsvarer og informanten har valgt infinitivsending på *-e* konsekvent i kunnskapsdelen. Mye tyder derfor på at avkryssinga er bevisst. Ordformene som brukes er flest radikale, og også noen tradisjonelle former. Et sted veksler informanten mellom ulike morfem i samme bøyingsending. Da det likevel er godt samsvar mellom elevteksten og spørreskjemaet, vurderes informanten til å være nokså konsekvent i ordvalg. Som utgangspunkt ønsker informanten å velge bokmålsnære former, og dette stemmer i noen grad med faktisk bruk. Dette er den eneste informanten som eksplisitt oppgir at læreren har kommet med anbefalinger, og hun forteller at læreren har råda dem til å bruke bokmålsnære former.

Informant A6

Informant A6 er jente og oppgir norsk som morsmål og sørlandsk som dialekt.

Kunnskap og tenkemåte

Informanten meiner at det er lov å skrive nynorske ord på flere måter, men husker ikke om læreren har informert om dette. Hun synes at rettskrivinga kan være vanskelig å lære, men er også litt fornøyd med den. Hvis hun er usikker på ordformer kan dette komme av at hun ikke vet om orda skal være like som på bokmål eller ikke. Hun oppgir at det varierer hvilken tankegang hun har, men at hun bruker mest bokmålsnære former. På siste åpne spørsmål forteller hun at dersom det kommer opp flere alternativ vil hun velge ordet med mest avstand

til bokmål for å kjenne på at det er nynorsk hun skriver.

I spørsmål 14 har informant A6 kryssa av for alle orda i spørreskjemaet. 28 av orda meiner hun at har ett alternativ, mens de resterende 3 har to: *røyndom* og *verkelegheit* samt *kvifor* og *korfor* som er kryssa av 2 ganger. Ingen av disse er infinitivsformer, og informanten har dermed ikke kryssa av for flere tillatte endinger i infinitiv. Det er stort sett *-e*-ending informanten meiner er tillatt i infinitiv. I de 4 kontrollspørsmåla samsvarer alle disse, til og med der hvor *kvifor* og *korfor* begge er kryssa av for.

Språkbruk

Informanten har skrevet 824 ord i elevteksten sin, og oppgavene i teksten følger god struktur. Det er god nynorskbruk, samtidig som det også er mange bokmålsord og enkelte slurvefeil. Hun er konsekvent i infinitivsbruken da alle de 11 infinitivsverba er skrevet med *-e*-ending: *fatte* 2 ganger, *flytte*, *gjere* 2 ganger, *kjøpe*, *kviskre*, *pakke*, *passe*, *riste* og *skrive*. Alle de andre ordformene i teksten er også radikale, bortsett fra spørreordet *kvifor* som kan kategoriseres som en tradisjonell form. I verb har informanten valgt bøyingsuffixa *-t* og *-te* i henholdsvis supinum og preteritum av *smakt*, *skjønte* og *brukte*, og i substantiv har hun skrevet *-en*-ending i bestemt entallsform av *teksten* 3 ganger, samt den ubestemte flertallsendinga *-er* i substantivet *skilnader*. Når det gjelder lydverket, brukes dobbeltkonsonant i substantivet *ungdommar*, og vokalen *ø* brukes i adverbet *først*. I valgfri stammeutlyd har informanten som tidligere nevnt skrevet *kvifor*, samt de radikale *derfor* og *vi* hvor sistnevnte er brukt 6 ganger. En finner også bruk av *dokker* som objektsform i teksten.

Informanten har noe samsvar mellom oppgitt og faktisk språkbruk i spørreskjemaet og i elevteksten. *-e*-ending er gjennomført i infinitiv, ellers er det få treff på samme ordformer. Orda som samsvarer er *kvifor*, *skrive* og *vi*. Det er ikke samsvar mellom ending i preteritum da informanten rapporterer *-a*-ending og elevteksten viser faktisk bruk av *-te* i flere ord.

Oppsummert informant A6

Informant A6 har kunnskap om valgfriheten. Hun vet at det er tillatt å skrive ord på flere måter, og krysser av for dette på 3 av orda i spørreskjemaet. Kontrollspørsmåla samsvarer og det ser ut til at avkryssinga er gjort bevisst. Ordformene informanten velger er radikale, med blant anna infinitivsending på *-e*. Det er lite treff på samsvar mellom oppgitt og faktisk bruk.

Treffa viser mest samsvar og noe ulik bruk, så informanten vurderes på et lite grunnlag til tilsynelatende å være konsekvent. Informanten virker likevel ikke heilt bevisst på hvilke former hun velger da hun én gang oppgir at hun velger bokmålsnære, og ei anna gang at hun ønsker å skille bokmålet fra nynorsk med tradisjonelle former.

Informant A7

Informant A7 er en gutt med norsk som morsmål. Han oppgir både sørlandsk og østlandsk som sitt talemål.

Kunnskap og tenkemåte

Informanten meiner at det er tillatt å skrive ord på flere måter på nynorsk, men er usikker på om læreren har informert om dette. Han oppgir videre at rettskrivinga er avansert, men at han også er fornøyd med den. Som utgangspunkt vil informanten skrive en blanding mellom dialekt og tradisjonelt nynorsk, og velger formene som han synes høres best ut i teksten.

Informant A7 har tatt stilling til 31 av 32 ord i spørsmål 14, og meiner at 25 av disse har ett alternativ. De 6 orda som han oppgir har to alternativ er *bevisstheit* og *medvit*, *håpar* og *håper*, *håpa* og *håpte*, *kasta* og *kaste*, *snakka* og *snakke* samt *skriva* og *skrive*. I de to sistnevnte infinitivsorda er det kun når de står aleine og ikke i en setning at informanten meiner at begge formene er tillatte. Dermed blir informantens statistikk at han 3 av 7 ganger oppgir at infinitivord kan ha flere alternativ. Videre blir statistikken 2 av 4 nøyaktig like svar på kontrollspørsmåla. Dette gjelder *då* og *kvifor* som informanten 2 ganger krysser av på i spørreskjemaet, mens infinitivsverba *skrive/skrive* og *snakke/snakka* er kryssa av for begge.

Språkbruk

Elevteksten er på 1214 ord, og informanten har svart grundig på oppgavene. Språket er godt med språklige bilder og god nynorskbruk. En finner også noen ortografiske- og syntaktiske feil, samt bokmålsbruk innimellom. Informanten har valgt *-e*-ending i infinitiv og bruker dette konsekvent i alle 14 orda: *betale*, *finne* 2 ganger, *feire*, *gjere* 2 ganger, *høyre*, *kjøpe*, *komme* 2 ganger, *leggje*, *låne*, *skaffe* og *skjelve*. Størsteparten av de andre ordformene er radikale, bortsett fra et par tradisjonelle. I suffiks av verb er det valgt de tradisjonelle endingene *-ar* i presensverbet *stirar* og *-a* i preteritumsverbet *peika*. Når det kommer til substantiv, har informanten valgt radikal bestemt entallsform i *teksten*, tradisjonell ubestemt flertallsform i

vennar, samt radikal ubestemt flertallsform i *skilnader*. I lydverket har informanten stort sett valgt radikale former, foruten j-lyd i *leggje*. Informanten har brukt dobbeltkonsonant i adjektivet *gammalt*, i verbet *komme* og i substantivet *vennar*. Det er valgt ø-lyd i *første*, og dette adjektivet er skrevet 4 ganger. Orda med valgfri stammeutlyd er også radikale, og informanten har skrevet verba *blitt*, *gi*, *gitt* og *tatt*, samt adverbet *derfor* som opptrer 3 ganger.

Informanten har heller ikke mange treff på samsvar mellom oppgitt og faktisk språkbruk. I spørreskjemaet er 6 av 7 infinitivsendinger kryssa av for *-e*, og dette stemmer overens med konsekvent *-e*-bruk i elevteksten. Det er også samsvar mellom dobbeltkonsonant i rotordet *venn*. Ellers samsvarer heller ikke her oppgitt *-te*-ending i preteritum i spørreskjemaet med *-a*-ending i elevteksten. J-lyden som opptrer i elevteksten finner en ikke igjen i spørreskjemaet.

Oppsummert informant A7

Informant A7 har kunnskap om valgfrihet i nynorsk rettskriving. Han vet at ord kan ha flere skrivemåter, og krysser 6 ganger av for dette i spørreskjemaet. Flere av disse er infinitivsendinger. Kontrollspørsmåla er ikke kryssa av konsekvent, så en kan ikke være heilt sikker på hvor bevisst informanten er. Generelt er det valgt mest radikale former, og nesten konsekvent *-e*-ending i infinitiv. Da det ikke er så mange treff i språkbruken har jeg ikke så stort grunnlag for å si noe om samsvar. I de få treffa finnes noe samsvar, men det er også brukt flere alternativ i samme ord. Informanten kan derfor på et mindre grunnlag sies å ikke være heilt konsekvent i ordvalga. Informanten oppgir å skrive en blanding mellom talemålsnære former og tradisjonelt nynorsk, og dette kan stort sett stemme.

Informant A8

Informant A8 har kryssa av for at hun er jente, har norsk som morsmål og snakker sørlandsk.

Kunnskap og tenkemåte

Informanten svarer at det er lov til å skrive det samme ordet på flere måter på nynorsk. På spørsmål 8b som spør etter informasjon fra læreren har hun svart at “noen ord kan ha samme betydning”, og det kan tenkes at det er skrevet her fordi hun vil formidle at læreren har sagt dette. Videre oppgir informanten at hun er fornøyd med den nynorske rettskrivinga, og at den ligner veldig på dialekten hennes som hun også ønsker å bruke som utgangspunkt i skrivinga. På de to siste spørsmåla er hun opptatt av at det hun skriver skal høres riktig ut, og hvis det

ikke gjør det kan hun bli usikker.

På spørsmål 14 har informant A8 tatt stilling til alle orda, og har 3 ganger kryssa av for at ord har flere alternativ. Dette gjelder *me* og *vi*, samt *korfor* og *kvifor* som informanten konsekvent har kryssa av for 2 ganger. Ellers er det ikke kryssa av for flere infinitivsformer. Statistikken på kontrollspørsmåla er 3 av 4 like tilfeller med *korfor* og *kvifor*, *då*, samt *snakke*. Informanten har svart ulikt på de to gangene *skrive* og *skriva* kommer i skjemaet.

Språkbruk

Informanten har skrevet en god og strukturert tekst på 1025 ord. Språket er prega av noe bokmålsbruk og en del ortografiske feil. Teksten viser konsekvent infinitivsbruk med *-e*-ending i de 26 infinitivene: *behandle*, *betale* 2 ganger, *donere*, *ende*, *forsørgje*, *fortsette*, *gjere*, *høyre*, *jobbe*, *kjøpe*, *klage*, *kose*, *kunne*, *lage* 2 ganger, *omsetje*, *sette*, *sitte*, *skrive*, *slite*, *slutte*, *tenkje* 3 ganger og *vise*. I de andre kategoriene har også denne informanten valgt mange radikale språkformer. I bøyingsendinger har hun 2 ganger brukt *-er*-ending i *klarar* og 1 gang *-ar* i *smeltar*. Informanten har en konsekvent bruk av den radikale preteritumsendinga *-t* i *brukt* som er skrevet 4 ganger. I substantiv har informanten valgt *-en*-ending 2 ganger i *teksten*, samt skrevet den ubestemte flertallsformen *gonger*.

I lydverket varierer informanten mellom radikale og tradisjonelle former. Hun er ikke heilt konsekvent i bruken av j-lyd. Det brukes *j* i infinitivene *forsørgje*, *omsetje* og *tenkje*, og i presensverbet *tenkjer*. Her er det konsekvens i samme ord i de to sistnevnte, mens lyden er valgt bort i presensformen *bygger* og i infinitivsverbene *fortsette* og *sette*. Sistnevnte har samme rotord som i *omsetje*, og her bryter informanten kravet til konsekvens i samme ord. I substantiv er det brukt tradisjonell o-lyd konsekvent 4 ganger i rotordet *born*. Det er også valgt radikal dobbeltkonsonant i *lønn* og *kjøkkenet*. I *skule* og *enda* er det henholdsvis brukt tradisjonell *u* og radikal *a*. Når det gjelder alternativ variasjon i stammeutlyd, har informanten skrevet de radikale variantene *blitt* 2 ganger, *vi* heile 54 ganger, og *derfor* 1 gang, samt det tradisjonelle spørreadverbet *kvifor* 1 gang.

En finner samsvar i flere ordformer i informantens rapporterte og faktiske språkbruk. Infinitivsformene er i begge tekstene konsekvent *-e*-endinger. J-lyden opptrer i spørreskjemaet i alle de mulige ordformene: *tenkjer*, *følgjer* og *ønskjer*, og i elevteksten er det

som tidligere nevnt i 4 av 6 mulige tilfeller, blant anna med *tenkje* og *tenkjer*. Det er også samsvar i ordforma *borna*, *kvifor*, *skrive*, *skule* og *vi*. Det er ikke samsvar i substantivet *gongar/gonger* da førstnevnte er kryssa av for i spørreskjemaet, og sistnevnte opptrer i elevteksten. Informanten har også kryssa av for at hun bruker presens verbet *håpar*, mens elevteksten viser en blanda bruk av *-ar-* og *-er-*ending i presens.

Oppsummert informant A8

Informant A8 har noe kunnskap om valgfrihet i nynorsk rettskriving. Hun vet at ord kan skrives på ulike måter og ha samme betydning, og krysser av for 3 tilfeller av dette i spørreskjemaet. Alle kontrollspørsmåla foruten 1 samsvarer, og dette kan vise at informanten ikke er heilt bevisst i avkryssingssituasjonen. I ordbruken finner en mest radikale former, men også mange tradisjonelle. Informanten bruker formene tilsynelatende konsekvent i samme ord, men kan variere bruken i lignende tilfeller i ulike ord. Noen steder er dette i tråd med Språkrådets (u.å.) anbefalinger, men der informanten ikke velger j-lyd i alle tilfeller bryter dette med rådets krav til konsekvens. Ellers er det flere treff på former i empirien, og jeg har belegg for å kunne si at informanten har godt samsvar foruten enkelte tilfeller. Informanten oppgir å bruke talemålet som utgangspunkt for nynorskskriving, og dette stemmer til dels foruten de tradisjonelle lydene og stammeutlydene.

Informant A10

Informant A10 er ei jente med norsk som morsmål. Utfylling av talemål i spørreskjemaet er påbegynt, men streka over. Gjennom overstrekingene ser jeg at det står “Sør”, og det er da nærliggende å tro at informanten har sørlandsdialekt.

Kunnskap og tenkemåte

Informanten svarer *ja* til at det er lov å skrive samme ord på ulike måter i nynorsk, men “kommer ikke på noen [eksempler] i farta”. Hun oppgir videre at læreren ikke har informert dem om det, og på spørsmål om det burde være lov å skrive ord på flere måter presiserer hun nok en gang at hun vet at det er mulig. Rettskrivinga er for henne til tider komplisert og forvirrende. På spørsmål om hva som kan gjøre at hun er usikker, svarer hun at grunnen til at dette er vanskelig er at undervisninga er dårlig. Hvis hun står mellom to måter å skrive noe på bruker hun enten ordboka eller spør noen som kan nynorsk. Hun oppgir også at hun vil skrive så tradisjonelt nynorsk som mulig.

På spørsmål 14 har informant A10 svart på 30 av 32 ord. I 28 tilfeller meiner hun at orda kun har ett alternativ, mens *me* og *vi* samt *ynskjer* og *ønskjer* er kryssa av for at begge formene er tillatt. Det er ikke kryssa av for flere lovlige infinitivsformer, og det er valgt en blanding mellom *-a*-ending og *-e*-ending i infinitiv. I kontrollspørsmåla er 2 av 4 svar like, og informanten har svart *då* og *kvifor* mens hun velger både *-a* og *-e* i infinitivsorda.

Språkbruk

Informant A10 har skrevet en lengre elevtekst på 1476 ord, og har i den forbindelse mange treff på kategoriene i undersøkelsen. Teksten har godt innhold og nynorskbruken er stort sett god, men det er også noe ortografiske- og syntaktiske feil. Infinitivsbruken til informanten er stort sett konsekvent med 31 av 37 suffikser på *-e*. Orda som er skrevet med *-e*-ending er: *beskrive*, *fortelje*, *føle*, *hjelp*, *kaste*, *lese* 2 ganger, *leve*, *miste*, *prøve*, *redusere*, *samanlikne*, *selje* 2 ganger, *skrive* 3 ganger, *sløse*, *snakke*, *spise* 2 ganger, *velje*, *vere* 6 ganger og *vite* 3 ganger. Informanten har valgt *-a*-ending i orda: *hjelpa*, *høyra*, *mista*, *seia*, *skaffa* og *vera*. I de tre infinitivene *hjelp/hjelpa*, *miste/mista* og *vere/vera* brukes begge former i teksten.

Stort sett har informanten valgt radikale former i elevteksten. I bøyingsendinger i verb er det valgt konsekvent *-er*-ending i presens i *bruker*, *dreier* og *svarer*, de to førstnevnte er skrevet 3 ganger hver. Videre velges *-t* i *brukt*. I substantiv har informanten valgt *teksten* med *-en*-ending konsekvent 8 ganger, *skilnader* med *-er*-ending, samt den tradisjonelle endinga *-ane* i *vennane*. I lydverket har informanten brukt radikale former i konsonantene *st* i infinitiven *miste/mista*, og dobbeltkonsonant i *vennane*. Vokalbruken er stort sett radikal med 4 ganger *a* i ubestemt form flertall av *barn*, 3 ganger *y* i bestemt form entall av *skylda*, 2 ganger *-a* i adverbet *enda*, og 1 gang *i* i infinitiven *vite*. Hun har også skrevet den tradisjonelle *y*-lyden i adjektivet *fyrste*. I enkeltords stammeutlyd finner en at de radikale *blitt* og *dra* er skrevet 2 ganger hver, samt engangsbruk av *slått*, *gitt*, *derfor* og *korfor*. I 1. person flertall av personlige pronomener brukes begge pronomener *me* og *vi* om en annen henholdsvis 15 og 16 ganger.

Informanten har lite samsvar mellom ordformene i spørreskjemaet og elevteksten.

Infinitivsbruken er litt variert med bruk av *-e*-ending 3 av 7 ganger i spørreskjemaet og 30 av 36 ganger i elevteksten. Det er ikke samsvar mellom rapportert *kasta* og *snakka* da en finner de samme orda med *-e*-ending i elevteksten. Siden informanten veksler en del mellom

alternative former i elevteksten er det til dels samsvar. Dette gjelder det avkryssa infinitivsverbet *vere* som har høyere frekvens i faktisk bruk enn *vera*, og *me* som er kryssa av for mens elevteksten også opererer med like mange *vi*. Det er ikke samsvar for rapportert *-ar*-ending i presens, *kvifor* eller *då* da en finner ordas alternative former i elevteksten. Det er derimot samsvar for dobbeltkonsonant i rotordet *venn* og a-lyd i rotordet *barn*.

Oppsummert informant A10

Informant A10 svarer tydelig på at hun vet at samme ord kan skrives på flere måter. Dette viser hun kun 2 ganger i spørreskjemaet. På kontrollspørsmåla samsvarer bare halvparten av valgte ordformer. Derfor kan en si at hun i noen grad har kunnskap om valgfriheten i nynorsk. Ordformene informanten bruker er stort sett radikale, men det er også flere tradisjonelle former. Formene i elevteksten og i spørreskjemaet samsvarer lite, og dette kan tyde på lite bevissthet rundt valga. Informanten har også brukt begge infinitivsendingene. Innad i det enkelte ordet i elevteksten er det konsekvens i alle brukte former foruten personlig pronomen. Informanten vil skrive tradisjonelt nynorsk, men de fleste formene viser seg å være radikale.

Informant B2

Informant B2 er en gutt som har et anna morsmål enn norsk. Informanten oppgir å snakke sørlandsk.

Kunnskap og tenkemåte

Informanten svarer *ja* på at det er lov til å skrive ord på flere måter på nynorsk, men at det ikke burde vært lov. Han synes rettskrivinga er litt vanskelig og forvirrende, og vet ikke om læreren har informert dem om valgfriheten i nynorsk. Informanten oppgir at han skriver tradisjonelle nynorskformer, og at han velger et ord framfor et anna etter at han har vurdert hva som høres best ut. Han oppgir også at han kan være usikker på hvilke ordformer han skal velge da han ikke er vant til det. I denne konteksten tolker jeg *det* som et synonym til *nynorsk*.

På spørsmål 14 har informant B2 tatt stilling til alle orda. Han meiner at 7 ord har to alternativ. Dette gjelder *dokker* og *de/dykk*, *dugleik* og *dyktigheit*, *eta* og *ete*, *håpar* og *håper*, *skole* og *skule*, *snakka* og *snakke* samt *tenker* og *tenkjer*. Informanten har kryssa 2 av 7 ganger av for at infinitivsorda kan ha to alternativ, og utenom dette er det valgt *-e*-ending i de andre infinitivsorda. I kontrollspørsmåla finner en 2 av 4 tilfeller med samme avkryssing. Dette

gjelder *kvifor* og *skrive*.

Språkbruk

Elevteksten har god struktur og er informativ gjennom sine 1017 ord. Språket er godt, men det er noe bokmålsbruk samt ortografiske feil. Informanten har konsekvent infinitivsending på *-e* i alle 18 tilfellene i orda: *bevare, bruke, dekkje, drepe, fortsette, jakte, karakterisere, kjempe, kunne* 2 ganger, *kvitte, lese, lære, overleve, velje, vere* og *vite* 2 ganger. I verb er bøyingsendingene radikale i presensverbet *håper*, samt supinaene *brukt* skrevet 10 ganger og *trent* skrevet 1 gang. Det er valgt radikal *-en*-ending i substantiva *pesten* og *teksten*, sistnevnte tatt i bruk 4 ganger. I lydverket finner en radikale lyder i infinitiven *vite* skrevet med *i* 2 ganger, adverbet *enda* skrevet med *a*, infinitiven *fortsette* uten *j*-lyd, mens *dekkje* er skrevet tradisjonelt med *j*. Substantivet *ungdomar* er også skrevet tradisjonelt med enkeltkonsonant 2 ganger. I stammeutlyd er det konsekvens innad i orda, og de er stort sett radikale. Verba som er skrevet, er *gjentatt, slått*, og 7 ganger den tradisjonelle formen *vart*. Informanten har også brukt de radikale *derfor* skrevet 2 ganger, *dermed* og *vi* skrevet 12 ganger. Som spørreadverb veksler informanten mellom den tradisjonelle *kvifor* 2 ganger og den radikale *korfor* 1 gang. Til sist kan det nevnes at *dokker* er valgt 4 ganger både i subjekts- og objektsform.

Informanten har i flere tilfeller samsvar mellom oppgitt og faktisk bruk. I infinitiv er det brukt *-e*-ending i alle formene begge steder. Det er også samsvar i orda *da* og *enda* som opptrer i henholdsvis spørreskjemaet og elevteksten, samt *kvifor, vi, og vere*. I valgfri *j*-lyd er ikke informanten konsekvent da han har valgt både med og uten *j* i både spørreskjemaet og i elevteksten. Informanten har rapportert *håpar* i spørreskjemaet, men har sjøl skrevet *håper*.

Oppsummert informant B2

Informant B2 har kunnskap om valgfrihet i nynorsk rettskriving. Han vet at det er tillatt å skrive det samme ordet på flere måter, og dette viser han i 7 tilfeller i spørreskjemaet. 2 av disse gjelder infinitivsverb. Kontrollspørsmåla samsvarer ikke heilt, og en kan derfor ikke være sikker på om avkryssinga er gjennomført bevisst. Det er stort sett samsvar mellom elevteksten og spørreskjemaet. Ordformene som velges er så å si bare radikale, og *-e*-infinitiv brukes gjennomført. De tradisjonelle formene er blant anna *kvifor* og *vart*. Overvekten av radikale former står i kontrast til at informanten oppgir å ha et tradisjonelt utgangspunkt.

Informant B4

Informant B4 er en gutt som også har norsk som andrespråk og sørlandsk som talemål.

Kunnskap og tenkemåte

Informanten svarer *nei* til at det ikke er tillatt å skrive ord på flere måter. Likevel eksemplifiseres det med *kake* versus *kage*, og *de* versus det som ser ut til å stå *dem* eller *denn*. Han oppgir også at læreren ikke har informert om valgfriheten, og at rettskrivinga er ok. På spørsmål om hvordan han tenker i skriveprosessen svarer han: “Tenker bare å skrive nynorsk, men den er litt lik så den gjør det enklere”. Dette utsagnet tolker jeg til at informanten meiner at nynorsk er likt bokmål da dette er et av eksempla i spørsmålet. Det kan også være snakk om talemål da dette også er et eksempel. Informanten oppgir heilt til slutt at han velger en form framfor en annen hvis den er enklere i uttalen eller i skrivemåten.

På spørsmål 14 har informant B4 kryssa av for 26 av 32 ord. Det er ingen tilfeller med flere tillatte alternativ, og alle infinitivsorda er kryssa av for *-e*-ending. Av kontrollspørsmåla er 2 av 3 avkryssa tilfeller like, og ordformene som samsvarer er *da*, *skrive* og *snakke*.

Språkbruk

Elevtteksten har 560 ord og har godt innhold. Språket er stort sett godt, men noen steder kan en se brudd på V2-regelen, preposisjonsfeil og andre valg som kan være typisk elever som har norsk som andrespråk. Teksten har flere ord som er skrevet på bokmål, og ellers finner en nokså gjennomført tradisjonelle ordformer. Informanten har nesten konsekvent infinitivsbruk da han bruker *-a*-ending i 9 ord: *gøyma*, *jakta* 2 ganger, *lesa*, *merka*, *sjekka*, *spela* 2 ganger og *visa*, samt *-e*-ending i 1 ord: *seie*. I alternative suffiks i verb har informanten brukt tradisjonell *-a*-ending i preteritumet *fortvila*. Det er også brukt tradisjonell *-ar*-ending i presensverba *brukar*, *skapar*, *lenar* og *ropar*, mens *svarer* er skrevet med radikal *-er*-ending. I substantiv har informanten tatt i bruk de tradisjonelle hunkjønnsformene *teksta* og *klassa* som begge er skrevet 2 ganger, og det er brukt de radikale endingene *-er* i *gonger* og *-ene* i *venene*. I lydverket har eleven kun tradisjonelle ordformer. Rotordet *skule* er skrevet 2 ganger med u-lyd, *venene* er valgt med enkeltkonsonant, og *trekkjer* og *følgjer* velges med j-lyd. Valga i stammeutlyd er også nokså tradisjonelle. Informanten har skrevet konsekvent *tek* og *teke*, samt *vorte*, *gjev* og *kvifor*. Det er også brukt den radikale *slått*, men det kan forklares ut fra at denne formen sto i eksempelteksten i oppgava.

Informanten har noe samsvar mellom oppgitt og faktisk bruk. I infinitivsending er det ikke valgt samme ending i tekstene, men valget er likevel konsekvent i den enkelte empiri med henholdsvis *-a* i elevteksten og *-e* i spørreskjemaet. Det er derimot samsvar mellom orda *kvifor*, *skule* og enkeltkonsonant i rotordet *ven*. I spørreskjemaet har informanten kryssa av for *-er*-ending i presens, mens han i elevteksten veksler mellom *-er* og *-ar* med høyest frekvens på sistnevnte. I elevteksten finner en to ord med *j*-lyd, mens eleven oppgir bruk uten *j* i spørreskjemaet. Informanten har samsvar i valg av *ø* i spørreskjemaets tilfelle *følger* og *følgje* som opptrer i elevteksten. Informanten har skrevet *gonger* i elevteksten, men har ikke tatt stilling til bøyingsending i dette ordet i spørreskjemaet.

Oppsummert informant B4

Informant B4 har lav kunnskap om valgfrihet i nynorsk rettskriving. Han sier at det ikke er lov å skrive ord på flere måter, men likevel kommer han med eksempler. Spørreskjemaet viser at han ikke har kunnskap om dette da han ikke har kryssa av for flere alternativ. På bakgrunn av dette samt at kontrollspørsmåla ikke samsvarer kan en stille spørsmål til informantens bevissthet til gjennomføringa av spørreskjemaet. Informantens infinitivsendinger er med *-a*, og resten av ordformene er også gjennomført tradisjonelle med et par unntak. Dette skiller seg fra de andre informantene. Sjøl om informanten ut fra denne studien kan virke konsekvent tradisjonell, må det nevnes at det i tillegg er en del ortografiske feil i teksten. Graden av samsvar mellom elevteksten og spørreskjemaet er liten. Likevel er informanten tilsynelatende konsekvent i den enkelte tekst. Informantens svar på tangegang om skrivestil var utydelig. Dersom han meiner at han skriver likt bokmål stemmer ikke dette, og de tradisjonelle ordformene samsvarer heller lite med det sørlandske talemålet, sannsynligvis kristiansandsk. Tradisjonelle ordformer er sannsynligvis heller ikke formene som er enklest å skrive for ham heller med tanke på at eleven har lært norsk som et andrespråk. Generelt sett kan en si at informanten er lite bevisst på ordvalga han tar i nynorsk, men at han bruker de samme formene konsekvent og i noen grad har funnet sin skrivestil.

Informant B6

Informant B6 oppgir å være jente, ha norsk som morsmål og å snakke sørlandsk.

Kunnskap og tenkemåte

Informanten svarer at læreren ikke har informert dem om valgfriheten i nynorsk. På spørsmål om det er lov til å skrive et ord på flere måter svares det “nei – men noen kanskje”.

Informanten synes at det burde være lov da en kan variere ordforrådet mer, og oppgir også at hun er fornøyd med rettskrivinga. På spørsmål 11 svarer hun at hun: “Skriver på ordentlig nynorsk, men måten jeg skriver på er veldig likt min dialekt”. Hun kan være usikker på ordformene da nynorsk ikke er hovedmålet hennes. Informanten virker leserorientert da hun vil at tekstene hun skriver skal være lette å lese for de som ikke er vant til nynorsk.

Informant B6 har tatt stilling til 31 av 32 ord i spørsmål 14. Det er ingen tilfeller med flere lovlige former, og informanten velger både *-e*-endinger og *-a*-endinger i infinitiv. I kontrollspørsmåla er 2 av 3 tilfeller nøyaktig like. Dette gjelder *da* og *kvifor*, mens *snakke* og *snakka* ikke samsvarer.

Språkbruk

Elevteksten er på 821 ord, og det var mange treff på de aktuelle kategoriene i elevteksten til denne informanten. Teksten har godt innhold, godt språk og enkelte slurvefeil. Informanten er ikke heilt konsekvent i infinitivsbruken. Hun bruker stort sett *-a*-ending, og av de 16 infinitivformene er det *-a* i 12 av dem, mens 4 er skrevet med *-e*. Orda som opptrer i teksten er: *fortelja*, *koma* 3 ganger, *leggja*, *roa*, *selja*, *snakka*, *sova*, *svara* 2 ganger og *vera*, samt *jakte*, *kunne* og *ynskje* 2 ganger. I valgfrie bøyingsendinger i verb har informanten konsekvent valgt tradisjonell *-ar*-ending i *likar*, *stirar* og *svarar*, samt den radikale *-te*-endinga i *brukte* 2 ganger. Det er brukt radikal *-en-*, *-er-* og *-ene*-ending i substantiva *teksten*, *bestevenner*, *prøvene* og *venene*.

I lydverket er det mange treff i elevteksten. Informanten har konsekvent tradisjonell j-lyd i verba *tenkjer*, *leggja*, og *ynskje* som er brukt 2 ganger. Det er også konsekvens i radikal dobbeltkonsonant av *kikka* og *kikkar*, sistnevnte 3 ganger, samt konsekvens i tradisjonell enkeltkonsonant i infinitiven *koma* og supinumsformen *kome*, førstnevnte 3 ganger. I rotordet *ven/venn* er det 1 gang brukt tradisjonell enkeltkonsonant, og 3 ganger radikal dobbeltkonsonant. I rotordet *skule* og i adjektivet *lukkeleg* er det brukt tradisjonell u-lyd, førstnevnte 2 ganger. I infinitivsverbet *ynskje* og tidsadverbet *no* er det valgt henholdsvis tradisjonell y og o. Når det kommer til alternativ stammeutlyd, har informanten mest tradisjonelle former. Hun har skrevet alle verb med unntak av *slått* 2 ganger, som

tradisjonelle: *gjentek*, *vart* 3 ganger, *teke* og *drege*. Som tidligere nevnt sto *slått* i eksempelteksten, og det kan være derfor denne formen er valgt. Informanten har også brukt *difor* og *vi*, sistnevnte 2 ganger.

Informanten har noe samsvar mellom oppgitt og faktisk bruk. Orda *no* og *skule* opptrer begge steder, og det samme gjør *-ar*-ending i presens, *-te*-ending i preteritum og *j*-lyd i alle de aktuelle orda. Infinitivsbruken samsvarer ikke heilt da det er flest *-a*-endinger i elevteksten, i 9 av 10 ganger, og et lite flertall av *-e* i spørreskjemaet i 4 av 7 ganger. Ordformen *snakka* er brukt i elevteksten og kryssa av for 1 gang i spørreskjemaet. 1. person flertall av personlige pronomener samsvarer ikke, og det gjør heller ikke *vere/vera* som er valgt i henholdsvis spørreskjemaet og elevteksten. I rotordet *ven/venn* finner en mest bruk av dobbeltkonsonant i elevteksten, mens i spørreskjemaet har eleven valgt enkeltkonsonant.

Oppsummert informant B6

Informant B6 har tilsynelatende lav kunnskap om valgfriheten. Hun svarer ambivalent på spørsmål om valgfriheten er et faktum, og krysser ikke av for flere alternativ i spørreskjemaet. Kontrollspørsmåla samsvarer ikke, så mye tyder på at informanten er lite bevisst på emnet. Ordformene som brukes er likevel gjennomførte i elevteksten. Alle formene med noen få unntak er tradisjonelle, og informanten bruker stort sett *-a*-ending i infinitiv. En finner også konsekvens innad i samme bøyingskategori, lyder og stammeutlyd, og dette viser til en konsekvent språkbruker. Graden av samsvar mellom faktisk- og oppgitt bruk er lav. Informanten oppgir at hun skriver på “ordentlig nynorsk”, og at dette er nokså likt talemålet hennes. Det er usikkert hva informanten mener med dette utsagnet, men talemålet hennes samsvarer lite med de mange tradisjonelle formene som opptrer i elevteksten.

Informant B9

Informant B9 er ei jente med norsk som hovedmål, og sørlandsk som talemål.

Kunnskap og tenkemåte

Informanten mener at det ikke er tillatt å skrive det samme ordet på flere måter på nynorsk, og at læreren ikke har informert om dette. Hvis det hadde vært lov ville det blitt forvirrende. Informanten synes også at rettskrivinga sånn som hun oppfatter den nå er forvirrende. På

spørsmål om hvordan hun tenker når hun skriver nynorsk oppgir informanten: “Jeg prøver å tenke på nynorsk, så tradisjonelt nynorsk som mulig”. Hun svarer videre at hun kan bli usikker fordi hun er vant til å skrive på bokmål.

Informant B9 har kryssa av for alle de 32 orda i spørsmål 14, og meiner at alle kun har ett alternativ. I kontrollspørsmåla samsvarer alle 4 tilfeller.

Språkbruk

Hun har skrevet en lang tekst på 1214 ord. Det er mange bokmålsord i teksten og noe slurvefeil. Likevel fører informanten et godt språk. Infinitivsformen *-e* er brukt konsekvent i alle de 28 infinitivsorda: *definere, fokusere, fortsette, føle, gjere* 2 ganger, *grine, hjelpe, klare, komme* 2 ganger, *kunne, leve, møte, måtte, overnatte, prøve, slutte, sminke, snakke* 2 ganger, *stelle, vakne, vere* 4 ganger og *øve*. Når det kommer til alternative suffiks i verb, bruker informanten stort sett radikal *-er*-ending i presens av *bruker, håper, roper* og *skaper*. *Klarer* er skrevet 2 ganger med *-er*-ending og 2 ganger med *-ar*-ending. Videre er det brukt radikal *-te*-ending i preteritumet *skjønte* og *-t* i supinumet *klart*. I substantiv skriver informanten tradisjonelle former i *-a*-endingene i *kantina* og *klassen*, samt *-ar*-ending i *bestevennar*.

I lydverket er det mer variasjon når det angår konsekvens. Infinitivsformen *fortsette* og presensformen *tenker* er skrevet radikalt uten *j*. Infinitiven *komme* opptrer 2 ganger og preteritumsformen av samme ord er også skrevet med radikal dobbeltkonsonant. I substantiv har informanten brukt tradisjonell *y*-lyd og radikal *o*-lyd i henholdsvis *systemene* og *sommerferien*. Videre veksler informanten mellom å skrive *skolen* 7 ganger og *skulen* 4 ganger, 2 ganger *ø* og 1 gang *y* i rotordet *først/fyrst*, samt enkeltkonsonant 3 ganger og dobbeltkonsonant 1 gang i rotordet *ven/venn*. I alternative stammeutlyder finner en de radikale formene i infinitiven *dra*, adverbet *derfor*, og i det personlige pronomenet *vi* som er skrevet 10 ganger.

Informanten har noe samsvar mellom ordformer som opptrer i spørreskjemaet og elevteksten. I infinitiv er det i elevteksten konsekvent *-e*-ending, og i spørreskjemaet er det i 6 av 7 tilfeller også kryssa av for *-e*. En finner for øvrig formene *snakke* og *vere* i begge tekstene, samt *vi* som 1. person flertall av personlige pronomen, og *y*-lyd i rotordet *systemer*. Det er flere ordformer som samsvarer noenlunde med oppgitt bruk da informanten veksler mellom

formene i elevteksten. Dette gjelder de avkryssa formene i rotordet *skule* som samsvarer 4 av 7 ganger, enkeltkonsonant i rotordet *ven* som samsvarer 3 av 4 ganger, samt *-er*-ending i presens som samsvarer 6 av 8 ganger. Når det kommer til valgfri j-lyd, har informanten kryssa av for *følgjer*, *tenkjer* og *ønsker* i skjemaet, mens hun har skrevet *tenker* og *fortsette*. Dette viser liten grad av samsvar og konsekvens. Ending i preteritum samsvarer heller ikke da en finner *-a*-ending i spørreskjemaet og *-te*-ending i elevteksten.

Oppsummert informant B9

Informant B9 har lite kunnskap om valgfriheten i nynorsk rettskriving. Hun vet ikke at det er lov til å skrive flere former på ulike måter, og dette kommer også fram i spørreskjemaet med ingen tilfeller av flere alternativ. Kontrollspørsmåla er gjennomførte, så informanten er tilsynelatende bevisst i avkryssinga. Informantens språkbruk kan se ut til å være lite konsekvent sett bort fra infinitivsverb på *-e*. Informanten veksler mye mellom ulike alternativ i samme ord, og dette kommer også fram i lite samsvar i empirien. Majoriteten av formene som brukes er radikale, mens informanten oppgir å skrive tradisjonelle former. Informanten vurderes til å være lite konsekvent og lite bevisst i valg av ordformer.

Informant B11

Informant B11 er ei jente som oppgir at hun har norsk som morsmål og snakker sørlandsk.

Kunnskap og tenkemåte

Informanten svarer “vet ikke” på spørsmål om det er tillatt å skrive ord på ulike måter innfor nynorsknormalen. Resten av oppgave 8 er ikke avlagt svar på. Informanten synes det kan være forvirrende med alle reglene på nynorsk. Hun oppgir at hvis hun er usikker på ordvalg er det fordi nynorsk er ganske forskjellig fra måten hun snakker på. Likevel prøver hun å tenke nynorsk i skriveprosessene. På siste spørsmål oppgir hun at hun sannsynligvis velger det som ligner mest på bokmål da hun har hatt dette skriftspråket gjennom heile skolegangen.

På spørsmål 14 har informanten tatt stilling til 26 ord. Av disse er det kryssa av for flere tillatte former i 6 ord: *da* og *då* 1 av 2 mulige ganger, samt *gongar* og *gonger*, *skole* og *skule*, *tenker* og *tenkjer*, *vera* og *vere*, og *ønsker* og *ønskjer*. I infinitivsorda er det 1 gang kryssa av for at både *vera* og *vere* er tillatt. I kontrollspørsmåla har informanten av 4 mulige ord kun kryssa av for *kvifor* begge gangene.

Språkbruk

Elevteksten til informanten er på 1052 ord. Språket i teksten er mindre godt da en finner en del syntaktiske- og ortografiske feil. Innholdet i teksten er derimot bra med god struktur og gode argumenter. Informanten velger 21 av 27 *-e*-endinger i infinitivsverba. Infinitivsorda i elevteksten er: *bruke* 4 ganger, *bøye*, *drepe*, *finne*, *gløyme* 3 ganger, *komme*, *lære* 5 ganger, *måtte*, *skjønne* 2 ganger, *skrive*, *øydelegge* samt *gjera*, *kunna*, *lesa* og *læra* 3 ganger. Hun er ikke heilt konsekvent i infinitivsbruk da *lære* og *læra* brukes om hverandre i teksten.

I bøyingsendinger har informanten brukt litt varierende former i presens av verb. *Klarar* er skrevet tradisjonelt, *bruker* er skrevet radikalt, mens informanten veksler mellom formene *håpar* og *håper*. Videre har informanten skrevet radikale former i supinumsformen *brukt* 2 ganger, og bestemt form entall i substantivet *teksten* 6 ganger. I lydverket finner en radikal dobbeltkonsonant i infinitivene *komme* og *skjønne*, samt *øydelegge* uten tradisjonell *j*-lyd. Informanten har også valgt tradisjonell *u* i rotordet *skule* i alle 5 tilfellene. Når det kommer til valgfri stammeutlyd, er det stort sett valgt radikale former. Dette gjelder i verba *gi*, *slått*, *blei* som er skrevet 2 ganger, *tar* skrevet 2 ganger, adverbet *derfor* samt det personlige pronomenet *vi* som er skrevet 24 ganger. I tillegg har informanten brukt det tradisjonelle spørreadverbet *kvifor* konsekvent 5 ganger.

Informanten har få treff på samsvar mellom spørreskjemaet og elevteksten. Formene som samsvarer er *kvifor*, *vi* og rotordet *skule*, samt en vekslende infinitivsbruk. I elevteksten finner en bruk av både *-e* og *-a* i infinitiv, og i spørreskjemaet velger informanten begge alternativ flere ganger. I valgfri *j*-lyd har informanten i spørreskjemaet kryssa av for alternativa med *j* i alle 3 tilfella, mens hun i elevteksten skriver *øydelegge* uten *j*.

Oppsummert informant B11

Informant B11 har lav kunnskap om valgfriheten. Hun er usikker på om samme ord kan skrives på flere måter på nynorsk, men har kryssa av 6 ganger for alternative ordformer i spørreskjemaet. Kontrollspørsmåla samsvarer lite. Ordformene informanten bruker er stort sett radikale, men i og med at det mange ganger tas i bruk flere alternativ til samme ord opptrer også tradisjonelle former. Informanten er derfor lite konsekvent og bevisst på

ordvalga. Informanten oppgir at hun velger bokmålsnære former, og dette stemmer for så vidt.

Informant B12

Informant B12 har kryssa av for han er gutt, har norsk som morsmål og snakker sørlandsk.

Kunnskap og tenkemåte

På spørsmål om det er lov til å skrive ord på flere måter på nynorsk svarer informanten “vet ikke”. Likevel eksemplifiseres det i neste spørsmål med at en både kan skrive “bukse og brok”. Dette er korrekt da disse er synonymord ifølge Nynorskordboka (Brok, 2018). *Brok* brukes for øvrig ikke like mye som *bukse* i skriftspråk, og det kan i oppslagsverket se ut til at *brok* viser til spesifikke varianter av klesplagget. Informanten husker ikke om læreren har informert dem om valgfriheten, og forklarer dette med at de sjelden jobber med sidemålet. Han synes den nynorske rettskrivinga er gammeldags, og oppgir i neste spørsmål at han skriver så tradisjonelt nynorsk som mulig. Hvis informanten er usikker på hvilke ordformer han skal velge svarer han at det kommer av “At jeg ikke snakker det [nynorsk]”, og at han velger den ene formen framfor den andre med utgangspunkt i hva som høres best ut.

På spørsmål 14 i spørreskjemaet har informanten svart på 31 av 32 spørsmål. I 29 av orda krysser informanten av for at én form er tillatt, mens i orda *me* og *vi* samt *ønsker* og *ønskjer* svarer informanten at begge alternativa finnes i nynorsknormalen. Det er ikke kryssa av for to former i noen av infinitivorda, og informanten har valgt både *-e*-ending og *-a*-ending i ulike infinitivord. Det er også forskjellige svar i kontrollspørsmåla. Det er kun ordformene *kvifor* og *skriva* som er valgt 2 ganger, så informanten er ikke konsekvent i avkryssinga.

Språkbruk

Elevtteksten er på 1093 ord og har en tydelig struktur. Språket inneholder noen bokmålsord, ortografiske feil og i flere avsnitt er setningsoppbygginga mindre god. I elevteksten har informanten skrevet 25 infinitiv på *-e* og 3 infinitiv på *-a* i orda: *drepe*, *dømme*, *fortelje*, *føle*, *gifte*, *hjelp* 2 ganger, *jakte*, *kjempe* 3 ganger, *kvitte*, *meine*, *mobbe*, *peike*, *prate*, *selje*, *skape*, *støtte*, *vekkje* 3 ganger og *vere* 3 ganger, samt *mobba*, *omtala* og *skriva*. Denne informanten har heller ikke heilt konsekvent infinitivbruk, og skriver både *mobbe* og *mobba* i teksten.

I alternative suffiks i presens er det også hos denne informanten brukt både *-ar-* og *-er-*

ending. Dette forekommer i verba *brukar, mislikar, skadar, og skapar*, samt *håper og klarer*. Informanten har også brukt tradisjonell form i preteritum av *ensa*, samt radikale former i supinumet *svart* og i substantivet *teksten* som opptrer 4 ganger. I lydverket er det brukt tradisjonelle former i j-lyd i *vekkje* konsekvent 3 ganger og o-lyd i *no*. Det er brukt radikale former i dobbeltkonsonant i *dømme*, a-lyd i *enda*, og i-lyd i *medviten*. I alternativ stammeutlyd er det også stort sett brukt radikale former. En finner dette i verba *blei og blitt*, førstnevnte 2 ganger, og i *gi og gir*. I infinitiven *ta/take/take*, har informanten skrevet *ta* 3 ganger, men skrevet samme rotord tradisjonelt i *gjentek* 1 gang. I tillegg finner en blanding av pronomena i 2. person flertall i valgfri *dokker og de – dykk*. *Dokker* er brukt i subjektsform 2 ganger, og objektsformen *dykk* brukes i 1 tilfelle også i samme setning. I 1. person flertall av personlige pronomener brukes radikal *vi* konsekvent 4 ganger.

Informanten har noe samsvar mellom spørreskjemaet og elevteksten. Infinitivsbruken er begge steder stort sett *-e*-ending, med 5 av 7 tilfeller i spørreskjemaet og 25 av 28 tilfeller i elevteksten. En finner *skriva* i begge tekstene som et av de få infinitivsverba som er skrevet med *-a*-ending. Ordformene *vere, no, og medvit* opptrer også i begge tekstene, og informanten har kryssa av for suffikset *-ar* i presens og har skrevet samme ending i 4 av 6 tilfeller i elevteksten. Formen *enda* opptrer også i elevteksten, og i spørreskjemaet er det kryssa av for både *da* og *då*. Informanten veksler mellom *dokker og de/dykk* i elevteksten, men dette er ikke tatt stilling til i spørreskjemaet. Det er også skrevet *-a*-ending i preteritum i elevteksten, mens det er valgt *-te*-ending i spørreskjemaet. I orda som har valgfri j-lyd har informanten valgt uten i spørreskjemaet, og med i elevteksten.

Oppsummert informant B12

Informant B12 har lav kunnskap om valgfrihet i nynorsk rettskriving. Han oppgir å være usikker på valgfriheten, men kommer sjøl med et eksempel på valgfrie former og krysser 2 ganger av for flere alternativ i spørreskjemaet. Kontrollspørsmåla viser at informanten ikke er bevisst i avkryssinga, og dette kommer også fram i språkbruken hvor informanten veksler mellom ulike former i samme endinger, lyder og stammeutlyder. Det brukes både tradisjonelle og radikale former, og han meiner sjøl at han skriver tradisjonelt nynorsk. Oppsummert kan en si at informanten virker lite konsekvent og bevisst i formvalga.

4.1.2 Analytisk oppsummering av elevinformantene

Det er ingen informanter som stikker seg ut som spesielt kunnskapsrike eller bevisste på egen språkføring når det gjelder valgfrie språkformer i nynorsk rettskriving. Likevel kan en se tendenser til at elevene i noen grad kjenner til valgfriheten, og at enkelte er konsekvente i valg av språkformer. Enkelte av informantene viser også variasjon i egne resultater, og dette tyder på mindre bevissthet om emnet, samt mindre konsekvens i formvalg og i gjennomføring av undersøkelsen.

4.1.2.1 Kunnskap

Når det gjelder kunnskap om valgfrihet, er det ingen av informantene som har en fullstendig oversikt. For å konkludere med dette så jeg nærmere på spørreskjemaet i det eksplisitte spørsmålet om valgfriheten, der hvor informantene kunne komme med eksempler på valgfrie former, og i avkryssinga av tillatte ordformer. For informantene som har bekrefta valgfriheten har dette stort sett skjedd i 2 av 3 spørsmål, gjennom direkte spørsmål om emnet og i avkryssing av former. Ved å inkludere alle informantene som på et eller anna vis har et inntrykk av valgfrihet i rettskrivingsnormalen, er det 10 av 12 stykker som kjenner til fenomenet. Det er kun 2 informanter som avkrefter valgfriheten fullstendig i alle de 3 spørsmåla som kan avdekke elevenes kjennskap til valgfrie ordformer.

Et lite flertall, 7 av 12 informanter, har eksplisitt svart *ja* til at det er lov til å skrive det samme ordet på flere måter i spørreskjemaet. Det er interessant at alle informantene fra skole A bekrefter valgfriheten i dette spørsmålet, mens det kun er informant B2 fra skole B som er av samme oppfatning. 5 av informantene oppgir på dette spørsmålet at de ikke er klar over valgfriheten i rettskrivingsnormalen. B6, B9 og B11 oppgir å være usikre, og B4 og B11 svarer eksplisitt at det ikke er tillatt å skrive ord på flere måter.

Likevel har et større flertall av informantene kryssa av for flere alternativ i orda som er lista opp i spørreskjemaet. 9 informanter krysser av for at mellom 1–7 ord har valgmuligheter. Dette er for øvrig nokså få tilfeller da alle alternativa til de 32 orda er lovlige ordformer i 2012-rettskrivinga. Det er derfor ingen av informantene som kan karakteriseres å ha god kjennskap til valgfrihet i nynorsknormalen. De 6 informantene A1, A3, A6, A8, A10 og B12 har kryssa av for 1–3 tilfeller, og de 3 informantene A7, B2 og B11 har kryssa av for at 6–7

av orda har valgfrie former. Formene de velger som går igjen er særskilt *me/vi* og *skole/skule* med henholdsvis 4 og 3 avkryssinger. Det er 2 avkryssinger på hver i orda *kvifor/korfor* og *håpar/håper*, samt i valgfri j-lyd i *ønsker/ønskjer* og *tenker/tenkjer*. Alle infinitivsorda har fått minst 1 avkryssing av ulike informanter.

Blant de 9 informantene som krysser av for valgfrie språkformer er det mest sammenheng hos de 7 som også eksplisitt bekrefter valgfriheten. De har derimot ikke kommet med egne eksempler på hvilke former de tenker på. En finner større motsigelser hos de resterende 3 informantene som har kryssa av for alternative ordformer. 1 informant avkrefter valgfriheten både i direkte spørsmål og i avkryssinga av alternative ordformer, men kommer likevel med eksempler. 2 informanter stiller seg usikre til valgfriheten på spørsmålet, mens de krysser av for flere alternative ordformer i skjemaet. 1 av disse kommer også med et eksempel.

De 2 elevene som eksemplifiserer ord som kan skrives på flere måter er B4 og B12. Dette er for øvrig informanter som har oppgitt at det ikke er tillatt å skrive ord på flere måter. Informant B12 viser til synonymorda *bukse* og *brok*. *Brok* er gjerne et lite brukt og ukjent eksempel i skriftspråket, men opptrer i talemål blant anna på Sunnmøre (Aasen, 1992, s. 125). Informant B4 eksemplifiserer med lenisering av plosiver i talemålsformene *kake* og *kage*, samt noe som sannsynligvis er valgfrihet i bokmål; *de* og det som gjennom en utydelig håndskrift ser ut til å være *denn* eller *dem*. Disse informantene har på ulike måter fått med seg at ord kan opptre på flere måter. 2 av eksempla er særskilte aktuelle i talemål, og 2 av dem kan også innebære skriftspråk dersom tolkninga av håndskrifta stemmer overens med det informantene har tenkt.

4.1.2.2 Valg av språkformer

Flesteparten av elevene velger en overvekt av radikale former. I oppgitt bruk i spørreskjemaet er det mer vekslende bruk av formene enn i elevtekstene. I samsvar mellom elevteksten og spørreskjemaet er det kun A1 og A8 som har godt samsvar. Informant A7 og A10 vurderes til å ha lite samsvar, mens de resterende 8 informantene har noe samsvar. Formene som opptrer i elevtekstene er mer pålitelige enn de som rapporteres av informantene sjøl da disse kommer naturlig i skriving. Med utgangspunkt i faktisk bruk velger majoriteten av informantene radikale former. Det er kun de 2 informantene B4 og B6 som skiller seg ut med en nokså gjennomført bruk av tradisjonelle former i alle kategorier. Størsteparten av endingene deres i

infinitiv er på *-a*, og det brukes et flertall av tradisjonelle bøyingsendinger, lyder og stammeutlyder. I og med at disse skiller seg fra resten av informantene, kan det tilsynelatende se ut til at de bevisst har valgt en personlig skrivestil.

De andre 10 informantene som bruker mest radikale former, velger *-e*-ending i infinitiv. Det er totalt 5 informanter som bruker infinitivsending konsekvent, mens de resterende har et par tilfeller av den andre varianten i tekstene sine. I bøyingsendinger finner en også mest radikale former, foruten enkelte tilfeller som varierer fra informant til informant. *-ar*-endinga i presens går for øvrig igjen som en mye brukt tradisjonell form, samtidig som den radikale *-er*-formen også er mye brukt. De to presensformene opptrer ofte i samme elevtekst. I de resterende kategoriene i verb finner en variasjon i elevens valg av *-te* og *-a* i preteritum, 1 informant tar 1 gang i bruk *-a*-ending i preteritum framfor alternativet *-e*, og 7 informanter viser entydig radikal bruk av *-t* i supinum. I substantiv brukes hankjønnsending i *teksten* av 10 informanter. Informant B4 som har lagt seg på ei tradisjonell linje, velger *-a*-ending i *teksta* og i *klassa*.

I stammeutlyd brukes det også mest radikale varianter. De tradisjonelle formene som hyppigst opptrer i denne kategorien er spørreadverbet *kvifor* samt det personlige pronomenet *me*. *Kvifor* brukes nesten utelukkende av informantene framfor *korfor*, mens *vi* forekommer mer frekvent enn *me* som 1. person flertall av personlige pronomen. Aller mest variasjon av radikale og tradisjonelle former hos den enkelte informant finner en i lydverket. Alle informantene har her innslag av begge variantsystem. De hyppigste formene og orda med valgfri lyd er valgfri *j*, valgfri *y/ø* i rotordet *fyrst/først*, valgfri *u/o* i rotordet *skule/skole* og enkelt- eller dobbeltkonsonant. I valgfri *j*-lyd og i rotordet *fyrst/først*, er det cirka like mange treff hos informantene. I de andre tilfellene finnes et klart flertall av rotordet *skule* og dobbeltkonsonant.

Flere informanter veksler noe mellom radikale og tradisjonelle former i elevteksten sin. Ifølge Språkrådets (u.å.) anbefalinger er elevenes språkbruk tilfredsstillende med tanke på krav til konsekvens. Det er derimot der hvor informantene veksler mellom infinitivsending, bruk av *j*-lyd og ikke, eller hvis samme ord er skrevet med flere alternative former, at informantene ikke er konsekvente, jamfør 2.3.4 Konsekvens i ordvalg. I elevtekstene finner jeg at i infinitivsending er de 5 informantene A6, A7, A8, B2 og B9 konsekvente i valget, mens de resterende 7 veksler noe. I valgfri *j*-lyd er de 5 informantene A3, B4, B6, B9 og B12

konsekvente, mens A8 og B2 veksler. Innafor samme ord skriver de 8 informantene A1, A6, A7, A8, A10, B2, B4 og B12 samme språkformer, mens de resterende 4 informantene A3, B6, B9 og B11 veksler mellom alternativa. Totalt er kun A6 og A7 fullstendig konsekvente i tråd med Språkrådets (u.å.) anbefalinger. De bruker samme infinitivsform og veksler ikke mellom flere former i orda som opptrer. De har derimot ingen treff på valgfri j-lyd.

Informantene oppgir også hvilken tankegang de sjøl legger til grunn når de skal skrive nynorske ord. Alle de tre utgangspunkta tradisjonell-, bokmålsnær- og talemålsnær nynorsk som nevnes i spørreskjemaet får tilslutning av elevene. Det ser ikke ut til å være en sammenheng mellom hvilken oppfatning elevene har om egen skrivestil og hvilken skole de tilhører. Graden av samsvar mellom elevenes rapporterte retning og formene i elevteksten er varierende. Omtrent halvparten har en tanke om at de velger ord fra et anna variantsystem enn de gjør. Mange oppgir at de velger tradisjonelle former, mens elevtekstene viser et flertall av radikale varianter. Den andre halvparten treffer noenlunde på at de velger bokmålsnære former eller former som ligner på talemålet. Talemålsaspektet er ikke vurdert i analysen, men kommenteres i drøftinga, jamfør 5.3.4 Talemålsaspektet. En elev svarer også at hun skriver “ordentlig nynorsk”. Dette er et interessant utsagn som sammen med begrepsforståelse også kommenteres i drøftinga, jamfør 5.3.4 Hva meiner elevene med begrepa de bruker?

Med tanke på bevissthet er det tilsynelatende de 3 informantene A1, A3 og A6 som både treffer på hvilket variantsystem språkformene de velger hører hjemme i, og hvor svara i spørreskjemaet virker gjennomførte. Sistnevnte har ikke truffet heilt på skrivestilen, men har som de 2 andre samsvar i kontrollspørsmåla og velger tilsynelatende former konsekvent. De resterende informantene virker mindre bevisste i utførelsen av undersøkelsen i de ulike metodene da de gir motstridige svar i spørreskjemaet, mangler samsvar i kontrollspørsmåla og veksler i formvalg i empirien. Oppsummert kan en si at flertallet av elevene ikke virker bevisste og konsekvente i formvalg.

4.1.2.3 Informasjon fra læreren

Majoriteten av elevene svarer også enten *nei* eller at de ikke vet eller husker om læreren har informert dem om valgfriheten i nynorsk rettskriving. Det er kun 2 elever fra skole A som kobler inn læreren i de åpne spørsmåla i spørreskjemaet. Informant A3 nevnte i et anna spørsmål at norsklæreren anbefaler å bruke bokmålsnære former. Informant A8 har skrevet at

en kan skrive ord på flere måter som svar på samme spørsmål, og det kan tenkes at hun med dette meiner at læreren har informert dem om valgfriheten.

4.2 Intervju med lærerne

Intervjua med lærerne er sentrale for å få en indikasjon på hvilket fokus valgfriheten har hatt i sidemålsundervisninga, og hvilken informasjon og anbefalinger elevene har fått. Da nynorske tekster er i mindretall i det norske samfunnet (Askedal, 2007, s. 385), tror jeg at norsklæreren er en viktig faktor for elevenes rettskrivingskunnskap i sidemålet. Nedenfor presenteres intervju med lærer fra skole A og fra skole B enkeltvis med en analytisk oppsummering med likheter og forskjeller til slutt.

4.2.1 Informant for informant

Ikke alt lærerne sa er like relevant. Av plasshensyn, samt for å holde en rød tråd i oppgava, presenteres kun det viktigste fra fokusområdet. Leserne er velkomne til å lese transkripsjonen av intervju i vedlegg 8.

Intervju med lærer fra skole A

I intervjuet forteller norsklæreren fra skole A at sidemålsopplæringa starter på 8. trinn, og at hun har vært lærer for samme klasse alle åra. Klassen begynte med digital ordliste dette skoleåret da læreren erfarte at elever ofte strevde med å avkode analoge ordbøker. Hun tror at elevene bruker mindre tid på prosessen med å slå opp og forstå opplysningene ordlista gir ved digital bruk, da heile ordet kommer opp i søket i stedet for kun endingene. Læreren argumentasjon for å kutte ut papirbaserte ordbøker er at hun tror ferdigheten med å slå opp i ordbok ikke lenger trengs i dag da vi er vant til å bruke internett.

På spørsmål om hvordan norsklæreren arbeider med valgfrihet i nynorsk rettskriving i undervisninga, svarer hun at det ikke arbeides noe spesifikt med tema. Læreren forteller at hun oppfordrer elevene til å bruke språkformer som ligger tett opp mot deres talemål, men at de ikke har fokusert så mye på det. Når elevene slår opp i den digitale ordboka vises de alternative formene, og elevene vet at alle alternativ er tillatt å skrive. “Da må de ta et valg”, sier læreren, og hun har informert om at elevene må forsøke å velge ordformer konsekvent. Igjen presiserer hun at de ikke har jobba så mye med tema. Jeg som intervjuer spør om disse

anbefalingene kommer i forbindelse med den digitale ordboka, og da svares det *ja* på dette spørsmålet. Det tilføyes også at de snakker om valgfrihet i klassen i forbindelse med gjennomgang av ordklasser der hvor det finnes alternativ. Hun eksemplifiserer her med 1. person flertall av personlige pronomener. Jeg spør om de arbeider med infinitivending, og da forteller læreren at de ikke gjør det. Hun sier at elevene er blitt informert om at de kan bruke *-a*-ending, og at de fleste vet om dette, men siden dette ikke opptrer i kristiansandsdialekten oppfordres elevene til å bruke *-e* i infinitiv.

Videre spør jeg om det er en felles holdning til å bruke talemålsnære nynorskformer på skolen. Læreren svarer *nei* til at de har snakka om dette i fellesskap. Sjøl tenker hun at talemålsnærhet er litt av bakgrunnen til det nynorske skriftspråket, og meiner at hensikten med de valgfrie formene er at det skal være talemålsnært for språkbrukerne. På spørsmål om læreren tenker at det er lettest å lære nynorsk ved hjelp av talemålet, svarer hun kontant at det er noe anna som er hensikten:

Ikke for at det skal være lettest, men for at det skal være mest mulig... naturlig... et naturlig språk da. For jeg tenker at hvis de bruker det de har tettest opp til sitt talemål, så vil de få en mer konsekvent nynorsk.

Videre nevner hun at det kan bli en underlig språkføring dersom det leites etter de "rareste", mest arkaiske formene, og at elevene har lyst til å finne avstikkende former. Læreren forteller at på tentamen, dagen før intervjuet fant sted, spurte en elev læreren til råds i en sånn situasjon hvor hun sto mellom å velge en radikal og en tradisjonell språkform. Læreren anbefalte da formen *komme* som også eleven fra Kristiansand ville sagt, men eleven endte til slutt med å skrive *kome* da hun hadde mest lyst til å bruke denne formen.

På spørsmål om læreren har noen tanker om hvilke strategier elevene kan bruke når de skriver nynorske tekster og nynorske ord, tar læreren opp igjen tråden med å bruke talemålsnære former. I tillegg nevnes det at anbefalingene til elevene er å fokusere på kreativ tekstskriving først, og i etterskrivingsfasen bruke tid på rettskriving med ordbok. Som strategi forteller læreren at noen velger å skrive bokmål i den første runden, mens noen gjør et forsøk på å skrive mest mulig nynorsk for så å gå over teksten etterpå og sjekke om de har skrevet riktig. Hun tror at de fleste bruker sistnevnte metode.

Norsklæreren svarer *nei* på spørsmålet om hun føler seg trygg på valgfriheten og ordformene som nå er lov på nynorsk. Svaret kom kontant før spørsmålet var ferdigstilt. Hun fortsetter: “Jeg har på en måte mista litt av det eierforholdet til ordforrådet etter den nye rettskrivinga kom. Jeg må innrømme det”. Dette begrunnes med at hun lærte nynorsk og internaliserte de nynorske orda under den forrige normalen. Informanten ler mens hun svarer at hun må være ærlig på spørsmålet jeg stiller angående retting av elevtekster. Hun forteller at ordboka i denne situasjonen brukes flittig fordi hun er usikker. Sjøl om det er uheldig at hun som lærer blir usikker på rettskrivinga når normalene endres, synes hun at endringer er nødvendig for at rettskrivinga skal utvikle seg i takt med tida. Da sier hun at en heller får akseptere at det kreves litt mer av språkbrukerne.

Intervju med lærer fra skole B

Læreren fra skole B forteller også at denne klassen begynte med nynorskundervisning i 8. klasse, og at hun har vært norsklærer for elevene alle tre åra på ungdomstrinnet. De bruker mest analog ordbok med oversettelsesfunksjon fra bokmål–nynorsk og fra nynorsk–bokmål. Læreren er ikke så fornøyd med denne ordboka da en må slå opp på bokmål for å finne det nynorske ordet. Dette meiner hun at elevene opplever som forvirrende. Hun ønsker at elevene skal tenke på nynorsk for å få et naturlig språk, i stedet for å oversette orda fra bokmål.

På spørsmål om hvordan læreren arbeider med valgfriheten i nynorsk rettskriving, tenker læreren en stund før hun svarer at de ikke har hatt noe spesielt fokus på det. De fokuserer mer på å sette nynorsken i et positivt lys. Informanten trekker seinere fram at: “Det er så mange ting som skal i fokus for å kunne få til en god tilnærming til nynorsk”. Hun sier at det kan være vanskelig å motivere elevene til å jobbe med nynorsk, og at de bruker tid på dette. De repeterer også mye, og bruker flere huskereglar. Hun nevner spesifikt at bokmålsendinger brukes for å dele svake verb i a-verb og e-verb. Læreren forteller også at de bruker mye tid på å få inn det grunnleggende i nynorsk, og angående valgfrie språkformer sier hun at:

Jeg synes det er dumt å sette mye fokus på valgfriheten, for det synes jeg bare blir forvirrende for dem. Det tar vi i andre omgang når det kommer. [...] Vi har fokusert mer på det som en ikke kan velge, det som faktisk blir feil. Hvis du skriver det sånn på nynorsk så er ikke det brukende.

Læreren forteller videre at elevene heller kan sjekke de valgfrie formene i ordlista, og konkluderer til slutt med at de sånn sett ikke jobber mye med valgfrihet.

Når det kommer til anbefalinger om hvilke valgfrie ordformer elevene bør velge, svarer læreren at skolen ikke har en felles tanke om dette, og at det er opp til hver enkelt lærer. Sjøøl ønsker hun å ta utgangspunkt i det elevene kan, og dersom det finnes alternativ som ligger nært bokmål vil elevene anbefales til å velge dem. Jeg spør videre om læreren veileder elevene i enkelte valgfrie former, og læreren forteller at hun har sagt til elevene at de skal glemme *-a*-infinitiven, og bruke *-e*. Dette er fordi *-e*-endinga ligner på bokmål. Hun sier at det også er uaktuelt å begynne å forklare hva kløyvd infinitiv er, for dette blir forvirrende og ugunstig for elevene. Hun forteller også at hvis de begynner å snakke om tempusformen infinitiv i klassen må læreren forklare hva dette er. Hun sier at det ikke er sånn at elevene automatisk kjenner bøyingskategoriene på ungdomsskolen.

Videre kommer vi inn på variasjon i lydverket og i stammeutlyd i enkeltord. Læreren sier at elevene ofte spør hvilken form av et bestemt ord de skal velge. Da svarer hun at de må velge sjøl. Læreren forteller videre at noen elever ønsker å bruke enkelte former, for eksempel tradisjonelle. Hun synes det er flott at de har et bevisst forhold til dette. Det eksemplifiseres også med *dokker* som kom inn i 2012-normalen, og at noen kanskje heller liker bedre *de* og *dykk*. Hun sier at det blir ulik veiledning med utgangspunkt i elevens preferanser for radikale eller tradisjonelle former, samt kunnskap om og motivasjon for språket. I denne forbindelse trekkes det fram at elever med norsk som andrespråk også skal vurderes i nynorsk, og at jeg som forsker gjerne vil oppdage dette i analysen av elevtekstene. Læreren forteller at disse elevene, samt andre som sliter, veiledes til å velge mest mulig bokmålsnære former.

I andre del av intervjuet hvor det rettes fokus mot lærerens kunnskap om valgfriheten, svarer hun nokså kjapt at hun ikke føler seg trygg på den nye rettskrivinga. Læreren bruker også ordboka flittig i retting av elevtekster, og nevner at hun må slå opp da hun ikke er trygg på de valgfrie formene. Da 2012-normalen kom var læreren på kurs for å få med seg de nye endringene. Dette syntes hun var viktig i og med at det var en stor endring med den nye normalen. Som lærer måtte hun være forberedt på den nye rettskrivinga i møte med elevene. Ellers synes hun ikke at det har vært noe fryktelig stor utfordring da mye av det

grunnleggende i språket er det samme. Hun sier at dersom en elev skriver noe som tidligere har vært lov, for eksempel *noen*, vil ikke dette være en katastrofe som ødelegger elevteksten. “Det kan jo være mye anna bra i teksten likevel”, sier hun.

4.2.2 Analytisk oppsummering av intervjuinformantene

I intervju kommer det fram både likheter og forskjeller i tankegangen og undervisninga til lærerne fra skole A og B. Norsklærerne har hatt klassene alle åra på ungdomstrinnet, og forteller at sidemålsundervisninga starta i 8. klasse. Begge lærerne opplever at elevene sliter med å bruke analog ordbok. Lærer A har derfor gått over til å bruke digital ordliste, mens lærer B bruker papirversjon med oversettelsesfunksjon.

De forteller begge at valgfrihet i rettskrivinga ikke er et eget tema som arbeides med i sidemålsundervisninga. Elevene møter valgfriheten der hvor de får opp alternativ i ordlista. Læreren fra skole A nevner også at de kan snakke om valgfriheten i undervisninga hvis det dukker opp flere alternative former i forbindelse med gjennomgang av ordklasser. Dette viser i noen grad at læreren ikke velger en form eller en lærernorm som hun vil at klassen skal bruke, men informerer om alternativa. Lærer A formidler også til elevene at de skal velge ordformer konsekvent. Læreren fra skole B meiner at valgfrihet i rettskrivinga kommer i andre rekke da det er mange andre ting som skal på plass først. Elevene må først lære seg det som er grunnleggende i skriftspråket før de kan ta stilling til det som kan velges. Læreren forteller også at de bruker mye tid på å motivere elevene til sidemålsundervisninga.

Utgangspunktet er ulikt når det gjelder hvilke former lærerne anbefaler elevene å bruke. Lærer A oppfordrer sine elever til å bruke talemålet som utgangspunkt. Hun meiner at språkføringa blir mer naturlig på denne måten, og at elevene lettere kan være konsekvente i ordvalga sine. Lærer B er opptatt av å ta utgangspunkt i skriftformene elevene kan fra før, og oppfordrer derfor til å velge bokmålsnære former. Dette henger også sammen med at det skal bli enklere for elever som sliter med rettskriving samt elever med norsk som andrespråk. I tillegg nevnes det av lærer B at hun veileder ulikt og tilpasser dette til elevenes preferanser og kunnskap. Dersom enkelte elever konkret spør lærerne om hvilket alternativ av et bestemt ord de skal velge, vil lærer A anbefale formen som ligner mest på talemålet. I denne sammenhengen oppgir lærer B at hun ønsker at elevene skal velge sjøl. Tilpassinga lærer B refererer til handler da sannsynligvis mer om enkelte elever hun vet at sliter med rettskriving,

og elever hun vet har preferanser for skrivestil. Samtidig veileder hun generelt til å bruke bokmålsnære former i klasserommet.

I anbefaling av infinitivsending oppfordrer begge lærerne til å bruke *-e*-ending. Lærer A begrunner dette med at *-e*-endinga sammenfaller med Kristiansandmålet, mens lærer B begrunner det ut fra at formen opptrer i bokmål. Sistnevnte sier også at elevene skal glemme *-a*-endinga, og at det er uaktuelt å informere dem om kløyvd infinitiv da dette er for avansert.

Begge lærerne oppgir å være usikre på den nye nynorsknormalen. De føler seg ikke trygge på det som nå er tillatt på grunn av at de lærte nynorsk under forrige normal. I egen skriving og rettelarbeid bruker de dermed ordboka flittig. Lærer B forteller at hun var på kurs for å få med seg de nye endringene, og opplever at det grunnleggende i språket stort sett er det samme.

5.0 Drøfting

Drøftingskapitlet deles inn i fem deler. De fire første delene tar utgangspunkt i problemstillinga. I 5.1 drøftes elevenes kunnskap om valgfrihet i nynorsk rettskriving, og lærerens påvirkning på dette drøftes i 5.2. Elevenes valg av språkformer kommer i 5.3, og lærerens påvirkning på disse formvalga vil drøftes i 5.4. Til slutt er 5.5 en kort drøfting av andre faktorer som spiller inn på elevers kunnskap om og bruk av valgfrie former.

Spørsmåla i problemstillinga henger nært sammen, og det samme gjør funna i resultatata. Elevenes kunnskap om valgfriheten vil spille inn på hvilke språklige valg de tar, og lærerens påvirkning spiller inn på elevenes kunnskap og deres formvalg. Det samme kan sies om andre påvirkningsfaktorer. Drøftingsdelene vil derfor henge sammen og være både en årsak og en utfylling til hverandre.

5.1 Elevenes kunnskap

5.1.1 Lav kunnskap

Studien min viser at tiendeklassinger med nynorsk som sidemål har lav kunnskap om valgfrihet i nynorsknormalen. Elevene kjenner i liten grad til at det er tillatt å skrive ord på flere måter med nøyaktig samme semantiske betydning. Spørsmålet er om dette er et

overraskende funn. Flere studier, blant anna Omdal (1999, i Wetås, 2001a, s. 3), Aanes (2011) og Undrum (2016), har også funnet lavt kunnskapsnivå om valgfrihet i nynorskrettskrivinga blant elever i skolen. Resultata var forventet da jeg også i pilotprosjektet konkluderte med det samme. Den ganga blei jeg i større grad overraska over at elevene visste lite om at ord kunne ha flere alternativ. Dette kan forklares med at en kan få urealistiske forventninger gjennom å fordjupe seg i faglitteratur uten å se hvordan emnet faktisk behandles i klasserommet. Generelt var det ikke forventet at elevene skulle kjenne til alternativa til alle orda som blei presentert i spørreskjemaet. Dette er det også lite sannsynlig at et tilfeldig utvalg mennesker med fullført grunnskole ville klart. Norsklærere i skolen har sannsynligvis heller ikke oversikt over alle de valgfrie formene, jamfør Berg og Holm (1999 og 1999, gjengitt i Språkrådet, 2002), Omdal (2000, i Wetås, 2001a, s. 3) og Omdal (2004b, s. 112) som har funnet lav kunnskap hos lærerne. Likevel hadde jeg håpt at elevene kjente til et noe større utvalg av ord som har flere alternative former.

At 10 av 12 elever mer eller mindre kjenner til valgfriheten gjennom direkte spørsmål, eksemplifisering og avkryssing av ordformer, er et oppløftende funn. Likevel kan en ikke være heilt sikker på om disse funna er reliable da enkelte informanter svarer variert. For å nå opp til denne andelen har jeg brukt resultater fra 3 spørsmål. Tar en bort eksempelspørsmålet er det 9 stykk igjen, og skal en bare ta i betraktning det direkte spørsmålet er det kun 7 elever som meiner at det finnes valgfrihet i nynorsknormalen. Denne variasjonen med elevenes motsigelser kan vise at flere av dem ikke er bevisste på hva de tenker om valgfriheten.

Informantene har kryssa av for at mellom 1–7 ord i spørreskjemaet har alternative språkformer, og de fleste har valgt mellom 1–3. Av 32 ord som kan ha valgfrie former er dette en lav andel, og det viser eksplisitt at elevene har lav kunnskap. Det ville vært interessant å få vite mer om hva informantene meiner med sine bekreftende svar på at det finnes valgfrihet da de ikke har kryssa av for at flere ord kan ha alternative former. Tenker informantene på andre ord og alternativ enn de som står i spørreskjemaet? Og hva meiner informantene som avkrefter valgfriheten ved å oppgi *vet ikke* eller *nei* når de likevel kommer med eksempler på valgfrihet, eller krysser av for flere ordformer i skjemaet? Legger informantene kanskje noe anna i spørsmålsformuleringa enn det jeg som forsker gjør? Dette er til tross for at informantene fikk en større forklaring på spørsmålet rett før de skulle avgi svar. En mulighet kan være at elevene faktisk kjenner til at det finnes valgfrihet i rettskrivinga da de har hørt

eller lest om dette, men at de ikke er kjent med hvordan den fungerer i praksis. Siden emnet ikke ligger så tilgjengelig i bevisstheten deres, kan de gjerne ikke liste opp eksempler eller si noe om hvilke alternativ orda i spørreskjemaet har.

En kan også trekke inn sannsynlighet som en variabel på svarandelen. Hvis respondentene er usikre i en test som dette, kan de gjerne tenke at det er lite sannsynlig at det som stilles spørsmål om inntreffer i alle eksempla. Da er det igjen lite sannsynlig at en respondent velger alle formene, med mindre hen faktisk har kontroll på emnet. Dette kan spille inn, men igjen er 1–7 treff et ganske lavt tall for å drive med sannsynlighet i avkryssing. Antakeligvis er den lave svarandelen et resultat av at respondentene er usikre, og at de kanskje kun kjente igjen de få ordformene de kryssa av for.

5.1.2 Bevissthet i spørreskjema

Resultata viser også en tendens til at flere informanter ikke er heilt bevisste på hva de svarer på i spørreskjemaet da de avgir motstridende svar både i avkryssing av former og i åpne spørsmål. Dette viser gjerne at elevene ikke har reflektert rundt emnet da de ikke kan gi et tydelig svar. Av denne grunn er de muligens heller ikke konsekvente i svare sine. Dette var kontrollspørsmåla i avkryssinga av ordformer med på å avdekke. I tillegg gikk jeg bredt ut i spørsmåla med spørsmål som overlappa noe. På denne måten fanga jeg opp viktig informasjon som sannsynligvis ikke ville kommet med ellers. Dette viste seg å være lurt da flere informanter har avgitt interessante svar i et seinere spørsmål i skjemaet, og ikke der dette etterspørres. Som Johannessen et al. (2010, s. 141) også viser til, kan sannsynligvis spørsmåla ha satt informantene inn på en tankegang som de var klare til å sette ord på seinere. Et eksempel på dette er informanten som oppgir at læreren har anbefalt å skrive bokmålsnære former som en forklaring på hvorfor hun velger et ord foran et anna i siste åpne spørsmål.

5.1.3 Hvorfor kjenner elevene til akkurat disse formene?

I avkryssinga var det enkelte språkformer som gikk igjen. Dette kan tyde på at elevene har mer kunnskap om valgfrihet i noen ord og kategorier enn i andre. De ulike infinitivsorda har fått avkryssinger flere ganger, og dette kan være et tegn på at flere elever har fått med seg at en kan velge infinitivsending. Likevel kunne en muligens forvente noe høyere svarandel da dette er en sentral del av konsekvens i det nynorske skriftspråket (Språkrådet, u.å.).

Flere elever kryssa av på *me* og *vi* samt *skule* og *skole*. Dette er gjerne ord som brukes ofte i tekster av elever på ungdomstrinnet. 1. person flertall av personlige pronomen og *skule/skole* er begge en viktig referanseramme for elevene. De bruker ofte 1. persons forteller, og skriver gjerne om emner eller historier som utspiller seg i lignende situasjoner som de sjøl er i (Heimark, 2013). En kan trekke en parallell til Askedal (2007, s. 382–384) og Gabrielsen (1987, s. 7) som sier at sidemålsundervisninga i nynorsk ofte kan være lik fremmedspråkopplæringa. Pronomenet *vi/me* er sannsynligvis noe de også lærer tidlig i sidemålsundervisninga da dette brukes hyppig og er en sentral ordklasse.

Andre ord som er kryssa av for flere ganger er *kvifor/korfor*, *håper/håpar* samt valgfri *j* i *ønsker/ønskjer* og *tenker/tenkjer*. Disse orda brukes gjerne også frekvent i elevtekster. Spørreadverbet kjenner de muligens fordi dette er en sentral kategori som det gjerne fokuseres tidlig på i sidemålsundervisninga. Alle spørreorda i nynorsk starter med bokstaven *k*, mens de på bokmål starter med *h*, og denne konkrete forskjellen påpekes sannsynligvis i gjennomgang av ordklasser eller grammatikk. Forhåpentligvis inkluderer lærere både *kvifor* og *korfor* i en gjennomgang som dette. I tillegg kan det nevnes at valgfri *j* i enkelte ord kan være en variabel som folk gjerne tenker på som typisk nynorsk. J-lyden er gjerne en tydelig faktor som lesere legger merke til, og av den grunn skilles gjerne nynorske tekster fra tekster på bokmål.

5.2 Lærerens påvirkning på elevenes kunnskap

5.2.1 Hva skjer i undervisninga?

Berg, Holm og Wetås (1999, 1999 og 2001, gjengitt i Språkrådet, 2002) peker på at elever får lite undervisning om valgfrihet i nynorsk rettskriving. Resultata i denne studien viser det samme. Kun 1 av elevene bekrefter at læreren har informert om valgfriheten. Begge lærerne oppgir også at de ikke fokuserer på emnet i opplæringa, men at de informerer elevene om at ord kan ha flere alternativ og at de må ta valg i skriveprosessene. Særskilt gjelder dette for infinitivsending, og at de bør være konsekvente i formvalga som tas. Lærer A forteller også at det blir naturlig å poengtere valgfriheten dersom det er valgfrie former i ordklassene som tas opp i gjennomgang av nynorsk grammatikk felles i klasserommet. Det eksemplifiseres med stammeutlyd i 1. person flertall av personlige pronomen. Muligens gjelder det også for bøyingsendinger da dette er en naturlig del av grammatikken, og forhåpentligvis også i

spørreadverb som nevnt over. Flere av elevene kjenner igjen nettopp disse språkformene i spørreskjemaet, og lærernes informasjon kan være en årsak til dette. Likevel kan en ikke si at informasjonen om valgfriheten har vært tydelig nok eller av et tilstrekkelig omfang da resultatene viser at elevene har lite kunnskap. Siden valgfriheten ikke tillegges mer fokus i undervisninga, er nok dette grunnen til at majoriteten av elevene ikke er mer bevisste på den.

Lærerne oppgir at de ofte får spørsmål fra elevene hvilken ordform de skal velge dersom de treffer på flere alternativ. Dette er et eksempel på en situasjon hvor læreren enkeltvis kan informere om valgfrihet og veilede elevene på formvalg i tekstproduksjon. Utgangspunktet vil være bra da det er eleven sjøl som har oppdaga at det er flere måter å skrive nettopp dette ordet på. Eleven kan da være mer mottakelig for å ta innover seg valgfriheten i normalen gjennom en induktiv tilnærming med et konkret og aktuelt eksempel å bygge kunnskapen på.

Lærerinformantene forteller at arbeidet med de valgfrie formene stort sett skjer når elevene sjøl treffer på alternativa i ordboka. Prosessen med å slå opp i ordboka er et individuelt anliggende, og lærerne overlater dermed arbeidet med valgfriheten til elevene sjøl. En kan stille spørsmål ved dette da begge lærerne forteller at mange elever ikke mestrer å bruke ordbok da de ikke forstår opplysningene de får. Det samme opplyser Byberg (1995, i Wetås, 2001a, s. 10), og peker på at gjennomsnittlige elever og de som sliter mer med faget har utfordringer med å avkode informasjonen fra ordbøkene. Lærer A har vel og merke tatt steget til å bruke elektronisk ordliste for å gjøre det lettere for elevene. Det ville vært spennende å høre om læreren har inntrykk av at dette har hjulpet.

Enkelte elever viser at de kjenner til valgfriheten i et noe større omfang enn andre. Disse har gjerne fått med seg lærernes informasjon, eller kanskje de har oppdaga den sjøl gjennom for eksempel alternativ som presenteres i ordboka eller ulike brukte former i tekster som de leser. Muligens gjelder dette elever som har kapasitet og evne til å reflektere over ulike språkformer, og som kanskje over gjennomsnittet mestrer ortografi og tekstprodusering.

Sjøl om lærerne i noen grad informerer om valgfriheten, kan det være at dette fenomenet er for avansert for mange av elevene. Det er ikke sikkert at tiendeklassingene er kommet så langt i læringsprosessen at de klarer å ta innover seg at de i tillegg til ortografiske spørsmål står overfor andre valg i rettskrivinga. Kanskje spiller også motivasjonen for sidemålet inn. Lærer

B forteller om motivasjonsproblematikken til sidemålet, og dette vil jeg anta at også er et anliggende på skole A da nynorsk som sidemål ofte ikke er et populært emne i skolen.

5.2.2 Utfordringer med sidemålsopplæringa

Aanes (2009, s. 43) og Askedal (2007, s. 381–384) hevder at de mange valgmulighetene i skriftspråksnormalen kan føre til forvirring. De meiner at sidemålselever heller har nytte av en snever og fast norm, enn valgfriheten som normalen tilbyr. Resultata i denne studien viser at elevene ikke har full oversikt over de tillatte formene i nynorsknormalen, men det er ikke sikkert at de ville hatt større oversikt dersom normen var fastere heller. Mange av informantene oppgir at rettskrivinga er forvirrende i de åpne spørsmåla i spørreskjemaet. Hva de legger til grunn for svaret kan en ikke være sikker på, men en kan forstå at det for dem som ikke bruker skriftspråket jevnlig, kan være vanskelig å huske på ortografi og formvalg til tross for tilgang på ordbok. Aanes og Askedal viser videre til nynorsknormalen som et konstruert system hvor formene ikke vil komme naturlig for de som ikke bruker språket over lengre tid. Dette kan sammenlignes med et fremmedspråk som også Gabrielsen (1987, s. 7) hevder at sidemålsopplæringa i nynorsk minner om. Dette nye og til dels fremmede språket kan være vanskelig å lære seg da det ikke brukes jevnlig.

I elevtekstene får jeg inntrykk av at mange av elevene generelt sliter med nynorsk ortografi. Sjøl med tilgang på ordbok viser de fleste at de har utfordringer med å holde seg innafør normalen. Jeg fant flere ortografiske feil i ord som elevene tilsynelatende hadde prøvd å skrive på nynorsk, og mye bruk av bokmålsord. I tillegg fant jeg bruk av bøyingsendinger til homonymer som elevene sannsynligvis hadde tatt feil av da de slo opp i ordboka. Disse resultata står i motsetning til forventningene i sensorveiledninga som Wetås (2001b, s. 1) henviser til, og en kan stille spørsmål til hva som faktisk skal forventes av elevene.

Som en forlengelse til dette kan det trekkes fram at lærer B er opptatt av at nettopp den grunnleggende nynorskgrammatikken må være på plass før elevene kan bli kjent med valgfrie former. Da de på skolen sliter med å motivere elevene til nynorskundervisninga, er det gjerne ikke så sannsynlig at alle elevene når opp på et faglig nivå som gjør at de kan utfolde seg stilistisk i tillegg til å skrive ortografisk korrekt. Dersom lærerne ønsker at elevene skal kjenne til valgfriheten må informasjonen bli tydeligere og den må repeteres. I tillegg må det

arbeides mer med de valgfrie språkformene gjennom organiserte undervisningsøkter.

5.2.3 Lærerne er sjøl usikre

Flere undersøkelser viser at norsklærere også er usikre på den nynorske skriftspråksnormalen, jamfør Berg og Holm (1999 og 1999, gjengitt i Språkrådet, 2002), Omdal (2000, i Wetås, 2001a, s. 3) og Omdal (2004b, s. 112). Det samme kommer fram i min forskning. I intervju oppgir lærerinformantene at de ikke er trygge på hvilke språkformer som er tillatte og ikke. De tilegna seg den nynorske rettskrivinga under forrige normal, og føler nå at skriftspråket ikke ligger i dem like naturlig som før. Dette viser Omdal (2004b, s. 112) forståelse for. Det er nærliggende å tro at lærernes manglende kunnskap også får påvirkning på elevenes kjennskap til valgfrihet i nynorsknormalen. Dersom lærerne er usikre, enten om elevene ikke får informasjon om valgfriheten eller om lærerne viser elevene feil former, vil det med stor sannsynlighet påvirke hvilket bilde elevene får av valgfriheten. Læreren er en rollemodell for elevene og sitter med mye av kunnskapen som de skal tilegna seg, jamfør Omdal (2004a, s. 13).

Wetås (2001, i Språkrådet, 2002) fant også at lærere som er positive til valgfriheten kan la være å undervise om valgfrie språkformer dersom de ser at elevene har vanskelig for å forholde seg til dette. Jeg fikk inntrykk av at lærerne verken var positive eller negative til valgfriheten, men at de så på emnet som lite og kanskje mindre relevant for elevene. Begge lærerne har valgt å la være å undervise i emnet, men informerer elevene om at de må ta valg når de møter ord med flere alternativ. Jeg vil igjen trekke fram lærer Bs utsagn om at hun prioriterer det som utgjør faktiske ortografiske feil i sidemålsundervisninga.

5.2.4 Forskjeller mellom skolene

Sjøl om alle elevene viser tendenser til å ha lav kunnskap om valgfrie språkformer, fant jeg også vesentlige forskjeller mellom skolene. Alle informantene fra skole A oppgir at det er tillatt å skrive ord på flere måter og har også kryssa av for flere alternative ordformer. Det var en mindre bevissthet rundt dette jevnt over hos informantene fra skole B. Det er også flere elever fra skole A enn fra skole B som blir regna som bevisste i ordvalg. På skole B har de få elevene som kjenner til valgfriheten høyere andel avkryssinger på ord. Samla sett kan det virke som om enkelte elever ved skole B er bevisste, mens jevnt over har elevene fra skole A

mer kunnskap.

Forskjellen mellom skolene er interessant, og jeg stiller spørsmål ved hva dette kan komme av. Kanskje har undervisningspraksisen til læreren ved skole A noe å si for at denne elevgruppa har noe mer kunnskap og forståelse for valgfriheten. Læreren presenterer valgfrie språkformer i gjennomgang av ordklassene i stedet for å bruke en egenkomponert lærernorm, hun bevisstgjør elevene på at en skal velge former konsekvent, og hun forteller at noen språkformer ligner på talemålet og andre ikke. På spørsmål fra elevene om hvilke språkformer de skal velge, tenker lærerne ulikt. I motsetning til lærer B som vil at elevene skal velge sjøl, er lærer A klar på at elevene bør velge talemålsnære former. Disse måtene å framtre på når det gjelder valgfrie språkformer, kan være faktorer som har ført til at elevene i ulik grad har merka seg at valgfriheten finnes. Og kanskje er det derfor elevene fra skole A har noe større bevissthet på emnet. Dette blir kun spekulasjoner. I intervjuet med lærer B finner en ikke motsetninger til mesteparten av meningene til lærer A, og lærer B har verken bekrefta eller avkrefta at hun gjør det samme. Det er derfor mulig at lærerne har samme praksis i undervisninga og at de gir omtrent samme informasjon til elevene, men at dette ikke kom fram i samtalen vår.

Skole B har enda en faktor å ta hensyn til i sidemålsundervisninga da også elever med norsk som andrespråk skal ha opplæring og vurdering i nynorsk. Det er nærliggende å tro at siden læreren må tilrettelegge nynorskopplæringa både for elever med norsk som morsmål og for elever som har lært seg norsk på et seinere tidspunkt, vil dette påvirke hvor faglig djup undervisninga blir felles i klasserommet. Det er også flere faktorer som spiller inn på nynorskundervisning for elever med norsk som andrespråk, men dette bli for omfattende å gå nærmere inn på i denne sammenhengen.

5.2.5 Hvilken kompetanse skal elevene ha om valgfrihet?

En kan stille spørsmål til om funna mine viser en negativ tendens, eller om det er dette en kan forvente av sidemålselever i norsk skole. Burde elever på 10. trinn kjenne bedre til hvilke alternativ som er tillatt i nynorsknormalen når de har hatt nynorsk som sidemål i mellom to og tre år? Hvis det har seg sånn at ungdomsskoleelever burde kunne noe om valgfriheten, hvilken form for kunnskap skal de da ha? Skal de kun kjenne til at det finnes flere valgmuligheter som kan anvendes i skriving? Skal de vite hvilke ordformer normalen tilbyr

og kunne kjenne disse igjen? Eller skal de kunne anvende valgfriheten sånn at de kan bruke ordformene konsekvent i egen skriving?

Siden det i Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) ikke står noe eksplisitt om valgfrihet i rettskrivingsnormalene, trenger norsklæreren strengt tatt ikke gi den oppmerksomhet i undervisninga. De generelle kompetansemåla gjør at læreren kan velge innhold og arbeidsmåte sjøl, og det er opp til den enkelte lærer om valgfriheten skal være et tema (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Mye kommer an på den oppfatta læreplanen, og det er opp til den enkelte lærer om hen ønsker å undervise i emnet eller ikke (Goodlad, 1979, s. 61–62). Lærerne i studien har valgt å ikke gi valgfrie språkformer noe særlig oppmerksomhet, bortsett fra at de har informert elevene dersom det dukker opp alternativ i gjennomgang av ordklasser, i ordboka og lignende. Lærernes vurdering vil være adekvat og i tråd med LK06, og kunnskapsnivået til elevene om valgfrihet i rettskrivinga kan med utgangspunkt i skolens forskrifter derfor sies å være tilstrekkelig.

Likevel har flere kompetansemål en formulering som etter min vurdering kan omfatte valgfrihet i begge rettskrivingsnormalene, og derfor vil jeg argumentere for at læreren kan inkludere emnet i undervisninga: Når det gjelder skriveferdigheter, kan arbeidet med valgfrie ordformer i skriftspråksnormalen støttes i disse kompetansemåla: “Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding” og “Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

Dersom læreren velger å fokusere på valgfrihet i seg sjøl som et eget tema eller som et undertema, kan dette begrunnes i andre kompetansemål. Undervisninga kan for eksempel handle om variert språkbruk og hvordan variasjonen kan bidra som språklige virkemidler. Elevene kan bli kjent med egen språkføring, og hva språkformer og skrivestil kan gjøre med holdninger og tolkninger av tekster, jamfør Roy Johansen (1998, s. 113–114) som blant anna har undersøkt ungdomsskoleelevers synspunkter og karakteristikker av personer som har skrevet radikalt og konservativt bokmål. Dette kan omfattes av kompetansemåla: “Planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst”, “Presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur”, og “Beskrive samspillet

mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

Valgfrihet, og spesielt de alternative bøyingsendingene, inngår også i grammatikkundervisning. Da er disse kompetansemåla aktuelle: “Beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp”, og “Bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Sistnevnte er aktuell på grunn av de bokmålsnære formene i nynorsknormalen og de radikale formene i bokmålsnormalen som begge er et resultat av tilnæringspolitikken. Med dette kommer vi til at valgfriheten også inngår som kunnskap om språket og om språkhistorien. Læreplanmålet: “Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9), meiner jeg går direkte på valgfriheten da språklig variasjon nevnes. Gjennom dette målet trenger ikke elevene å kunne anvende formene, men de skal kunne “gjøre rede for”, altså kjenne til fenomenet og kunne forklare det. I forbindelse med dette kan også kompetansemålet “Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9) benyttes for å snakke om grunnen til at variasjonen fortsatt finnes, særskilt i den nynorske rettskrivinga.

Sjøl om ikke LK06 beskriver eksplisitt at valgfrihet i skriftspråksnormalene skal tematiseres, meiner jeg med utgangspunkt i argumentene over at den har sin plass. Om ikke dette arbeides med i sidemålsundervisninga, eller generelt i undervisning om rettskriving, hører den i det minste til i samtale om språkhistorie, språklig variasjon og talemålsnærhet til skriftspråka. Da datainnsamlinga mi blei gjort cirka halvveis i tiende klasse, er det nærliggende å tro at klassen som blei undersøkt har vært gjennom noe språkhistorie før dette. Og fra samtalen med lærerne virka det ikke som om valgfriheten kom til å få noe mer fokus i undervisninga i etterkant. Derfor kan det tenkes at funna i studien viser kunnskapen elevene sitter igjen med etter grunnskoleutdanninga, og denne var lav.

Jeg støtter lærernes vurderinger og begrunnelser for å ikke fokusere for mye på valgfrihet i sidemålsopplæringa. Særskilt når de ser at det er andre faktorer som bør være på plass i elevenes nynorskkompetanse. Tilpassa opplæring kan dermed være en løsning. Elever som

mestrer grunnleggende nynorskortografi kan utfordres til å sette seg inn i valgfriheten for å kunne ta konsekvente formvalg og utvikle en personlig skrivestil.

5.3 Elevenes valg av språkformer

5.3.1 Hvilke språkformer velger elevene?

Med utgangspunkt i elevtekstene har alle elevene innslag av både radikale og tradisjonelle språkformer. Majoriteten av informantene velger en overvekt av radikale former, noen informanter veksler litt, og 2 informanter skiller seg ut med å bruke tradisjonelle språkformer.

I stammeutlyd finner en gjerne tydelige tendenser til om elevene ønsker å legge seg på ei radikal eller ei tradisjonell linje. Generelt har elevene i større grad valgt radikal stammeutlyd i de fleste ord. En mulig forklaring på dette kan være at det er disse formene elevene kjenner fra både bokmål og eget talemål. De tradisjonelle formene som er valgt, er gjerne ord som er nynorsk 'par excellence'. Dette er særskilt *-a*-endinger som kommer til uttrykk i både hunkjønnsord i substantiv samt i infinitiv, preteritum og supinum av verb. Venås (1996) hevder at *-a*-endingene "sit fast som fjell i den norske folkesjela" (s. 72), og mange sekundærbrukere kan gjerne av denne grunn ha en tendens til å overgeneralisere denne bruken. Andre særprega nynorskord kan også være *vart* og *vorte*, *me* som 1. person flertall av personlige pronomener, samt spørreadverbet *kvifor*. *Vart* og *vorte* er brukt av flere elever, og det tyder på at dette er kjente språkformer. *Me* er også tatt i bruk, men elevene bruker i større grad alternativet *vi*. Nesten alle elevene velger *kvifor* framfor *korfor*. Dette kan forklares med at *korfor* har vært en tilnæringsform i begge normalene, og er forholdsvis ny og kanskje ikke like etablert som *kvifor* (Torp & Vikør, 2014, s. 276).

Infinitivsendinga er hos majoriteten av elevene på *-e*, bortsett fra de 2 informantene som gjennomført har valgt tradisjonelle former. Med tanke på at elevene virker lite bevisste i formvalg og på valgfriheten generelt, er det muligens enklest for elevene å være konsekvente ved bruk av *-e*-ending i infinitiv da denne formen også brukes i hovedmålet deres. I andre bøyingsendinger kan det også for elevene gjerne være enklere å velge de radikale formene. For eksempel i supinum og i preteritum vil det sannsynligvis være mer naturlig å skrive *-t*- og *-te*-ending enn *-a*-ending i ord som *brukt/bruka* og *brukte/bruka*. Elevene har gjerne aldri sett *-a*-varianten før, da den ikke opptrer i talemål på Sørlandet. Hvis ordboka ikke brukes i denne

sammenhengen, og elevene heller ikke tenker at de skal sette *-a* bak mange ord da dette virker mer nynorsk, jamfør Venås (1996, s. 72), vil det være mindre naturlig at de kommer på at de skal skrive *bruka*. Dette kan spille inn som faktorer på hvorfor elevene velger enkelte radikale former framfor tradisjonelle.

Nesten alle elevene har skrevet *teksten*. 1 av elevene som velger tradisjonelle former har riktignok valgt *teksta*. Hankjønnsendinga i dette substantivet opptrer i både kristiansandsk og i bokmål, så det kan tenkes at dette er grunnen til flertallet av elevenes formvalg. Den ene eleven som har valgt den tradisjonelle formen, kan også ha hatt samme begrunnelse for valget da han gjerne ønsker å markere avstand til bokmålet eller talemålet. Dette kommer for øvrig ikke fram i spørreskjemaet. Ordet *teksten/teksta* dukker opp ofte i elevtekstene ofte som en referanse til en eksempeltekst som tekstopp-gava tar utgangspunkt i. Det er nærliggende å tro at språkformer som er valgt i referansetekster med samme målform har påvirkning på elevenes formvalg. En kan da stille spørsmål til om ordformene elevene tar i bruk kan karakteriseres som egne valg, eller om de har skrevet ordene på samme måte fordi de vet eller tror de at det blir riktig. *Slått* er også et eksempel på dette. Ordformen opptrer i flere tekster, blant anna hos en av elevene som har valgt tradisjonelle former. Kanskje hadde eleven valgt den alternative stammeutlyden *slege* dersom ikke *slått* sto i eksempelteksten?

At elevene varierer mest mellom tradisjonelle og radikale former i lydverket, trenger ikke å være negativt. Med en nokså jevn fordeling av språkformer med og uten j-lyd, radikale og tradisjonelle vokaler, og enkelt- og dobbeltkonsonant med en liten overvekt på sistnevnte, viser dette at elevmangfoldet tar i bruk ulike lyder og at de i noen grad utnytter valgfriheten. Det store mangfoldet av radikale og tradisjonelle vokaler kan være tilfeldig da hvert enkelt ord har sine egne varianter. Elevtekstene viser ikke en kontinuitet i dette da det ikke opptrer mange nok ord med like vokaler. J-lyd er gjerne nynorsk 'par excellence', og denne formen brukes kanskje av mange av den grunn. Der hvor j-lyden velges bort vil orda gjerne minne mer om bokmål. Dette kan være ønskelig for noen, og det kan også være at enkelte ikke kjenner til alternativet med *j*. Mest bruk av dobbeltkonsonant kan muligens begrunnes med at elevene er vant til dette fra bokmål, og at en gjennom tale også hører kort vokal. Rotordet *skule/skole* opptrer gjerne hyppig av den grunn at elevene bruker egne forståelsesrammer i egen skriving (Heimark, 2013). Rotordet *fyrst/først* brukes også mye. Dette kan forklares med at elevene i ei av oppgavene skriver argumenterende tekster, eller at ordet kan være en

beskrivelse av rekkefølge på hendelsene i teksten.

5.3.2 Konsekvens

At det kun er 2 elever som er fullstendig konsekvente i formvalga, er lite. Disse to har heller ikke treff på alle kategoriene, så en kan ikke vite om de kan karakteriseres som fullstendig konsekvente språkbrukere. Til at elevene i så liten grad kjenner til valgfrie ordformer, vil det nærmest være forventet at de ikke er heilt konsekvente i formvalg. Det er da et positivt funn at et par av dem viser at de gjennomfører valga sine.

I de enkelte kategoriene ser en at 5 informanter er konsekvente i infinitivsending, og dette er nokså jevnt fordelt fra skolene. En skulle kanskje tro at flere var konsekvente i denne kategorien da dette er en sentral kategori for konsekvens (Språkrådet, u.å.). Lærerne kan gjerne også være opptatt av at en skal være konsekvent i infinitiv da dette er et så pass tydelig valg og hvor bøyingskategorien gjerne forekommer ofte i teksten. Lærerne i studien forteller at de informerer elevene om dette, men at de ikke arbeides spesielt med. I elevtekstene ser en at den enkelte elev har valgt 1 av endingene i stort sett alle tilfella. Og om ikke alle elevene er fullstendig konsekvente i de undersøkte tekstene, kan de muligens være på vei til å bli det.

En mulig forklaring på at elevene ikke alltid bruker infinitivsending konsekvent, kan være at de gjennom tekstene sine bruker ulikt tempus og sammensatte verbformer. Det er ikke sikkert at tiendeklassinger er bevisste på at ordet de skriver faktisk er en infinitiv. Læreren fra skole B nevnte i intervjuet at ikke alle elevene vet hva denne bøyingskategorien er, og derfor kan det også tenkes at infinitivsendinga kan endre seg etter omstendighetene. Påvirkningsfaktorer på dette kan være om infinitivmerket *å* står i setninga, om det er *og/å*-feil, om det tas i bruk modale verb og eventuelt hvilket tempus de modale verba har. For eksempel kan en *-a*-ending i infinitiv kanskje virke mer lik fortidsformer generelt, og dersom det modale verbet står i fortid kan muligens elevene som vanligvis velger *-e*-ending, ta i bruk motsatt i dette tilfellet. I elevtekstene har jeg sett flere tilfeller som dette. For eksempel velger informant A10 og B12 hovedsakelig *-e*-ending i infinitiv, men i ett tilfelle etter det modale verbet *skulle* bruker førstnevnte *vera*, og sistnevnte skriver *omtala* etter en *og/å*-feil, jamfør vedlegg 9.

Innafor samme ord eller rotord er tilsynelatende et lite flertall av elevene konsekvente i

formvalga. Dette er et noe oppløftende funn, men elevene har fremdeles potensiale. Siden lærer A forteller at hun oppfordrer elevene til å være konsekvente, kan en i noen grad forvente at resultatene også viser konsekvens i elevtekstene. Samtidig viser funna at bevisstheten rundt valgfriheten generelt er lav, og da kan det også forventes at flere elever veksler i formvalga. Siden enkelte av orda med valgfrie vokaler kun opptrer 1 gang, kan en ikke vurdere om elevene bruker disse lydene konsekvent. Dette gjelder ikke for *skule/skole* og *fyrst/først* som tidligere nevnt brukes hyppig og gjerne flere ganger av samme informant. I disse rotorda finner en både konsekvens og veksling i elevtekstene.

Valgfri enkelt- eller dobbeltkonsonant og j-lyd har et større grunnlag i vurdering av konsekvens da disse formene opptrer i flere av orda som brukes i de samme elevtekstene. En finner en del veksling av j-lyd hos informantene, men stort sett er bruken konsekvent i enkeltord. Språkrådet (u.å.) anbefaler at en enten tar i bruk j-lyd i alle alternativ, eller lar være, og dette viser elevene at de ikke kjenner til. I enkelt- og dobbeltkonsonant finner en også noe veksling på generell basis i den enkelte elevtekst, likevel bruker elevene stort sett samme form i samme rotord. I valgfri stammeutlyd finner en også at de samme orda opptrer flere ganger i samme elevtekst. Resultatene viser at elevene oftest velger samme språkform i rotorda i teksten og er konsekvente.

I samme bøyingsending i ulike ord kan en kanskje forvente noe konsekvens sjøl om Språkrådet (u.å.) ikke setter dette som et krav. Dette er fordi grammatikkundervisninga går gjennom ordklasser og endinger i de ulike bøyingskategoriene. Elevene blir gjerne også i den forbindelse kjent med huskereglene for ords bøyingsparadigmer, og det kan være nærliggende å tro at de da velger de samme endingene i lignende ord.

5.3.3 Hva meiner elevene med begrepa de bruker?

I kategorisering av tradisjonelle og radikale språkformer kan en ikke dømme elevene på om de treffer eller ei på hvilke språkformer de bruker. I tillegg til at det kan være utfordrende å vite hvilke former som betegnes som tradisjonelle og radikale, har elevene sannsynligvis lite grunnlag for å forstå betydninga av begrepa. En må ta i betraktning at elevene ikke har de samme referanserammene som akademikere på feltet når det gjelder begreper. Jeg definerte dem heller ikke i forkant av undersøkelsene. Dette er en svakhet med spørsmålet i spørreskjemaet da jeg som forsker gjennom forskningsfeltet tillegger begrepa en betydning,

og elevene muligens oppfatter dem annerledes. Dermed kan en ikke vite heilt sikkert hvordan elevene forstår spørsmålet, og det kan være utfordrende å anvende svarene i forskningen. Med tanke på dette vektlegges de i mindre grad (Johannessen et al., 2010, s. 264).

Mange informanter oppgir at de ønsker å skrive tradisjonelt nynorsk, men velger egentlig mest radikale former. Flere elever oppgir også at de skriver “så nynorsk som mulig”. Hva legger de egentlig i disse utsagnene? Hvordan kan man skrive mer nynorsk på en måte enn på en annen måte? Kanskje det refereres til at tradisjonelle nynorskformer er mer “nynorske” enn de bokmålsnære som kom inn i normalen som tilnæringsformer. Dette er det lite sannsynlig at elevene kjenner til da de ikke har så høy bevissthet rundt valgfrihet generelt og muligens ikke kjenner språkhistorien på dette nivået. 1 informant nevner at hun i egen skriving tar utgangspunkt i det som hun betegner som “ordentlig nynorsk”. Det ville vært interessant å stille spørsmål til hva hun legger i dette begrepet. Meiner hun de tradisjonelle formene som gjerne er nynorsk ‘par excellence’? Eller meiner hun ordentlig i den forstand at hun bruker 2012-rettskrivinga? Informanten oppgir at “ordentlig nynorsk” er nokså likt det sørlandske talemålet sitt, og sannsynligvis kristiansandsk. Det kan da tenkes at begrepet lastes med både de tradisjonelle og radikale formene som finnes i talemålet, men mer enn dette kan en ikke vite. For å komme nærmere en forståelse av hva elevene meiner med uttrykk og begrep som dette, måtte en ha intervjuet de og stoppa opp og dvelt ved formuleringene.

For mange elever med nynorsk som sidemål kan det nynorske skriftspråket kanskje være litt ukjent. Flere av språkformene står gjerne i kontrast til formene i skriftspråket de er vant til å lese og bruke. Elevene blir gjerne heller ikke eksponert for så mange radikale bokmålsformer i tekster på hovedmålet da det er de konservative formene som dominerer både i læremidler og ellers via normeringsagenter i samfunnet (Askedal, 2007, s. 385). Språkformene i læremidlene er gjerne enda mer konservative både som et resultat av læreboknormalen som opererte med hovedformer, jamfør 2.1.2 Ett norsk skriftspråk, og på grunn av avisenes snevre og konservative norm som har høy autoritet som en normeringsagent (Sandøy, 2003, s. 266–269). Konservativt bokmål skiller seg fra nynorsken da dette variantsystemet ikke inkluderer tilnæringsformene. Gjennom disse faktorene kan det tenkes at “så nynorsk som mulig” og “ordentlig nynorsk” for elever vil være språkformer som ligger på ei mer moderat nynorsklinje, gjerne ikke de mest tradisjonelle formene eller arkaismer som en gjerne umiddelbart kan tenke ved ytringa. For elevene vil det likevel stå i kontrast til den

konservative bokmålsnormen de muligens er vant til. Samtidig kan det også være at elevene med disse begrepa peker på språkformer som er nynorsk 'par excellence' Dette blir også bare spekulasjoner da metodene ikke åpna opp for å undersøke elevenes svar nærmere.

5.3.4 Talemålsaspektet

I normering av nynorsk vektlegges flertallsprinsippet som vil ha talemålsformer brukt av mange inn i normalen, jamfør Stortingsmelding nr. 35 (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2007–2008). Talemålet i Kristiansand har god dekning innafor dagens nynorsknormal da det finnes likheter i morfologien, i lydverket og i enkeltords stammeutlyd med de bokmålsnære formene, jamfør 2.4.1 Talemålet i Kristiansand. Mange av de radikale formene elevene har valgt, samsvarer gjerne med det tradisjonelle kristiansandsmålet, dette være seg infinitivsending på *-e*, samt bokmålsnære vokaler i lydverket og stammeutlyd i enkeltord. Språkformene som karakteriseres som tradisjonelle, og gjerne nynorsk 'par excellence', har derimot ikke like stor dekning i kristiansandsmålet, som for eksempel *vart*, *vorte*, *kvifor*, *me*, *skule*, enkeltkonsonant i ord som *ven* og lignende. Suffikset *-ane* i bestemt form flertall av substantiv er derimot en av de tradisjonelle formene som opptre i talemålet i Kristiansand.

Informantenes talemål er ikke mer kjent i denne studien enn at de har oppgitt sørlandsk eller kristiansandsk i spørreskjemaet. I og med at elevene går på skole i Kristiansand, er det nærliggende å tro at de har et talemål som samsvarer mer eller mindre med bymålet. Likevel kan påvirkningsfaktorer som foreldre med andre talemål, at de tidligere har bodd utenbys og andre språklige input spille inn på at informantene har andre dialekttrekk i talemålet sitt. Den enkelte språkbruker påvirkes av ulike nettverk og dette medfører individuelle variasjoner, jamfør for eksempel Røyneland (2008, s. 30). Skal en vurdere om deres skriftlige formvalg er talemålsnære, må dette undersøkes på individnivå.

Sjøl om jeg hadde undersøkt elevenes talemål nærmere, ville det vært vanskelig å vite om de radikale formvalga elevene tar er på bakgrunn av at de skriver talemålsnær nynorsk, eller om det henger sammen med påvirkning fra skriftlig eller talt bokmål, da dette sammenfaller. Mange kristiansandere vil gjerne bruke flere *-a*-endinger i skrift enn mennesker med andre talemål da dette er et dialekttrekk i kristiansandsk (Christoffersen, 1990, s. 190; Johnsen, 1942–1954, s. 109). *-a*-endingene opptre også i standardisert østnorsk som i de seinere år

omtales som en påvirkningsfaktor på både tale og skrift, jamfør 2.4.2 Standardtalemål. Dette målmerket kommer fra den østlige delen av Oslo, og er det urbane målet som har fått størst gjennomslag den seinere tida (Mæhlum, 2009, s. 14). En kan ikke vite om de radikale valga elevene tar, er gjort bevisste eller ubevisste med påvirkning fra talemålet, skriftlig bokmål, talt bokmål eller lignende.

Radikale formvalg vil gjerne være umarkerte valg for en som har et talemål som i noen grad er bokmålsnært. Dersom en nynorskform samsvarer både med informantens eget talemål og med bokmålet, blir ikke valget så markert som om informanten hadde valgt en tradisjonell form. I valg av en tradisjonell form, vil en aktivt måtte velge det som er annerledes fra former en er mer kjent med, til en form som en ikke finner i eget mål eller skriftspråk. Det kan tenkes at et sånt markert valg gjøres mer bevisst fra språkbrukerens side.

I 1. person flertall av personlige pronomen er *vi*-formen talemålsnær for kristiansanderne. Denne formen er gjerne enklere å velge med tanke på talemålet, og siden det er en form som elever med bokmål som hovedmål er godt kjent med. Dersom en elev tar i bruk *me* vil dette i større grad symbolisere et aktivt valg som eleven også blir påminna gjennom videre bruk i teksten. Å bruke eget talemål som utgangspunkt for å velge genus i substantiv, kan også være et umarkert valg som muligens kan gjøre det enklere for språkbrukeren. Det samme gjelder de mange *-a*-endingene også i preteritum, *-e*-ending i infinitiv, samt *-ane*-ending i bestemt form flertall av substantiv som også er eksempler på mindre markerte og aktive valg. Dette kan for noen lette nynorskskrivinga, mens andre gjerne kan ønske å markere avstand fra bokmålet, jamfør Gabrielsen (1987, s. 7–8). I studien var det også en av elevene som oppga at hun ønska å kjenne på at hun skreiv nynorsk og ikke bokmål og ville markere avstand. I dette tilfelle kan de tradisjonelle formene være et bedre valg der hvor talemålet og de bokmålsnære formene samsvarer.

5.4 Lærerens påvirkning på elevenes formvalg

5.4.1 Hva anbefaler lærerne?

Læreren er en viktig normeringsagent for elevene, jamfør 2.2.2 Hvem normerer språket? Elevene påvirkes av lærerens kunnskap om valgfriheten og av veiledninga læreren gir på de valgfrie språkformene (Omdal, 2004a, s. 13). Lærer A oppgir at hun veileder til talemålsnære

former, og lærer B forteller at hun anbefaler å bruke bokmålsnære former. Denne variasjonen kommer ikke tydelig til uttrykk i spørsmåla om elevenes tankegang om nynorskskriving. Elevenes meninger kan være vanskelig å vurdere siden vi muligens ikke legger det samme i begrepa. Det kan likevel nevnes at den ene eleven fra skole A som forteller om anbefalinger fra læreren oppgir at de har blitt anbefalt å skrive bokmålsnære former, og ikke talemålsnære som læreren forteller. Dette samsvarer for øvrig noe med talemålet, og utsagnet kan ha rot i elevens egen tolkning av språkformene, eller læreren kan også ha brukt bokmål som en sammenligning og et utgangspunkt i undervisninga.

Majoriteten av elevene har valgt *-e*-ending i infinitiv, og det er dette lærerne også anbefaler. De ellers radikale formene som brukes av elevene samsvarer også med det lærerne anbefaler, og flere av dem samsvarer med talemålet. Det er nærliggende å tro at flere av elevene gjerne har tatt noe av denne anbefalingen til seg, men valga kan også tas på bakgrunn av tilfeldigheter og andre faktorer.

5.4.2 Hvordan foregår undervisning om valgfriheten?

Lærere som sjøl er usikre på valgfriheten har en tendens til å formidle en trang norm til elevene, ifølge Berg og Holm (1999 og 1999, i Språkrådet, 2002), Djupedokken (1983, i Wetås, 2001b, s. 3–4) og Wetås (2001b, s. 7). Sjøl om begge lærerne i studien oppgir at de er usikre på rettskrivingsnormalene, sier ikke resultatene så mye om i hvilken grad lærerne formidler en egenkomponert norm. En kan derfor ikke vite heilt sikkert hva lærerne gjør. Kanskje de tenker at de opplyser om alle alternativ, men hvis de er usikre på normalen kan de også ubevisst utelate noen former sjøl om de lever i troen på at de har tatt med alle.

Lærer A forteller at hun pleier å vise til de ulike alternativa dersom det dukker opp i gjennomgang av ordklasser. I denne forbindelse nevnes eksplisitt 1. person flertall av personlige pronomen. Dette er et eksempel på at hun ikke velger ut enkelte former til en lærerstyrt norm, i alle fall ikke hvilke personlige pronomen elevene skal benytte seg av. Det ville vært interessant å høre om hun også tar opp flere mulige bøyingsendinger, eller om det velges ut én måte som presenteres for elevene. Dersom en form fremmes foran andre, kan en tenke at denne formen oppfattes som mer vanlig og etablert enn de(n) andre. I noen tilfeller kan det hende at læreren må favorisere språkformer. Dersom en skal presentere alle mulige alternativ for elevene i undervisninga blir det sannsynligvis mer forvirrende enn lærerikt.

Spesielt gjelder dette i felles gjennomgang i klassen, og for eksempel der hvor setninger brukes. I stedet for alltid å operere med alle alternativa, kan det være lettere å gi elevene konkrete regler som de kan bruke for å resonnerer seg fram til hvilken ending et ord som er skrevet på en bestemt måte kan ha. Lærer B forteller i intervjuet at hun benytter seg mye av huskereglene i undervisninga, som for eksempel e-verb og a-verb, og repeterer disse ofte.

For å bli dyktige sidemålsbrukere kan det være ideelt å få opplysninger om valgfriheten sånn at en kan prøve å velge ordformer konsekvent. Måten opplæringa skal foregå på kan heller vurderes. En rekke spørsmål kan stilles: Skal læreren gi felles informasjon om valgfriheten til alle i klassen, eller skal læreren veilede elevene enkeltvis i arbeid med tekster? Skal alle elevene bli eksponert for valgfrie former, eller skal opplæringa tilpasses til elevene i form av at de som er klare for å ta valgfriheten innover seg kan utfordres?

5.4.3 Veiledning av språkformer og tilpassa opplæring

Vollan (1997, s. 31) kaller læreren for elevenes språkkonsulent, og peker på at læreren skal veilede dem i valg av ordformer. Det samme hevder Wiggen (1997), og tilføyer at veiledninga skal være tilpassa opplæring til den enkelte. Han meiner at en kan ta utgangspunkt i talemålet sånn som også flere eldre læreplaner presiserer i læringsmåla, jamfør 2.3.3 Tilnærming til nynorsk. Læreren fra skole A følger også denne tankegangen og veileder sine elever til å skrive talemålsnære nynorskformer da hun meiner at dette er poenget med nynorsken. Hun meiner også at språkføringa vil bli mer konsekvent på denne måten. Askedal (2007, s. 381–384) har ei anna mening. Han hevder at det kan være utfordrende å skrive talemålsnært da ikke alle former fra talemålet er representert i nynorsknormalen. Ved å velge talemålsnære former må en ifølge ham likevel slå opp i ordboka for å finne ordas ortografi. Han hevder at en heller burde velge en form som en er vant til å lese for å gjøre skrivinga lettere.

Læreren fra skole B tar, som Wiggen (1997) også fremmer, utgangspunkt i elevenes preferanser for stilart. Dersom hun vet at en elev ønsker å skrive tradisjonelle former, veiledes eleven dithen. Hun liker at elevene er bevisste på hvilke former de ønsker å skrive. I denne klassen viste det seg å være 2 elever som i tentamensteksten la seg på ei tradisjonell linje, og det er nærliggende å tro at læreren veileder dem etter deres preferanser. Lærer B forteller at hun også ser an elevenes kunnskap og nivå i nynorsk i denne tilpassinga. Hun forteller videre om elever som sliter med rettskriving samt elever som har norsk som andrespråk. Disse elevene veileder hun til å bruke bokmålsnære former. Læreren viser seg å være bevisst på å

tilpasse opplæringa til den enkelte. Tilpassing skal skje i alle fag, og det er også viktig i sidemålsundervisninga da elevene har forskjellige ferdigheter og forutsetninger for å skrive godt på sidemålet (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

For å beherske skriftspråket godt er det ideelt å bruke språket konsekvent, uten å veksle vilkårlig mellom flere former av samme ord i en tekst (Språkrådet, u.å.). For elever som mestrer nynorsk ortografi og tekstprodusering på et høyere nivå, kan læreren som tidligere nevnt gjerne utfordre dem til å være mer bevisste på ordvalga sine, og til å bruke valgfrie former konsekvent. Da kan de få noe å strekke seg etter. Elevene kan også bli utfordra på å utforske ordformene sånn at de kan utvikle egen skrivestil. Et stilistisk preg gjør gjerne at teksten flyter bedre og virker mer gjennomført, og lesere kan få større tillit til innholdet i teksten dersom språket er godt. Wiggen (1997) og Språkrådet (2002) argumenterer også for at å benytte seg av valgfrie former og å utvikle egen skrivestil kan påvirke språkbrukeres identitets- og sjølfølelse. Dette kan muligens virke inn for elever som er bevisste på språkføringa si, mens den gjennomsnittlige sidemålelev kanskje ikke vil kjenne på den samme tilhørigheten i valg av språkformer. Dette er fordi sidemålelever bruker det nynorske skriftspråket så lite som de gjør på ungdomstrinnet, og i tillegg viser seg å være lite bevisste på valgfriheten i normalen.

Lærer B nevner også at den enkelte elevs motivasjon for faget er viktig. Jeg tenker også at dette kan spille inn som en faktor på hvorvidt en skal utfordre en elev med nye mål i skrivinga. Dersom elevens ambisjonsnivå for å utvikle seg i nynorsk ikke er så høyt og hen ikke er motivert for å strekke seg etter høyere mål, kan det være uheldig at læreren pusher på. Dette kan gå ut over elevens motivasjon for faget. Dette vil være uheldig da mestringsfølelse er viktig for at eleven skal kjenne at det gir mening å arbeide med stoffet.

5.5 Andre faktorer som påvirker elevenes kunnskap og språkvalg

For elever som har nynorsk som sidemål spiller for lite nynorsk i skolen inn på konsekvens i formvalg og i deres rettskrivingskunnskap. Da sidemålsundervisninga er en mindre del av norskfaget, får ikke elevene en adekvat og jevnlig undervisning i nynorsk. Opplæringa skjer gjerne maksimalt én time i uka, og kanskje ikke over alle tre åra. Noen skoler kan også organisere perioder med intensive kurs. De sjeldne innputta gjør at elevene ikke evner å

tilegne seg ferdigheter i skriftspråket som gjør at de mestrer ortografi, morfologi og syntaks, og språket vil ikke komme naturlig for dem (Askedal, 2007, s. 381–384).

For at sidemåselevne skal kunne bli gode nynorskbrukere, må de også eksponeres for nynorske tekster for å ta til seg rettskrivinga (Omdal, 2004a, s. 13). Som tidligere nevnt dominerer bokmålet, og et mindretall av tekstene i samfunnet er skrevet på nynorsk. I medier generelt er det meste på bokmål, og i sosiale medier bærer teksten også preg av tale. Elever mestrer rettskriving i bokmål i tillegg til språket som opptrer i sosiale medier, så en kan tenke at det ikke står i veien for kapasiteten til elevene og deres evne til å skille mellom sjanger og arena (Jensen, 2014, s. 11, 28–29). Kanskje det heller går på eksponering av nynorske tekster, og i tillegg motivasjon for å lære seg et nytt skriftspråk som kanskje virker unyttig for mange.

Skolen har et stort ansvar for å legge til rette for å eksponere sidemåselevne for den nynorske skriftkulturen. Opplæringslova § 2–5 (1998) sier at en skal ha nynorsk de to siste åra på ungdomstrinna, men to år er ikke tilstrekkelig for at en skal mestre et anna skriftspråk. Dette viser for øvrig sensorveiledningsheftet fra 1998 at forventes av elevene siden de får bruke ordbok på eksamen (Wetås, 2001b, s. 1). Sjøl om kompetansemåla heilt ned i småskolen sier at elevene skal bli stimulert for nynorske tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013), viser det seg at det for tiendeklassingene i denne studien ikke har vært nok stimuli. Sannsynligvis har det ikke vært nok for andre tiendeklassinger med nynorsk som sidemål heller. Derfor bør lærere i større grad eksponere elever for nynorske tekster og språkformer. Dette bør ikke starte på ungdomsskolen, men være en kontinuitet også fra barneskolen av.

6.0 Konklusjon

6.1 Fokus og undersøkelser

I denne masteroppgava undersøker jeg ungdomsskoleelever med nynorsk som sidemål sin kunnskap og bruk av valgfrie språkformer i nynorsk rettskriving. Norsklæreren som en påvirkningsfaktor på emnet belyses også. Problemstillinga er: “Hvor godt kjenner sidemåselever valgfriheten i nynorsk rettskriving? Hvilke språkformer velger de når de skriver? Og hvilken påvirkning har læreren på elevenes kunnskap om valgfriheten og i deres valg av språkformer?”.

Tilnærminga til problemstillinga var en metodetriangulering bestående av spørreskjema, tekstanalyse og intervju. Spørreskjemaet spurte etter elevers kjennskap til valgfrihet i nynorsknormalen, samt hvilke former de velger når de skriver. I tekstanalysen så jeg nærmere på hvilke ordformer som opptrer i elevtekster gjennom kategoriene infinitivsending, bøyingsendinger, stammeutlyd i enkeltord og anna valgfrihet i lydverket. Gjennom intervju med lærere forsøkte jeg å kartlegge hvordan valgfrihet i rettskrivinga behandles i undervisninga. Analysen behandla tolv elevinformanter med tilhørighet til to ulike klasser på forskjellige skoler i kristiansandsområdet, og de to klassenes norsklærere.

6.2 Kunnskap

Resultata viste lav kunnskap om valgfrihet i nynorsk rettskriving blant tiendeklassingene. Flere elever visste at ord med samme semantiske betydning kan skrives på flere måter, men i eksemplifisering av språkformer kom denne kunnskapen til kort da de kun kjente til få ord. Elevene hadde noe kjennskap til valgfrihet i enkeltord og kategorier som gjerne er mer relevante, som for eksempel infinitivsending, 1. person flertall av personlige pronomen, enkelte bøyingsendinger samt noe i fonologien.

6.3 Formvalg

Elevene i undersøkelsen brukte stort sett radikale språkformer i tekstene sine. To elever skilte seg ut med en konsekvent tradisjonell skrivestil med *-a*-endinger i infinitiv, samt andre tradisjonelle fonologiske formvalg og bøyingsendinger. De resterende elevene hadde infinitivsending på *-e*, stort sett radikal stammeutlyd og bøyingsendinger, samt en variasjon av tradisjonelle og radikale lyder i lydverket. Få av elevene var konsekvente i formvalga i tråd med Språkrådets (u.å.) krav til konsekvens. Flest elever viste seg å være konsekvente i infinitivsending.

Med utgangspunkt i det tradisjonelle kristiansandsmålet kan det sies at elevene som stort sett har valgt radikale språkformer bruker former som kan være talemålsnære. En kan ikke si noe sikkert om det er talemålet som er utgangspunktet for de radikale formvalga, eller om det er skriftlig eller talt bokmål, på grunn av formsammenfallet mellom talemålet og skriftspråket.

6.4 Læreren som påvirkningsfaktor

6.4.1 Kunnskap

Lærere skal være språkkonsulenter for elevene og veilede dem i mulighetene valgfriheten tilbyr (Vollan, 1997, s. 31; Wiggen, 1997). Læreren kan sies å påvirke elevene i noen grad i både kunnskap om og i valg av språkformer. Funna viser at lærerne har fokusert lite på valgfrihet i undervisninga, og at elevene har lav kompetanse på emnet. Dette henger med stor sannsynlighet sammen. Likevel ser en at noen elever kjenner til valgfriheten, og at de i noen grad utnytter den. Dette kan komme av den begrensa informasjonen lærerne har gitt dem, av veiledninga som skjer enkeltvis i klasserommet, eller gjennom elevenes bruk av ordbok. Det kommer også fram at lærerne ikke er trygge på valgfriheten sjøl. Dette spiller sannsynligvis inn på elevenes kunnskap og formvalg, jamfør Språkrådet (2002).

Siden lærerne ikke ønsker å fokusere så på valgfriheten i undervisninga, møter elevene stort sett de valgfrie språkformene i ordbøkene. En av lærerne trekker også fram at alternative former presenteres i gjennomgang av ordklasser der hvor de finnes. I tillegg spør elevene læreren til råds om hvilket alternativ de bør velge dersom de oppdager flere former. Det er gjennom disse arbeidsmetodene at valgfriheten i nynorsk behandles i undervisninga.

6.4.2 Valg av språkformer

Begge lærerne veileder elevene til å velge radikale nynorskformer, men har ulik begrunnelse for dette. Den ene læreren anbefaler talemålsnære former i og med at nynorsk har sin opprinnelse i norske talemål. Den andre læreren oppfordrer til å skrive bokmålsnære former, og begrunner med at enkelte elever av ulike grunner kan slite med rettskriving generelt. I tillegg kommer det fram at elevene veiledes enkeltvis gjennom tilpassa opplæring. Ulike anbefalinger gis til elevene avhengig av deres språkferdigheter og preferanser for stilart.

6.5 Oppsummerende konklusjon

Sjøl om studien viste lav kunnskap blant elevene og noe usikkerhet hos lærerne, er det kanskje ikke et så urealistisk og negativt funn. Læreplanmåla sier ikke noe eksplisitt om at elevene skal kunne noe om valgfrie språkformer i rettskrivinga, bortsett fra å kjenne til norsk språkhistorie. Derfor vurderer jeg lærernes oppfatta læreplan som adekvat, og deres vurdering av praksis i sidemålsundervisninga for veloverveid. De fokuserer på at elevene først og fremst

skal kunne det grunnleggende i nynorsk før valgfriheten kan være et tema i fellesundervisninga. Sidemålsopplæringa følger tilsynelatende en naturlig progresjonskurve, og lærerne følger læreplanen, lovverket for norskopplæringa og tilpasser opplæringa til elevene (Opplæringslova, 1998 § 2–5; Utdanningsdirektoratet, 2013; Utdanningsdirektoratet, Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Med dette kan en heller ikke forvente at elevene har større bevissthet på valgfriheten og at de er mer konsekvente i formvalga sine. Valgfrie språkformer kan bli et tema i en tilpassa opplæring for de elevene som har tilstrekkelig kompetanse i nynorsk fra før, og så kan det gjerne bli opp til videregående opplæring å sette valgfriheten på dagsorden i fellesundervisninga. For at valgfriheten skal kunne behandles på ungdomstrinnet i framtida, bør sidemålsopplæringa starte tidligere enn på ungdomstrinnet, og elevene må i større grad bli eksponert for nynorske tekster gjennom store deler av skolegangen.

6.6 Videre forskning

I løpet av denne prosessen har mange interessante funn dukka opp som jeg gjerne skulle sett nærmere på. Til videre forskning kunne det vært spennende å undersøke elever med norsk som andrespråk sine ferdigheter i nynorsk som sidemål, da mange av dem også skal ha vurdering i dette. Som en forlengelse til denne studien kunne det også vært interessant å se nærmere på andre påvirkningsfaktorer enn læreren. Andre tekster kan være aktuelle referanser for elever i skriveprosesser, og det er nærliggende å tro at disse kan påvirke formvalg og innsikt i valgfriheten. En kunne undersøkt ulike muntlige og skriftlige tekster som opptrer i hverdagen til elevene, som for eksempel talemål i medier eller talemål i elevenes omgangskrets, samt formvalg i læremidler, i undervisning og generelt i andre tekster elevene eksponeres for. Til slutt vil jeg også nevne at siden tiendeklassinger med nynorsk som sidemål tilsynelatende ikke er så bevisste på emnet, kunne det vært interessant å utføre en lignende undersøkelse i videregående skole for å se nærmere på hvordan valgfrihet i nynorsknormalen blir belyst i sidemålsopplæringa der.

Litteraturliste

- Aanes, A. (2009). Valfridom i nynorsk – eit problem for eleven? I S. Tvitekkja (Red.), *Klamme former og sær skriving? Språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder* (s. 18–43). Oslo: Språkrådet.
- Aanes, A. (2011). *Forvirring eller frigjering? Didaktikk og valfridom i nynorsk. Ei gransking av kjennskap og haldningar til valfridomen ved fire vidaregåande skular i Møre og Romsdal*. (Mastergradsavhandling). Høgskulen i Volda, Volda
- Aasen, I. (1992). Søndmørske Grammatik eller kortfattet Underretning om Bygdemaalet paa Søndmør af Ivar Aasen. (1851). I J. Bondevik, O. Nes & T. Aarset (Red.), *Sunnmørsgrammatikkane av Ivar Aasen* (s. 105–142). Bergen: Norsk Bokreidingslag L/L.
- Askedal, J. O. (2007). Hvordan bør fremtidens nynorsk se ut? Et norsk fellesskapsperspektiv. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 4, 378–393.
- Borge, K. (2004). *Nynorsknormen i NRKs teksting av fjernsynsfilm* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Brok. (2018). Brok. I U. i. Bergen. & Språkrådet (Red.), *Nynorskordboka*. Henta 02.05.2018 fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=BROK&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok= begge.
- Brunstad, E. (2000). Språknormer som forskingsobjekt. Refleksjonar kring språknormomgrepet og språknormforskinga. I R. B. Brodersen & T. Kinn (Red.), *Språkvitskap og vitskapsteori. Ti nye vitskapsteoretiske innlegg* (s. 46–48). Larvik: Ariadne.
- Brunstad, E. (2009). Kva er god nynorsk språkføring? I H. Omdal & R. Røstad (Red.), *Språknormering – i tide og utide* (s. 91–108). Oslo: Novus
- Brunstad, E. (2011). Arkaismar i nynorsken. *Det Kongelige norske videnskabers selskab*, 1, 137–160. Henta 06.05.18 fra https://www.ntnu.no/ojs/index.php/DKNVS_skrifter/issue/view/186.
- Bryman, A. (2004). *Sosial Research Methods* (2 utg.). New York: Oxford University Press.
- Christoffersen, M. (1990). Kristiansand. I E. H. Jahr (Red.), *Den store dialektboka*. Oslo: Novus.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, F. (1987). *Sørvestnorsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Henta fra

- https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37239/181_Heimark_materie-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Helset, S. J. (2016). Tilhøvet mellom konservative, moderate og radikale former i nynorsk – ein studie av nynorskskrivaren sine språklege intuisjonar og val. *Maal og Minne, 1*, 141–172. Henta 03.04.18 fra <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1267/1255>.
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse* (E. Blomgren, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T. (1997). Valgfrihet i skriftnormalene – en fordel eller en ulempe? *NyS - Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori, 23*, 25–34. Henta 01.03.18 fra <http://www.nys.dk/article/viewFile/13390/11398>.
- Indrebø, G. (2001). *Norsk Målsoga* (2 utg.). Bergen: Norsk bokreidingslag.
- Jensen, E. S. (2014). Tale er tale; skrift er skrift. Om skriftsproget i de nye medier. *NyS - Nydanske Sprogstudier, 46*, 11–38. Henta 14.02.18 fra <http://www.nys.dk/article/view/17523/15252>.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johansen, R. (1998). "Åffer skriver vi hvordan når vi meiner åssen?" *Forholdet mellom talemål og bruk av valfrie skriftspråksformer i bokmål hos ungdomsskoleelevar* (Hovedfagsoppgave). Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- Johnsen, A. (1942–1954). *Kristiansands bymål* (Vol. 2. hefte). Oslo: Aschehoug & Co.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen. M74*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen. M87*. Oslo: Aschehoug.
- Kola, K. W. (2014). *Bokmålsbruk - hvorledes/hvordan/åssen og hvorfor? Om bruken av morfologiske og ortografiske varianter i bokmålsnormalen* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kostøl, S. E. (2002). *Å i sava! En undersøkelse av utviklingen i enkelte trekk i kristiansandsdialekten* (Upublisert hovedoppgave). Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2007–2008). *Mål og meining – ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. (Meld. St. 35 2007–2008). Henta 03.03.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nn-no/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Lie, S. (2010). Standardtalemålet — fins det? *Språklig samling, 1*. Henta 05.05.18 fra <http://folk.uio.no/slie/standard10.pdf>.
- Løland, S. (1997). Rettskrivningsreformer i dette århundret. *Språknytt, 1*. Henta 03.03.18 fra http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1997/Spraaknytt_1997_1/Rettskrivningsreformer_i_dett/.

- Mæhlum, B. (2009). Standardtalemål? Naturligvis! En argumentasjon for eksistensen av et norsk standardtalemål. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 27, 7–26.
- Omdal, H. (2004a). Norsk lærerne og overføring av språknormer. *Språknytt*, 3-4/2004, 12–17. Henta 15.01.18 fra <http://www.sprakradet.no/upload/9119/Snytt043.pdf>.
- Omdal, H. (2004b). *Språknormering - med mål i sikte? Om ymse effekter av norsk språknormering i 100 år*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Omdal, H. & Vikør, L. S. (2002). *Språknormer i Norge. Normeringsproblematikken i bokmål og nynorsk* (2 utg.). Oslo: Cappelen.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta 05.05.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Otnes, H. & Aamotsbakken, B. (2012). *Tekst i tid og rom*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Papazian, E. & Helleland, B. (2005). *Norsk talemål. Lokal og sosial variasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger av 1. januar 2001*. Henta 05.05.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosén, V. (2000). Er norsk et naturlig språk? I Ø. Andersen, K. Fløttum & T. Kinn (Red.), *Menneske, språk og fellesskap. Festskrift til Kirsti Koch Christensen på 60-årsdagen 1. desember 2000* (s. 157–173). Oslo: Novus.
- Rønhovd, J. (1997). *Norsk morfologi*. Oslo: ad Notam Gyldendal. Henta 18.04.18 fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009012004152.
- Røyneland, U. (2008). Språk og dialekt. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk* (s. 15–34). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sandøy, H. (2003). Den norske normeringssirkelen. I H. Omdal & R. Røsstad (Red.), *Krefter og motkrefter i språknormeringa. Om språknormer i teori og praksis* (s. 259–271). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sandøy, H. (2009). Standardtalemål? Ja, men ...! Ein definisjon og ei drøfting av begrepet. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 27, 27–47.
- Selberg, O. M. (1997). Hvorfor ble bokmålet reformert i 1981? *Språknytt*, 1. Henta 03.03.18 fra http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1997/Spraaknytt_1997_1/Hvorfor_ble_bokmaalet_reformert/.
- Skjekkeland, M. (2010). *Dialektlandet*. Kristiansand: Portal.
- Skyum-Nielsen, P. (1978). Et overblik over de instanser der (i Danmark) utfører sproglig normgiving. *NyS - Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori*, 12, 136–154. Henta 12.02.18 fra <http://www.nys.dk/article/view/16036/13878>.
- Språkrådet. (2002). Granskingar av valfridomen i nynorsk. *Språknytt*, 30(3-4). Henta 23.02.18 fra http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_2002/Spraaknytt_2002_3_4/Granskinger_av_valfridomen_i/.

- Språkrådet. (2015a). *Retningslinjer for normering av bokmål og nynorsk*. Henta 01.03.2018 fra <http://www.sprakradet.no/globalassets/spraka-vare/norsk/retningslinjer-for-normering-nynorskversjon.pdf>.
- Språkrådet. (2015b). *Tall, tid og dato*. Henta 04.05.2018 fra <http://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/Dato/>.
- Språkrådet. (2015c). Ny nynorskrettskriving frå 2012. Henta 23.02.18 fra <http://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/ny-nynorskrettskriving.pdf>.
- Språkrådet. (2016). *Hen*. Henta 20.03.2018 fra <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/hen/>.
- Språkrådet. (u.å.). *Konsekvent nynorsk*. Henta 24.03.18 fra <http://www.sprakradet.no/Klarsprak/skrivehjelp/Skriverad/Kutt-kansellistilen/nynorsk-sprakforing/konsekvent-nynorsk/>.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Elevar i grunnskolen. Henta 28.04.18 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>.
- Størdal, K. H. (1994). Er det risikabelt å bruke sideformer til eksamen i norsk? *Språklig samling*, 35(3–4), 31.
- Thomassen, S. (2013). *Kristiansandsdialekten - en dialekt for framtiden? En sosiolingvistisk undersøkelse av ungdommers kristiansandsdialekt* (Upublisert mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Torp, A. & Vikør, L. S. (2014). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (4 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Undrum, S. H. (2016). *Tydelig, enkel og stram – En kvalitativ undersøkelse av en gruppe elevers holdninger til og erfaringer med 2012-rettskrivinga*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Stavanger Stavanger. Henta 03.05.18 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2400481/Undrum_Silje_Husmo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. (NOR1-05). Henta 30.03.18 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Ansvar for arbeid med læreplanar. Henta 26.04.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ansvar-for-arbeid-med-lareplaner/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Hva er tilpasset opplæring? Henta 03.05.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>.
- Venås, K. (1996). Talemålet, litteraturen og norma i nynorsk. *Sprog i Norden*, 59–72.
- Vikør, L. S. (1968). *Vegen fram til ett norsk*. Oslo: Landslaget for språklig samling.
- Vikør, L. S. (2003). Statleg og privat normering i nynorsk. I H. Omdal & R. Røsstad (Red.), *Krefter og motkrefter i språknormeringa. Om språknormer i teori og praksis* (s. 295–305). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vikør, L. S. (2007). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis* (3 utg.). Oslo: Novus forlag.
- Vinje, F.-E. (1978). *Et språk i utvikling. Noen hovedlinjer i norsk språkhistorie fra reformasjonen til våre dager*. Oslo: Aschehoug.
- Vollan, M. (1997). Norsk språkråd og skoleverket. *Norsklæraren*, 2/1997, 31–33.

- Wetås, Å. (2001a). Korleis opplever brukarane normsituasjonen i nynorsk? (Upublisert). Henta 13.04.18 fra <http://www.sprakradet.no/upload/nyno02awe1.doc>.
- Wetås, Å. (2001b). Undersøking av rettepraksisen i skolen, i avisene og i forlaga. (Upublisert). Henta 13.04.18 fra <http://www.sprakradet.no/upload/nyno02awe4.doc>.
- Wiggen, G. (1979). Hva er radikalt bokmål? I L. S. Vikør & G. Wiggen (Red.), *Språklig samling på folkemåls grunn. Artikler frå bladet Språklig Samling* (s. 212–217). Oslo: Novus Forlag.
- Wiggen, G. (1997). Hvorfor har vi så stor valgfrihet i bokmålet? *Språknytt, 1*. Henta 01.03.18 fra http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1997/Spraaknytt_1997_1/Hvorfor_har_vi_saa_stor_valgf/.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD



Elin Gunleifsen
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 10.11.2017

Vår ref: 56454 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 07.10.2017 for prosjektet:

<i>56454</i>	<i>Valgfrihet i nynorsk rettskriving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Elin Gunleifsen</i>
<i>Student</i>	<i>Serine Bakken</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

Ved prosjektslutt 27.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / Lise.Haveraaen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Serine Bakken, serinebakken92@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 56454

UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av elever over 15 år og deres lærere. Personvernombudet forutsetter at frivillighet, taushetsplikt og konfidensialitet blir ivare tatt under rekruttering av utvalget.

Personvernombudet legger til grunn at forskningsprosjektet er avklart med ledelsen på skolen.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene vi har mottatt er greit utformet, men vi ber om at setningen "undersøkelsen vil være helt anonym" fjernes, da det vil foreligge en koblingsnøkkel som gjør det mulig å knytte besvarelsen tilbake til elevene.

Personvernombudet vurderer at ungdommer som har fylt 15 år kan samtykke selv til å delta i dette prosjektet, så lenge de får tilpasset informasjon om prosjektet, og at det sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dersom elevene ikke har fylt 15 år, må det innhentes samtykke fra foreldrene.

DATAINNSAMLING

Data samles inn ved hjelp av papirbasert spørreskjema og elevtekster, samt intervju med lærere. Tekstene vil bli avidentifisert av lærer før student mottar disse. Kun et ID-nummer vil koble tekstene til elevenes besvarelser på spørreskjemaet. Student vil ikke ha kjennskap til hvilke elever som deltar i studien.

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men at også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnose og eventuelle spesielle hendelser. Vi ber om at dere opplyser informantene om dette i forkant av intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 27.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er student ved Universitetet i Agder og skal gjennomføre en undersøkelse vedrørende min mastergradsoppgave i norsk ved lærerutdanninga. Prosjektet mitt handler om ungdomsskoleelevers kjennskap til valgfrihet i nynorsk rettskriving.

Til undersøkelsen trenger jeg 12 elever (helst fra samme klasse), og norsklæreren deres. For å delta må elevene ha nynorsk som sidemål og være fylt 15 år. Deltakelse i studien for elevene innebærer 1) å svare på et spørreskjema, 2) at jeg får tilgang til en lengre tekst fra hver elev som er skrevet på nynorsk det siste halve året. For læreren innebærer det et intervju. Både læreren og elevene vil få et informasjonsskriv hvor denne informasjonen står samt et samtykkeskjema som de kan fylle ut dersom de ønsker å være med i studien.

Undersøkelsen:

Spørsmålene i spørreskjemaet vil dreie seg om valgfriheten i nynorsk rettskriving. Jeg vil undersøke hva tiendeklassinger kan om valgfriheten og hvilke former de bruker. I elevtekstene skal jeg undersøke hvilke valgfrie former som er tatt i bruk. Jeg ønsker å sammenligne svara fra spørreskjema opp mot elevteksten for å se om de samsvarer og om det finnes mønstre for de valgfrie formene.

For at jeg skal kunne undersøke svara fra spørreskjema opp mot elevtekstene, ber jeg læreren om å lage en koblingsnøkkel, som er ei liste over elevenes navn koblet med et nummer. Elevene vil få samme nummer på spørreskjemaet og på teksten. Læreren beholder lista med oversikten over numrene. Jeg er ferdig med undersøkelsen våren 2018, og da kan lista slettes. På denne måten vil jeg ikke vite hvem som har skrevet tekstene eller svart på spørreskjemaene. Undersøkelsen blir helt anonym.

I tillegg vil jeg intervjuere elevenes norsklærer om temaet nynorsk rettskriving. Jeg ønsker å vite hvordan det arbeides med emnet i undervisningen. Til intervjuet ønsker jeg å ta lydopptak av samtalen. Det er ingen andre som vil ha tilgang til opptakene. De vil bli forsvarlig lagret og slettes så snart jeg er ferdig med å transkribere samtalen.

Vedlegg 2: Forespørsel til skoleledere om deltakelse i forskningsprosjekt

Undersøkelsen er anonym for både elev og lærer. Skolens navn vil ikke bli nevnt i oppgaven. Samtykkeskjemaet vil lagres adskilt fra materialet jeg behandler, og det vil ikke være mulig for andre å finne ut hvem som har samtykket. Det er kun meg som har tilgang til materialet som blir samlet inn, og etter at prosjektet avsluttes, etter planen mai 2018, vil alt materiale bli slettet. Å delta i studien er frivillig. Deltakerne kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom noen trekker seg vil alle deres opplysninger bli slettet.

Har du spørsmål til studien, ta kontakt med Serine Bakken på mail serinebakken92@hotmail.com eller telefon 91547787.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Så fort studien er godkjent vil jeg starte undersøkelsene. Dette vil sannsynligvis skje i første halvdel i november eller første halvdel i desember.

Vennlig hilsen

Serine Bakken

Grunnskolelærerstudent 5-10, masterprogram i nordisk språk og litteratur

Universitetet i Agder

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er student ved Universitetet i Agder og skal gjennomføre en undersøkelse vedrørende min mastergradsoppgave i norsk ved lærerutdanninga. Prosjektet mitt handler om ungdomsskoleelevers kjennskap til valgfrihet i nynorsk rettskriving.

Til undersøkelsen trenger jeg 12 elever (helst fra samme klasse), og norsklæreren deres. For å delta må elevene ha nynorsk som sidemål og være fylt 15 år. Deltakelse i studien for elevene innebærer 1) å svare på et spørreskjema, 2) at jeg får tilgang til en lengre tekst fra hver elev som er skrevet på nynorsk det siste halve året.

For at jeg skal kunne undersøke svara fra spørreskjema opp mot elevtekstene, ber jeg deg som lærer om å lage en koblingsnøkkel, som er ei liste over elevenes navn koblet med et nummer. Elevene vil få samme nummer på spørreskjemaet og på teksten. Du beholder lista med oversikten over numrene. Jeg er ferdig med undersøkelsen våren 2018, og da kan lista slettes. På denne måten vil jeg ikke vite hvem som har skrevet tekstene eller svart på spørreskjemaene.

Undersøkelsen:

Spørsmålene i spørreskjemaet vil dreie seg om valgfriheten i nynorsk rettskriving. Jeg vil undersøke hva tiendeklassinger kan om valgfriheten og hvilke former de bruker. I elevtekstene skal jeg undersøke hvilke valgfrie former som er tatt i bruk. Jeg ønsker å sammenligne svara fra spørreskjema opp mot elevteksten for å se om de samsvarer og om det finnes mønstre for de valgfrie formene.

I tillegg vil jeg intervjuere elevenes norsklærer om temaet nynorsk rettskriving. Jeg ønsker å vite hvordan det arbeides med emnet i undervisningen. Til intervjuet ønsker jeg å ta lydopptak av samtalen. Det er ingen andre som vil ha tilgang til opptakene. De vil bli forsvarlig lagret og slettes så snart jeg er ferdig med å transkribere samtalen.

Undersøkelsen er anonym for både elev og lærer. Skolens navn vil ikke bli nevnt i oppgaven. Samtykkeskjemaet vil lagres adskilt fra materialet jeg behandler, og det vil ikke være mulig

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til norsklærerne

for andre å finne ut hvem som har samtykket. Det er kun meg som har tilgang til materialet som blir samlet inn, og etter at prosjektet avsluttes, etter planen mai 2018, vil alt materiale bli slettet.

Å delta i studien er frivillig. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger bli slettet. Dersom du ønsker å delta, fyller du ut samtykkeskjemaet nederst på sida.

Har du spørsmål til studien, ta kontakt med Serine Bakken på mail serinebakken92@hotmail.com eller telefon 91547787.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen

Serine Bakken

Grunnskolelærerstudent 5-10, masterprogram i nordisk språk og litteratur

Universitetet i Agder

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker herved til å være med i undersøkelsen om nynorsk rettskriving

(Lærers underskrift, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er student ved Universitetet i Agder og skal gjennomføre en undersøkelse vedrørende min mastergradsoppgave i norsk ved lærerutdanninga. Prosjektet mitt handler om ungdomsskoleelevers kjennskap til valgfrihet i nynorsk rettskriving.

Til undersøkelsen trenger jeg 12 elever (helst fra samme klasse), og norsklæreren deres. For å delta må du ha nynorsk som sidemål og være fylt 15 år. Deltakelse i studien innebærer 1) å svare på et spørreskjema, 2) at jeg får tilgang til en lengre tekst du har skrevet på nynorsk det siste halve året.

For at jeg skal kunne undersøke svara fra spørreskjema opp mot elevtekstene, ber jeg elevenes lærer om å lage en koblingsnøkkel, som er ei liste over elevenes navn koblet med et nummer. Elevene vil få samme nummer på spørreskjemaet og på teksten. Læreren beholder lista med oversikten over numrene. Jeg er ferdig med undersøkelsen våren 2018, og da kan lista slettes. På denne måten vil jeg ikke vite hvem som har skrevet tekstene eller svart på spørreskjemaene.

Undersøkelsen:

Spørsmålene i spørreskjemaet vil dreie seg om valgfriheten i nynorsk rettskriving. Jeg vil undersøke hva tiendeklassinger kan om valgfriheten og hvilke former dere bruker. I elevtekstene skal jeg undersøke hvilke valgfrie former som er tatt i bruk. Jeg ønsker å sammenligne svara fra spørreskjema opp mot elevteksten for å se om de samsvarer og om det finnes mønstre for de valgfrie formene.

I tillegg vil jeg intervjuere elevenes norsklærer om temaet nynorsk rettskriving. Jeg ønsker å vite hvordan det arbeides med emnet i undervisningen.

Undersøkelsen er anonym for både elev og lærer. Skolens navn vil ikke bli nevnt i oppgaven. Samtykkeskjemaet vil lagres adskilt fra materialet jeg behandler, og det vil ikke være mulig for andre å finne ut hvem som har samtykket. Det er kun meg som har tilgang til materialet

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene

som blir samlet inn, og etter at prosjektet avsluttes, etter planen mai 2018, vil alt materiale bli slettet.

Å delta i studien er frivillig. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli slettet. Dersom du ønsker å delta, fyller du ut samtykkeskjemaet nederst på sida.

Har du spørsmål til studien, ta kontakt med Serine Bakken på mail serinebakken92@hotmail.com eller telefon 91547787.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen

Serine Bakken

Grunnskolelærerstudent 5-10, masterprogram i nordisk språk og litteratur

Universitetet i Agder

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker herved til å være med i undersøkelsen om nynorsk rettskriving

(Elevens underskrift, dato)

Spørjeskjema om rettskriving i nynorsk

Spørsmål	Svar
Informasjon om deltakerne:	
1. Kva for eit kjønn har du?	
2. Kor gammal er du?	
3. Kva for eit morsmål har du?	
4. Kva for eit hovudmål har du?	
5. Har du fritak frå nynorsk?	
6. Kva for ei dialekt har du?	
7. Kva for ei dialekt har foreldra dine?	

Spørsmål	Svar
Spørsmål om nynorsk rettskriving:	
8. Er det lov å skrive det same ordet med fleire forskjellige bøyingsformer på nynorsk?	
8a. Viss du trur det er lov, kva for ord gjeld dette?	
8b. Viss du trur det er lov, har norsklæraren din informert deg om dette?	

Vedlegg 5: Spørreskjema

<p>8c. Viss du ikkje trur det er lov, synest du at det burde vere lov?</p>	
<p>9. Kva synest du om den nynorske rettskrivinga?</p>	
<p>10. Er den nynorske rettskrivinga forvirrande, eller er du fornøgd med ho?</p>	
<p>11. Når du skriv nynorsk, tenker du då at du skal skrive så tradisjonelt nynorsk som mogleg, så likt bokmål som mogleg, så likt dialekta di som mogleg, eller tenker du noko anna når du skriv?</p>	
<p>12. Viss du er usikker på kva for ordformer du skal velje når du skriv nynorsk, kva trur du det kjem av?</p>	
<p>13. Når du ser at du kan skrive eit ord på to måtar, kva er det som gjer at du vel den eine formen framfor den andre?</p>	

14. Set ring rundt alternativet du trur er lov å skrive på nynorsk. Det er kanskje fleire som er lov. Viss du ikkje veit, eller er veldig usikker, kan du sette ring rundt «eg veit ikkje».

1	Aleine	Åleine	Eg veit ikkje
2	Bevisstheit	Medvit	Eg veit ikkje
3	Da	Då	Eg veit ikkje

Vedlegg 5: Spørreskjema

4	Å ete	Å eta	Eg veit ikkje
5	Førebilete	Forbilde	Eg veit ikkje
6	To gongar	To gonger	Eg veit ikkje
7	Å kaste	Å kasta	Eg veit ikkje
8	Kvifor	Korfor	Eg veit ikkje
9	Me	Vi	Eg veit ikkje
10	No	Nå	Eg veit ikkje
11	Å skrive	Å skriva	Eg veit ikkje
12	Ein skule	Ein skole	Eg veit ikkje
13	Å snakke	Å snakka	Eg veit ikkje
14	Spennande	Spanande	Eg veit ikkje
15	Ei søster	Ei syster	Eg veit ikkje
16	Ein ven	Ein venn	Eg veit ikkje
17	Da	Då	Eg veit ikkje
18	Å vere	Å vera	Eg veit ikkje
19	Verkelegheit	Røyndom	Eg veit ikkje
20	Dyktigheit	Dugleik	Eg veit ikkje
21	Kvifor	Korfor	Eg veit ikkje
22	Har de fått med dykk poenget?	Har dokker fått med dokker poenget?	Eg veit ikkje
23	Eg skal skrive ei melding.	Eg skal skriva ei melding.	Eg veit ikkje
24	Barna leikar.	Borna leikar.	Eg veit ikkje
25	Huset er ope .	Huset er opent .	Eg veit ikkje
26	Eg kjende meg bra.	Eg kjente meg bra.	Eg veit ikkje
27	Sofie håpa det blei sol.	Sofie håpte det blei sol.	Eg veit ikkje
28	Adrian håpar det blir snø.	Adrian håper det blir snø.	Eg veit ikkje

Vedlegg 5: Spørreskjema

29	Kva tenker du på?	Kva tenkjer du på?	Eg veit ikkje
30	Det er gøy å snakke med deg.	Det er gøy å snakka med deg.	Eg veit ikkje
31	Me følger med på «The Voice». Me fylgjer med på «The Voice».	Me følgjer med på «The Voice».	Eg veit ikkje
32	Sindre ynsker seg iPad. Sindre ynskjer seg iPad.	Sindre ønsker seg iPad. Sindre ønskjer seg iPad.	Eg veit ikkje

15. Set ring rundt alternativet som du bruker når du skriv nynorsk.

1	Aleine	Åleine	Eg veit ikkje
2	Bevisstheit	Medvit	Eg veit ikkje
3	Da	Då	Eg veit ikkje
4	Å ete	Å eta	Eg veit ikkje
5	Førebilete	Forbilde	Eg veit ikkje
6	To gongar	To gonger	Eg veit ikkje
7	Å kaste	Å kasta	Eg veit ikkje
8	Kvifor	Korfor	Eg veit ikkje
9	Me	Vi	Eg veit ikkje
10	No	Nå	Eg veit ikkje
11	Å skrive	Å skriva	Eg veit ikkje
12	Ein skule	Ein skole	Eg veit ikkje
13	Å snakke	Å snakka	Eg veit ikkje
14	Spennande	Spanande	Eg veit ikkje

Vedlegg 5: Spørreskjema

15	Ei søster	Ei syster	Eg veit ikkje
16	Ein ven	Ein venn	Eg veit ikkje
17	Da	Då	Eg veit ikkje
18	Å vere	Å vera	Eg veit ikkje
19	Verkelegheit	Røyndom	Eg veit ikkje
20	Dyktigheit	Dugleik	Eg veit ikkje
21	Kvifor	Korfor	Eg veit ikkje
22	Har de fått med dykk poenget?	Har dokker fått med dokker poenget?	Eg veit ikkje
23	Eg skal skrive ei melding.	Eg skal skriva ei melding.	Eg veit ikkje
24	Barna leikar.	Borna leikar.	Eg veit ikkje
25	Huset er ope .	Huset er opent .	Eg veit ikkje
26	Eg kjende meg bra.	Eg kjente meg bra.	Eg veit ikkje
27	Sofie håpa det blei sol.	Sofie håpte det blei sol.	Eg veit ikkje
28	Adrian håpar det blir snø.	Adrian håper det blir snø.	Eg veit ikkje
29	Kva tenker du på?	Kva tenkjer du på?	Eg veit ikkje
30	Det er gøy å snakke med deg.	Det er gøy å snakka med deg.	Eg veit ikkje
31	Me følger med på «The Voice». Me fylgjer med på «The Voice».	Me følgjer med på «The Voice».	Eg veit ikkje
32	Sindre ynsker seg iPad. Sindre ynskjer seg iPad.	Sindre ønsker seg iPad. Sindre ønskjer seg iPad.	Eg veit ikkje

Intervjuguide til norsklæreren

1. Generelt sett, hvordan driver du nynorskundervisninga?
2. Hvordan arbeider du med valgfrihet i nynorsk med elevene?
 - a. Undervisning? Veiledning? Eksplisitt påpeking? Infinitivsending? Ordbok?
3. Hvilke ordformer oppmuntrer du elevene til å velge?
 - a. Talemålsnære, Bokmålsnære, Konservative nynorskformer
4. Har du noen tanker om en slags strategi elevene kan bruke når de skal skrive nynorske ord?
5. Hva tenker du om å skrive talemålsnær nynorsk?
6. Føler du sjøl at du er trygg på valgfriheten og ordformene som er lov i nynorsk nå?
 - a. Jf. Normalen fra 2012, I retting, Når du skriver sjøl
7. Det har vært flere rettskrivingsnormaler i nynorsk i løpet av din tid som lærer og student. Hvordan påvirker dette arbeidet ditt?
8. Det er gjort forskning på at elever kan tenke at dersom de bruker mindre brukte valgfrie ordformer i tekstene sine kan lærere og sensorer rette dette som feil. Hva tenker du om dette?

Vedlegg 7: Oversikt over formvalg i elevtekstene

INFORMANT A1

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Busette	Busetta
Dele	Dela
Fiska	Fiske
Forklære	Forklåra
Gøyme	Gøyma
Kjempe	Kjempa
Kunne	Kunna
Lage	Laga
Styre	Styra
Vere 4	Vera
Vurdere	Vurdera

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Klarar 2	Klarer	Presens
Teksten	Teksta	Bestemt form flertall

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Busette	Busetje	Infinitiv
Forklære	Forklare	Infinitiv
Fyrste 2	Første	Adjektiv

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Blei	Vart	Preteritum
Blitt 3	Vorte	Supinum
Me 5	Vi	1. person flertall av personlige pronomener i subjektsform
Ta	Taka/Take	Infinitiv

INFORMANT A3

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Drepe	Drepa
Flytte	Flytta
Kjempe 2	Kjempa
Kjøpa	Kjøpe
Klare	Klara
Komme	Komma
Lukte	Lukte
Melde	Melda
Møte	Møta
Puste	Pusta
Renne	Renna
Risikera 2	Risikere
Skape	Skapa
Skrive	Skriva
Snakke	Snakka
Sutre	Sutra
Sverje 2	Sverja
Vente 2	Venta
Vere	Vera

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Brukar	Bruker	Presens
Bruker	Brukar	Presens
Brukt	Bruka	Supinum
Datamaskina	Datamaskinen	Bestemt form entall
Mista	Miste	Preteritum
Teksten	Teksta	Bestemt form entall
Venner	Vennar	Ubestemt form flertall

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Fyrste	Første	Adjektiv
Gammal 2	Gamal	Adjektiv i entall hankjønn- og hunkjønnform

Vedlegg 7: Oversikt over formvalg i elevtekstene

Komme	Kome	Infinitiv
Løn	Lønn	Ubestemt form entall
Rekker	Rekkjer	Presens
Skulen 3	Skolen	Bestemt form entall
Skulegarden	Skolegarden	Bestemt form entall
Tenker 2	Tenkjer	Presens
Ungdomsskule	Ungdomsskole	Ubestemt form entall
Ungdomsskulen	Ungdomsskolen	Bestemt form entall
Venner	Vener	Ubestemt form flertall

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Bilde	Bilete	Ubestemt form entall
Blitt	Vorte	Supinum
Gleder	Gler	Presens
Kvifor 3	Korfor	Adverb
Lar	Lét	Presens
Tatt	Teke	Supinum
Vi 15	Me	1. person flertall av personlige pronomener i subjektform

INFORMANT A6

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Fatte 2	Fatta
Flytte	Flytta
Gjere 2	Gjera
Kjøpe	Kjøpa
Kviskre	Kviskra
Pakke	Pakka
Passe	Passa
Riste	Rista
Skrive	Skriva

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Brukte	Bruka	Preteritum
Skilnader	Skilnadar	Ubestemt form flertall
Skjønte	Skjøna	Preteritum
Smakt	Smaka	Supinum
Teksten 3	Teksta	Bestemt form entall

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Først	Fyrst	Adverb
Ungdommar	Ungdomar	Ubestemt form flertall

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Derfor	Difor	Adverb
Dokker	Dykk	2. person flertall av personlige pronomer i objektsform
Kvifor	Korfor	Adverb
Vi 6	Me	1. person flertall av personlige pronomer i subjektsform

INFORMANT A7

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Betale	Betala
Finne 2	Finna
Feire	Feira
Gjere 2	Gjera
Høyre	Høyra
Kjøpe	Kjøpa
Komme 2	Komma
Leggje	Leggja
Låne	Låna
Skaffe	Skaffa

Vedlegg 7: Oversikt over formvalg i elevtekstene

Skjelve	Skjelva
---------	---------

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Peika	Peikte	Preteritum
Skilnader	Skilnadar	Ubestemt form flertall
Stirar	Stirer	Presens
Teksten	Teksta	Bestemt form entall
Vennar	Venner	Ubestemt form flertall

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Første 4	Fyrste	Adjektiv
Gammalt	Gamalt	Adjektiv i entall intetkjønnsform
Komme 2	Kome	Infinitiv
Leggje	Legge	Infinitiv
Vennar	Venar	Ubestemt form flertall

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Blitt	Vorte	Supinum
Derfor 3	Difor	Adverb
Gi	Gje/Gjeva/Gjeve	Infinitiv
Gir	Gjev	Presens
Tatt	Teke	Supinum

INFORMANT A8

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Behandle	Behandla
Betale 2	Betala
Donere	Donera
Ende	Enda
Forsørgje	Forsørgja
Fortsette	Fortsetta

Vedlegg 7: Oversikt over formvalg i elevtekstene

Gjere	Gjera
Høyre	Høyra
Jobbe	Jobba
Kjøpe	Kjøpa
Klage	Klaga
Kose	Kosa
Kunne	Kunna
Lage 2	Laga
Omsetje	Omsetja
Sette	Setta
Sitte	Sitta
Skrive	Skriva
Slite	Slita
Slutte	Slutta
Tenkje 3	Tenkja
Vise	Visa

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Brukt 4	Bruka	Supinum
Gonger	Gongar	Ubestemt form flertall
Klarer 2	Klarar	Presens
Smeltar	Smelter	Presens
Teksten 2	Teksta	Bestemt form entall

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Born 3	Barn	Ubestemt form flertall
Borna	Barna	Bestemt form flertall
Bygger	Byggjer	Presens
Enda	Endå	Adverb
Forsørgje	Forsørge/Forsyrgje	Infinitiv
Fortsette	Fortsetje	Infinitiv
Kjøkkenet	Kjøkenet	Bestemt form entall
Lønn	Løn	Ubestemt form entall
Omsetje	Omsette	Infinitiv
Sette	Setje	Infinitiv
Skule	Skole	Ubestemt form entall
Tenkje 3	Tenke	Infinitiv
Tenkjer	Tenker	Presens

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Blitt 2	Vorte	Supinum
Derfor	Difor	Adverb
Kvifor	Korfor	Adverb
Vi 54	Me	1. person flertall av personlige pronomener i subjektform

INFORMANT A10

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Beskrive	Beskriva
Fortelje	Fortelja
Føle	Føla
Hjelpe	Hjelpe
Hjelpe	Hjelpe
Høyra	Høyre
Kaste	Kasta
Lese 2	Lesa
Leve	Leva
Mista	Miste
Miste	Mista
Prøve	Prøva
Redusere	Redusera
Samanlikne	Samanlikna
Seia	Seie
Selje 2	Selja
Skaffa	Skaffe
Skrive 3	Skriva
Sløse	Sløsa
Snakke	Snakka
Spise 2	Spisa
Velje	Velja
Vera	Vere
Vere 6	Vera
Vite 3	Vita

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Bruker 3	Brukar	Presens
Brukt	Bruka	Supinum
Dreier 3	Dreiar	Presens
Skilnader	Skilnadar	Ubestemt form flertall
Svarer	Svarar	Presens
Teksten 8	Teksta	Bestemt form entall
Vennane	Vennene	Bestemt form flertall

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Barn 4	Born	Ubestemt form flertall
Enda 2	Endå	Adverb
Fyrste	Første	Adjektiv
Mista	Missa	Infinitiv
Miste	Misse	Infinitiv
Skylda 3	Skulda	Supinum
Vennane	Venane	Bestemt form flertall
Vite	Vete	Infinitiv

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Blitt 2	Vorte	Supinum
Derfor	Difor	Adverb
Dra 2	Draga/Drage	Infinitiv
Gitt	Gjeve	Supinum
Korfor	Kvifor	Adverb
Me 15	Vi	1. person flertall av personlige pronomener i subjektsform
Slått	Slege	Supinum
Vi 16	Me	1. person flertall av personlige pronomener i subjektsform

INFORMANT B2

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Bevare	Bevara
Bruke	Bruka
Dekkje	Dekkja
Drepe	Drepa
Fortsette	Fortsetta
Jakte	Jakta
Karakterisere	Karakterisera
Kjempe	Kjempa
Kunne 2	Kunna
Kvitte	Kvitta
Lese	Lesa
Lære	Læra
Overleve	Overleva
Velje	Velja
Vere	Vera
Vite 2	Vita

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Brukt 10	Bruka	Supinum
Håper	Håpar	Presens
Pesten	Pesta	Bestemt form entall
Teksten 4	Teksta	Bestemt form entall
Trent	Trena	Supinum

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Dekkje	Dekke	Infinitiv
Enda	Endå	Adverb
Fortsette	Fortsetje	Infinitiv
Ungdomar 2	Ungdommar	Ubestemt form flertall
Vite 2	Vete	Infinitiv

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Derfor 2	Difor	Adverb
Dermed	Dimed	Adverb
Dokker 4	Dykk	2. person flertall av personlige pronomer i objektsform
Gjentatt	Gjenteke	Supinum
Korfor 1	Kvifor	Adverb
Kvifor 2	Korfor	Adverb
Slått	Slege	Supinum
Vart 7	Blei	Preteritum
Vi 12	Me	1. person flertall av personlige pronomer i subjektsform

INFORMANT B4

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Gøyma	Gøyme
Jakta 2	Jakte
Lesa	Lese
Merka	Merke
Seie	Seia
Sjekka	Sjekke
Spela 2	Spele
Visa	Vise

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Brukar	Bruker	Presens
Fortvila	Fortvilte	Preteritum
Gonger	Gongar	Ubestemt form flertall
Klassa 2	Klassen	Bestemt form entall
Lenar	Lener	Presens
Ropar	Roper	Presens
Skapar	Skaper	Presens
Svarer	Svarar	Presens

Vedlegg 7: Oversikt over formvalg i elevtekstene

Teksta 2	Teksten	Bestemt form entall
Venene	Venane	Bestemt form flertall

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Følgje	Følge/Fylgje	Ubestemt form flertall
Skulen	Skolen	Bestemt form entall
Skuletid	Skoletid	Ubestemt form entall
Trekkjer	Trekker	Presens
Venene	Vennene	Bestemt form flertall

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Gjev	Gir	Presens
Kvifor	Korfor	Adverb
Slått	Slege	Supinum
Tek	Tar	Presens
Teke	Tatt	Supinum
Vorte	Blitt	Supinum

INFORMANT B6

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Fortelja	Fortelje
Jakte	Jakta
Koma 3	Komme
Kunne	Kunna
Leggja	Leggje
Roa	Roe
Selja	Selje
Snakka	Snakke
Sova	Sove
Svara 2	Svare
Vera	Vere
Ynskje 2	Ynskja

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Bestevenner	Bestevennar	Bestemt form flertall
Brukte 2	Bruka	Preteritum
Likar	Liker	Presens
Prøvene	Prøvane	Bestemt form flertall
Stirar	Stirer	Presens
Svarar	Svarer	Presens
Teksten	Teksta	Bestemt form entall
Venene	Venane	Bestemt form flertall

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Bestevenner	Bestevener	Ubestemt form flertall
Bestevenninne	Besteveninne	Ubestemt form entall
Bestevenninnen	Besteveninnen	Bestemt form entall
Kikka	Kika/Kike	Supinum
Kikkar 3	Kikar/Kik	Presens
Koma 3	Komma	Infinitiv
Kome	Komme	Supinum
Leggja	Legga	Infinitiv
Lukkeleg	Lykkeleg	Adjektiv ubestemt form entall
No	Nå	Adverb
Skulegarden	Skolegarden	Bestemt form entall
Skulen	Skolen	Bestemt form entall
Tenkjer 2	Tenker	Presens
Venene	Vennene	Bestemt form flertall
Ynskje 2	Ynske /Ønskje	Infinitiv

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Difor	Derfor	Adverb
Drege	Dradd/Dratt	Supinum
Gjentek	Gjentar	Presens
Slått 2	Slege	Supinum
Teke	Tatt	Supinum
Vart 3	Blei	Preteritum
Vi 2	Me	1. person flertall av personlige pronomen i subjektsform

INFORMANT B9

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Definere	Definera
Fokusere	Fokusera
Fortsette	Fortsetta
Føle	Føla
Gjere 2	Gjera
Grine	Grina
Hjelpe	Hjelpa
Klare	Klara
Komme 2	Komma
Kunne	Kunna
Leve	Leva
Møte	Møta
Måtte	måtta
Overnatte	Overnatta
Prøve	Prøva
Slutte	Slutta
Sminke	Sminka
Snakke 2	Snakka
Stelle	Stella
Vakne	Vakna
Vere 4	Vera
Øve	Øva

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Bestevennar	Bestevenner	Ubestemt form flertall
Bruker	Brukar	Presens
Håper	Håpar	Presens
Kantina	Kantinen	Bestemt form entall
Klarar 2	Klarer	Presens
Klarer 2	Klarar	Presens
Klart	Klara	Supinum
Klassen	Klassa	Bestemt form entall
Roper	Ropar	Presens
Skaper	Skapar	Presens
Skjønte	Skjønna/Skjøna	Preteritum

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Besteveninna	Bestevenninna	Bestemt form entall
Bestevennar	Bestevenar	Ubestemt form flertall
Fortsette	Fortsetje	Infinitiv
Fyrste	Første	Adjektiv
Først	Fyrst	Adverb
Første	Fyrste	Adjektiv
Komme	Kome	Supinum
Komme 2	Kome	Infinitiv
Skolen 7	Skulen	Bestemt form entall
Skulen 4	Skolen	Bestemt form entall
Sommarferien	Sumarferien	Bestemt form entall
Systrene	Søstrene	Bestemt form flertall
Tenker	Tenkjer	Presens
Veninne 2	Venninne	Ubestemt form entall

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Derfor	Difor	Adverb
Dra	Drage/Draga	Infinitiv
Vi 10	Me	1. person flertall av personlige pronomen i subjektsform

INFORMANT B11

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Bruke 4	Bruka
Bøye	Bøya
Drepe	Drepa
Finne	Finna
Gjera	Gjere
Gløyme 3	Gløyme
Komme	Komma
Kunna	Kunne
Lesa	Lese

Vedlegg 7: Oversikt over formvalg i elevtekstene

Læra 3	Lære
Lære 5	Læra
Måtte	Måtte
Skjønne 2	Skjønna
Skrive	Skriva
Øydelegge	Øydelegga

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Bruker 2	Brukar	Presens
Brukt 2	Bruka	Supinum
Håpar	Håper	Presens
Håper	Håpar	Presens
Klarar	Klarer	Presens
Teksten 6	Teksta	Bestemt form entall

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Komme	Kome	Infinitiv
Skjønne	Skjøne	Infinitiv
Skuleelevar	Skoleelevar	Ubestemt form flertall
Skulen 3	Skolen	Bestemt form entall
Ungdomsskulen	Ungdomsskolen	Bestemt form entall
Øydelegge	Øydeleggje	Infinitiv

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Blei 2	Vart	Preteritum
Derfor	Difor	Adverb
Gi	Gje/Gjeva/Gjeve	Infinitiv
Kvifor 5	Korfor	Adverb
Slått	Slege	Supinum
Tar 2	Tek	Presens
Vi 24	Me	1. person flertall av personlige pronomen i subjektsform

INFORMANT B12

Infinitiv

Valgte former	Alternative former
Drepe	Drepa
Dømme	Dømma
Fortelje	Fortelja
Føle	Føla
Gifta	Gifta
Hjelpe 2	Hjelpa
Jakte	Jakta
Kjempe 3	Kjempa
Kvitte	Kvitta
Meine	Meina
Mobba	Mobbe
Mobbe	Mobba
Omtala	Omtale
Peike	Peika
Prate	Prata
Selje	Selja
Skape	Skapa
Skriva	Skrive
Støtte	Støtta
Vekkje 3	Vekkja
Vere 3	Vera

Bøyingsendinger

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Brukar	Bruker	Presens
Ensa	Enste	Preteritum
Håper	Håpar	Presens
Klarer	Klarar	Presens
Mislikar	Misliker	Presens
Skadar	Skader/Skar	Presens
Skapar	Skaper	Presens
Svart	Svara	Supinum
Teksten 4	Teksta	Bestemt form entall

Vedlegg 7: Oversikt over formvalg i elevtekstene

Lyder

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Dømme	Døme	Infinitiv
Enda	Endå	Adverb
Medviten	Medveten	Adjektiv i entall hankjønn- og hunkjønnform
No	Nå	Adverb
Vekkje 3	Vekke	Infinitiv

Stammeutlyd

Valgte former	Alternative former	Bøyingskategori
Blei 2	Vart	Preteritum
Blitt	Vorte	Supinum
Dokker 2	De	2. person flertall av personlige pronomen i subjektsform
Dykk	Dokker	2. person flertall av personlige pronomen i objektsform
Enda	Endå	Adverb
Gi	Gje/Gjeva/Gjeve	Infinitiv
Gir	Gjev	Presens
Gjentek	Gjentar	Presens
Ta 3	Teke	Infinitiv
Vi 4	Me	1. person flertall av personlige pronomen i subjektsform

Vedlegg 8: Transkripsjon av intervju

Transkriberte intervju med lærerne fra skole A og skole B.

Forklaring på semiotiske tegn brukt i framstillinga:

Fet skrift: Indikerer meg som intervjuer sin taletur.

Vanlig font: Intervjuobjektens taletur.

Parentes: Viser til andre ting som opptrer, som noe som skjer, lyder, måten noe blir sagt på, eller oppsummering av noe vi snakker om som ikke er relevant.

Understrekede ord: Informanten har lagt ekstra trykk på dette ordet

Kursiverte ord: Ordformer som snakkes om

Ellipse (...): Oppstykket tale eller tankestrøm

Anførselstegn: Informanten gjengir tale av noen som sier noe

Jeg har ikke tatt med alle lyder og som kommer, kun der det kan virke relevant for sammenhengen. Sjøl om det ikke kommer fram i transkriberinga har jeg som intervjuer gitt respons i form av øyenkontakt, mimikk, nikking og risting på hodet, samt enkelte ganger sagt meg enig da dette er naturlige faktorer som opptrer i en samtale i en ansikt-til-ansikt-situasjon. Dette har jeg vurdert som både irrelevant og som et forstyrrende element i transkripsjonen.

Lærer fra skole A

Generelt sett hvordan arbeider du med nynorsk undervisning?

Jeg har først en økt med grammatikk. At vi jobber med grammatikk i første runde, og så at vi seinere jobber mer med lesing og skrivning. Mm... At vi først har tatt en gjennomgang av ordklasser og bøyingsformer, så vi begynner med i 8 kl. og selvfølgelig repeterer gjennom 9. og 10., men at vi i større grad leser og skriver, og seinere jobber med ordbok og ordliste.

Ja, dere bruker ordbok? Mest med digital ordliste. Det er første gang jeg har gjort det i år da, at jeg har jobba så mye med digital ordliste. Jeg vet ikke om jeg skal si mer om det nå? **Ja, du kan...** ...tankene mine rundt det? ...**du kan gjerne det.** For jeg har erfaring med at elever strever med å på en måte avkode ordlista, og at de bruker uforholdsmessig mye tid på å bla opp og finne ordet. Så da har jeg tenkt at med denne klassen jeg har nå som er

Vedlegg 8: Transkripsjon av intervju

tiendeklassinger, at jeg skal forsøke å heller jobbe med digitale ordlister fordi jeg tror de bruker mindre tid på å slå opp, og at de faktisk da fortere forstår de opplysningene de får

Hva opplever du at de sliter med avkoding som du sa?

Ja, det er at den ordlista vi har hatt har det ikke stått heile bøyninga, det står bare endelsene. Og når de ikke vet heilt om de egentlig slår opp på et verb eller et substantiv, for det er jo mange som synes dette er vanskelig, så får en endelsene med *-a*, *-ar*, *-ane*, og *-ar* og *-a*, sant...de får bare bindestrek a, bindestrek ar. Så vet jo egentlig ikke de om de holder på med et substantiv eller et verb, så det blir egentlig basert på gjetting til slutt likevel da.

Og det blir bedre med den digitale?

Ja, jeg føler det blir bedre, for da slår de inn ordet.. og de fleste lærer seg å slå inn verbet i infinitiv. Og da får de heile bøyninga og ikke bare endelsene. Jeg føler at det blir lettere for de. Og så tenker jeg jo også at ..ja etter den nye rettskrivinga kom, og vi diskuterte om vi måtte kjøpe nye ordbøker, så tenker jeg at jeg tror den ferdigheten med å slå opp i ei ordbok er i ferd med å bli en ferdighet vi ikke trenger. Og selv vi som voksne bruker jo...Vi bruker jo ikke telefonkatalog for eksempel, vi bruker...Vi slår jo bare opp digitalt og finner ting. Så jeg tenker at det kanskje, at ikke de mister så mye. De mister jo den ferdigheten, men at det kanskje vil komme seinere for de som virkelig trenger det.

Hvordan arbeider du med valgfriheten i nynorsk med elevene?

Eh, jeg arbeider vel.. ikke noe spesifikt med valgfrihet. Jeg har sagt til dem at jeg anbefaler de å bruke den formen som ligger tettest opp mot deres talemål. Og mer enn det har vi egentlig ikke jobba med valgfriheten. De får jo opp de alternativa de har, og så vet de jo at alt er tillatt som står der. Men at de må velge, og de må forsøke å velge konsekvent. Men, vi har ikke snakka veldig mye om det.

Er det når du introduserer de for den digitale ordboka at du sier disse tinga?

Ja, det er jo når de kommer opp de ulike formene. **I forbindelse med ordboka?** Ja det er jo det. Selvfølgelig når vi snakker om personlige pronomen og den slags så har vi det jo konkret sånn i forbindelse med gjennomgang av ordklasser. **Hvis du ser det påpeker du det?** Ja. **Det er den måten du arbeider med de på?** Ja, det tror jeg (Litt tenkende).

Du oppfordrer dem til å bruke talemålsnære former. Er det dette dere på skolen

tenker? Har dere snakka om det?

Nei, jeg tror ikke vi har noe sånn felles holdning til det på skolen, det tror jeg ikke. Men jeg tenker at det er det som er litt av bakgrunnen for at vi har nynorsk. At vi skal holde det tett opp til talemålet. At vi har de valgfrie formene så er vel det litt av hensikten. Mm.. Men det er ikke noen felles holdning på skolen. Vi har ikke snakka om det (Ler litt).

Er det sånn du tenker at det er letteste for elevene å lære nynorsk?

(Svarer kontant) Ikke for at det skal være lettest, men for at det skal være mest mulig... naturlig... et naturlig språk da. For jeg tenker at hvis de bruker det de har tettest opp til sitt talemål, så vil de få en mer konsekvent nynorsk. I stedet for å leite etter de rareste formene, de mest liksom, nynorske formene. At da kan det fort bli en veldig underlig språkføring.

Opplever du at de gjør det? De har lyst ja. De har veldig lyst til å finne den mest rare formen – eller rar i hermetegn. Vi hadde seinest i går da, hadde vi jo en som lurte på om hen skulle skrive *kome* eller *komme*, og da endte det med *kome*. Det var det hen hadde mest lyst til, selv om vi sier *komme*. **Da spurte hen deg?** Ja. **Veileder du dem med tanke på valgfriheten? Spør de ofte...?** Nei, de spør ikke ofte, men i går spurte hen jo. Og da sa jeg at jeg synes du burde bruke *komme*, fordi det ligger... Fordi det er det hen sier, men hen ramla ned på *kome* (Vi ler sammen).

Infinitivsending. Arbeider dere med det?

Nei, det gjør vi ikke. De vet at de, de fleste vet, altså vi har nevnt, at de kan bruke *a*-ending, men jeg har jo anbefalt de å ikke gjøre det fordi vi ikke bruker det i vår dialekt.

Har du nevnt dette i grammatikkopplæring?

Ja, det er jo da vi har gått gjennom det.

Har du noen tanker om hvilken strategi elevene kan bruke når de skal skrive nynorske ord? Altså når de skal skrive nynorske ord? Hva tenker du? Ja, når de skriver nynorske tekster. Hvilke ord de skal velge?

Ikke noe annet enn at jeg anbefaler de talemålsnære formene. Men ellers er strategien å først bruke den kreative delen og skrive teksten. Og så bruke den etterskrivefasen da til å redigere og få rettskrivinga korrekt. Så jeg anbefaler dem ikke til å bruke ordbok i den kreative fasen når de skriver tekst. Og da velger jo noen å skrive bokmål i første runde, mens noen gjør jo et

Vedlegg 8: Transkripsjon av intervju

forsøk på å få det mest mulig nynorsk, de fleste vil jeg jo tro gjør det, og så går de etterpå og sjekker at ting er blitt riktig.

Har du hatt de samme elevene i alle de tre åra i norsk?

Ja.

Nytt spørsmål. Hva tenker du om å skrive talemålsnær nynorsk? Det har du jo sagt litt om.

Ja, jeg har jo det. Jeg tenker jo at det er et holdningsspørsmål, men jeg forsøker å oppfordre de til det.

Føler du at du sjøl er trygg på valgfriheten og ordformene som er lov i nynorsk nå, når du skriver?

(Kom kontant før spørsmålet var ferdigstilt) Nei, nei jeg gjør ikke det. Jeg har på en måte mista litt av det eierforholdet til ordforrådet etter den nye rettskrivinga kom. Jeg må innrømme det.

For du brukte den forrige normalen mest?

Det var på en måte da jeg, liksom, mm... Hva skal jeg si? ...lærte meg å skrive nynorsk, eller... og fikk det eierforholdet til ordene sånn at du bare på en måte vet det, at en ikke trenger å slå opp. Men nå slår jeg opp mye, mye mer. Fordi at jeg ikke er sikker lenger. Så om det er ...(Ler)... At det går seinere i toppen etter hvert som åra går, eller om jeg skriver for lite? Jeg vet ikke. Men jeg er ikke trygg nei.

Når du retter tekstene til elevene, da slår du opp?

Jeg slår opp. Mye. Jeg gjør det. Må jo være ærlig (Ler). **Ja, jeg regner jo med det. Det må være vanskelig for dere som har hatt flere reformer. Det er ikke så enkelt å holde seg oppdatert på sånne ting. Det er som du sier det sitter i hodet, det føler jeg også.** Ja, jeg slår opp mye, jeg gjør det.

Neste spørsmål går på litt av det samme. Det har vært mange rettskrivingsnormaler.

Hva tenker du om at det har vært flere normaler i løpet av din tid som student og lærer?

Jeg tenker for min egen personlige del så er det uheldig, nettopp fordi at jeg blir usikker på

rettskrivinga. Men som et språkpolitisk virkemiddel ser jeg jo at det kanskje er nødvendig. Det gjør jeg. Jeg er jo enig i at rettskrivinga må utvikle seg i takt med tida. Men at det krever litt av brukerne. Det må en jo akseptere.

Dette er siste spørsmål: Det er gjort forskning på at elever kan tenke at dersom de bruker mindre brukte valgfrie former i tekstene sine, kan lærere og sensorer rette dette som feil. Hva tenker du om det? Om at det skjer...Det er gjort forskning på at det faktisk skjer? Ja, at det skjer at elever bruker former som er mindre brukt gjerne, og at kanskje ikke lærerne eller sensorene ikke vet om formene.

Nei, det tenker jeg at selvfølgelig er uheldig hvis de får feil på noe som er korrekt. Det er jo noe som lærere og sensorer må ta til etterretning. Men det var ukjent for meg. Og jeg har jobba som sensor i skriftlig norsk i flere år. Dette har ikke vært oppe på sensorskoleringa. **Det har ikke det nei?** Nei. Og det tenker jeg at må være vårt ansvar.

Så du er ikke kjent med det i det heile tatt? Samtidig så sitter en jo ikke og retter feil på skriftlig eksamen. **Nei, det er sant. Men det kan kanskje trekke ned heilhetsinntrykket?** Ja, det kan det.

Dette gjelder både bokmål og nynorsk. Som et bokmåleksempel er det gjerne de a-endingene.

Åja, at dette blir oppfatta som feil? (Sier dette undrende). Det er jo veldig uheldig. Jeg tenker likevel at det er et ansvar lærerne må ta, man kan ikke skylde på rettskrivinga, at det er for mange valgfrie former.

Lærer fra skole B

Jeg vil først spør deg generelt sett hvordan du driver nynorskundervisninga?

Hvordan jeg driver nynorskundervisninga? Rent sånn praktisk har vi satt av én time i uka, nå i 10. trinn, som vi driver nynorskundervisning. Nå hadde vi stort sett fokus på grammatikken i fjor, da gikk vi grundig gjennom, på en måte – har ei veldig god bok som vi har gått gjennom nynorskgrammatikken grundig. Så nå i år jobber vi mye mer variert. Og det er med... altså lesetekster, overse... om...omsetjing... (jeg ler)... og... oppgaver. Veldig ofte tar vi utgangspunkt i hvis de har hatt en liten innlevering. De har en sånn bok som heter

Vedlegg 8: Transkripsjon av intervju

Stubbenboka, hvor vi skriver små stubber, altså korte tekster, på nynorsk. Det kan være, vi holder på å lese ei bok nå, og så har vi lesestopp underveis, så skriver jeg noen spørsmål på tavla og så svarer de på dette. Og så samler jeg det inn, og så ser jeg på hva er det de sliter med nå? Jo, de har jo heilt glemt substantivbøyinga, og så tar vi repetisjon på substantivbøyinga. Sånn at vi... Ja, så litt mer sånn fritt i år. Jeg kunne sikkert nevnt en haug med andre ting vi gjør også da.

Begynte de i 9. klasse med nynorsk?

Nei, vi begynte for så vidt i 8. med nynorsk, ja, det gjorde vi. Men da tok vi mer sånn introduksjon, vi tok litt historien, vi leste nynorsk...mer på den snille måten. Mens i 9. tok vi grammatikken.

Bruker elevene ordlister her? Ja. Ordbøker eller er det... ja, den røde... ..eller på nett?

Ja, det også, men vi har den der røde, den som er bokmål-nynorsk, nynorsk-bokmål. Det var ikke jeg så veldig fornøyd med, for jeg synes det er forvirrende, for det... "Hva heter", så sier de et ord. "Åssen bøyes det?" Og så begynner de å slå opp på nynorsk. Men så sier jeg: "Nei, du er jo faktisk nødt til å slå opp på bokmål, for det er jo bokmål-nynorsk, ikke sant." Det er litt forvirrende. Jeg vil at de skal, jeg vil at de skal prøve å tenke nynorsk. Jeg liker ikke at de tenker bokmål og oversetter til nynorsk. ...Ja.

Og så går vi mer inn på temaet jeg skal skrive om, og det er valgfriheten i nynorsk rettskriving. Så jeg lurer på hvordan du arbeider med den med elevene? (Læreren humrer, og så blir det stilt). Om du gjør det, om du ikke gjør det, og eventuelt hvordan?

Nja, vi har ikke hatt noe spesielt fokus på valgfrihet. Altså... Mye av fokuset merker jeg med nynorskundervisninga blir jo å... på en måte sette det i et positivt lys, for å si det sånn. For det at en kan jo, det er en lang diskusjon om, omkring hvorfor vi har nynorsk, om vi skal ha det og om det er bra. Så den er vi jo alltid forberedt på til en viss grad hvor du tar den med elevene. Men likevel, min erfaring er i alle fall at skal vi få til noe læring her, så må det være en motivasjon. Og hvis ikke det er annen motivasjon enn karakteren i andre enden, javel so be it, så får det være det. Men i alle fall så er det noe med å... eeh, rota meg litt ut på vidda her, men jeg skal komme meg inn igjen. ...Det er noe med å ta det...de kan, ta utgangspunkt i det de kan. Og i den grad det er valgfrie former som ligger nærmest bokmål, så har jeg anbefalt dem å velge dem. Men fokuset har jo mer vært på disse tingene som er konkrete og som ikke

er valgfrie, så vi har ikke hatt...Jeg synes det er dumt å sette mye fokus på valgfriheten, for det synes jeg bare blir forvirrende for dem. Det tar vi i andre omgang når det kommer. Sjekk det i ordlista, ikke sant. Vi har fokusert mer på det som en ikke kan velge, det som faktisk blir feil. Hvis du skriver det sånn på nynorsk så er ikke det brukende. Så... så sånn sett så jobber vi ikke mye med valgfrihet, nei.

Men hvis elevene skriver noen tekster, er det sånn at kan du veilede dem på det? Hvis du går rundt og hjelper dem. Og hvis de stiller spørsmål: Hvordan skal jeg skrive dette ordet? Veileder du i noen retning da? Du nevnte at du ville at de skal skrive bokmålsnære former?

Da må jeg bare koble meg inn på noen tanker, noen eksempler. (Vi ser på spørreskjemaet som ligger på bordet foran oss). Ja, riktig her med infinitiv *e* eller *a*. Der har jeg i alle fall...sagt til de glem den der *-a*-infinitiven. Og så må vi jo inn igjen faktisk, for det at, det er ikke sånn at elevene automatisk vet hva infinitiv er, faktisk, de gjør ikke det. Så da snakker vi jo om at... at, må bare repetere det: "Hvis du har en infinitiv bruk *e*." Ja, det har jeg sagt. **Fordi den ligner på bokmål?** Ja. Fordi den ligner på bokmål. Og det her med...dessuten så er det heilt uinteressant å fortelle de hva kløyvd infinitiv er, og i det heile tatt å begynne å blande sånn "Å, er det ikke lov å skrive det? Det står i ordboka!". "Jo, men det blir forvirrende og det blir ... veldig ugunstig." (Vi blir avbrutt av noen som kommer inn på rommet, etterpå litt bråk utenfor).

Neste spørsmål er hva slags ordformer du oppmuntrer elevene til å velge? Hva slags sa du? ...ordformer du oppmuntrer elevene til å velge? Hvis de har et valg. Du nevnte jo bokmålsnære former, men oppmuntrer dere til å bruke talemålsnære former? Eller er det helst bokmålsnære? ...Ja, jeg tror... ja... godt spørsmål! Er det igjen noen eksempler? (Vi ser igjen på ordformene i spørreskjemaet). Her er det mye *-a* og *-e*-endinger, ja *da* og *då*... **Sånn som den for eksempel, nå... Ja. *Vi* og *me*. Ja, riktig. **Men så...eller ja... ei søster** og *ei syster*. **...dere sier vel å skrive i... her på Sørlandet, ikke sant?** Ja, *å skrive*. Så da bruker vi *-e*-infinitiv der. **Men tanken er at det...** Eeh... **...dere vil...** Men altså jeg har ikke noe sånn... **...at det skal være likt bokmål?** ...elevene spør ofte om de skal skrive *ei syster* eller *ei søster*. Da sier jeg at det kan du velge. Og da er det ikke det noe poeng for meg å si at jeg synes du skal skrive *ei syster*, for... Men jeg har jo elever som ønsker, som for eksempel ikke liker den nye med *dokker*. De vil bruke *de* og *dei*, ikke sant. Og da tenker jeg det at det er**

Vedlegg 8: Transkripsjon av intervju

flott, da har du et bevisst forhold til at jeg liker ikke den her nye, jeg vil ha den som for meg blir mest... Og det er også sånne elever som gjerne velger *systemer*, som velger de mer gamle formene, de som er mest nynorske. Så det blir litt sånn forskjellig veiledning. Veileder noen til å velge det som er mest mulig likt deres, tror vi da sier bokmål, deres skriftspråk, mens andre igjen utfordrer jeg til å bruke de mer typiske nynorskformene, ja.

Har du noen tanker om en slags strategi som elevene kan bruke når de skal skrive nynorske ord?

Det første som faller meg inn det er dette her med som jeg sier: “Tenk som, samme som på engelsk. Dette er et språk, du må inn i språket, du må tenke.” Og så sier jeg det at: “Jeg er sånn, når jeg sitter og retter deres nynorske stiler, og så kommer det inn en tekstmelding og så svarer jeg på nynorsk heilt automatisk. Og så: (Parodierer seg sjøl med tilgjort stemme:) “åå hva gjorde jeg nå?”” (Jeg ler). Det er noe med det at du må koble inn nynorsken, så det prøver jeg å veilede elevene på. Koble den inn, liksom sånn... få den inn under huden og la den bli naturlig. Det er ikke så vanskelig.

Hva tenker du om å skrive talemålsnær nynorsk? Har du noen tanker?

(Pause) Ja, talemålsnær? Det kommer jo an på da talemålsnær for en kristiansander, det kommer jo an på... Jeg synes igjen at det handler om eleven. At en må veilede ut fra elevens, på en måte både kunnskaper og, ønske eller vilje eller motivasjon for språket... Så hvis det er en som sliter veldig, jeg har jo en del fremmedspråklige som jo også skal ha nynorsk, det vil du sikkert oppdage når du ser.. du kjenner igjen at det er en som ikke har norsk som morsmål. Da er det om å gjøre å legge det nærmest mulig deres... ja, i alle fall bokmål da.

Er det en felles tanke her på skolen? At dere ønsker å... Det har vi ikke diskutert akkurat det. ...**legge det nærmest mulig bokmål?** Nei, det kan jeg ikke si at det er en felles tanke, for det er egentlig ikke noe vi har vært inne på, det har vi ikke snakka om. Fokuset har ikke vært på det... Det er så mange ting som skal i fokus for å kunne få til en god tilnærming til nynorsk. Og få det fram med tanke på motivasjon med tanke på å få elevene med på dette her, at da må du på en måte plukke ut litt. Så jeg merker det at min grammatikkundervisning er veldig basic. Og jeg har masse sånne huskereglar. Gjenta heile tida: “Sett verb i preteritum på bokmål, hva får du? *-et* eller *-te*? Da er det *e*-verb/*a*-verb,” ikke sant, sånne huskereglar. Fordi at, de har ikke... De færreste av de har motivasjon for å både pugge, og for å slå opp i det

vide og det breie. Det blir mye fokus på å få inn det grunnleggende, så kan du *eg* og *ikkje* sant da er du langt på vei. (Begge ler). *Eg, ikkje* og *heim*. (Jeg ler).

Føler du sjøl at du er trygg på valgfriheten og ordformene som nå er lov i nynorsk?

(Kontant svar:) Nei (Ler). Nei, jeg gjør ikke det. Jeg slår opp stadig vekk når en elev har skrevet noe. Er det lov? Slår opp. Så nei, det er jeg ikke trygg på. (Vi diskuterer når de siste nynorskreformene kom). Jeg var på kurs med den nye normalen som kom i 2012. Det var den nye da blant annet *dokker* kom inn, og det var ikke lov å skrive *noen* lenger blant annet. Den savner jeg altså. For å lære dem *nokon, nokon, nokre*, det klarer de ikke altså. Det blir feil. Så den savner jeg. **Ja, jeg også.**

Det har vært flere rettskrivingsnormaler i di tid som student og lærer. Hva synes du om det? Hvordan påvirker dette arbeidet ditt? ...når det kommer nye?

Det er klart at... Jeg vil ikke si at det har vært noe sånn fryktelig stor utfordring. Det er jo det at du må gjerne gå på et kurs og få med deg de endringene som skjer. Men tross alt språket ligger jo der, det er jo ikke noen revolusjonerende ting. Og jeg tenker at når en elev skriver *noen* som faktisk tidligere har vært lov, så er det ikke det som ødelegger heile teksten, det kan jo være veldig mye bra for det. Så en legger fokus på det grunnleggende, og det har det ikke vært så store endringer i.

Du sier at du gikk på kurs. Var dette noe som alle norsklærerne ble sendt på, eller var det frivillig?

Vi var i alle fall en god gjeng herfra, det var frivillig ja, vi var en 4–5 i alle fall her fra skolen, som var der. Og det syntes jeg var veldig viktig da, fordi at det var en ganske stor endring. Og det må man jo være forberedt på når man skal møte elevene.

Dette er siste spørsmål. Det er gjort forskning på at elever kan tenke at dersom de bruker visse former kan de få dårligere karakter enn hvis de bruker andre... mer vanlige former kanskje. Aah... At det lønner seg for eleven å skrive en form som de tror læreren vil like bedre, eller at den blir mer imponert? Ja, og det er gjort forskning på at det er en del lærere som ikke har oversikt over alle valgmulighetene da, og gir gjerne dårligere karakter fordi de tror ikke at det er lov. Ja riktig, ja den er interessant. Var det kjent for deg? Ja, men det er derfor jeg slår opp heile tida. For jeg er ikke trygg på alle de

Vedlegg 8: Transkripsjon av intervju

valgfrie formene, ikke i det heile tatt. Det er jeg heilt ærlig på, men da må jeg jo slå opp. For jeg kan jo ikke rette... jeg skal ikke si at det ikke har skjedd, det har sikkert skjedd... men som regel blir du jo i tvil, er det lov? Eeh... Da er det to alternativ sånn som jeg tenker: enten å slå det opp, det er jo det en helst skal gjøre, eller la vær og la det stå hvis en blir i tvil og ikke har tid til å slå opp alle de 1400 som det av og til er, så lar du det stå. Så det er jo selvfølgelig det jeg tenker at en ideelt sett må... ikke rette for mye i alle fall, ting som faktisk er lov. Men det er jo selvfølgelig en utfordring med nynorsken etter hvert, det er jo det. (Vi prater om at skriftspråknormalene i dag er veldig like og den tidligere tilnærmingspolitikken). **...men det får jeg skrive en annen masteroppgave om.** Ja. (Vi ler).

Informant A1

Oppgåve A1

Teksten «Sult» er skriva på bokmål, så det er fleire forskjellar mellom teksten og nynorsk. «Det var den tid jeg gik omkring og sultet i Kristiania,» Sjølv sagt så kan ein sjå med ein gong at verba «gik» og «sultet» er skriva annleis på nynorsk enn i den teksten. «denne forunderlige by ingen kan forlate før han har fått merke av den...» Sidan adjektivet «forunderlige» er framfor eit hankjønnsord så sluttar forunderlege på e.

Gik – gjekk

Sultet – svalt

Forunderlige – forunderlege

«jeg ligger våken i min kvist og hører en klokke mig slå seks slag; det var allerede ganske lyst og folk begynte å færdes op og ned trappene.» Det aller fyrste orde er eintal 1.person subjektform, lett vint sagt «jeg» som vilje bli omsette til eg. Adjektiva «våken» ville vere vaken og verbet «hører» ville vere høyre.

Jeg – eg

Våken – vaken

Høre – høyre

Oppgåve B3

Essay

Noreg, eit land som i mi tid har blitt kalla det rikaste landet i heile verda. Me skal vist også vere blant de snillaste og hjelpsame folka og alt annan som er snilt og greitt. Me er jo så flinke til å ta imot barneflyktingar og når de er 18 så får dei ein gratis einvegsbillett til krigsna de rømde frå! Oktober 2015 søkte litt under 25 000 personar om å få busette seg i Noreg, 5000 av dei fekk opphaldstillating mens 2500 ble kasta ut av landet. Nokon av dei har ikkje

Vedlegg 9: Elevtekster

moglegheita til og drog heim til heimlandet sitt ein gong. Får eit land! Klarar ikkje ein gong å dele landet med fleire folk. Men dei folka me har passar me på godt. Eg meiner dei begynte jo og vurdere korleis samane hadde det i 1948 og dei fekk lov til og lage sitt egen sameting i 1878. Det tok sin tid men nå har samar dei same rettighetane som kvite nordmenn.

BildeDet er nesten som om etterkommerane av vikingane synast at dei er dei mest viktigaste i heile landet. Vent. Gløym det. Det er jo vel sjølvsagd kvite menn. For det er jo slikt at kvinner måtte kjempe for å kunne stemme, dei er ikkje små dokker som for alt levert på senga, viste du det? Dei fekk endelig stemmerett i 1913.

Det tok ca. 13 år før ein kvinnelig ordfører ble valt. Åsta Helgesen (mi tipp tipp oldemor) var den fyrste ordføraren i Noreg. 11 av 12 plasser var tatt av kvinner, dei redda den økonomiske krisa dei var i men ble aldri attvalt. Folk frå den vesle øya, til og med dottera til Åsta skamma seg over historia og prøvde å gøyme den frå verden. Den einaste grunnen til at 11 kvinner ble valt var fordi alle mennene deis var ute å fiska i staden for å vere politikare. Det blei ikkje valt med ei kvinne i kommunestyre før 1970 årane. Norge var ikkje klar for Åsta Helgesen.

Grådigheita og svolten på makt blant kvite høg privilegerte menn har vert der sidan holeborenes tid da kvinner ble bedt om å holde kjeft og gjort det sidan, og utrydelsen av neandertalarane. Flyktningkrisa har roa seg ned de to siste årane men me kan framleis sjå korleis flyktningane blir sat i tronge asylmottak. Kvinner blir sett rart på av nokon menn (og andre kvinner!) vis dei kallar seg for feministar, er dei nøyt til og forklåre at dei ikkje hatar menn. At folk klarar og styre andre folk med stereotyper og stygge kommentarar er heilt utenksam! Men det er Noreg og det er verda.

Kjelder:

<https://snl.no/asylmottak> av Vegard Bø Bahus 2015 (funnet 16.11.17)

https://snl.no/samenes_historie av Mikkel Berg-Nordlie 2017 (funnet 16.11.17)

<https://snl.no/demokrati#-Stemmerett> av Dag Einar Thorsen 2016 (funnet 16.11.17)

bildet: https://snl.no/Kvinnens_kamp_for_stemmerett_internasjonalt av Elisabeth Lønna 2017 (funnet 16.11.17)

Bildet av stemmerettsaktivistane Annie Kenney og Christabel Pankhurst, Storbritannia, ca. 1908. Fotograf: ukjent.

https://snl.no/Utsira#-Historikk_og_kultur av Geir Thornæs 2017 (funnet 16.11.17)

(informasjon om Åsta Helgesen har også blitt fortalt av bestefar, mor og dramastykke «kvinnekuppe»)

Informant A3

Del A

Oppgåve A1

Sult er skrive av Knut Hamsun i 1890 og det er svært tydeleg at det er skrive for mange år sidan. Grunnen til at dette er såpass lett å sjå er at det er mange ord han brukar som vi regner som gammaldagse. Han skriver rett og slett på en gammaldags måte. For eksempel skriver han:

Det var i den tid jeg gik omkring og sultet i Kristiania...

Ville vi i dag ha skrive:

Det var i den tid eg gjekk omkring og svoltet i Oslo..

...: jeg - eg

...: gik - gjekk

...: sultet - svoltet

...: Kristiania-Oslo, det at det står Kristiania i staden for Oslo er en lett måte å finne ut at dette er en svært gammel tekst.

Ordet kvist som betyr loftsrom eller loft, er også sjeldan brukt i daglig tale og er eit anna teikn på at denne teksten er gammel. Færdes er også eit ord vi sjeldan bruker i 2017. Det er utan tvil mange ord som er forskjellige frå moderne nynorsk.

Han skriver også fyrdirektøren, noe som ikkje finnes lenger i og med at fyr ikkje trenger nattevakt lenger, så dette er eit teikn på at det er en gammaldags rettskriving.

Han skriver også mig i staden for meg, som er objektsforma for eg.

Det er ikkje vanskeleg å sjå at rettskrivinga har endra seg etter korleis vi pratar. Det er veldig mye forskjell, men kanskje ikkje så mange store forskjellar, heller fleire små. For eksempel:

Jeg – Eg

Gik – gjekk

Begyndte – Begynte

Op – opp

Det er mye meir av doble konsonantar i den nye rettskrivinga enn den gamle. Eksemplar på det er:

Vedlegg 9: Elevtekster

Op –Opp

Efter – etter

Blit – blitt

Andet – anna

Del B

Oppgåve B3

Stå på en uttørka elv eller laminatgulvet i klasserommet?

Her har eg prøvd og skrive frå to heilt forskjellige liv. Eit norsk luksusliv og eit liv der han ikkje har noe anna val enn å melde seg inn i en islamistiskegruppe. Kvifor skal det være så forskjellige? De bor jo på same planet, men er samtidig i to helt forskjellige verdener.

Lufta er knusktørr og det stige bølga opp frå kalksteinane. Det pipar vatn ut frå porene i fjeset, som eg visste kom til å lukte gruffullt om eit par timar. Eg visste det, men eg brydde meg ikkje i det heile tatt. Eg stod på knea, klar til å flerre nokon kneståande.

Det var rundt eit år sidan Sybakh hadde svore truskap til IS, rundt to år sidan eg rekrutterte, rundt tre år sidan min far mista jobben, rundt fire år sidan broren min ble skot, og rundt fem år sidan alt var som det skulla vere. Eg er 14 år, og eg gjør min kamp for å skape eit maktsentrum i den muslimske verda og alle dei som ikkje er rettruande er kjettarar. Vi skal ha militær kontroll i Levanten innan 2020, viss ikkje er alt verknadslaut, til ingen nytte, bortkasta, og håplaut.

Det er vinterleg, og små regndråpar av yr slår meg i fjeset. Eg lauper inn slik at sminka ikkje begynna å renne, det kan vi ikkje risikera. Det har ikkje vore så kaldt på lenge, og eg har

Vedlegg 9: Elevtekster

pakka meg inn i den lysebrune Parajumperen min. Eg har faktisk hatt den i to sesongar, så eg tenkar å kjøpa årets modell av Woolrich jakka nærmare juletidar. Ho er så fin og det er nok på tide nå.

Det var rundt eit år sidan eg begynte på ungdomsskulen, rundt to år sidan eg fekk min fyrste kjæraste, rundt tre år sidan mine foreldra skilte lag, rundt fire år sidan eg begynte med brilla, og rundt fem år sidan eg fekk ein bror. Eg er 14 år, kommer frå Oslo vest og går på kyrkjekrinsen ungdomskule.

Vente. Stort sett det vi gjør i løpet av dagen. Vente på at nokon skal komme. Venter på fiendar. Venter på folk som trur de har rett, men de vet jo ingenting. Det er vold som må til får å oppnå mål. Vi er kanskje 50-60 tenåringar på wadieren, men det er helt stille. Ikkje en lyd. Vi har forbod med å snakke med kvarandre. Vi kan risikera å bli venner da. Når fiendane slår til, har ikkje vi tid til å sutre over kompisens livløysa kropp. Da er det betre og ikkje få kompisar, men alle vet at de er en del av eit fellesskap, og at dette fellesskapet er verd å dø for. Møte sin skapar. Skaparen av godheit.

Dette er det einaste valet mange har, einaste moglegheit til å få ein inntekt. Kjempe for det riktige, og i tillegg få løn. Kjempe for sin tro, og i tillegg få løn. Vi gjere det som må gjeres for å få til en vasking av verden. Vi lar det gå ut over sivile, men de er heller ikkje uskyldige. De tenker ikkje riktig. Det som er riktig er å sverje sin truskap til den wahhabittiske retninga. Sverje sin truskap til Den Islamske Stat.

Eg sitte nest bakarst i klasserommet, det vil si at eg kan være på kva eg vil på datamaskina. Eg trenger noko nytt. Veske? Bukser? Noko ikkje alle har. Eg tittar på diverse nettsider og finner eigentleg ikkje noko interessant.

Alarmen går. Musklane levrer seg. Eg føler eg ikkje kommer til å klare å flytte på meg. Eg føler øya voksar til to store tennisballar. Det flyr kuler gjennom lufta, mot oss og mot dei. Eg hører ingenting. Det ser ut som mygg som er leid inn for å drepe. De flyr alt de har, biter, og den kroppen som stod på to bein ligg nå pladask på magen. Eg veit ikkje om det kommer noe ut av løpet på skytevåpenet mitt. Eg føler ingenting. Magasinet er tomt.

Alarmen går. Eg smiler. Brannøvelse, akkurat det eg trengte no. Ein liten pause frå det kjipe læreren pratar om. Eg snører igjen skoa og går nedover trappa som en eller annen tilfeldig sau i en saueflokk. Vi går ut og stiller oss opp i noe som minner om to rekker. Det svermar av mygg, og folk vifter med hendene. Lufta er kald, og det stiger mild sort røyk opp på baksiden

Vedlegg 9: Elevtekster

av skulen. Eg hører en svak dur. Den blir kraftigare, og kraftigare. Brannbilen? Eg gleder meg til rektor finner ut kven som trykket på knappen og skjeller han ut framfor hele skulen. Brannbilen svingar inn på skulegarden. Er det faktisk brann?

Vi går inn og ser på det røyklagte klasserommet. Ingenting av skulen ble totalt skadd, men røyken har øydelagt det meste av tepper, jakker, tøy, gardiner, og puter. Mange gråtar. De tenker på jakkene sine, veskene sine og skoa sine som må gå rett i søpla. Det er så synd på dei.

Eg er stiv. Eg står bare der midt i wadieren. Det er grå, og tung luft, det trengs styrke for å puste inn. Fortsett helt stiv. Viss noen hadde tatt bilde av meg nå, fjernet bakgrunnen, og tatt vekk det eg har i handa, hadde det sett ut som eg skulle fri. Eg smilar. Kjenner følelsen på kjærleik. En mygg biter meg i høyre skulder.

*

Kva er det som gjør at nordmenn har ein slik velstand? Fortena de det? Kvifor er de så grådige? Kvifor er det sånn at i Irak ender man opp med å bli med i islamistiskegrupper for å få en inntekt? En inntekt som kommer frå kriminell aktivitet, og vi i Norge synes synd på oss sjølv viss jakka vår lukter vondt. Er det sånn det skal være? At folk blir hjernevaska, hjernevaske til å tro at alt anna enn det de sjølv trur er feil, og de som trur feil skal dø?

Kilder:

[https://snl.no/Den_islamske_stat_\(IS\)](https://snl.no/Den_islamske_stat_(IS)), lastet ned 16.11.2017. skrevet av: Dag Leraand

Informant A6

Fagdag i nynorsk

Oppgåve A1

«Sult» Knut Hamsun

Rettskrivinga i den opphavelige teksten «sult», syns nok dei fleste er litt annleis enn slik vi pleier å skrive. Teksten er frå 1890 og derfor er det noen skilnader i rettskrivinga. Det kan vi sjå først og fremst når Knut skriver Kristiania som vi nå kallar Oslo. Uttrykket «onkel» som vil si pantelåner, er nok ikkje så populært i dag, eller dei fleste ungdommar vet nok ikkje kva det betyr før nokon fortel dei det. Det er ein del andre ord også som skrivast på en annleis måte i dag enn i teksten.

Oppgåve B4

Same verda, ulik historie

«Velkommen om bord i flyet. Mitt namn er Patrick og eg skal fly dokker frå India til Gardemoen i Oslo. Eg håper at dokkor for ein behagelig reise. Da står det att 5 minuttar til flyet letter», sa piloten i høgtalaren.

Eg satt ved sidan av ei ung dame med et skjerf over hovudet. Ho hadde eit lite barn i fanget. Vi fekk augekontakt. «Kva skal du?», spurte hun meg. «Eg skal bare heim eg. Eg har vært på ferie i India.» svarte eg. «Og kva skal du da?» «Eg skal flytte til Noreg. Eg vil få det betre. I India hadde eg ikkje mye mat. Mannen min var ikkje hyggelig og han var egoistisk. Når vi fekk eit barn saman ble det enda verre. Han forlét meg og da sto eg igjen utan mat eller pengar saman med barnet mitt. Eg gjekk inn til byen og der sto eg og selde alle kleda mine unntatt desse. Det tok nokon dagar før eg fekk selt dei.. oi unnskyld, eg gløymde meg litt bort, nå ble eg litt for pratsam», sa ho. «Nei bare fortsett», sa eg mens eg nesten var på gråten. «Ok, så det tok nokon dagar før eg fekk selt kleda mine fordi dei var ikkje akkurat så pene. Eg merket stadig at klede eg hadde på meg, stadig ble for stort. Av og til fann eg no mat som andre folk hadde kasta i søpla. Det beste eg fann var ein pose med fire rundstykkka. Det var det beste eg hadde smakt på lenge. Eg skjønnte ikkje kvifor noen hadde kasta dei. De var jo helt perfekte.» Fire rundstykkka? Det kasta jo eg her om dagen. Eg visste ikkje kva eg skulle gjere. Skulle eg si det til ho? Eg visste heller ikkje om eg skulle være glad for at eg kasta det eller ikkje. Eg sa ingenting. Eg bare fortsett å høre etter på historia om den vanskelige kampen hennes.

«Eg hadde tent noen få pengar. Eg fekk kjøpt bussbillett til flyplassen og flybillett til Noreg og..» Hun begynte å kviskre «Kan du holde på ein hemmelegheit?» «Ja, sjølvsagt», kviskra eg tilbake. «Eg brukte resten av pengane til å kjøpe eit falsk pass frå ein mann som kunne slikt, og det funka jo, for eg sitter jo her nå. «

Vedlegg 9: Elevtekster

«Etter eg hadde kjøpt billetter og pass, satt eg meg på bussen som gikk til flyplassen. Eg hadde ingenting å pakke for eg eide jo bare eit barn. Da eg kom inn på flyplassen stirret alle på meg som om eg hadde drepe nokon. Eller så var det bare noe eg innbilte meg sidan eg var redd. Eg ble enda meir redd når eg kjente nokon som greip tak i handa mi. Det var mannen min. Eg visste han kom til å gjer noko slemt mot meg. Eg hadde rett. Han gav meg eit slag i ansiktet. Det var sånn eg fekk dette såret», sa hun å pekte på det blå, store merket bak skjerfet hennes. Eg ble bare heilt stum. Eg kunne ikkje fatte at nokon kunne ha det slikt. Historia hennes ga meg et nytt syn på livet. Eg sto bare å stirra på henne og så for meg alt det som hadde skjedd med henne. Eg måtte jo nesten si noko. «Eg kan ikkje fatte det», sa eg. «Eg bare løp frå han. Eg ville ikkje ha noko med han å gjere lenger. Så eg løp. Eg snudde meg ikkje men det hørtes ut som at noen vakter kom å tok seg av han.»

Flyet starta å riste. Dama ved sidan av meg tok hardt tak i meg. «kva er det som skjer?» sa ho. Ho har jo aldri tatt fly før stakkars. «Det er bare turbolens. Det vil si at det er urolig vind», sa eg. Det var da veldig kraftig turbolens det skulle være i dag. Slikt har eg aldri vært med på før. Eg bare konsentrerte meg om å passe på dama ved sidan av meg. Ho var så redd. Eg begynte også å bli litt redd. Det ristet og hoppet. Eg begynte å bli litt usikker på om det bare var turbolens. Eg var redd. Dette var uverkeleg. Eg kjente vi begynte å gå nedover.

Overskrift i fedrelandsvennen neste dag: Fly (India-Noreg) styrta i Ukraina.

Informant A7

Svult

Oppgåve A1

Den første setninga er:

‘Det var i den tid jeg gik omkring og sultet i Kristiania, denne forunderlige by som ingen forlater før han har fått merke av den...’

Det første eg ser er ‘jeg’ som blir eg og gik. Å gå blir bøygd til gådde i denne samanheng og er preteritum. Ordet ‘forunderlige’ er et adjektiv som blir skrevet forunderlege og blir bøygd på denne måten fordi et adjektiv står nesten alltid ved sida av eit substantiv. Her er substantivet ei ‘by’. ‘Forlater’ er det siste ordet eg ser som er annleis når det kjem til nynorsk. På nynorsk heite det forlèt.

‘Jeg ligger våken på min kvist og hører en klokke nedenunder mig slå seks slag; det var allerede ganske lyst og folk begynte å ferdes op og ned i trapperne.’

Her er ‘jeg’ også feil. Ligge er også feil og blir bøygd til ligg. Ligg er eit verb. Våken er feil fordi ordet er eit adjektiv som ender med –en og når eit adjektiv ender med –en så blir det bøygd slik: vaken, vake, vakne. I teksten blir det bøygd til vaken. Høyre er eit verb og bli bøygd i denne teksten til høyrer. Nedenunder skal bli bøygd til nedunder fordi det er eit preposisjon og adverb. Allereie er adverb og betyr allerede på bokmål. Trapperne er annleis fordi det ble skriva i 1890 og blir derfor til odet trappene som er heilt likt som på bokmål.

‘Nede ved døren hvor mit rum var tapetseret med gamle numre av *Morgenbladet* kunde jeg så tydelig se en bekjentgjørelse frå fyrdirektøren, og litt tilvenstre derfra et fett, bugnende advertisement frå baker Fabian Olsen om nybakt brød.’

‘Døren’ er eit substantiv med ein ending på –en og blir derfor til ein –a. Døren blir til døra. Mitt er moderne rettskriving for mit. Rum er eit gammalt ord for eit rom. Tapetseret var eit merkelig ord og betyr å leggje tapet. På nynorsk blir ordet tapetserte. Å se er eit e-verb og blir derfor bøygd sånn: sjå, ser, såg, sett. I dette tilfelle blir det bøygd til ‘kunde eg så tydeleg sjå ein’. Tydelig blir til tydeleg fordi det er eit adjektiv. Bekjentgjørelse blir substantivet kunngjeringa. Tilvenstre er i dag med eit mellomrom mellom til og venstre. Derfra blir derfrå fordi det er eit adverb. Bekjentgjørelse. Bugnende betyr å vere i overflod og skives bogna på nynorsk. Advertisement er eit gammalt ord og som reklame.

‘Straks jeg slog øinene op begyndte jeg av gammel vane tenke efter om eg hadde nooget å glæde meg til i dag. Det hadde været litt knapt for mig i den sidste tid; den ene efter den andre av mine eiendele var barakt til *Onkel*, jeg var blitt nervøs og utålsom, et par ganger hadde

Vedlegg 9: Elevtekster

jeg også ligget til sengs en dags tid av svimmelhet. Nu og da når lykken var god kunde jeg drive det til å få fem kroner av et eller andet blad for en føljeton.’

I den siste del av teksten er det masse skilnader, de fleste har eg allereie snakka om.

Oppgåve B4

Ein gåande klesbutikk

Sara kjem gåande ned gata der favoritt butikken hennes er. Ho har fått lov til å låne mamma sitt kredittkort fordi det er hennes bursdag. Den kalde vinden blå i håret framfor øygna hennes imens ho stirar på dokkene som har hausten sin nye mote.

Ho går inn i den første butikken og kjøper seg noe fint tøy. Posane dobla seg for kvar butikk som ho gjekk in i. Det var nesten som kortet brann opp etter alt den hadde gått gjennom. Det var ein ledig benk som ho bestemte seg for å ha ein liten pause på. Der sat ho seg og tok frå mobilen. Mobilen var iskald når ho tok den ut av lommen. åtte meldingar kom fram når mobilen slo seg på. seks av dei var frå vennar som hadde gratulert henne med dagen. De to siste var frå moren og faren. De hadde også gratulert Sara. Moren spurte korleis det gjekk i byen og sa ifrå at ho måtte være senast heim før klokka seks. De skulle nemlig feire Sara. Den siste meldinga var frå faren som sa at han dessverre ikkje kunne komme i bursdagen, men skulle gjere det betre med å finne på noko med henne ein annan dag. Ein tåre rant ned frå skinnet til Sara og fraus før den falt. ho merka at kulden tok over da ho ikkje fikk sett kor mykje klokka var fordi glaset hadde frost på seg. Kyrkje klokka slo og Sara flyttet blikket opp. Klokken var fem. Buss appen var det første ho gjorde når ho fekk sjå kor mykje klokken var. Bussen gjekk om 5 minutt, som gjorde at Sara begynte å løype i retning mot bussen.

Når buss haldeplassen ble synleg for Sara ble også bussen som kjørte vekk. Der sto ho heilt alene med alle bæreposane og venta på den neste bussen som skulle komme om 15 minutt. Henda begynte å skjelve og følelsane i ørane gikk vekk. Plutselig kom det ei dame forbi som også fryste og så ut som en utlending. Ho satt seg på kanten og tok fram ein bære pose. Ut frå bære posen tok ho fram ull hanskar, sokkar og andre ull tøy.

Sara har ingenting å gjere så ho går bort for å kjøpe eit par ull hanskar.

-Hei. Du hadde noen fine hanskar her. Kjem det frå Sara litt forviten.

-Tosen takk. Eg har strika de sjølv. Smilte dama til Sara.

-Kor mykje kostar eit par med hanskar? Sa ho imens ho samanlikna utvalet til dama.

-Dei koste tretti krone, men du kan få de får tjue krone. Eg trur disse hadde passert deg. Sa dama imens ho tok et par hanskar og ga de til meg.

-Eg trur ikkje eg har tjue kronar, men du skal få kva eg har. Kjem det frå Sara mens nesa peika ned i lommeboken.

Vedlegg 9: Elevtekster

Det var berre lomme rusk man kunne finne i den lomme boka. Øyane lette etter ein måte å skaffe pengar på. Ho oppdaga ein mini bank og begynte å gå mot den. Det tok ikkje lang tid før ho hadde tatt ut pengar. Ho snudde seg og la merke til at dama var vekke. Dama hadde flyttet seg eit stykke nærmare. Sara gjekk bort til henne og sa:

-Har du flyttet deg?

-Ja, det var veldig kald gras og eg bestemte meg på å sitte eit anna sted. Sa un litt alvorleg.

-Ha ha. Du er som ein gåande butikk da. Lo Sara ein liten stund av.

-Det er eg heilt einig i ja, ho ho. Kom det frå Dama også.

-Eg tok ut 200 kronar som eg kan betale med for de hanskane. Kome det frå Sara mens ho tørket noen gledes tårer frå skinnet hennes.

-Er du villig til å gi meg 200 kronar fr eit par med hanskar? Sa dama forbausa.

-Sjølvsagd skal du få lov til det. Du gjorde dagen min fantastisk. Kjem det gledande ut frå Sara.

Sara gir pengane og får hanskane. De to sitter saman til bussen kjem. Dama pakker sakene sine og går vidare inn i byen, mens ho vinkar farvel til Sara som sitter i bussen og kjører i motsett retning.

Kjelde: <https://www.ordnett.no>

Informant A8

Nynorsktentamen haust 2017

Del A

Oppgåve A1

Personlige pronomener i 1. person subjektform i eintal er byttet frå jeg til eg. Det blir brukt s i genitiv, noko som heller ikkje er lov på nynorsk. Hankjønning i teksten starter med en sjølv om det skulle vore ein dersom det skulle vore riktig nynorsk. Spørjeorda som hvor, skal være kor eller kvar. Ord som ender på som i teksten, skulle end med sam i nokon samanhengar. I følge regelen om anbehetelse så vil det ikkje være riktig å skrive «bekjentgjørelse» som slutter på else, men heller omsetje det til kunngjering. Små ord som er skrevet som for eksempel «øinene» skal skrivas som augande, fordi det står i hankjønning bestemtform fleirtal skal det også ende på ande.

Oppgåve B3:

Ein draum eller grådighet

Vi leve i eit samfunn kor vi kjøper og kaster heile tida. I mange tilfelle kjøper vi ting, og kaster det utan å ha brukt det. Dette er ikkje bra for miljøet våra og det går mest ut over dei fattige borna som jobbar heile tida, berre for at vi skal kunne få tek i billigare klede.

Vi skal helst ha så mykje klede som mogleg. Berre synd at mykje av disse blir aldri brukt. Borne arbeidarane jobbe heile tida, og får knapt med lønn. Alt dette berre for at vi skal få det så billig som mogleg. Sjølv om vi lever i eit av verdas rikaste land, så kan vi framleis ikkje betale for klede som ikkje er laga av born. Vi tenkje ikkje på at dei som arbeidar har dårlege jobbvilkår. Dei får ikkje utdanning, og må sitte med same jobben kvar dag. Det er deira sin lagnad å jobbe der, det er ikkje noko dei kan gjere med det.

Folk i Noreg klage på mykje, dei finne alltid noko å klage på. Vi trur vi ikkje har nok, og må alltid ha noko nytt og vise frem kvar dag. Alle er så lukkelige, at dei ikkje lenger ser kva dei har å være så lukkelige for. Det er alltid noko som må fiksast på, det blir aldri perfekt. Alt skal helst være på plass, og det skal være heilt perfekt. Kjøpe heilt til du ikkje har plass til meir, og utvid heller klesskapet, enn å innsjå at du he for mykje klede.

Born i land som arbeidar med å lage klede ville vel ikkje blitt serlig fornøyde dersom dei visste at klede som dei må slite seg halvt i hel for å lage, berre havnar i søpla, utan at dei har blitt brukt ein einaste gong. Det går rett og slett ikkje meir, dette må det bli ein stopp på.

Vi får aldri nok. Mat og klede er heilt klart det største problemet. Butikkar kastar mat som ikkje lenger er «god nok» for å seljast. Enten er det datoen, eller så er innpakningen litt øydelagt. Men mange gonger er det ikkje noko feil med varen. Dei bare kastar det fordi han ikkje blir kjøpt. I mellomtida gjør born i vera kva som helst berre for å få tak i ein matbit. Her

Vedlegg 9: Elevtekster

i Noreg kastar vi mat, utan å tenkje oss om. Og det er ikkje lite heller, det blir sagt at vi kaster nesten 46 kilo kvar i løpet av eit heilt år. Vi har det bare for bra, sidan vi ikkje innser det. Vi både kjøper og kaster, utan å tenkje oss om.

Vi tek til oss så mykje som mulig, alt av unødvendige ting som vi ikkje har bruk for. Både mat, og klede. Det blir aldri nok. Uansett kor mykje vi ete så har vi alltid plass til ein bit til. Ingenting er for mye, så lenge vi kan ha noko og kose oss med. Vi lever jo tross alt i eit draumesamfunn.

I samfunnet vårt leve vi i ei heilt anna verda. Vi har alt vi trenger, og litt til. Sjølv om vi har for myke klarer vi ikkje sjå gjennom til å innsjå at det er grunnen til at vi ikkje kjenne oss lukkelige nok. Folk rundt om i verda glede seg over små kvardagsting, i Noreg er det ein sjølvfølge. Dei små tinga gjer oss ikkje glade meir, vi har jo allereie et lager av alt saman. Derfor finner vi berre opp ting å være misfornøgde med, for at vi kan få ein glede når enda eit problemet er laust.

På grunn av våra rikdom trur vi at vi kan behandle miljøet slik som det passar oss. Vi køyrer bil kor enn vi skal, vi bygger ut nye veger som forureine meir. Også blir varar importert frå andre sida av verda, vi kjøper og kaster heile tida. Når skal vi innsjå kor ekstremt mykje som blir øydelagt. Antarktisk smeltar, og dyrearter som har eksister lenger enn oss dør ut. Verda rammes av naturkatastrofar, men ingenting rammer oss direkte. Folk vil nok ikkje slutte før dei sjølv blir utsatt for det. Men vi kan fortsette, kvifor skal vel vi tenkje på andre rundt om i verda, når vi har nok med oss sjølv.

Vi isolerer oss frå omverda, fordi vi har det for bra til å tek oss tid til andre. Om morgana skal dei fleste på jobb eller skule, og når dei kjem heim er det middag og lekse, før dei skal på ein fritidsaktivitet. Folk sette alltid seg sjølv fyst. Omverda betyr vel ikkje så mykje for folk flest lenger. Dei er nok lei av å høyre at folk sliter og ikkje har det bra. Dei vil ikkje donere pengar, fordi dei har større bruk for det enn fattige i Afrika. Tross alt må dei få råd til å betale gjelda for det splitter nye kjøkkenet dei fikk for eit år sidan.

Vi leve i eit samfunn kor vi er grådige, vi tenkjer bare på å forsørgje oss sjølv. Alt som har noko å sei er korleis vi har det. Vi seier vi har det bra, men har vi det eigentleg bra, når vi ikkje klarer å sette andre før oss sjølv. I Noreg er vi frie, og kan ha egne frie ytringar. Det betyr vel at vi har all grunn til å være lukkelige?

Informant A10

Fagdag i Norsk sidemål

Del A

Oppgåve A1:

Språklege skilnader mellom moderne rettskriving på nynorsk og rettskrivinga i teksten svolt

Eigedomspronomen: Fyrste feil eg fant var at det ikkje er etterstilt eigedomspronomen et par gonger i teksten. Eit eksempel på dette er: «Jeg ligger våken på min kvist» Her skal ein etterstille orda «min kvist». Setninga i det moderne rettskrivinga på nynorsk vilja da sjå slik ut: «Eg ligg våken på kvisten min» Eit annan eksempel er: «Ved døren hvor mitt rum var tapetseret» Her skulle setninga sjå slik ut: «Ved døra kor rommet mitt var tapetseret»

Personleg pronomen: Personleg pronomen har det ikkje blitt nokon endring på i teksten. For å nemne et eksempel på dette er at: Orda Jeg som skulle vera Eg. Kor ein på bokmål bruker ordet den bruker ein på nynorsk, han eller ho/henne. Dette er avhening om me snakkar om en maskulin eller ein feminin.

Ubestemt artikkel: Ubestemt artikkel har me heller ikkje her i teksten. I teksten står det f.eks: En her skulle det vært ein eller ordet et som skulle vere eit. Eks: «Jeg ligger på min kvist og hører en klokke nedunder mig slå seks slag» Her skulle det vært slik: «Eg ligg våken på kvisten min og hører ein klokke nedunder mig slå seks slag»

Staving: Ord som sluttar på –lig eller –som på bokmål, sluttar på –leg eller –sam på nynorsk. I teksten svolt står det: «Jeg var blitt nervøs og utålsom» Her skulle setninga vært slik «Eg var blitt nervøs og utålsam»

Substantiv: Dei fleste maskulinare sluttar på –ar og –ane i fleirtal. Her i teksten er ikkje substantiva bøygd som på nynorsk. Eit eksempel på dette er orda døren og baker. Døren er eit substantiv, og er hokjønn (feminin). Døren blir bøygd slik: Dør- Døra- Dører- Dørene på nynorsk. Her i teksten skulle det vere: «Nede ved døra kor mit rum var tapetseret» Et anna eksempel på dette er der det står: «Frå baker Fabian Olsen» Her er orda baker maskulin (hankjønn). Ordet skulle da ha vært bakar i det moderne rettskrivinga på nynorsk.

Del b

Oppgåve B3:

Eigentleg er me for mette

Når eg fekk oppgåva "skriv noko om grådighet" synast eg det var svært vanskeleg å kjem på noko. Skrive om svolt? Svolten på mat? Svolten på kva? Eg kjem frem til at svolten på mat,

Vedlegg 9: Elevtekster

kanskje kunne vore det enklaste for ein som meg å skrive om, men sidan eg er så mett er det vel kanskje meiningslaus å prøve?

Det er nemleg vanskeleg for oss å vite kva svolt egentlig dreier seg om. Svolt kan være mykje, og det blir fort lett å skrive noko ein tror kan virke fornuftig å samanlikne med svolt, ein kan nesten seia at det ikkje finnast noko ordentlig fasit svar på kva svolt kan vere, for det er nemlig ganske mykje. Likevel er det vanskeleg for oss å skrive om det å vere svolten i form av matmangel, og vanskar i livet fordi dette er noko vi har lite erfaring med.

Å lese, og høyra om folk som har det vanskeleg og vondt er noko annan enn å føle og se det selv. Helt til du i verkelegheiten sjår et barn som ligg på bakken med armene rundt magen, beina krøllet opp mot kroppen, og kvit som snøen er det vanskeleg å fortelje deg kva det egentleg dreier seg om. Barnet som ligg der på den iskalde bakken græt, ikkje fordi barnet ikkje får Barbie-dokke av foreldra eller godteri å spise på Lørdag. Barnet græt fordi den har det vondt, vondt i magen og ikkje kan stå på egne bein igjen. Svolt kan du ikkje beskrive heilt til du på gata hører at ein mann er villig til å selje nyrene sine for å få mat til datteren, eller ei kvinne som er villig til å selje alt hun har for å få nok mat til å leve. Svolt vet man ikkje noko om heilt til du møter på ein mann som har slått seg, han har indre blødingar og kan ikkje dra på sykehuset. Han lide smerte i fleire timer, og dagar på strekk. Kva kan vi om slikt? Ein kan dessverre si lite om kva egentleg svolt dreier seg om. Du og eg vet lite om svolt, vi har det altfor bra, og det er noe bra, men kanskje vi burde gjere noe da sidan vi har det så bra?

Å vere svolten handlar ikkje om å bare miste et måltid, det handlar ikkje om å miste 2 eller 3 måltider. Det handlar om mista fleire hundre måltider. I bare Somalia, Sør Sudan og Nigeria svoltar 20 millionar barn. Dei går rundt, og har det vondt kvar einaste dag, kva vet vi om slikt? Dei dagane eg sitter ved middagsbordet og spisar middag, er det barnet svolten. Når eg sitter ved bordet på morgonen for å spise frukost, er barnet svolten. Det einaste me veit om slikt er at det kanskje står litt om det i nyheitene, også har du kanskje også sett en dokumentar om det, eller så har du vel kanskje høyr et par andre snakke om at barn i Afrika. Om eit land som har litt sånn svoltne barn, og sånt. Vel, er det nok? Er det nok å få vite om noko så alvorleg på denne måten?

Nei. Det er det ikkje.

Det er ikkje nok å lese om barn som har det vanskeleg, og som svoltar i hjel. Det einaste vi da tenkjer er "Åneii stakkar dei da!". Kva gjer vi for å hjelpe? Dei fleste av oss gjer ingenting. Vi tenkjer korfor meg, og er det nok hvis eg gjer noko? Kva svarer vi igjen etter å ha fått vite om noe så alvorlig om slikt? Jo me kjøpar oss ein veske til over fleire tusen kroner, for det er jo nødvendig, ikkje sant? Også har jo kanskje nabohuset ein hytte, og det er jo nødvendig det også. Kva gjør me i ferien, da må vi jo ha ein hytte å dra til. Også har jo kanskje vennane mine nettopp kjøpt seg ei jakke til fleire tusen kroner. Da må jo eg sjølvsgd også ha ein slik jakke. Tenk om eg blir igjen utan ein slik jakke, det er jo krise! Da skiller jo eg meg ut, og folk kommer til å tro at eg er teit.

Vedlegg 9: Elevtekster

Kor store er ikkje disse problema? Vel, lett sagt syntes eg det er skammelig at me har eit slikt syn på enkelte ting, og synast det er kleint at vi oppfører oss slikt. Tenk om me heller kunne gitt pengane til nokon som virkelig trenger dem?

Snart er det tid for julegåver igjen. Du vet nok ikkje kor mykje pengar du gjennomsnittleg bruk på julegåver, veit du? Kun i månaden Desember bruk me 58 milliarder kroner på julegåver. Nemleg, kun julegåver. I tillegg står det at kvar innbyggjar bruker drøyt i snitt 11.000 kroner. Dei aller meste av pengane blir brukt på mat, så kommer kledda. Tror me at dette er nødvendig, eller kva?

Vi er alle med på dette og dette er noko som "trengs" om me ser på det i forhold til samfunnet me lever i. Vi kan derfor ikkje si at du har skylda, eller at han som bor ved sidan av meg har skylda. At han har skylda sidan han kjøper mer verdifulle gåver enn det eg gjer til jul. Vi er alle med på å kaste penger, å sløse pengar på mykje unødvendig som kunne vært nødvendig. Kva tenkjer du? Er det rett av oss å fortsetje slik?

Fleire steder lever ein under ekstrem fattigdom kor dei lever med 9,6 kroner kvar dag, og fleire svoltar sidan dei ikkje har nok mat. Dei rike blir bare rikare og dei fattige blir bare meir fattige. Sjølv om dei rike landa til gjengjeld hjelper dei fattige landene, er det ikkje nok. Me må vere med på å hjelpe kvar enkelte av oss, på denne måten kan vi redusere det. Tenk om me hadde sendt desse 58 milliard av dei unødvendige pengane til dem, dette kunne redusert det. Det er med andre ord for få av oss som sender pengar månadleg til et fattig barn. Det me heller synast er nødvendig, og brukbart er om eg kan skaffa meg et enda plagg, et enda plagg eg kan stappe inn i garderobeskapet. Sjølv om garderobe skapet er stappfullt er det sjølvsagd alltid plass til eit annan. Eg har sjølvsagd ikkje noko å ha på meg når eg skal ut, men i skapet er det over fleire hundre plagg. Det er alltid vanskeleg å velje et plagg du har hatt på deg et par gangar, kor stort problem har ikkje eg? Det er jo helt krise!

Kjelder:

Dagen.no:

Lasta ned 14.11.2017

<http://www.dagen.no/Nyheter/JULEHANDEL/--Vi-bruker-58-milliarder-i-desember-4078701>

Elevavis.no:

Lasta ned 14.11.2017

<http://rosenvilde.elevavis.no/index.php?artID=66&navB=18>

Unicef.no:

Lasta ned 15.11.2017

<https://www.unicef.no/ost-afrika>

Vedlegg 9: Elevtekster

Opportunity.org:

Lasta ned 15.11.2017

<https://opportunity.org/learn/lists/10-things-you-didnt-know-about-world-hunger#.Wgx2IK3BLpA>

Informant B2

Del A

Oppgåve A1)

Udødelig salongbord

I denne annonsen vart det brukt mange verkemidla. Ein av verkemidla som var brukt er ærlegdom. Eit eksempel er: «Eg haaatar dette drittbordet, og no skal det ut». Her går personen som har skrive annonsen rett på sak og fortel kva han/ho meiner om dette bordet. Det at ordet «haatar» er skrive feil er også eit slags verkemiddel, fordi det er skrive feil med vilje for å understreke hatet sitt. Denne effekten gjer at annonsen vart meir interessant. Vi menneske elskar ærlegdom, oftast pleier folk å dekkje på sanninga, men i denne annonsen får vi vite kva som er den verkeleg grunnen for at han vil kvitte seg med salongbordet. Eg finnar også eksempla på slang. Eit eksempel: «og nokre jalla metall- lister på sidene. Fattar ikkje kva designaren tenkte på». Ordet «jalla» er eit slangord som vart brukt i kebabnorsk. I denne samanhengen er ordet «jalla» brukt for å karakterisere kor tåpelege metall-fliser som vart brukt. Eit anna eksempel på slang er ordet «schtøggaste».

Eit anna verkemiddel som er brukt masse i denne annonsen er humor. For eksempel kjem det fram i teksten at denne personen har slått knea sine i glashjørna ni tusen gonger. Her får ein vite kva slags personlege opplevingar han har hatt med bordet. Eit anna eksempel på humor er: «Eg trur eg vil bli eit betre og lykkelegare menneske så fort dette bordet forsvinn ut døra: Inntekta mi kjem til å auka, morgonkaffien kjem til å smake betre, bilen blir sprekare musklane større, somrane lengre, og eg kjem til å få større fisk når eg er ute og fiskar».

I dette eksemplet lister han opp alle ting som sannsynlegvis vil bli betre viss salongbordet forsvinn. De eksempelet som blir brukt annonsen, er også kvardagslige ting som morgonkaffien. Dette verkemiddelet gjer teksten mykje morosamare, og den fangar oppmerksmda, og gjer at vi for lyst til å lese vidare.

Eg finnar også ironi og kontrast i teksten. Eks: «Skal ikkje sjå heilt bort frå at det blir fred i Midtausten og». Ironien er at han veit det er krig, men at han spekulerer om at det kan bli fred. Kontrasten som eg fant i dette eksemplet er fred og krig, fordi det står at det kan bli fred i Midtausten, men alle vet at det er masse krig der.

Det er også brukt mange andre språkelige verkemidla her er noe eksempla:

«bilen blir sprekare», det er ein metafor. Ein anna metafor er at det står i teksten at bordet er udødelig. «Om det da er nokon der ute som kan tenkje seg å ta over eit bord som har som einaste og akk så meiningslause mål her i livet å jakte på kne som fyk forbi». Dette er ein

besjeling fordi eit bord kan ikkje ha eit mål, fordi det ikkje er levande og bordet for ein menneskeleg eigenskap, som er å jakte. Det blir også brukt ord som å «drepe» i annonsen, og ein kan ikkje drepe eit bord. Eg finnar også samanlikning, salong bordet blir samanliknast med Christine som var en diger bil som jakta på folk. Det er også brukt mye overdriving i denne annonsen, for eksempel: står det skrive at bordet kunne overleve ein atomkrig. Det er også gjentakning i teksten for eksempel ordet «schtøggaste» blir gjentatt to gangar.

Alle desse verkemidla gjore annonsen veldig populær, og at det at den vart annleis. Sanninga kjem fram akkurat som den er, annonsen har masse humor, slang, overdriving, metaforar, besjeling osv. Så eg trur at dette vart grunnen til at den vart så populær.

Oppgåve b3)

Er sidemål verkeleg nødvendig?

Kvifor trenger vi sidemål på skulen? Kva er vitsen med enda eit skriftspråk. Vi har jo allereie bokmål er ikkje det nok!!! Kvifor må regjeringa komme dumme reglar, som seier at vi må lære eit språk som ingen snakkar, og som mesteparten av folket ikkje har nokon som helst interesse for. Det kjem ikkje noka godt ut av dette faget. Det einaste som hender er at elevane mister motivasjon og føler seg dumme, fordi de ikkje forstår noko som helst. Mange elevar har nok av å kjempe seg gjennom norsk bokmål, framandspråk og realfag. Så dette gjer berre at elevane blir utsatt for ekstra stress i kvardagen, som er veldig irriterande og ikkje minst deprimerande. Kva er hensikta med dette, og korfor må vi lære oss eit utdatert språk som ingen snakkar?

Eg forstår at sidemål er en del av norsk språkhistorie, og at det er satt stort fokus på å bevare det som er mest norsk, men viss det er tilfelle så burde det vere frivillig om ein vil lære seg gammalnorsk eller ikkje! Eg er sikkar på at minst 95% av klassen hadde valt å ikkje lære seg sidemål, viss dei kunne velje om dei ville lære det på skulen eller ikkje. Så la oss få velje kva vi vill sjølv.

Alle de som har lyst til å lære seg sidemål, stopper eg ikkje. Eg veit at mange av dere elsker å lære dokker nye ting, sjølv om det ikkje er så nødvendig. Eg er einig i at det å lære seg ny kunnskap er positivt, fordi du for trent hjernen din og blir smartare, men det kjem ann på kor nødvendig denne nye informasjonen er. Til dokker som elsker sidemål og ikkje syns det er noe problem. Vil eg bare si at dokker kan fortsette med dokker greie. Men eg snakkar på vegne av fleirtalet. Derfor burde regjeringa verkeleg spisse ørene, og høre på kva vi

Vedlegg 9: Elevtekster

ungdomar har å si og gjøre noe med det. Det er vi som blir utsatt for denne pesten, ikkje dokker! Det er vi som må kjempe gjennom tykk is for å stråle i fag som ein har null interesse for.

Derfor håper eg at ein dag vil regjeringa verkeleg forstå at dette ikkje berre er ein bløff for å bruke tida dokkers, men ein eit problem som vi ungdomar møter kvar dag, og som for fleste parten øydelegger snittet vårt. Så konklusjonen min blir dermed at eg håper at sidemål blir et fag som er frivillig.

Informant B4

Oppgåve A1)

Annonsaren som har eit krangel med bordet sitt

Annonsaren brukar verkemiddel som besjeling: Han seier at det einaste målet til bordet er å jakta på kne, men borda kan ikkje akkurat jakta så då gjev han borda ei form av menneskeleg eigenskap. Ein anna døme er: Christine var rett nok ein diger bil som jakta på folk, men likskapane er slåande. (Avsnitt her) Han overdriv veldig mykje i teksta, som til dømes så seier han at han har slått knea sitt i glashjørna ni tusen gonger. Han seier at viss det hadde vore atomkrig, hadde borda overlevd. Han seier og at det hadde berre teke 4 sekund før han hadde slått knea i det, og at det er den styggaste borden i verda. Sjølv om han overdriv skapar den humoren, det er veldig gøy å lesa.

Det er ein grunn til at annonsen er ein av dei mest populære på nettsida finn.no. Grunnen til at den er så populær er sidan, annonsar pleier ikkje å innehalda mykje overdriving, humor og ikkje minst så lang tekst basert på kvifor han hatar den, medan andre annonsar viser fram produktet deira på ein god måte. Ein av dei viktigaste grunnene til at han har vorte så populær er sidan teksta er uvanleg, så då trekkjer den opp merksemda. Han skildret alt veldig detaljert som ein slag forteljing, og dette kan vera spennande for lesarane.

Oppgåve B2) Rik På Utsida Fattig I Inside

Per er ein vanleg gut, han gjer det bra på skulen, oppfører seg pent, og er høfleg Men det er noko skjult med Per, som mange av venene hans byrjar å merka, Per kan ikkje gøyma det meir. Han går med Adidas genser, Nike bukse og lua, typisk ungdom. Per er ikkje den mest berømte i klassa men han hengjer med dei kulaste gutane i trinnet. Han er ein del av gjengen, alle respekterer kvarandre. Ein dag på skulen spør læraren dei i klassa kva foreldra deira har som jobbar, for å visa ei matte oppgåve. Etter kvart så har alle svart, då er det Pers tur. Han seier masse om foreldra, skryter veldig om jobbane dei har og kor mye pengar dei får. Etter skuletid byrjar per å gå heim, då kjem gutane for å ta følgje med han. Gutane spør om kva slags pc Per har, og om han har lyst til å spela med dei. Per svarer at han ikkje orkar i dag, då vert gutane fortvila og seier, men du pleier jo alltid å spela med oss Per. Før de rekkjer å seie noko meir løpar Per heim, gutane byrja å tvila, men kva? Han kjem seg heim og tek av sekken, og der sitt faren som alltid drikk seg full, ikkje noko særleg å skryta av. Per går opp trappa, og inn på soverommet. Plutseleg kastar gutane stein på vindauget, kva gjer dei her, korleis fann dei meg? Tenkjar Per. Han lenar seg sakte for å sjekka, men han må ikkje avslørast fordi då ser dei kva for ein slags hus han bur i, og det ser ikkje ut som det huset Per har skrytet av sidan 6 klasse. Han ble sedd og gutane byrjar å le av han, er dette du har skrytet av så lenge Per, ropar dei ut. Per orkar ikkje meir, han går ut til dei og fortel dei sanninga.

Informant B6

Den morosame finn annonsen

I Annonsen «Forferdeleg salongbord til sals til høgstbydande» brukte hun ganske mange verkemidla.

Samanlikningar, humor, gjentaking, overdriving, personifikasjon, klisje' osv.

Eit eksempel på samanlikningar er «jakte på kne som fyk forbi, og det i beste Christine-stil, for dei som såg den filmen. Christine var rett nok ein diger bil som jakta på folk» Hun samanliknar bordet med den bilen som «jakter» på folk.

Det er humor gjennom heile teksten, og ho gjentek korleis ho har slått knea hennar og korleis det er det «schtøggaste» bordet i verda.

Ho overdrive når ho seier at ho har slått knea hennar i glasplata 9000 gangar og om kor mykje betre livet hennar kjem til å bli når bordet forsvinn, at bordet og kakerlakkar hadde vært det einaste som hadde stått igjen etter ein diger atomkrig.

Ein personifikasjon er når ein livlaus gjenstand får menneskelege eigenskapar, sånn som å kunne «jakte» på knea dine.

Eg trur at denne annonsen vart populær på grunn av at personen som skreiv han hadde humor og ho var ærleg. Folk likar det når ein gjer noko forskjellige og ikkje berre skriv den same gamle kjedelege finn annonsen. Kanskje nokon synest at ho var litt rar som skreiv ein så lang annonse som berre handla om der ræva borda ho skulle selja var, så delte dei han med venene sine.

Igjen, folk er tiltrekt og vert fasinert av ting som er ikkje alle gjer og er annleis, såg når dei har kikka gjennom 500 kjedelege annonsar der alt er nesten heilt likt, vert ein glad for å sjå noko forskjellige som ikkje mange har gjort før. Difor trur eg at annonsen vart så populær.

Kanskje dei verkemidla og ordbruket ho brukte òg påverka alle dei lattermilde lesarane på finn.

Bak fasaden

«Hei Emma!» ropte bestevenninnen min når eg kom inn i klasserommet. Ho er alltid så blid og lukkeleg, verkar ikkje som om ho hadde ein einaste bekymring eller eit einaste problem. Det kan vera irriterande til tider, men eg seier aldri noko, det har ikkje eg samvitet til. Eg vender blikket mitt mot ho og smiler alt eg kan, så byrjar eg å gå mot plassen min som heldigvis er rett ved sida av hennar. Når eg hadde sett meg ned byrja Ylva å snakka om gitar, dei framtidige prøvene som vi skal ha og det nye shoppingsenteret som opnar i morgon, det

Vedlegg 9: Elevtekster

var ikkje akkurat noko eg brydde meg om eller av interessene mine, men det var godt å berre koma vekk frå tankane litt.

«Du, Julie?» Eg kikkar på ho og spør kva det er.

«Kva er det blåmerket du har under venstre auge?»

Eg veit ikkje kva eg skal svara, eg berre stirar på ho. Auga hennar viser bekymring, og sjokk er det einaste kroppen min følar. Han sminken eg hadde påført i dag morges hadde kome av når eg hadde laupt i regnet for å koma meg kjappast til skulen. Eg tenkjer hardt på kva eg skal svara før eg slepp ut eit ynkelig «eg falt.»

Ho kikkar på meg og eg kikkar på ho, eg las ein stad at viss du ser nokon inn i auga såg verkar det du seier meir troverdig.

«Du har alltid vore ganske klønete» seier ho imedan ho byrjar å le litt, eg pustar ut letta.

«Så, fekk du noko av faren din når han kom heim frå polen i går?» Spør Laila, min andre bestevenninne i langfri. Vi sit under det store kastanjetreet i skulegarden og snakkar om masse rart, sånn som typiske tenåringsjenter gjer

«Ja, eg fekk masse klede og sminka» svarar eg, Dei trur at pappa var på gratisreise med jobben, når han eigenleg var i avhøyr. For kva veit eg ikkje.

«Du er så heldig, skulle ynskje faren min kjøpte sminka til meg» seier Ylva og Laila er samd. Viss berre dei visste, tenkjer eg. Eg skulle ynskje eg kunne fortelja dei, men eg er redd for å dømmast, Eg sit i stille og tenkjar imedan mine to bestevenner sit og pratar. Så ringar det inn og matpausen er over.

No er klokka 14:30 og eg er heime og ryddar opp, ikkje at det hjelper huset noko spesielt, sidan det ser falleferdig ut. Når eg er ferdig går eg opp og gjer leksar, eg veit ikkje når pappa kjem heim. Mamma drog frå oss når eg var liten, og eg har ikkje høyrte frå ho sidan.

Etter mange timar med leksar og TV, så hadde eg teke meg noko mat og skulle leggja meg til å sova. Så hørde eg bråk nede, som om nokon hadde falle, pappa var heime. Eg la meg med hovud under dyna og let som eg sov, pulsen min auka og eg hørde nokon koma opp trappa.

Eg låg heilt stille og prøvde å roa ned pulsen, men det gjekk ikkje, eg veit kva som kjem til å skje, det var ingen utveg.

Plutseleg vart dyna drege av meg, og der sto pappa,

Med knytet neve.

Informant B9

Oppgåve A1

Annonsen «Forferdeleg salongbord til sals til høgstbydande» er bygget opp på en annleis måte ein forteljing ofte er. Den har bildar, pris, om den er ny eller brukt og beskriving. Ein av verkemidla i denne teksten vil eg si er humor. Man pleier vanlegvis ikkje å snakke negativt om ting ein skal selje. Det er vanlig å «pynte» på sanninga når man vil få selje ein ting. Humoren gjør at fleire folk får sjå annonsen og det rettes meir merksam mot den. Ærlegdommen i denne annonsen er veldig uvanleg. For som nemnt tidlegare så pleier man å «pynte» på sanninga. Ærlegdommen kan gjere at fleire folk tenker at det ikkje kan være verre enn alt det denne seglaren siar og da vil det ikkje oppstå noe verre «problema». Besjeling kommer også litt inn i denne annonsen. Eit eksempel på det er «her kan du kjøpe eit nærast udødelg bord til berre 500 pengar». Eit bord kan ikkje være dødelig sidan det ikkje lever.

Oppgåve B1

Bak fasaden

Perfekt. Alle trur eg er perfekt. Men om dei bare visste kor langt frå perfekt eg er. Perfekt familie, perfekt utsenda og perfekt liv. Perfekt er jo et absurd ord, noe eg ikkje vil leve etter lengre. Det skaper ideale, og ja spesielt for meg også. Ingen er perfekte, det går ikkje.

«Eg vaknar like tidlig som alltid og slumrar alarmen vertfall i en halvtime. Går opp av senga og gjør meg klar for skolen. Gud å lei eg er av å måtte stelle meg, kan eg ikkje bare vakne på morgonen og gå ut av døra? Om eg bare hadde vore fornøyd med meg sjølv. Søvnen er preget av krangelen eg hadde med mamma, pappa eller ein veninne i går kveld. Ligger hele naten og tenker over kor dum eg er som lager opp til krangler, kan eg ikkje bare holde kjeft? Kommer på skolen og alle ser på meg som ein glad og livlig jente som ser alt det positive i alt. Men dette er jo bare bak fasaden, eigentleg er eg lei og sur over av at dette skal vere sånn her. Vil vere glad på innsida like mye som eg er på utsida. Skolen er vanskelegare for kvar prøve føler eg. Får aldri tid til å øve. Eigentleg så har eg tid men aldri energien. Eg klarar ikkje å komme i gang, og når eg først kjem i gong så klarar eg ikkje stort før eg ikkje klarer å fokusere meir eller orker meir. Alt avhenger av dagen. På gode dagar kan eg gjere masse utan å bli sliten eller lei. Og på dårlige kan eg bli utslitt av ein oppgåve» Eg sitter å skrivar i dagboka og gløymer meg helt bort. Hører ikkje at mamma roper på meg om at det er mat. Eg løpar ned trappa og setter meg ved bordet. Mamma er litt ekstra sur i dag så det er ikkje noe vits å prøve å snakke med ho om ting, har ho feil blir det krangel. Etter mat ryddar eg av

Vedlegg 9: Elevtekster

bordet for å hjelpe litt til. Går opp på rommet igjen og snappar mens eg høyrer på musikk. Utrolig kor avslappa og rolig ein kan bli av musikk.

Det er måndag og skolen har begynt igjen. Måndagar er kanskje det eg hater mest. Måndag føljas som om noen ler deg opp i trynet og siar «haha taper, nå må du opp tidleg og fortsette på det som skal definere livet ditt». Men ein god grunn til å gå på skolen er alle dei fine gutane. Eg går jo bare i 9'ende som gjer at det også er eldre gutar enn meg. Den kjekkaste guten på skolen er Herman. Han er høy, blond og kjekk. Men om han er ein god person vet eg jo ikkje. Eg trur eg har hatt eit lite «crush» på han sidan 8'ende da eg første gong så han i kantina. Eg har hatt han på Snap ein liten stund og eg snappar jo ein del med han. Han verkar som ein god og følsam person men for alt eg veit så kan han vere ein dritsekk. Han har spurt om å møtes ein dag men eg er redd for at det skal bli kleint eller at han skal synast at eg er totalt uinteressant. Alle veninne mine siar jo eg burde møte han sidan han er jo den kjekkaste på skulen og han kan jo ikkje være totalt uinteressert i meg visst han vil møtes. Eg har sagt ja til å komme til han på fredag. Foreldra er ute av byen og derfor slepper man det kleine møtet med foreldra.

Fredagen har komme no og eg kunne ikkje vore meir redd enn eg er no. Vakna ekstra tidlig for å kunne sminke meg perfekt. Nei der bruker eg perfekt igjen. Åh dette må eg verkeleg slutte med. Korleis skal verda bli betre når ikkje eg klarer det eingong? Eg sminka meg sånn at eg følte eg så bra ut og laup ut til bussen. Eg fortalte mamma at eg skulle til Amanda, besteveninna mi, og hun trudde på det. Vi har vore bestevennar sidan vi var små og vi er det fortsatt. Mamma kjenner mora godt så ho pleier ikkje eingong å snakke med ho om eg skal overnatte der. Etter skulen møttes vi ved busstoppet. Han ga meg ein klem og alle de andre elevene frå skolen så rart på oss og skjønnte ingenting. Bussturen var faktisk ikkje klein og han var hyggelig og snakket om mye morosamt kompisane hans hadde gjort. Når vi kom til han gikk vi opp på rommet og så en film. Vi så en skrekfilm noe eg hater meir enn måndagar. Eg ble redd og han tok armen rundt meg og det gjorde at eg følte meg tryggare. I 10-tiden måtte eg dra heim sidan dagen etterpå måtte mamma på dagnad og da måtte eg vere heime med systrene mine. Det ville si bli vakna i 8-tiden på morgonen.

Det har gått veker sidan eg var hos Herman for fyrste gong. Vi er nesten saman og eg har møtt han sine foreldra og han har møtt mine foreldra. Alle på skulen er klar over at vi holdar på, og dei fleste jentene er misunneleg på at eg nesten er saman med han. Eg er visst ikkje den einaste som synes han er den kjekkaste på skulen. Han gjer meg glad og får meg til å føle meg bra med meg sjølv. Ingen har klart det før, ikkje eingong meg. Eg burde jo klare det av meg sjølv men det er ikkje alltid like lett. Sommarferien nærmar seg og det same gjør tentamenar. Herman verkar meir og meir opptatt og har ikkje tid til meg. Folk trur at vi har eit perfekt forhold, men det er litt halvveis for tida. Dagen eg var med han den siste dagen var dagen han ende ting. Han slo opp, utan noe forklaring og utan noen grunn. Før eg dagen etter fant ut at

Vedlegg 9: Elevtekster

han var forelska i Amelia. Eg visste ikkje heilt kva eg skulle gjere og det enda opp med at eg begynte å grine føre hele klassen. Ville folk nå forstå at eg ikkje er perfekt og at eg ikkje er som alle trur? Det håper eg.

Informant B11

Del A

Oppgåve A1

Ein litt uvanlig Finn annonse

I denne annonsen har seljaren skrevet ein litt annleis type annonse. Noko virkemidla i teksten er f. eks humor. Personen som skrev teksten har tydeleg prøvd å få fram humoren i teksten. Teksten blir løyen fordi den ikkje er typisk finn annonse der du prøvar å få frem det bra i produktet du selje, men seljaren i denne annonsen har nesten prøvd på det motsett. Et eksempel på humoren i annonsen er : «Topp i herda glas, bein/ramme i bjørk-imitering-finerdrit, og nokre jalla metall-lister på sidene.» Her har seljaren skrivne kva bordet er laga av på ein løyen måte ved å bruke ord som «drit» og «jalla»

Eit anna verkemiddel i teksten er overdriving, Forfattaren har prøvd å få frem overdriving meir for å få frem humoren i den også. Eksempel: «I byrjinga syntest eg at bordet såg heilt ok ut, men etter å ha slått knea mine i glashjørna NI TUSEN gongor, har eg med tida kome fram til at det er det desidert schtøggaste bordet i verda» Det står her at personen har slått seg ni tusen gangar, som er en overdriving. Seljaren seie også at det er det styggaste bordet i verda som også er ein overdriving.

Han/hun har også brukt rettsinn som eit virkemiddel. Skrivaren legge ikkje skjul på sine oppfatningar om det. Eksempel: «Eg haaatar dette dritbordet, og no skal det ut»

Eit anna verkemiddel i teksten er metafor. Eksempel: «Eg ønskjer det alt vondt, og hadde det ikkje vore for at det kan vere verdt nokre kroner, hadde eg for lengst teke det med ut og drepe glasplata med hagla og brent restane i næraste grøft.» Det går ikkje ann å drepe ein glasplate i verkelegheita, men personen bruker det som eit virkemiddel for å frem kor mykje han/hun hater det bordet, gjennom eit språkleg bildet.

Eg trur denne annonsen blei populær sidan det ikkje er ein typisk seljar annonse, det er på ein måte ein kontrast frå ein vanleg finn annonse, seljaren har ikkje lagt skjul på nokon ting med dette bordet. Med tanke på at bordet heller ikkje så verst ut kan det også bli selja for ein god pris. Eg trur denne annonsen blei så populær også fordi den er løyen.

Del B, Oppgave B5

Er nynorsk nødvendig?

Dette er til deg kunnskapsminister. Nå skal du få et innblikk i kva elevar synast om nynorsk. Mange tenkje nok at nynorsk er ubrukeleg og unødvendig. Det er frustrerande å måtte lære å lesa korleis skrive eit norsk språk vi aldri kjem til å bruke. Vi har bokmål, eit norsk språk alle kan, kvifor da bruke tid og energi på å lære eit til? Men vi har jo de menneska som elsker nynorsk, som skriver nynorsk der dei bur og elsker det. Kva med dei? Skal vi gløyme dei menneska og gløyme språket dei brenn for? Nynorsk er jo trass alt ein viktig del av språkhistoria vår. I denne artikkelen skal eg peke fram nokre ulike argumenter for og imot nynorsk i skulen.

På ungdomsskulen i dag har vi to norskskriftfag, norsk hovudmål, og norsk sidemål. Mange synast dette er helt ubrukeleg, kvifor skal vi ha to norsk språk når alle forstår bokmål? Det tar tid som elevane kunne brukt på andre brukelege ting som matte eller naturfag. Er nynorsk verkeleg så viktig at vi trenger en tentamen og eksamen i det? Mange synast det er vanskeleg nok med bokmål. På en tentamen i norsk hovudmål får vi vist kva vi kan i norsk, vi kan vise læraren at vi kan skrive ein bra artikkel eller forteljing og vi klarar og finne språklege verkemiddlar. Men det er ikkje nok, for vi må også vise at vi klarar og bøye a-verb og kan forskjellar på hokjønn og hankjønn, på nynorsk. Eg og veldig mange andre elevar synast dette er frustrerande. Eg har ikkje noko imot å lære om nynorsk og den sin historie, men er det verkeleg nødvendig med eksamen og tentamen i det? Og at disse to faga teljar like mykje på vitnemålet er urimelig. Det kan øydelegge for snitt karakteren. I det norske samfunnet veier jo bokmål målform mye meir enn den nynorsk målform.

Er nynorsk viktig for arbeidslivet? Skulen sitt mål er å gi kunnskap om alt mulig, frå matte til engelsk og alt imellom. For at vi lettare skal finne den tingen vi har lyst til å gjera resten av arbeidslivet. Men er nynorsk viktig at vi kan for vårt arbeidsliv i framtida? Eg kan i alle fall ikkje komme på nokon spesielle yrker der du faktisk trengje å kunna nynorsk utanom læreryrke. Mine foreldre har i alle fall fall ikkje bruk for det. Så da er mitt spørsmål kvifor det er ein så stor vurdering i det. Norsk bokmål og nynorsk er jo bare brukelig i Noreg, hadde det ikkje vært litt meir nyttig da og bruke den tida vi bruker på nynorsk til å lære eit framandspråk f.eks. fransk, spansk eller tysk? Og at nynorsk bare var ein del innanfor norsk faget.

Det ikkje alle tenkjar på er at nynorsk er ein viktig del av Noreg sin historie. Det er derfor ikkje muleg for mange og bare gløyme at vi har dette språket i Noreg. Med tanke på frigjøringa til landet. Eg kan skjønne veldig godte kvifor læreplanen inneholder det. Det er jo nokon fordelar med det også. Du har lettare for å skjønne menneske frå ulike delar i landet vårt. Det finnast jo mange byer og steder som nærmast snakkar nynorsk og heller ville hatt

Vedlegg 9: Elevtekster

det som hovudmål. Mange dikt og forteljingar er skrevet på nynorsk. Nynorsk er på mange måtar en del av kulturen til Noreg. Nokon skuleelevar synast også at det er gøy og læra nynorsk som skriftspråk.

Dette er til deg kunnskapsminister, eg håper du tar det med deg i vurderinga av læreplanen. Eg håpar du har fått en viss forståing, kvifor det kan være vanskeleg og frustrerande for elevar å ha nynorsk som fag(frå en elev sin side), men at vi sølvfølgeleg fortsett skal lære om det. Og at du kanskje tenkje gjennom kva som er nyttig resten av livet av det vi læra på skulen. For det er når vi er unge vi kan lære mest, da vil vi jo lære noko nyttig og brukelig.

Informant B12

Oppgåve A1

Oppsiktsskapar

Før eg begynnar å peike ut verkemiddela i teksten skal eg fortelje dokkor mi egen meining om annonsen. Eg personleg tenkjar at personen som har skrive denne annonsen, har medviten omtala annonsen negativt. Eg trur seljaren gjer dette for å få oppmerksmd, og for å vekkje oppsikt i media og folk på www.finn.no. Dette er eit verkemiddel, men om seljaren verkeleg skal selje bordet trur eg ikkje det vil bidra positivt og omtala bordet slik.

Det finnes mange fleire verkemiddel i teksten nokon døme er; overdriving, gjentaking, ironi, sjangerbrot og besjeling. Det finnast også fleire døme på verkemiddel, men eg har ikkje tid til å skriva om alle dei.

Det finnes fleire døme i annonsen på kor seljaren brukar overdriving. Men etter mi meining er det tydelegaste døme på overdriving i fjerde avsnitt i annonsen. «Eg trur eg vil bli eit betre og lykkelegare menneske så fort dette bordet forsvinn ut døra: inntekta mi kjem til å auke, morgonkaffien kjem til å smake betre, bilen blir sprekare, musklane større, somrane lengre og eg kjem til å få større fisk når eg er ute å fiskar. Skal ikkje sjå bort frå at det blir fred i Midtausten og.» Eg kan forstå at seljaren vil få glede av å kvitte seg meg glasbordet, og da kommer det som regel litt overdriving. Men seljaren tok det for langt da han sa «skal ikkje sjå bort ifrå at det blir fred i Midtausten og.»

Eit anna døme i annonsen er gjentaking både direkte og indirekte. Døme i annonsen om direkte gjentaking er; «etter å ha slått knea i glashjørna NI TUSEN gonger». , «det hadde sjølvsagt teke berre 4 sekunder for meg å slå kneet i det». , «eit bord som har som einaste og akk så meiningslause mål her i livet å jakte på kne som fyk forbi.» Dette er tre gjentakingar som forteljar oss om at bordet skadar knea til folk. Og som sagt tidligare; eg trur ikkje at disse gjentakingane vil bidra til at bordet blir fortare selt. Døme på den indirekte gjentakinga i annonsen er; seljaren gjentek berre negative ting om bordet om og om igjen.

Ironien som eg ensa best i annonsen er; «og for alt eg veit, kan det vere at beina er laga av utarma uran. I dette døme veit seljaren at bordet ikkje er laga av utarma uran. Likevel skriver han det. Eg trur han skriv dette for å virke morosam. Og eg oppfatta ikkje det som morosamt, men det er jo min meining.

Dei to siste døma på verkemiddel i denne annonsen er sjangerbrot og besjeling. Sjangerbrotet i teksten er at seljaren blandar mellom ein forteling og ein annonseforklaring. I det eine augeblikket beskriver han bordet; «topp i herda glas, bein/ramme i bjørk-laminat-finer-drit». Mens i det andre augeblikket skriv seljaren noko som er heilt utanfor tema; «om verda hadde blitt utsett for ein diger atomkrig, er det i alle fall sikkert at berre kakerlakkane og dette bordet hadde overlevd.». Disse to dømene er bra døme på at seljaren ikkje klarer og holde seg til ein sjanger.

Vedlegg 9: Elevtekster

Det siste døme eg vil utpeke er besjelinga. Seljaren gir bordet sitt menneskelege eigenskapar fleire gangar utover teksten. Nokre døme er; i tredje avsnitt seie seljaren at om glasbordet ikkje hadde hatt nokon verdi hadde han **drepe** det for lengst. Og du kan ikkje drepe noko som ikkje lever. Eit meir tydeleg døme på besjeling i annonsen er; «eit bord som har som einaste og akk så meiningslause mål her i livet å jakte på kne som fyk forbi». Eit bord kan ikkje jakte så det er besjeling.

Kort oppsummert så tenkjar eg enda at seljaren har skrevet annonsen slik den er for å få oppmerksomd og for å vekke oppsikt til media og folk som lesar annonsen. Eg trur også han har lagt til verkemiddelene i teksten medviten for å skape diskusjon, debatt og for å vekke oppsikt.

Ein normal moderne familie

For mange kan seksualitet og samliv vere eit vanskeleg tema å prate om, eg meiner at slik bør det ikkje vere. For i den tida vi lever i no bør det ikkje ses på som ekkelt eller stygt å være annleis. Men heller heilt normalt. Fordi ingen skal føle seg presset til å vere nokre dei ikkje er. Og om det er nokre som meiner noko anna så kan dei få lov å meine kva dei vil, men det er fleirtalet i samfunnet som teller. Det vi si at om fem stykkar synes det er at homofile får gifte seg i kyrkja, men ein som synast dette er heilt gale. Er det dei fem som har størst makt og pårekning til kordleis samfunnet fungerer.

Eg har valt å ta homofili som eit døme, og at dokker skal ta utgangspunkt i at dykk kjem frå ein familie kor du har to fedrar. Skulle det ha påverka korleis du blei behandla av dine klassekameratar og andre folk i samfunnet? Mi mening er nei og det håper eg dokker også meiner.

Men dessverre er det slik at ikkje alle blir behandla likt i et samfunn, og det må alle som meiner at vi skal bli behandla likt alle saman stå saman å kjempe for dei som ikkje har det like greitt som oss andre.

Det mest seriøse problema når det kjem til homofili og andre seksualitetar er utstøytinga og mobbinga. Berre fordi du kjem frå en familie kor ting forgår annleis eller du er litt annleis er ikkje det nok grunn til å gi noen rett til å dømme deg eller mobbe deg. Men det er ikkje alltid du som har styringa fordi du kan jo sjølvsgd bli påverka av dei rundt deg, men det er da du må ta opp kampen. Skal du støtte dei som har det greitt men mislikar dei som er forskjellige? Eller skal du hjelpe dei som verkeleg trengar støtte og motivasjon.

Mange ville svart at dei ville hjulpet dei som var annleis, men det er ikkje alltid like lett. Om du ser for deg en situasjon kor du står mellom å hjelpe ein med homofile foreldra fordi han blei mobba, hadde du hjulpet han? Eller vore med å mobba? Kanskje du berre hadde stått å sett på?

Det er i slike situasjonar du må ta for deg en rolle som ein av Ibsens figurar og kjempe for eit problem. Ta opp kampen mot mobbing og hjelp dei som har utfordringar. Og spesielt om dei har utfordringar med sin moderne familie. Vi må alle kjempe saman for å bli kvitt disse utfordringane.

Vedlegg 9: Elevtekster

<https://www.ordnett.no/search?phrase=sj%C3%A5&publications=20>

<https://snl.no/seksualitet>