

Rettskrivingsstudiar etter 1980

Ein komparativ analyse av studiar i nynorsk og bokmål

Randi Johnsen



Masteroppgåve i Nordisk didaktikk
Institutt for lærarutdanning og skuleutvikling
Universitetet i Oslo
Våren 2009

Der var sjongleringa med oppgåve, full jobb, mann og barn, over. Eg ønskjer å takka rettleiarane mine Kjell Ivar Vannebo og Geirr Wiggen for alltid å vera tilgjengelege, og for å gi meg perspektiv på arbeidet mitt, slik at det ikkje bar heilt gale av stad. Kunnskapane hos dei begge imponerer meg stort. Elles er det ein familie som har støtta meg på mange vis. Laura: Takk for kaffi når kveldane vart lange og motivasjonen låg. Elles vil eg takka Jan R. Tislevoll for gode råd om språk og språkføring, gode kollegaer på jobben for tolmod med meg og spørsmåla mine, og ikkje minst; takk til elevane mine ved FrederikII vidaregåande skule som har venta lenge i det siste på å få attende stilane sine.

Randi Johnsen

Innholdsoversyn	Sidetal
1.0 Innleiing	1
1.1 Nokre presiseringar	2
1.2 Avgrensing	3
1.3 Oppbygging og struktur	4
2.0 Generelt om rettskrivingsstudiar	8
2.1 Feil eller avvik?	8
2.2 Norm og normal	11
2.3 Metodologi i rettskrivingsstudiar	14
2.4 Kategorisering av avvik og feil i ulike studiar	20
3.0 Aktuell forskning	26
3.1 Studiar i nynorsk	27
3.1.1 Omgrepa hovudmål og sidemål	27
3.1.2 Stauri (2008)	29
3.1.3 Søyland (2001)	32
3.1.4 Wetås (2001)	38
3.1.5 Vassenden (1994)	40
3.2 Talemålsbaserte studiar, nynorsk	43
3.2.1 Wiggen (1992)	43
3.2.2 Bjørnstad (1980)	53
3.3 Nynorskbrukar; ein strevsam identitet?	57
3.3.1 Om normeringa i nynorsk	57
3.3.2 Noreg i ei særstilling	57
3.3.3 Prinsipp og utforming for nynorsknorma	58
3.3.4 "Språkbrukaren – fri til å velje?"	60
3.3.5 Vid normal; til gagn eller skade?	64
3.3.6 Haldningar til nynorsk	68
3.3.7 Nynorsk sidemål	71
3.3.8 Urbanitet og nynorsk	72
3.3.9 Oppsummering	74
3.4 Studiar av bokmål	75
3.4.1 Vassenden (1994)	75

3.4.2 Tislevoll (1998), Bergersen (1957), Walmsness (2000)	77
3.5 Talemålsbaserte studiar, bokmål	86
3.5.1 Klevstrand (1980)	86
3.5.2 Bjøru (1982)	88
3.5.3 Wiggen (1992)	90
3.5.4 Melby (2005)	92
3.5.5 Dialektomgrepet	94
3.5.6 Oppsummering, studiar av bokmål og talemålsbaserte studiar	96
3.6 Normeringa av bokmålet	97
3.7 Utanlandske studiar	103
3.7.1 Svenske studiar	103
3.7.2 Eit utval danske studiar	110
3.7.3 Anglo-amerikansk forskning	112
3.7.4 Tyske studiar	113
3.7.5 Oppsummering	116
3.8 Årsaker til avvik	116
3.8.1 Bokmålssamsvar	117
3.8.2 Talemålssamsvar	119
3.8.3 "Competence" og "performance"	121
3.8.4 Skrivesituasjon, vurdering og kjønn	123
4.0 Oppsummering og konklusjon	126
4.1 Studiar av nynorsk	127
4.2 Studiar av bokmål	129
4.3 Konklusjon	131

1.0 Innleiing

Denne avhandlinga har som mål å presentera og analysa norske rettskrivingsstudiar, med særleg vekt på perioden frå 1980 og fram til i dag. Presentasjonen vil dekkja hensikta eller føremålet med studiane (det kan sjølvstøtt vera fleire hensikter), materialutval, metodar og resultat.

Ein rettskrivingsstudie kan definerast som ei systematisk og empirisk gransking av avvikande rettskriving hos utvalte informantar. Det fins likevel studiar som femnar om fleire aspekt ved skriveprosessen enn skriftspråklege regelbrot, og som ikkje høver inn i definisjonen ovanfor. Nokre feilstudiar går ut over det grafematiske og trekker inn syntaks, stilistikk og tekstgrammatikk, "rett skriving" på eit meir overordna nivå, med andre ord (Tislevoll 1998). Rettskrivingsstudiar er dermed tolka ganske vidt i denne avhandlinga. Alle studiar som forskar på skrivekompetansen hos språkbukarar, er her av interesse. Når det er sagt, er det hovudsakleg studiar som tek for seg rettskriving på ordnivå, som utgjer størstedelen av studiane, men eg har valt å ikkje avgrensa meg til å berre ta for meg desse. Grunnen til denne "vidvinkelen" i tilnærminga er at omfanget av rettskrivingsstudiar spesielt, og språkstudiar generelt, ikkje er veldig stort i Noreg, og det har for meg verka meiningslaust å avgrensa ytterlegare når materialet likevel er så lite.

Rettskrivingsstudiar vert sjølvstøtt ikkje til i eit vakuum. Mange studiar er gjorde på bakgrunn av språkpolitiske avgjerder, pedagogiske utfordringar i skulen eller tilhøve i språkutviklinga som forskarar finn det interessant å sjå nærare på. Eg kjem til å drøfta konteksten rettskrivingsstudien er vorten til i, der det er relevant for analysen av studien og i forståinga av resultatata. Dvs. at normalane skriftspråket er tufta på, er relevante, i tillegg er det grunn til å sjå nærare på den spesielle språksituasjonen med to varietetar, nynorsk og bokmål, ikkje minst fordi denne "diglossisituasjonen" fører til rettskrivingsavvik hos språkbrukarar. Eit anna høve som danner grunnlaget for dei fleste skrivarar, er talemålet, eller dialekten vår. Noreg har i samanlikning med mange andre språksamfunn mange dialektar som framleis dominerer både bygder og byar. Dialektvariasjonen er ein av grunnane til at me har to skriftspråk i dag, og ikkje minst har respekten for dialektane og språkmangfaldet på mange vis påverka normeringa av dei to skriftspråka våre. Talemålsvariasjonen er dermed eit emne som

ikkje kan stengast ute frå ei drøfting av rettskrivingsavvik, og då især årsakene til avvik.

Rettskrivingsstudiar kan altså vera meir breie eller snevre i kva dei ønskjer å kartlegga. Einskilde studiar har som utgangspunkt å kartlegga ein frekvent feiltype som har peikt seg ut i elevtekstar, i aviser og media generelt. I Noreg kan Walmsness (2000) sin studie av sær- og samanskrivingsfeil i bokmål vera eit døme på ein slik feilstudie. Andre studiar analyserer alle grafematiske, skriftspråkspesifikke avvik (Melby 2005, Wiggen 1992). I nokre studiar er regelbrott i stor grad knytt opp mot interferens frå talemålet eller annan dialektal påverknad. Somme studiar er meir empirisk deskriptive, med mindre bruk av statistiske metodar. Dei har som føremål å visa kor frekvente nokre feiltypar er (Wetås 2001, Søyland 2000). Variasjonen er med andre ord relativt stor, og særleg om ein reknar med nordiske og andre utanlandske studiar.

Denne avhandlinga vil i hovudsak dreia seg om norske studiar, "breie" og "smale". Dei einskilde språksamfunna i Norden, og elles i verda, fordrar eigne rettskrivingsstudiar etter språklege føresetnader i dei respektive landa. Samanlikning av føremål, metode, og ikkje minst resultat, er vanskeleg når storleikane som skal samanliknast, ikkje *kan* samanliknast på fleire område. Det er likevel naturleg å trekka inn nokre studiar frå utlandet for å visa kva som fins av forskning, sjølv om det berre er eit lite utsnitt av eit stort omfang.

1.1 Nokre presiseringar

Avhandlinga er skriven i skrifttype Arial, 12 punkt. Linjeavstanden er 1,5. Teksten kan med denne linjeavstanden verka noko kompakt, i og med at teksten i liten grad er "avbroten" av grafar og figurar. Eg har likevel valt denne avstanden ut ifrå standardiseringsomsyn og retningslinjer gitt av Universitetet i Oslo (UiO). Hermeteikna er begge oppe ("...") ved sitat og titlar på artiklar/rapportar, i tråd med dagens reglar. Forkortingar er nytta i nokon grad, men dei fleste er rekna som kjende (sjå vedlegg 1). Referansesystemet følgjer retningslinjene på UiOs nettstad (sjå forkortingar i vedlegg 1).

Fotnotar er nytta og oppførte undervegs i teksten. I Norsk læreren 2 (2007) drøftar Wiggen bruken av fotnotar. Mange stiller seg kritiske til bruk av fotnotar med grunngiving i at det gjer framstillinga vanskelegare og meir slitsam å lesa. Wiggen er positiv til bruk av fotnotar som *forklarande tillegg* til hovudteksten, og det er slik eg nyttar dei. Fotnotar er ikkje eit referansemiddel, men er meint å gi rom for problematisering og utdjuping av poeng i hovudframstillinga, eller som utfyllande og forklarande tillegg; såkalla substansielle fotnotar. Eg har dermed vurdert fotnotar som eit positivt tilskott til framstillinga, men har likevel prøvd å avgrensa bruken av dei. For mange fotnotar kan verka forstyrrende i eit resonnement, dersom lesaren støtt og stadig må flytta blikket opp og ned på sida.

Litteraturlista er delt i to, der referanselitteraturen kjem først, så alle internettenkene. Det er berre eitt vedlegg til oppgåva.

1.2 Avgrensing

Omfanget av dei norske studiane er, i høve til i andre språksamfunn, relativt beskjedne. Her i Noreg har Geirr Wiggen (1992), gjennom si doktorgradsavhandling, levert den største granskinga av norske skuleelevar sin skriveugeleik. I samband med granskinga si, som munna ut i avhandlinga i 1992, gjorde Wiggen (1982) opp forskingsstatus på det som til då var gjort av rettskrivingsstudiar i Noreg. Hovudføremålet med det skriftstykket var å kartlegga, og analysa, 11 studiar som synte talemålssamsvaret i skriftspråklege avvik. Undersøkingane er spreidde over eit tidsrom frå 1929 til 1980.

Denne avhandlinga har som føremål å skildra, å analysa og å samanlikna det som er presentert av rettskrivingsstudiar frå 1980 og fram til i dag. Den metodiske tilnærminga er kvalitativ. Eg vil hovudsakleg konsentrera meg om norske studiar i begge skriftspråka nynorsk og bokmål. Dei eldre studiane frå Brynhildsen (1929), Grøtvedt (1929 og 1930), Bergersen (1935 og 1957), Thori (1952), Solberg (1962), Bø (1973) og Sætre (1973) er utførleg handsama hos Wiggen (1982). Desse studiane kjem eg ikkje inn på, sett bort frå granskinga til Bergersen (1957). Ein nyare studie av Tislevoll (1998) har nytta dei same avvikskategoriane som Bergersen, og eg har funne det relevant å drøfta inndelinga og kategoriseringa av feil hos dei

begge. Dei nyare studiane frå Bjøru (1982), Tislevoll (1998), Wiggen (1992) og Melby (2005) skildrar og samanliknar eg meir inngående.

Studiane til Bjørnstad (1980) og Klevstrand (1980) er resultat av eit samarbeid mellom Bjørnstad, Bjøru og Klevstrand. Metode og resultat frå studiane til Bjørnstad og Klevstrand er drøfta hos Wiggen (1982). Bjøru si undersøking kom derimot ikkje før i 1982, og er ikkje med i den komparative analysen til Wiggen. I og med at dei tre studiane har likt forskingsfokus og relativt lik metode, ser eg det som naturleg å trekka inn Bjørnstad og Klevstrand også, sjølv om dei er kritisk drøfta hos Wiggen.

Søyland (2001) og Wetås (2001) har i tillegg til desse avhandlingane skrivne to rapportar om rettskrivingsavvik i nynorsk blant skuleelevar (KAL-materialet). Den nyaste studien som eg kjenner til, er ein upublisert rettskrivingsstudie av tekstar skrivne av lærarskulestudentar, utført av Tormod Stauri (2008).¹

I tillegg til desse granskingane ønskjer eg å nemna Helge Omdal (2004), som i ei gransking av normtryggleiken hos studentar og lærarar har som føremål å avdekka "ymse effektar av norsk språknormering gjennom 100 år". Studien er ikkje ein rettskrivingsstudie i vid eller smal forståing, men seier likevel mykje om korleis dei norske skriftnormene (både nynorsk og bokmål) verkar på språkbrukaren, eit ikkje uvesentleg poeng i normeringssamanheng. Eg har derfor valt å ta med denne undersøkinga.

1.3 Oppbygging og struktur

Eg ønskjer å presisera og grunngi korleis eg har bygd opp avhandlinga.

Studiar av nynorsk skriftspråk (rettskrivingsstudiar, punktstudiar og deskriptive studiar) vil eg så langt det er mogleg presentera for seg sjølv. Inndelinga kan verka kunstig, men eg meiner valet kan forsvarast ut ifrå det faktum at me i dag har to jamstilte skriftspråk, varietetar, som i praksis ikkje er jamstilte lenger. Det er mange indikasjonar og forskingsresultat som viser at nynorsk ikkje har den same statusen som bokmål, haldningane til nynorsk i bokmålsdominerte område er negative jamt

¹ Denne studien er det også referert til hos Søyland (2001), men studien er som sagt upublisert. Eg tok kontakt med Stauri i februar 2008 for å høyra om eg kunne få tilgang til granskinga. Han sende meg dermed rapporten i februar 2008, og eg har derfor valt å tidfesta studien til det tidspunktet.

over, og språkbrukarar med nynorsk som hovudmål i grunnskulen skiftar målform i vaksen alder, til bokmål. Språkkunnige har hevda at nynorsk ikkje er eit bruksspråk, og dermed taper terreng i språklandskapet. Målorganisasjonar (blant anna Noregs Mållag) må stadig purra på statlege organ og mediekanalar om å følgja retningslinjene for bruk av nynorsk. Normeringspolitikken med ein "vid" normal i nynorsk får av ein skilde aktørar skulda for negative haldningar, medan andre ser den same normeringsstrategien som positiv. Dette er berre nokre grunnar til at eg her vel å presentera studiar i bokmål og nynorsk separat. Todelinga gir meg også høve til å drøfta sosiolingvistiske tilhøve, normering, haldningar og andre språkspesifikke emne knytt til den ein skilde varietetene *undervegs* og *etter* presentasjonen av studiane i respektive nynorsk og bokmål.

Todelinga *kan* verka kunstig, og ho kan ikkje forsvarast ut ifrå eit diakront synspunkt då dei to skriftspråka våre har eit sams opphav. Ikkje minst, og meir kompliserande for meg, er at dei *begge* er granska i nokre studiar. Dei granskingane som handsamar både bokmål og nynorsk, er Wigger (1992), Vassenden (1994) og Omdal (2004). Det siste er ikkje ein rettskrivingsstudie. Desse studiane skil mellom dei to varietetane, og det har derfor ikkje vore eit stort problem å skilja *resultata* frå kvarandre. Metode og kategorisering er også felles, og utfordringa låg dermed meir i å ikkje repetera meg unødvendig i presentasjonen av resultata i bokmål ettersom studien allereie er presentert og drøfta i kapittelet om nynorskstudiar. Dette har eg løyst med å "visa til" presentasjon og drøftingar i tidlegare (nummererte) kapittel. Slik kan lesaren lett orientera seg i materialet. Det er likevel få gonger dette vart nødvendig.

Eit anna etisk problem med å handsama nynorske og bokmålske studiar kvar for seg er at eg då held ved like skiljet mellom dei to målformene, at det eine er eit hovudmål og det andre eit sidemål, for å nytta skuleterminologien, eller at det eine er eit anna språk i *særstilling*, i høve til det andre. Det er likevel enno ikkje slik at dei fleste av oss kodevekslar mellom varietetane, men at me har måtta velja, eller at skulekrinsen har gjort det for oss. Nordal (1997) har i sin studie *Frå eg til jeg?* påvist at mange vekslar frå nynorsk hovudmål til bokmål i 20-årsalderen. Eg finn det derfor interessant å gå djupare inn i kva som ligg føre av litteratur og forskning som handsamar nynorsken si stilling i skulen og samfunnet i dag. Hovudvekta vil likevel

vera på rettskrivingsstudiar og kva forskarane bak desse har funne ut om korleis barn og vaksne skriv nynorsk og bokmål.

Nynorske rettskrivingsstudiar er i fåtal, men dei som er gjort, syner at det er fleire avvik som peiker mot større grad av interferens frå bokmål i nynorsk skriftspråk. Påverknaden frå bokmål finn ein ikkje berre hos dei som har nynorsk som hovudmål, men også, og meir sjølv sagt kanskje, hos dei som har nynorsk som sidemål. Interferensen frå bokmål reiser ein del pedagogiske spørsmål, og meir grunnleggande ein del spørsmål knytt til normgrunlaget i nynorsk, som gjer at eg vel å analysere og drøfta studiane av nynorsk uavhengig av andre norske studiar. Todelinga gir også eit godt oversyn for lesaren over kva studiar som er gjort i dei to skriftspråka.

Nynorskstudiane og drøftinga av dei utgjer om lag ein tredjedel av avhandlinga. Dette skriftstykket er nok ikkje omfattande nok til å gi eit uttømmende bilde av problemstillingane kring nynorsk, men eg vil forsøka å setta lys på (noko av) det som fins av forskning om nynorsk skriftspråk. Studiar av bokmål og utanlandske studiar er presenterte deretter og utgjer om lag ein tredjedel. Resten av avhandlinga er drøftingar rundt normering, årsaker til feil og skrivesituasjonen

Andre studiar eg har valt å "isolere" frå dei andre, er talemålsbaserte studiar i nynorsk og bokmål. Desse er Bjørnstad (1980), Klevstrand (1980), Bjøru (1982), Wiggen (1992) og Melby (2005). Eitt av normeringsprinsippa i dei to normalane i bokmål og nynorsk er *det ortofone prinsippet*. Dvs. at talemålet utgjer ein viktig faktor i kva ord- og bøyingsformer som skal tillatast. Nokre av desse studiane kan ein sjå som eit argument for å behalde variasjonen i normalane, i både nynorsk og bokmål. Informantane til Bjørnstad (1980) er nynorskbrukarar. Eg fekk dermed eit problem med kvar eg skulle plassera denne studien; under talemålsbaserte studiar eller under nynorskstudiar. Eg valte derfor å handsama talemålsbaserte studiar under studiar i bokmål og nynorsk, *men* i eit eige kapittel. Dette for å gi eit betre oversyn over studiane.

Av pedagogiske omsyn har eg valt å gå, så langt det lèt seg gjera, i djupna på ein del sentrale omgrep som er felles for mange av dei studiane eg har lese. Denne delen kjem først i avhandlinga, etter ein generell presentasjon av rettskrivingsstudiar.

Mange av omgrepa vil nok vera kjende for dei som arbeider med språketeori til dagleg, men for lekfolk kan nok ei innføring i omgrepa vera oppklarande for den vidare lesinga. Ikkje minst gjeld dette omgrep som metode og metodologi i slike studiar. Andre omgrep som er presenterte og drøfta, er feil, avvik, norm og normal. Andre omgrep som dukkar opp i einskilde studiar er forklarte undervegs, eventuelt i fotnotar.

Etter presentasjonen av forskingsstatus problematiserer eg kva kategoriar nokre av studiane har nytta, og kva årsaksvariablar dei opererer med. Dette er ein del som ikkje lett lèt seg skilja ut ifrå presentasjonen av dei einskilde granskingane, og det har eg heller ikkje gjort. Avvikskategoriar er også drøfta undervegs i presentasjonen av studiane. Eg har likevel valt å skilja ut avvikskategoriene frå eit par studiar for å drøfta problematikken rundt kategorisering og avvikstaksonomi i rettskrivingsstudiar. Poenget med å handsama kategoriseringa av feil og årsaksvariablar i eit eige kapittel er at denne delen av ein rettskrivingsstudie er avgjerande for om resultata kan reknast for reliable og valide. Kvar einskild studie har ulik metodologi og opererer med ulike årsaksvariablar, ei samanlikning og drøfting av desse emna vil tydelegare visa likskapar og ulikskapar mellom studiane og fordelar og ulemper med det einskilde forskingsvalet.

Siste del av avhandlinga er eit samandrag og ei drøfting av dei ulike rettskrivingsstudiane. Denne delen viser hovudtendensane i materialet eg har lese og tek opp ein del spørsmål knytt til rettskriving, pedagogikk og normering i lys av dei funna som er gjort i studiane.

Avhandlinga er altså delt inn i fem delar:

1. Avgrensing og presisering
2. Generelt om rettskrivingsstudiar og sentrale omgrep i dei
3. Forskingsstatus og drøftingar
4. Årsaker til avvik
5. Oppsummering og konklusjon

Sjå elles innhaldsoversyn for detaljar i struktur.

2. 0 Generelt om rettskrivingsstudiar

Det er, som allereie hevda, stor variasjon i føremåla med studiane og metodane som er nytta. Denne *ulikskapen* og *variasjonen* er det som skal samanliknast og drøftast i denne avhandlinga. Eg vil fokusera mest på avvikskategoriane som er nytta i dei ulike studiane, korleis desse kategoriane gir eit bilde på kva for avvik ein finn, og kva som er årsaka, eller årsakene, til avviket. Resultata og tolkinga av dei kan ikkje lesast uavhengig frå desse viktige elementa i ein rettskrivingsstudie.

Ein kan sjå den operasjonaliserte skrivinga frå eit pedagogisk, lingvistisk og psykologisk perspektiv. Skriveforskinga søker å kartlegga dei komplekse og samanvovne prosessane som utgjer skriving, gjennom å undersøka normal stavedugleik, informantar med skriveproblem, struktur, tekst- og setningskomposisjon, stoveutvikling og stoveprosessar. Eg ønskjer å presentera nokre studiar som viser heile denne breidda av forskning, men hovudvekta vil vera på rettskrivingsstudiar og på forskning som er gjort her i Noreg. Eg trekker inn noko utanlandsk forskning, men berre utvalte studiar. Ikkje alle desse er feilstudiar *per se*, men dei har eit vidare forskingsmål retta mot årsaka til at skulebarn (i hovudsak) skriv avvikande frå normene. Mange av desse studiane drøftar også korleis sosiokulturelle tilhøve kan vera årsaker til avvik. Det kan vera interessant å jamføra denne forskinga med liknande granskingar i Noreg.

Før eg kjem nærare inn på dei ulike studiane, ønskjer eg å presisera ein del omgrep som er frekvente i rettskrivingsstudiar.

2. 1 Feil eller avvik?

Språkstudiane eg har lese, opererer med to ulike normbrotomgrep: *feil* og *avvik*, og desse omgrepa har noko ulikt innhald. *Avvik* er i studiane nytta som alle tilfelle der teiknkombinasjonar ikkje samsvarer med vedtekne normer for rettskriving og ortografi. Det meir allmenne omgrepet *feil* er ikkje frekvent nytta i norske studiar, då forskarane har funne at ein del av avvika ikkje alltid er språklege, morfologiske eller leksikalske "feil" – dei er berre annleis enn norma (Melby 2005:12). Eg ønskjer å utdjupe nokre tilnærmingar til desse to omgrepa i ulike rettskrivingsstudiar, for å setja lys på distinksjonen mellom dei.

Begge omgrepa, *feil* og *avvik*, er oftast oppfatta som brot på norma eller rådande rettskrivingspraksis. Wiggen (1982) problematiserer tilhøvet mellom 'feil' og 'avvik' i høve til kor presise dei er for talemålskorrelerte avvik. Han viser til det problematiske i å omtala brot på skriftnorma som samsvarer med talenorma som 'feil', og viser til Wolfram og Fasold (1974), som hevdar at "[i]n a real sense, the dialect-related 'errors' are not errors at all, but [are] correct usages based on a different grammar rule system" (op.cit.:209). Bergersen (1957) nyttar omgrepet *feil* og forklarar fleire talemålssamsvarande *feil* med "slapp og utflytende uttale" (op.cit.:63). Han hevdar at ein god uttale er ein føresetnad for god rettskriving. "Talen er jo det primære – skrivningen det sekundære" (op.cit.:62). Eg kjem attende til Bergersen.

Teleman (1979) skil mellom tre typar avvik: I) normkonflikt, II) "normkollaps" og III) maskineriet streikar. Den første kategorien fangar opp avvik som samsvarer med talemålet (dialektformer, slang), den andre typen avvik oppstår når kunnskapen skortar, og den tredje typen avvik oppstår når eleven ikkje beherskar oppgåvetypen; det vert for vanskeleg, skrivesituasjonen set for høge krav.

Studiar viser at lærarar rettar tekstar med ulikt syn på kva som er alvorlege feil eller ikkje: Pedersen (1977) hevdar at dialektale feil vert vurderte som andre feil, Teleman (1979) viser til studiar som hevdar at ortografiske feil hemmar forståinga mest, medan andre studiar (Hultman og Westman 1992) peiker på at dårlege stavarar kan få relativt gode karakterar, og at innhald, tekstgrammatikk og syntaks er viktigare for heilskapsinntrykket.

Tislevoll (1998) nyttar omgrepsparet *feil* + *påfallande avvik*. *Feil* er noko som ikkje stemmer med gitte reglar eller reine regelbrot. *Avvik* "kan for eksempel karakterisere noe som avviker fra det normale, men som ikke nødvendigvis bryter med normative regler" (op.cit.:4). Tislevoll kvantifiserer alle regelbrot likt og meiner eit skilje mellom omgrepa er lite hensiktsmessig, dermed nyttar han begge.

Søyland (2001) definerer feil som "skrivemåtar som ikkje samsvarer med gjeldande rettskriving". Omgrepet *feil* er her forstått som normbrot. Sætre (1973) hevdar at "[e]n etablert normal for skriftspråket blir rettesnoren for dem som skriver [...] i ulike sammenhenger, og elevens arbeid blir korrigeret ut fra denne normalen. Det er altså

når stavemåter og bøyingsformer ikke stemmer overens med normalen, at vi kan anvende begrepet språklig feil” (1973:2).

Fleire rettskrivingsstudiar nyttar ordet *feil* eller *feiltype* i staden for *avvik*. I Walmsness (2000) si avhandling av det skriftspråkspesifikke avviket sær- og samanskrijving er *feiltype* med rette nytta. Kvantitetstilhøva i ulike dialektar kan motivera særskrivingsfeil, men valfridomen er ikkje tilstades ved sær- og samanskrijving. Dansken Löb (1983) har gjort ein tilsvarande studie av feiltypen <-r-> i elevtekstar. Han legitimerer undersøkinga med at stovefeil med bokstaven *r* skil seg ut i tidlegare undersøkingar² som mest frekvent, og at dei same undersøkingane viser at ord med *r* valdar aukande vanskar med stigande alder og klassesteg. Feil med *r* er også den mest dominerande feiltypen hos eldre elevar, hevdar Löb. Hovudårsaka til denne utviklinga knyt Löb til den aukande divergensen mellom uttale og skrift i dansk språk. Löb meiner også at denne årsaksfaktoren ikkje kan utelatast frå stoveopplæringa i skulen (Löb 1983).

Wiggen (1992) nyttar omgrepet *avvik* i sin rettskrivingsstudie av elevtekstar på grunnskulenivå. Melby (2005), som jamfører sin studie med Wiggen si doktoravhandling frå 1992, nyttar også omgrepet *avvik*, men refererer til internasjonale rettskrivingsstudiar som i stor grad nyttar omgrep som *stavefeil*, *skrivefeil*, *feiltypar* og *feil* til forskjell frå *avvik i stave- og skrivenorm* eller *avvik* meir generelt. Melby definerer *avvik* som ”alle tilfeller hvor tegnkombinasjonen i en rekkefølge av tegn ikke er i overenstemmelse med den ortografiske normen” (op.cit.:12), og *skrivefeil* som språklege, leksikalske eller morfologiske feil eller brot på den ortografiske norma. Wiggen (1982) meiner at det ikkje er uproblematisk å snakka om ’norm’-avvik, ”for den fastsatte norma for skriftspråket [...], har ikke helt karakter av norm, men fortøner seg i stedet som mer eller mindre sammenhengende og gjennomførte regler av ulik allmenn art. Det er vel verd å gjøre det klart for seg at de norske skriftspråkas eventuelle ’norm’ mangler den system-reinhet og konsekvens som preger talemålets (primærspåkets) norm(er)” (Wiggen 1982:1). Meir om omgrepa *norm*, *normal* og *regel* i neste kapittel.

² Tidlegare studiar av Noesgaard (1945), Tordrup (1965) og ”Københavnforsøget” (1978) syner at ”r fejl i % af samtlige fejl” var i 1945 2,73 % for 3–6. trinn og 3,48 % for 6–8. trinn (ord med ”bogstavet r”) (Noesgaard), i 1965 utgjorde r-feil 6,64 % (”slutnings-r”) (Tordrup), medan materialet frå Københavnforsøket viser at ord med feil ”ved r i ords slutning” utgjorde 10,33% (Löb 1982:33).

2.2 Norm og normal

Skriftnorma består av eit godkjent og normert utval av ord og former i tillegg til ein del teikn og rettskrivingsreglar. Avvik eller feil er brot på ei vedteken skriftnorm. Ein *normal* er eit sett ortografiske og grammatiske reglar som gjeld for ein språkleg varietet.

Normal er ei avleiing frå omgrepet *norm* (lemma) som kan forståast som eit sett reglar (levereglar, skrivereglar) som er aksepterte og internerte av fleire. Ein gitt *regel* må akseptrast, brukast og internaliserast for at regelen skal få status som *norm*. Ordet *normalt* er ei avleiing av *norm*. Ein *normal* er derimot snevrare og meir konkret enn ei norm. I Noreg har me to skriftspråksnormalar, ein for nynorsk og ein for bokmål. Det å setta eit språk inn eit system som får status som skriftnorm vert kalla språknormering eller språkplanlegging (engelsk: language planning). Det fins fleire fasar i utviklinga av eit skriftspråk (Haugen 1966:15ff.): a) val av norm, b) kodifisering av norma, c) utbygging av funksjonen og d) godkjenning frå samfunnet si side. "All planlegging som tar sikte på endring i kodifiseringen må begynne med å skaffe seg et klart bilde av tidligere kodifiseringer, hvis de finnes, og deres forhold til faktisk språkbruk. Omfattende og grundig planlagt språkforskning er av den største betydning i ethvert kodifiseringsprogram, og kan være avgjørende for et heldig utfall. Blant de emner lingvisten vil finne det rimelig å vurdere i denne forbindelse, er valg av skrift og ortografi, uttale, grammatiske former og leksikalske enheter. [...] En ensartet ortografi er langt lettere å nå fram til enn en ensartet uttale, for å lette innlæringen" (op.cit.:17f.).

I høve til Danmark, Sverige, Tyskland og England har norsk to relativt vide normalar (sjå Hoel 1995:24–32). Kva som er det beste, ein vid eller smal normal, er det diskusjonar om på fleire plan. Konservative språkkrefter ønskjer ein smal og homogen normal, med få valfrie former, medan talemålsliberale krefter ønskjer ein normal med stor valfridom. Desse to syna er motiverte ut ifrå pedagogiske, lingvistiske og politiske/ideologiske omsyn. Pedagogisk er det enklare med ei smal norm, hevdar somme, for då er det lettare for eleven/språkbrukaren å skilja mellom det som er tillate og ikkje. Ei vid norm må ta mykje av skulda for alle rettskrivingsfeil, meiner dei. Ei smal norm vil også vera enklare for læraren å formidla. Andre vil

hevda at ein vid normal vil vera meir *fornuftig* ut ifrå eit pedagogisk omsyn: Det er lettare å velja talemålsnære former med ein vid normal, og eleven har *betre* moglegheiter til å finna ordformer som høver med talemålet, når han skal formulera seg. Representantar for dette synet kan støtta seg på forskingsresultat frå blant andre Bjøru (1982) og Klevstrand (1980), som viser at elevar er flinke til å skriva talemålsnært, og at ei vid norm er ei føremon for dialektbrukarar.

Akselberg (2003) avslutta i 1998 og 2002 granskingar av skriftleg nynorsk i den vidaregåande skulen. 1998-granskinga er retta mot nynorsk som sidemål (i Bergen by), og målet er "å studera lærarane og elevane si haldning til og bruk av den nynorske skriftnorma med vekt på valfridomen i norma" (op.cit.:69). Målet for 2002-granskinga er meir spesifisert gjennom hypotesen: "Lærarar og elevar ynskjer ei homogen og ikkje ei heterogen nynorsk norm" (loc.cit.). Undersøkinga er gjort ved enquete og samtalar. Resultata av dei to granskingane spriker i ulike retningar, etter om lærarane underviser i byen eller på Voss. Lærarane i Bergen meiner valfridomen er negativ for elevane si meistring av nynorsk, medan lærarane på Voss er positive; eit funn som peiker mot den polariseringa eg skisserte ovanfor. Akselberg gjer i tillegg eit interessant funn; bergenslærarane er negative til å ta inn fleire av avleiingsformene an-, be-, -heit, -else i nynorsknorma, medan lærarane på Voss er meir delte i oppfatningane av dette. "Elevar og lærarar meiner at det er trong for ei mindre heterogen nynorsk skriftnorm. Det bør vera færre valfrie former, av di det då vil vera lettare for elevane å læra norma og for lærarane å formidla ho. Norma må liggja nærare opp til talemålet, dvs. bydialektane" (op.cit.:70).

Ei innvending mot Akselberg si undersøking er at datamaterialet er avgrensa til berre 5 norsklærarar og 20 elevar på Voss (2002), og berre 13 lærarar i 1998-granskinga. Materialet er derfor litt for spinkelt til å gi reliable konklusjonar. Det er likevel klart at Akselberg påviser ein del tendensar i undersøkingane som burde forskast meir på.

Årsakene til at Noreg har to relativt vide, heterogene normalar i høve til språk norsk har slektskap til, er fleire. For det første er norske språknormer relativt "unge" og mindre etablerte (stabile) enn danske, svenske, engelske og tyske språknormar (Omdal 2004:13). Den svenske og danske skriftspråkstradisjonen går fleire hundre år attende i tid, medan våre to språk er om lag 100 år gamle. Medan svenskane og

danskane fekk eit vesentleg grunnlag for skriftspråka sine gjennom omsettinga av Bibelen, fekk Noreg som kjent ikkje noka bibelomsetting på norsk, men dansk. Då Noreg oppnådde sjølvstende i 1814, var nettopp eitt av hovudspørsmåla kva språk me skulle ha, dansk-norsk eller eit dialektbasert språk; eit norsk, puristisk folkemål. ”Det store utvalet av alternative former som fins i begge skriftnormalene våre – og som manifesterer seg i dagens språkbruk – kan i en språkhistorisk sammenheng oppfattes som tegn på at verken bokmål eller nynorsk ennå har ’funnet si form’”(loc.cit.). For det andre har det vore ei språkpolitisk ”tilnæringslinje” mellom dei to varietetane som har resultert i hyppige rettskrivingsendringar og stor valfridom innanfor begge normalane, med den hensikt å føra dei saman. Denne linja vart offisielt avvika i eit stortingsvedtak i 2003. I 1997 vedtok fagnemnda i Norsk Språkråd at læreboknormalen skulle innsnevrast, men at rettskrivinga skulle vera vid og ha stor valfridom (Omdal 2002:120).

Normalane³ er sette saman av (jamstilte) hovudformer og sideformer/klammeformer (markert med klammer []). Berre hovudformene inngår i den såkalla *læreboknormalen*, som er ei ”trongare” norm enn rettskrivingsnorma. *Rettskrivingsnormalen* har i tillegg til (jamstilte) hovudformer også tillatne sideformer. Læreboknormalen skal nyttast i lærebøker og statleg teneste. Elevar kan nytta både ulike hovudformer (*me* el *vi* i nynorsk) og i nynorsk den meir tradisjonelle forma [*tid*]. Valfridomen i begge normalar fører til at norsk er eit språk med fleire varietetar, alt frå konservativt nynorsk og bokmål (riksmål), det Vikør (2003:299) kallar ”midtlinenynorsk” og standardbokmål, til nynorsk og bokmål med tilnæringsformer (radikal). Ordninga med jamstilte hovudformer og alternative sideformer vert forsvart ut ifrå pedagogiske omsyn. Overgangen mellom eigen dialekt og nytt skriftspråk er lettare når eleven finn at talemålet hans ikkje kolliderer med skriftnorma (Omdal 2004:18). Ein konsekvens av og ein fordel med valfridomen er at dialektane vert bevarte i større mon enn i andre land som har ei fast, ufleksibel norm. Reversering av dialektbruk i land med standardtalemål er dokumentert i fleire land, blant anna i Danmark og Sverige. Frå eit lingvistisk synspunkt er dermed valfridom med på å oppretthalde eit mangfald av dialektar og dermed eit rikare språkleg samfunn.

³ Bokmålsnormalen fekk fjerna klammesystemet i 2005.

Trude Hoel (1995) konkluderer spørsmålet (og tittelen) på skriftstykket sitt *Rettskrivingsnormaler – til hjelp eller til besvær?* med at ein skribent ikkje vert dårlegare eller betre om han er opplært i ein heterogen eller homogen normal. "Feil forekommer uansett om man følger en "vid" eller "snever" skriftnormal" (Hoel 1995:98). Ho hevdar derimot at det ser ut til at ein vid normal er ein fordel for den som skal læra seg å skriva, dersom valfridomen er med på å bygga ut korrespondansen mellom lyd og skrift. Ho hevdar vidare at "[d]et største ankepunktet mot de skandinaviske skriftnormalene, uavhengig av om de er "vide" eller "snevre", er mangelen på konsekvens i utformingen av dem" (loc.cit.).

2.3 Metodologi i rettskrivingsstudiar

Ein av grunnleggarane av sosiologien, August Comte, åtvarar mot å skilja metodelære ut som sjølvstendig disiplin frå føremålet metoden skal nyttast til (Østbye og Knapskog 1994:239). Metode er ein reiskap og ikkje målet i seg sjølv.

Ei vitenskapelig gransking har mange felles fasar som forskaren må gjennom, uavhengig av fagleg ståstad:

1. Utvikling av problemstilling
2. Val av undersøkingsopplegg
3. Val mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming
4. Val av datainnsamlingsmetode
5. Utval av einskapar
6. Analyse av empiri
7. Kritisk drøfting av kor reliable dataa er
8. Tolking av data

Avhengig av føremålet med granskinga utviklar forskaren ei eller fleire hypotesar. Desse kan anten vera beskrivande eller kausale. Dei kausale problemstillingane eller *hypotesane*⁴ skal gjerne avdekka eit årsakstilhøve, medan den beskrivande skal skildra eit emne eller ein situasjon. Ei problemstilling kan også vera eksplorerande

⁴ Ein hypotese er ein påstand om korleis noko faktisk er: "Jenter har mindre / ikkje mindre skrivefeil enn gutar."

(utdjupande) eller testande (omfanget). Type problemstilling er bestemmende for resten av undersøkinga, langt på veg.

Val av design eller undersøkingsopplegg har store konsekvensar for *reliabiliteten* i undersøkinga, om ho er påliteleg. Ein må som forskar ta stilling til kor mange *variablar*⁵ ein ønskjer å ta med i undersøkinga (intensivt) og kor mange *einskapar*⁶ ein ønskjer å femna om (ekstensivt). Kor breitt og kor djupt ein forskar vel å gå, er avhengig av kor lang tid undersøkinga skal ta, og kor mykje arbeid forskaren finn det rimeleg å investera. I mange tilfelle kan det trekkast pålitelege konklusjonar ut av eit mindre utval. Eit problem forskaren kan treffa på, er uvilje frå informantane til å delta, slik Wiggen (1992) opplevde med ein skule, eller at innsamlinga er problematisk av andre årsaker (spørjeskjema som ikkje kjem inn, osv.).

Eit ekstensivt undersøkingsopplegg kan kombinerast med intensive einskildstudiar. Då er utvalet avgrensa til få informantar, og metoden er *induktiv*. Forskaren vil ut ifrå innsamla materiale påvisa eventuelle samanhengar eller teoriar (ofte såkalla *case-studies*). Det motsette av induktiv er *deduktiv*. I deduktiv forskning, eller ved bruk av *hypotetisk-deduktiv metode*, som han gjerne er kalla, har forskaren ein teori om faktiske tilhøve som han granskar ut ifrå. Etter innsamlinga og kategoriseringa av resultata prøver han resultata på hypotesen som er grunnlaget for granskinga, om han kan verifisera (bekrefte) eller falsifisera (avkrefta) hypotesen. Fleire studiar i denne avhandlinga stemmer med den deduktive metoden, blant andre Bjøru (1982), Wiggen (1992) og Tislevoll (1998).

Dei rettskrivingsstudiane eg har vist til i denne avhandlinga, har hovudsakleg nytta både ei kvantitativ og ei kvalitativ tilnærming til det forskaren vil undersøka. Den kvantitative metoden har styrken sin i kvantumet, mengda av data, som kan gi rom for meir nyanserte tolkingar og auka grad av reliabel generalisering. Den kvalitative metoden, på den andre sida, går meir induktivt til verks med ei fordjuping i spesifikke tilhøve som skal gi meir heilskapeleg forståing. Såleis har den kvalitative metoden vore meir vanleg i samfunnsvitskapeleg forskning, særleg etter positivismedebatten i

⁵ Variabel: Det ein ønskjer å undersøke. *Skrivefeil* i høve til *kjønn*, *alder*, *yrke* osv. Variablar har ulike *verdiar* som *gut* og *jente* (kjønn), *10 år*, *15 år*, *20 år* (alder) og *heimeverande*, *handverkar*, *lærer* (yrke).

⁶ *Einskapar*: Dei gruppene forskinga rettar seg imot, til dømes niandeklassingar, politikarar osv. Utval av *einskapar* kan vera meir eller mindre tilfeldig. *Einskapane* får status som *informantar* eller *respondentar*. Mange *informantar* eller *einskapar* utgjer ein *populasjon*.

1960–70 åra (Befring 1998:18 f.). Medan den kvantitative metoden ofte ikkje impliserer direkte kontakt mellom forskar og respondent i det heile, fordrar gjerne den kvalitative metoden ein tettare relasjon mellom dei to: ”Datainnsamlingen vil ofte preges av langvarig og tett kontakt med de personene som studeres, og i analysen forsøker forskeren ved hjelp av sin evne til innleving å fange opp deres virklighetsoppfatninger og beveggrunner. Resultater presenteres ikke i form av tabeller, men som sitater” (Hellevik 2002:110).

Skjematisk kan ein setta opp dei to metodane for å få fram ulikskapar og likskapar. Metodane er her framstilte som to polar, idealtypisk, noko som ikkje alltid samsvarer med røyndomen. Likevel vil draga i dei to metodane, skisserte i oversynet, prega tilnæringsmåttane (Nordal 1997:78, Jacobsen 2005: 28 ff.):

Kvantitativ metode	Kvalitativ metode
Presisjon: Forskaren strevar mot maksimalt god avspesling av den kvantitative variasjonen.	Følsamt: Forskaren strevar mot best mogleg attgiving av den kvalitative variasjonen.
Materiale: Få opplysningar om mange undersøkingseiningar. Går i breidda (ekstensivt).	Materiale: Mange opplysningar om få undersøkingseiningar. Går i djupna (intensivt).
Datainnsamling: Systematiske og strukturerte observasjonar, til dømes bruk av spørjeskjema med faste svaralternativ (enquete). Objektive registreringar.	Datainnsamling: Meir strukturerte og usystematiske observasjonar, til dømes intensive intervju, intervjuguide utan faste, oppsette spørsmål og svaralternativ. Lite formalisering.
Kategorisering i uavhengige (formaliserte) variablar.	Kategorisering: Heilskaplege. Samanhengar og strukturar.
Livsfjernt: Datainnsamlinga skjer under tilhøve som er forskjellige frå den røyndomen ein ønskjer å undersøka.	Livsnært: Datainnsamlinga skjer under tilhøve som ligg nær opp til den røyndomen ein ønskjer å undersøka.
Interesse for det som er felles, det gjennomsnittlege, det representative.	Interesse for det særsegne, unike og eventuelt avvikande. Ikkje skarpt skilje mellom datainnsamling og analyse.

Resultat: Framstilling og forklaring.	Resultat: Framstilling og forståing.
Forskarrolla: Tilskodar eller manipulator. Forskaren ser fenomenet utanfrå og strevar mot rolla som den nøytrale observatør. Variasjon på visse variablar kan ev. manipulerast fram.	Forskarrolla: Deltakar eller aktør. Forskaren ser fenomenet innanfrå. Han vedgår at han kan påverke resultata ved at han er til stades. Han kan også delta som aktør.
Forskar/informant: Eg-det-tilhøve mellom forskaren og undersøkingspersonen.	Forskar/informant: Eg-du-tilhøve mellom forskaren og undersøkingspersonen.
Fordelar med metoden: Standardiserer informasjonen, gjerne i statistikkprogram på PC. Klar start og slutt. Høg ekstern gyldigheit (representativitet). Presis skildring av eit tilhøve i tal og prosent gir rom for gyldige generaliseringar. Strukturering av informasjon gjer det lettare å finne ev. samvariasjon, det typiske og avvika. Kritisk avstand mellom forskar og informantar/data.	Fordelar med metoden: Får fram detaljar og det unike ved kvar respondent. Open og vid. Forskaren har gjerne ikkje heilt avgjort kva som skal leitast etter. Respondenten definerer meir, og dette er med på å få fram rett informasjon. Tett kontakt mellom forskar og respondent gir forskaren nærleik til det som skal undersøkast. Fleksibel: Problemstillinga kan endrast undervegs. Forskingsprosessen er ikkje låst til utgangspunktet, men kan endrast og tilpassast etter informasjonen forskaren hentar inn.
Ulemper med metoden: Får ikkje fram individuelle variasjonar. Kan verta overflatisk. Forskaren er fordomsfull. Fangar ikkje opp sider som kanskje er meir interessante. Mindre fleksibel. For stor avstand mellom det som vert undersøkt, og den som undersøker.	Ulemper med metoden: Ressurskrevande. Få respondentar gir problem med representativiteten. Kan ikkje slutta frå einskildtilfelle til heilskapen (generaliseringsproblem). Problem med å strukturera kompleks informasjon. Avstand til respondenten er for liten, mistar evna til kritisk refleksjon.

	<p>Fare for undersøkingseffekt (Hawthorne-effekt): Undersøkinga i seg sjølv og forskaren "tvingar" fram resultat som er styrte av sjølve prosessen.</p> <p>Kan vera vanskeleg å avgrensa og avslutta.</p>
--	---

Dei to metodane utelukkar ikkje kvarandre, tvert imot, og er gjerne nytta parallelt i forskning, også i dei studiane eg har lese. Alle kriteria i modellen ovanfor treng heller ikkje vera oppfylte for den einskilde teorien. I enkelte høve går metodane over i einannan også; ein kvalitativ metode kan til dømes vera forklarande, eller at innsamlinga av data kan vera kvalitativ, medan analysen er kvantifisert og lagt ut for statistisk analyse (Befring 1998:59).

Omgrepsparet kvantitativ/kvalitativ refererer i første rekke til ein eigenskap ved dei dataa som vert samla inn og analyserte (Grønmo 2002:73). Enkelt skissert kan ein seia at data er kvantitative dersom dei er uttrykte i form av reine tal eller andre mengdeterminar som mange/få, fleire/færre osv. Data som ikkje er uttrykte på denne måten, er kvalitative. Vitskapelege tilnærmingar vil verta vurderte som kvantitative eller kvalitative i den grad dei omfattar innsamling og/eller analyse av kvalitative eller kvantitative data. Konsekvensen av dette synspunktet er at eitt og same (sosiale) fenomen kan studerast ved hjelp av både kvalitative og kvantitative data, og at både kvalitative og kvantitative data kan samlast inn og handsamast ved hjelp av ulike metodar som intervju, observasjon, innhaldsanalyse osv. (op.cit.:74).

Innsamlinga av data er utførleg handsama i alle studiane eg har lese. Prosessen skal kunna kontrollerast for avvik, dessutan er det viktig at forskaren grunngir sine val av innsamlingsmetode. Valet av ein kvantitativ versus kvalitativ metode avgjer i stor grad korleis ein samlar inn data, for det første, men også korleis dataa vert systematiserte og kategoriserte. Er problemstillinga slik at ho fordrar ein kvalitativ metode, samlar forskaren inn materialet først, før han deler inn og kategoriserer informasjonen. Er metodevalet kvantitativt, er variablane og verdiane avgjorde på

førehand. Den kvantitative metoden er såleis meir lukka og forskarstyrt, medan den kvalitative er meir open og respondentstyrt.

Det som kjenneteiknar dei fleste studiane eg har lese, er at dei kombinerer dei to metodane (Wiggen 1992, Tislevoll 1998, Melby 2005 mfl.). "Normalen" er at dei først kategoriserer feila kvantitativt, for så å vurdere og drøfta dei kvalitativt etterpå. Nokre studiar er meir kvalitative (Tislevoll 1998, Søyland 2001, Wetås 2001), medan andre strevar meir mot kvantitet (Wiggen 1992, Melby 2005).

Metodevalet forpliktar, og dersom ein skal gjera ei undersøking med reliable og valide resultat som mål, må ein gjera gjennomtenkte materialutval, velja variablar som ikkje er fortolkande, og avpassa avvikskategoriar til hensikta med undersøkinga. Forskaren må vera medviten si eiga førforståing og førehandsoppfatningar og i størst mogleg grad streva etter å avkrefta eigne oppfatningar. Resultata skal kunna kontrollerast av lesarane, og det empiriske materialet skal kunna etterprøvast. Alle dei studiane eg har lese, legg for dagen korleis dei har samla inn data, men til dømes Vassenden (1994) presenterer ikkje *empirien*, dvs. oversyn over funna sine, og studien er derfor mindre tilgjengeleg for etterprøving.

For rettskrivingsstudiar er den kvantitative metoden velegna. Forskaren dannar seg nokre hypotesar som han eller ho ønskjer å testa ut. Hypotesen kan vera meir eller mindre vidfemnande. Dersom hypotesen er vid, er det vanleg å avgrensa hovudhypotesen med underhypotesar, slik Wiggen (1992) gjer i si avhandling. Etter at forskingsfokuset er innsnevra, må materialet samlast inn etter rette prosedyrar. Det er vanleg at forskarane nyttar spørjeskjema (*enquete*), innsamling av tekstar (*dokumentundersøking*⁷) eller strukturert intervju, avhengig av føremålet med studien og metodeval. Det som er viktig, er at materialet er samla inn under like tilhøve, at informantane får same typen stimuli og dermed kan samanliknast med kvarandre. Kvantitative undersøkingar har mange informantar (ekstensivt), slik at ein kan rekne ut i tal frekvensfordelingar, korrelasjonar og standardavvik. Resultata er presenterte i tabellar og figurar, og kan dermed fortolkast av andre og eventuelt etterprøvast. For Wiggen (1992) og Melby (2005) er dette eit overordna mål. Den kvantitative metoden føreset at ein vil undersøka kvantifiserbare storleikar. Til dømes er det vanskeleg å

⁷ Ei dokumentundersøking er studiar av tekstar, statistikkar og liknande utarbeidde av andre enn forskaren (*sekundærdata*).

forska på haldningar med ein kvantitativ metode. Haldningsundersøkingar er oftast kvalitative, med bruk av ustrukturerte intervju, spørjeundersøkingar med opne spørsmål, observasjon og dokumentundersøkingar, ein nyttar dessutan relativt liten populasjon. Råbu (1997) si haldningsundersøking på nynorsk sidemål i Stavanger er eit døme på kvalitativ tilnærming. Gjennom *ustrukturerte intervju*⁸ med få informantar får ho avdekt kva haldningar dei utvalde informantane har til sidemålet. Slike intervju er veileigna til å visa individuelle haldningar til eit emne som i stor grad er styrt av ei dominerande *referansegruppe*.⁹

Dei fleste rettskrivingsundersøkingane i denne avhandlinga er relativt like i val av metode, og forskarane har ei pragmatisk tilnærming til metodevalet. Dei fleste kombinerer ein kvantitativ metode med den kvalitative, men metodevalet er berre ramma for undersøkingane. Kva for einskapar forskaren vel å forske på (seleksjon av grupper, "enheter"), fastsetting av variablar, innsamling av data og handsaminga av desse, og til slutt tolkinga av resultata og presentasjonen av desse, er alle delar som skil studiane frå kvarandre. Eg vil i presentasjonen av kvar undersøking vise til kva metode forskaren har valt, men det er ikkje mogleg å gå like mykje i djupna på kvar undersøking innanfor alle ledd i forskingsprosessen.

2.4 Kategorisering av avvik og feil i ulike studiar

Etter å ha lese fleire "breie" og "smale" rettskrivingsstudiar, slår det meg at det er mange måtar å kategorisera feil på. Avhengig av føremålet med studien er ulike faktorar styrande for val av feil- eller avvikskategoriar. Nokre har eit lingvistisk føremål (Wiggen 1992, Melby 2005), pedagogisk føremål (Westman og Hultman 1977, Bjøru 1982, Bjørnstad 1980, Klevstrand 1980), andre er feilanalysar (Walmsness 2000, Hägerfelt 1994, Löb 1983, Sætre 1973), medan andre er meir diagnostiske, og meint brukte som verktøy for å kartlegga eventuelle skrivevanskar, årsaker til hyppige feiltypar osv. (Finbak 2004). Kategorisering av feiltypar er ikkje uproblematisk og er av forskarar drøfta inngående. Bortsett frå det å finna eigna

⁸ Intervju kan vera meir eller mindre strukturerte. Det som kjenneteiknar det heilt ustrukturerte, opne intervjuet er at informanten snakkar meir fritt, utan styring (intervjugaid) frå forskaren eller intervjuaren. Eit lukka, strukturert intervju er heilt yttarst på skalaen veldig kontrollert av intervjuaren, med spørsmål med faste alternativ i ei fast rekkefølge.

⁹ Ei *referansegruppe* er den gruppa me ønskjer å samanlikna oss med, eller som me ønskjer å knytast til. Ei *negativ referansegruppe* er når me på ulike vis uttrykker distanse til ei gruppe; kven me ikkje vil verta samanlikna med (Råbu 1997:43).

kategoriar for undersøkinga er det vanskeleg å finna kategoriar som ikkje overlappar kvarandre, og som ikkje er forklarande eller interpreterande. Bergersen (1957) har med sine kategoriar ¹⁰ ikkje sett eit klart skilje mellom ortografiske feil og grammatiske feil. Enkelte feil kan ein også koma i tvil om kvar ein skal plassera. Til dømes er feilstaving av ordet <avvis> ein fonetisk prega feil, men også eit døme på konsonantfordobling (Sætre 1973:12). Sandersen (1983) delte i ein talemålsbasert studie inn feil etter om dei var klart eller mogleg dialektalt grunna, eller ikkje dialektalt grunna i det heile. Denne inndelinga vart problematisk fordi kategoriane fekk ein fortolkande effekt; ikkje berre skildra kategoriane feiltypane, dei forklarte dei også. Enkelte av avvika kunne dermed plasserast i fleire av båsane (Sandersen 1983:4).

Høien og Lundberg (2000) skil mellom kunnskapsfeil og utføringsfeil der kunnskapsfeil igjen er delte inn i ortografiske feil, fonologiske feil og utføringsfeil (iflg. Melby 2005). Ortografiske feil er kjenneteikna ved at stavinga er fonologisk akseptabel, men ikkje ortografisk akseptabel. Dei fonologiske feila er stava slik at dei divergerer frå uttale. Kunnskapsfeiltypane er normforvekslingar, feil i dobbel konsonant, reversalfeil og skriftspråkspesifikke avvik som avvikande teiknsetting og avvik i bokstavforminga. Utføringsfeil er feilskrivningar som ikkje kjem frå kunnskapssvikt, men uhell under skriveprosessen. Ved å kategorisera avvik som utføringsfeil kan ein avdekka dei strategiane skribenten nyttar eller ikkje nyttar i skriveprosessen (Høien og Lundberg 2000). I ei relativt ny norsk undersøking om diagnostisering av skrivefeil nyttar Finbak (2004) tilhøvet mellom tale- og skriftspråket for å kategorisera feila. Målet er å vidareutvikla ein modell som kan nyttast til å analysera og klassifisera stavefeil der målet er "at den skal kunne benyttes som et pedagogisk hjelpemiddel" (2004:13). Etter revidering og arbeid med tidlegare modellar endar ho opp med tre hovudkategoriar avvik: Fonologisk unøyaktige feil, fonologisk nøyaktige feil og morfemfeil. Modellen er testa mot data frå 586 elevar på sjuande klassesteg, og resultatata syner at elevar med god stavedugleik mest ikkje har fonologiske avvik, medan dei svakaste elevane har meir enn 30 % av feila sine i denne kategorien (Finbak 2004:39).

¹⁰ 1. Stumme lydteikn 2. Konsonantfordobling 3. Grammatiske feil 4. Feil i saman-og særskrivning 5. Feil bruk av ord 6. Reine framandord 7. Eldre rettskriving 8. Fonetisk prega feil. Tilsetting. Utelating. Vokal- og konsonantforenkling 9. Store og små bokstavar (Bergersen 1957:13).

Desse modellane er eit nyttig verktøy for pedagogar og andre som arbeider med skriveopplæring, for å konkretisera kva for delar av rettskrivinga som den enkelte eventuelt har problem med. Alle modellane nyttar rettskrivingsavvika for å undersøka mentale og språklege prosessar, og føremålet er ofte diagnostisk. Modellane for analysing av stavefeil er relevante i forklaringa av kvifor stavefeil oppstår, og ikkje minst når det gjeld å kartlegga omfanget av dei.

Carney (1994) har i ein omfattande deskriptiv frekvensstudie, *A Survey of English Spelling*, kategorisert ulike feiltypar i "competence errors" (kunnskapsfeil), "performance errors" (utføringsfeil) og "variant errors" (fonematisk staving). Til kategorien utføringsfeil høyrer også såkalla *slips*, eller slurvefeil på norsk. Høien og Lundberg (2000) har nytta ei liknande inndeling av feil, som vist tidlegare. Carney har likevel, til forskjell frå Høien og Lundberg, med ein eigen kategori for fonematisk staving eller "variant errors". I og med at talemålsinterferens er vanleg hos barn i overgangen mellom talespråk og skriftspråksinnlæringa, verkar denne kategorien fornuftig. Fonematiske feil vil hos Høien og Lundberg høyra inn under kunnskapsfeil som normforvekslingar, feil i dobbel konsonant, reversalfeil, skriftspråkspesifikke avvik som avvikande teiknsetting og avvik i bokstavforminga, medan Carney avgrensar såkalla *competence errors*, eller kunnskapsfeil, til *consistent misspelling* utan å definera dette nærare (Carney 1994:81). Inndelinga av Chomskys omgrep "competence" og "performance" finn ein som grunnlag for kategorisering i fleire studiar, blant anna Sætre si hovudfagsavhandling frå 1973.¹¹

Wiggen (1992) har valt ein avvikstaksonomi som er "språklig-formelt deskriptiv" (Wiggen 1992:69), og analysen er konsekvent på grafemnivå. "Beskrivelsen av hvilket grafem som er berørt av avviket, er den primære, og den skilles fra beskrivelsen av avvikets morfologiske, grafotaktiske, kontekstuelle og leksikalske

¹¹ 1. Ortografiske feil: Tilsettingar og utelatingar av grafem (a. utskiftingar av eitt grafem mot eit anna, b. omkastingar av eit grafem, c. stor eller liten bokstav), 2. Morfologiske feil (a. bøyingsfeil, b. orddanningsfeil), 3. Syntaktiske feil (a. styringstilhøve, b. ukorrekte og uvanlege val av ord, c. kontaminasjonar, d. ellipsar, e. pleonasmar, f. plassering av ord) 4. Saman- og særskriving av ord. Sætre skriv opp alle avvika innanfor dei ulike kategoriane han har nytta, slik som Søyland (2000) i si undersøking av nynorsk hovudmål. Feila vert på denne måten lette å få oversyn over, og undersøkinga kan såleis truleg lett nyttast til pedagogiske føremål av lærarar til dømes som vil førebygga frekvente feiltypar i elevtekstar. Sætre finn det problematisk å kartlegga "hvilke forhold det er som skaper størst vansker for elevene" (Sætre 1973:50), og viser til at klassifiseringa var vanskeleg og tufta "på mer subjektive vurderinger" (loc.cit.).

tilknytning, likens fra beskrivelsen av avvikets formelle samsvar eller mangel på samsvar med dets motsvarighet i alternative språknormer (skrift- eller talespråklege)” (op.cit.:70). Det viktigaste aspektet ved inndelinga er at ”en gitt bokstav på en viss plass i ordet manglar, er komen i tillegg (har skifta plass) eller bytta om med en annen” (loc.cit.). Inndelinga har ein del til felles med Sætre si kategorisering av ortografiske feil (sjå note 10).

Wiggen hevdar at fleire rettskrivingsstudiar ordnar avvika etter presupponerte teoriar eller forklaringsmodellar, som avvika er klassifiserte inn i. For å motverke dette har han deskriptivt skildra alle avvika, for så å forklara dei i etterkant av skildringa. Denne måten å forska på vil gi andre moglegheiter til å koma med andre konklusjonar enn det Wiggen gjer ut ifrå same materiale. Han problematiserer tilhøvet mellom ”beskrivelse, forklaring og forståelse” i denne samanhengen, og viser til blant andre Karl Popper, som hevdar at ”all kunnskap er teoriprega, og at all data-beskrivelse dermed må innebære teorianvendelse” (Popper 1972:104,146; iflg. Wiggen 1992:71). Wiggen viser likevel til at inndelinga hans ikkje ”innebærer [en] teori som pretenderer å forklare *hvorfor* de enkelte avvik opptrer. Den beskriver *hva* for avvik som opptrer” (loc.cit).

Wiggen opererer med ei tradisjonell klassifisering av morfemtypar i rotmorfem, avleiingsmorfem og grammatiske morfem. ”Den morfologiske fordelinga av grafemavvika er ett av fleire interessante aspekt når det gjelder avvikas posisjon. Mer avgjørende for å forklare eller forstå det enkelte avviket er nok avvikets grafem-kontekst. I den grad skrivning av ordets grafemkjede beror på (rett) analyse av det talte ordets fonetiske-fonemiske form, må en ta i betraktning dialektale forhold og allmennfonetiske prosesser mellom lydsegmenta i det talte ordet, og de forholda og prosessene vil variere etter segmentas karakter og deres posisjon og omgivelser” (op.cit.:77). Dernest kjem Wiggen fram til dei kategoriane for avvik i grafemsegmentet han meiner er interessante for undersøkinga:

Grafematisk avvik:

1) initialt i ordet

a) føre ein konsonant [_K]

b) føre ein vokal [_V]

2) medialt i ordet

a) mellom vokalar [V_ V]

b) mellom vokal og konsonant [V_ K]

c) mellom konsonant og vokal [K_ V]

d) mellom konsonantar [K_ K]

3) finalt i ordet

a) etter konsonant [K_]

b) etter vokal [V_]

(Wiggen 1992:77).

Melby (2005) har nytta same tredelinga som Wiggen i kartlegginga av kvar avviket er i ordet. I tillegg til grafematiske og grafotaktiske avvik som hos Wiggen (1992), har Melby analysert saman- og særskrivingsavvik. Analysar av sær- og samanskiving finn ein, blant andre, òg hos Bergersen (1957), Sætre (1973) og Walmsness (2000). Dei grafematiske avvika hos Melby og Wiggen er delte inn i konsonant- og vokalavvik. Vokal- og konsonantavvika er deretter grupperte etter om det er ombyte av grafem, tillegg av grafem eller utelating av grafem initialt, medialt og finalt i ordet (Melby 2005:31). Melby viser til forskning som påstår ein samanheng mellom kor det grafematiske avviket oppstår, og korleis auga forflyttar seg i korrekturlesinga av eigen tekst under skrivinga. Wing og Baddeley (1980)¹² hevdar at dei fleste avvika oppstår medialt i ordet, og at avvik i byrjinga av ordet har større sjanse for å verta

¹² Det har ikkje lukkast meg å finna denne boka. Eg nyttar dermed Melby (2005) som referanse.

oppdaga, og retta, enn avvik lenger bak i ordet. Dei har med bakgrunn i denne erkjenninga utvikla eit analysesystem som viser grafema si plassering i ordet (iflg Melby 2005:32).

Talet på element, totalt	Plass 1	Plass 2	Plass 3	Plass 4	Plass 5
Kx5	K	K	K	K	K
Kx5+1	K	K	K+1	K	K
Kx5+2	K+1	K	K	K	K+1
Kx5+3	K+1	K	K+1	K	K+1
Kx5+4	K+1	K+1	K	K+1	K+1
Kx5+5	K+1	K+1	K+1	K+1	K+1

Tabell 3.2. Wing og Baddeleys (1980) modell for å plassera grafem. K er kor mange teikn ordet består av: 0,1, 2, 3 osv. (iflg. Melby 2005:32).

Denne inndelinga er ikkje forklarande eller tolkande, ho er mest gjort for at lesaren lett skal kunna orientera seg i materialet. Modellen plasserer og definerer i tillegg avviket. Denne måten å analysera grafemavviket på er funksjonell på tekstar skrivne av barn. Kunnskapen om kvar avviket oppstår, kan i neste omgang gi svar på kvifor avvika er mest frekvente medialt, og ein slik kunnskap kan vera fruktbar i lese- og skriveopplæringa. Avvika hos Melby er delte inn etter morfemtypen avviket er i. Ho nyttar, som Wiggen (1992), ei tradisjonell tredeling av morfemtypane: rotmorfem, grammatiske morfem og avleiingsmorfem.

Stauri (2008) har i eit pågåande arbeid med å kartlegga skrivedugleiken i nynorsk på lærarskulenivå nytta følgjande kategoriar for inndeling av avvik. Inndelinga fell grovt sett saman med Sætre, Wiggen og Melby si.

Avviksgruppe:

- a. Eitt grafem har falle ut av ordet. Eksempel: <munleg> for <munleg>
- b. Eitt grafem vert erstatta av eit anna grafem. Eksempel: <innhold> for <innhald> (mi understreking)
- c. To grafem byter plass i eit ord. Eksempel: <husge> for <hugse>
- d. Det kjem eit grafem i tillegg. Eksempel: <hon> for <ho>

Som sagt tidlegare er føremålet med studien avgjerande for kva avvikstaksonomi forskaren vel å nytta. Ikkje minst er kva analysenivå forskaren rører seg på, essensielt. Dersom forskaren ikkje berre vil granska stavefeil, men også andre nivå som syntaks og tekstgrammatikk, må kategoriane femna om desse tilhøva på ein måte som er påliteleg og helst etterprøvbar. Tislevoll (1998) forskar med ein relativ vid avvikstaksonomi, med fleire avviksgrupper som han plasserer dei ulike avvika inn i. Mange av avvika er ikkje kvantifiserbare, som kategorien *svevande pronombruk*. Vurdering av kva avvik som kan plasserast i denne typen kategori, gir rom for skjønn, og eiga språkkjensle hos forskaren kan vera avgjerande for om eit normbrot/stilbrot er vurdert som avvik i det heile. Eit breiare forskingsfelt kan dermed gi mindre treffsikre resultat, men vide kategoriar seier meir om heile språkforståinga til informanten. Det er altså føremålet med studien som må vera retningsgivande for val av kategori.

3.0 Aktuell forskning

Kva forskning er det gjort på skrive- og stavedugleiken til barn og unge i Noreg og i språk som norsk er i slekt med? Etter lesing av ulike undersøkingar sit eg att med inntrykket av at Noreg på dette området ikkje har same omfanget å visa til som nabolanda våre. Likevel er det i dei siste åra produsert fleire forskingsrapportar, avhandlingar og bøker om emnet her til lands som gjer at me i dag har eit heilt anna grunnlag enn før for å trekka konklusjonar om norske skuleelevar sin skrive- og språkkunnskap.

Skriveforskninga i all si breidd omfattar forskning både på språkleg mikro- og makronivå. Forskinga omfattar som nemnt "smalare" studiar på grafemnivå (Löb 1983) og meir "breie" studiar av morfologi, syntaks og tekstgrammatikk (Lindberg 1973, Westman og Hultman 1992, Tislevoll 1998). Nokre studiar granskar heile skriveprosessen frå staving til tekstkomposisjon, medan andre er studiar av "isolerte" feiltypar (Walmsness 2005). Studiane av nynorsk er alle rettskrivingsstudiar, men har ulike føremål. Eg har som grunnleggjande tidlegare i avhandlinga sett det som fornuftig å skilja mellom nynorske og bokmålske studiar. Eg vil derfor først presentera granskingar i nynorsk. I tillegg går eg i nokon grad inn på nynorsknorma, haldningar til nynorsk (sidemål i hovudsak) og nynorsken si stilling i samfunnet i dag.

3.1 Studiar i nynorsk

3.1.1 Omgrepa hovudmål og sidemål

Debatten som har vore om nynorsk som *sidemål* dei siste åra, og karakternivået blant avgangselevane i vidaregåande skule, indikerer at nynorsk som sidemål i skulen jamt over er upopulært blant elevane, og kanskje på Austlandet især. Fleire rapportar og avhandlingar (NIFU STEP 2006, Holm 1999 mfl.) hevdar at elevane i den vidaregåande skulen nedprioriterer nynorsken, og at dei aksepterer langt dårlegare karakterar i dette faget enn dei gjer i andre fag. Legg ein til grunn eit resonnement om at negative haldningar og høgt affektivt filter slår ut i underyting, vil ein kunna trekka den slutninga at bokmåselevar i sidemålet ikkje presterer så godt som dei kunne, noko som stemmer med forskning, eiga erfaring som lærar i vidaregåande skule og karakterstatistikk¹³. Rettskrivingsstudiar av nynorsk som *hovudmål* viser at elevar med nynorsk som hovudmål har relativt meir interferens frå bokmål enn vice versa. Men Råbu (1997) finn også at elevar gjennom individuelle intervju ikkje er så negative til nynorsk på "tomannshand" som dei er saman med klassekameratar. Elevar kjenner seg forplikta til å "hata" nynorsken, og gutane er mest negative (op.cit.:129). Nordal (1997) finn prov på det motsette i granskinga av haldningar til nynorsk i eit nynorskområde. 49 % av jentene synest bokmål er lettare å skriva enn gutane, men berre 29 % av gutane er einige i det. Jentene er meir interesserte i å læra bokmål enn gutane, og gutane er meir positive til nynorsk i fjernsynet, medan begge kjønn meiner det bør vera meir nynorsk i riksdekkande aviser (op.cit.:197 f.)

Haldningar og prestasjon heng nøye saman med teorien om at motivasjon er ein føresetnad for læring.¹⁴ Viljen til å læra noko heng òg saman med kva nytteverdi ein

¹³ Hægeland mfl. sin rapport i Utdanningsspeilet 2006/5 viser at snittet i sidemål (bokmål og nynorsk) i 2005 var 3,32 for grunnskular og vidaregåande.

¹⁴ Læring som omgrep bør kanskje i denne samanhengen utbroderast med Vygotskys distinksjon mellom læring som meistring og læring som appropriering. Læring oppstår i den næraste utviklingssona, hevdar Vygotsky. *Den næraste utviklingssona* er nivået over der barnet (eller den vaksne) er utviklingsmessig (nivå + 1). Ved at barnet på eit gitt (aktuelt) nivå må strekka seg mot eit høgare (potensielt) nivå, oppstår utvikling og *meistring*. Ved ny meistring utviklar barnet seg. Utviklinga er dermed ein *konsekvens* av sosial interaksjon og utdanning, og ikkje ein *føresetnad* for utvikling, hevdar Vygotsky (1978). Gjennom samhandling med kompetente vaksne, eller kameratar, vert barnet styrt mot ei høgare utvikling. Læring *styrer* utvikling, hevdar Vygotsky. Denne prosessen, der barn tek opp og internaliserer kunnskap som, i neste omgang, vert overført (eller "godtgjøres") samfunnet igjen (eksternalisering), kallar Vygotsky *appropriering* (Bråten 1996). Læring er dermed ein kompleks prosess som oppstår i samhandling med andre og i denne samhandlinga er språket det viktigaste verktøyet (mediering).

vil ha av kunnskapen ein tileignar seg, og, i neste omgang, kva nytte ein vil få av kunnskapen. Mange elevar opplever at nynorsk ikkje er nytta i det offentlege. Media er i stor grad bokmålsdominert, og flyttar nynorskbrukaren til meir urbane stork, er det truleg bokmål som dominerer der.

Berge (2001) hevdar at nynorsk har eit "domeneproblem", at språket ikkje klarer å legitimera seg som bruksspråk og dermed taper brukarar. Dette påverkar i neste omgang statusen og utbreiinga til nynorsk. Det er nok slik at mange elevar ser på nynorsk som eit språk som ikkje er til nytte for dei, og dei erfarer at språket ikkje vert brukt i stor grad. Slike haldningar svekker legitimiteten til språket og viljen til å læra det, og truleg i neste omgang skrivedugleiken. Det at nokre menn, men flest kvinner, skiftar målform frå nynorsk til bokmål i 20-årsalderen, gir ein peikepinn på skilnaden i status mellom dei to (Nordal 1997). Medan fleire har nynorsk som hovudmål på skulen, vil mange ikkje nytta språket vidare i livet. Hausvik (2001) meiner at sjølv omgrepet "sidemål" er til hinder for språkleg jamstilling. "Hovudmål" og "sidemål" gir uttrykk for ein språksituasjon der det eine målet er viktigare enn det andre, og dermed bør viast meir tid i undervisninga. Forskjellshandsaminga mellom dei to ligg dermed som føresetnad allereie i omgrepa.

Søyland (2001) og Wetås (2001) har gjennom to rapportar sett på kva for avvik nynorskeelevar har. Informantane deira er i hovudsak henta frå KAL-materialet og har nynorsk som hovudmål. Elles er tilfanget av rettskrivingsstudiar i nynorsk som hovudmål og sidemål, så langt eg kan sjå, lite. I tillegg til Wetås (2001) og Søyland (2001) har Wiggen (1992) og Bjørnstad (1980) gjort studiar av elevar med nynorsk som hovudmål. Studiar av nynorsk som *sidemål* er så langt eg kan sjå i mindretal. Tormod Stauri (2008) er den einaste eg har kome over, som truleg har informantar med nynorsk som sidemål i sitt materiale. Han har utført ein studie av eksamenssvar frå lærarskulestudentar i "Norsk 1" frå ein studiestad "vestafjells". På lærarskulen er det ikkje eit skilje mellom nynorsk og bokmål som hovudmål eller sidemål og studentane må skriva på begge målformer i like store delar. Nokre av studentane i materialet til Stauri har truleg skrivne nynorsk som "sidemål", sjølv om det ikkje lèt seg gjera å skilja ut denne gruppa frå dei som har hatt nynorsk som hovudmål i grunnskule og vidaregåande skule. Det er likevel grunn til å tru at ein del informantar i materialet hadde nynorsk som sidemål i grunnopplæringa. Eg kjem likevel ikkje til å

skilja ut denne studien som ein sidemålsstudie; til det er empirien for lite tydeleg. Tendensane i nynorskstudiane er likevel klare, og det er ikkje sannsynleg at funna ville divergera i særleg grad om informantane var sidemålselevar i nynorsk.

Dei fleste informantane i studiane er skulebarn i grunnskulen (småskulen og mellomsteget) og i ungdomsskulen. Stauri (2008) sine informantar er lærarskulestudentar.

3.1.2 Stauri (2008)

Tormod Stauri (2008) har, i eit upublisert arbeid, kartlagt skrivedugleiken til lærarstudentar i nynorsk gjennom å analysa 100 eksamenssvar (Norsk 1) frå "ein og same utdanningsinstitusjon som ligg vestafjells." Studien er gjort på grafemnivå og av det leksikalske (ordval). Målet med studien er å kartlegga kva feil studentane gjer, kva feil som er mest frekvente, og kva som er årsakene til avvika. Han ser også på korleis bokmål og talemål spelar inn på rettskrivinga. Han stiller spørsmålet: "Kva didaktiske refleksjonar bør ein gjere seg utifrå¹⁵ resultatata i undersøkinga?" (op.cit.:1). Bakgrunnen for dette spørsmålet ligg i at Stauri finn at det språklege nivået i nynorsk, men også bokmål, har forverra seg dei siste åra. Han peiker innleiingsvis på det Vassenden (1994) ikkje finn grunnlag for å bevisa i sin studie,¹⁶ at det har skjedd ei språkleg nivåsenking i lærarutdanninga. Denne nivåsenkinga finn ein særskilt i elevane sin praktiske språkbruk, i kunnskap om grammatikk og rett bruk av denne kunnskapen. "Det er lite som tyder på at våre lærarstudentar i dag er så gode i praktisk språkbruk i begge målformer at dei utan vidare kan gå inn i skoleverket som lærarar i norsk" (loc.cit.).

Stauri skil mellom leksikalske avvik og grammatiske avvik, og stiller spørsmålet: "Kvar er det flest avvik, i *ordval* eller *bøying*?" Resultata er ganske eintydige. Studentane gjer mest feil i substantiv- og verbbøyinga, som ikkje er overraskande, i og med at desse kategoriane er mest frekvent nytta i språket. I substantiv hankjønn er det mediale ombyte <e> for *a* i fleksjonen som er mest frekvent, til dømes

¹⁵ Ordet er samanskrive i den upubliserte teksten.

¹⁶ Vassenden (1994): *Språkleg nivåsenking, realitet eller myte?* Vassenden har i denne studien undersøkt eksamenssvar frå eksamen philosophicum ved Universitetet i Bergen, for å finna ut om det språklege nivået er vorte verre dei siste 20-30 åra. Han meiner at nivået vart forbigåande dårlegare i byrjinga av 1970-åra på grunn av demokratiseringa av universitetstilgangen, men at det i dei siste 20 åra ikkje har vore ei "nivåsenking".

<tanker> *tankar*, <notiser> *notisar*, <elevene> *elevane*. Reglane for bøying av hankjønn er faste og konsistente, kvifor då så mange avvik? "Mitt umiddelbare svar er: Studentane klarer ikkje lenger å tenkje i språklege kategoriar som hankjønnsord i ubunden og bunden form fleirtal; dei berre skriv, og så blir det som det blir" (op.cit.:7).

Avvik knytt til rett genusval er også frekvente.¹⁷ Stauri finn haldepunkt for å hevda at det er bokmålsnorma som er grunnlaget for val av kjønn. Substantiv som *må* vera hokjønn på nynorsk, men *kan* vera hankjønn på bokmål, er ei frekvent avviksgruppe. Til dømes *må* substantiv på *-ing* bøyast som hokjønn, men mange bøyer desse orda etter mønster frå bokmål, med maskulin artikkel og ending. Stauri peiker her på at dei obligatoriske hokjønnsformene er borte i bokmål, erstatta av maskuline former. Føresetnaden for eit slikt resonnement er at skriftspråket bokmål, i større grad enn talemålet, verkar inn på eigenkorreksjonen i skriveprosessen. Ord på *-ing* får i stor grad hokjønnsending i bestemt form eintal i austnorske talemål, til dømes <tegninga, foreninga, meninga/meininga>, men studentane har tydelegvis ikkje jamført med dette fenomenet i talemålet. Dessutan er studentane til Stauri (2008) eldre språkbrukarar, med mange preferansar og haldningar knytt til språkval og ordformer. Dei er meir erfarne lesarar (av bokmål først og fremst?) og har nytta bokmål og/eller nynorsk i skrift. Skriftspråket har truleg teke hegemoni over dialekten som normgivar i språkbrukssituasjonen. Annleis er det for barn som skal læra å skriva.¹⁸

Stauri finn 153 substantiv med det han kallar b-norm (samsvar med bokmålsnorma), og 187 verb. Desse tala er vanskelege å ta stilling til, i og med at lesaren ikkje får oppgitt kor mange løpande ord det er i materialet, eller kor mange verb og substantiv det er. For partisippbøyinga av sterke og svake verb finn Stauri derimot at rundt 30 % er avvikande frå nynorsknorma. Avvika i partisipp er til dømes <lest, vokst, holdt>, og <lest>, som førekjem 10 gonger.

Eit syntaktisk tilhøve som peiker seg ut, er at elevane skriv om passiv-s i bokmål til *-ast*-passivering i nynorsk. Setningstypar som <Lesinga effektiviserast mye ved

¹⁷ Dette funnet samsvarer med Søyland (2001). Som eg nemner under presentasjonen av Søyland si gransking, har Omdal (2004) funne at informantane hans ikkje hadde store problem med å setta rett kjønn på substantiv. Omdal sine informantar er noko eldre enn dei i materialet til Søyland. Sjå meir om dette i presentasjonen av studien til Søyland.

¹⁸ Meir om interferens frå talespråket (S1) i skriftspråket (S2) seinare i avhandlingen.

heildordavkoding> og <Vokalen u *uttalast* ofte /o/ i norsk> er ikkje uvanlege. Elles hevdar Stauri at det er "det høgfrekvente, uregelrett bøygde verbet <vere> som stikk av med 'sigeren'. Av i alt 92 avvik i verb med b-norm er heile 22 med ordforma <være>, ein gong òg med forma <væra>. Det skulle vere mogleg å individual-lære skrivemåten av denne infinitiven i nynorsk, og ein trong ingen særleg didaktikk for det heller" (op.cit.:8 f.).

Stauri hevdar at mange av avvika hos dei 60 elevane i materialet syner forskjellen mellom det som vert kalla "competence" og "performance". Elevane har kjennskap til dei ulike reglane, dei er gjennomgått før, men det er i utføringa det skortar.

Det er mykje bokmålsamsvar og noko talemålssamsvar i materialet til Stauri, og det er i leksemet han finn mest avvik. Tekstane avslører stor utryggleik i nynorsknorma, og i denne utryggleiken dukkar ofte "hybridformer"¹⁹ opp, reine bokmålsformer eller talemålsformer. I materialet finn han til dømes reine bokmålsformer som <innhold> for innhald, <kjennetegne> for kjenneteikne. Hybride ordformer, der leksemet er *bokmål*, medan fleksjonen er *nynorsk*, til dømes <forutsetningar> for forutsetningar/føresetnader, <virkar> for virker/verkar, eller at leksemet er *nynorsk*, medan fleksjonen er *bokmål*, <skiljer> (pres.) for skiller/skil, <bileter> (plur.) for bilder/bilete. I nokre ord ser ein ei blanding av bokmål og nynorsk (influert av svensk?) i til dømes <tekning> for <tegning/teikning>, <i kvart fall> for <i hvert fall> (Stauri 2008:3). "Det er unekteleg overraskande at *innsiget* av hybride skrivemåtar i alle variantar er så pass stort i dette materialet. Eg vågar meg ikkje på ei bastant forklaring, men ønskjer å trekkje fram at det er dialektale tilhøve som viser seg hos den enkelte skrivar. Ein kan tenkje seg at det dialektale *verkar saman* med det som gjeld for bokmål, og utgjer eit 'kraftfelt' som skrivaren ikkje klarer å kome ut av i si nynorsk-skriving. Ofte ser ein dette ved at bøyingsmorfologien er dialektal og leksemet er bokmål, slik som i døme som <anbefala> (pret.) og <følelsar> (pl.)" (loc.cit.).

Stauri oppgir lite i tal og prosent (det er mogleg det kjem i den ferdige rapporten), men rapporten seier likevel ein del om kva feil som er mest frekvente hos studentar

¹⁹ Ordformer som er samanblandingar av nynorsk- og bokmålsformer. Rota kan vera nynorsk medan fleksjonen er bokmål, eller omvendt.

som skriv nynorsk. Desse funna samsvarer på fleire punkt med Søyland sine, sjølv om hennar gransking er gjort av ein del yngre skrivarar. Stauri si gransking er den einaste, ved sida av Vassenden (1994) si, som tek for seg elevar som er ferdige med grunnskulen. Undersøkinga til Stauri seier dermed kanskje noko om kva som skjer med dugleiken i nynorsk etter grunnskulen. Dette er det ikkje gjort noko forskning på så langt eg kan sjå, og akkurat derfor hadde det vore interessant om Stauri hadde bygd ut resultatpresentasjonen sin og vist heile empirien, slik at resultata kunne samanliknast med andre rettskrivingsstudiar, blant anna Wiggen (1992) si. Då kunne ein lettare sjå om avviksmengda aukar eller fell med aukande alder, eller fartstid i skulen.

Stauri (2008) går ikkje inn i ein diskusjon om kva språkleg verkelegheit informantane hans er i. Han registrerer berre (oppgitt) at dei fleste har mykje bokmålsinterferens, og noko talemålssamsvar. Eg trur at ein må lesa desse konklusjonane på bakgrunn av den språkverkelegheita dei fleste elevane, på alle steg, rører seg i i dag. Berge (1999) si stadfesting av at nynorsk ikkje er eit brukspråk, gjeld, om mogleg, meir enn då han skreiv om nynorsken sitt "domeneproblem" for 10 år sidan. Internettrevolusjonen har ikkje på nokon måte bidratt til å styrke posisjonen til nynorsk, og stadig meir tekst er produsert og lese på bokmål. Det fins klart aviser og nettstader på nynorsk, men dei er marginale, både i omfang og innhald.²⁰

3.1.3 Søyland (2001)

I høve revisjonen av nynorsknormalen fekk Aud Søyland (2001) i oppgåve av Norsk språkråd å skriva ei av fem utgreiingar der målet var å avdekka kva punkt i nynorsknorma brukarane har mest problem med, gjennom å registrera feiltypar i 269

²⁰Det manglar gode nettstader på nynorsk som barn og unge kan gjera seg bruk av. Etter litt leiting på nettet her eg funne mange høgst uferdige og ikkje veldig nyttige nettstader som har barn og unge, eller alle aldrar, som målgruppe. Dei fleste sidene er knytt opp mot skule (skulenettet.no) eller mot nynorsk språk spesielt (nm.no, aasentunet.no). Nokre av desse er funksjonelle nettstader om ein søker informasjon om nynorsk, men poenget er vel meir at nynorsk må vera å finna på nettstader som folk les til dagleg, slik at dei ser at nynorsk er eit brukspråk på linje med bokmål. Norsk kultursentrum oppmoda Språkrådet i 2005 til å gjera ei gransking av nynorskbruken på dei statlege internettsidene for å sjekka om dei følgde stortingsvedtaket om 25 % nynorsk. Berre 12 av dei 173 statlege internettsidene oppfylte kravet (Nynorsk faktabok 2005). Ei gransking initiert av Noregs Mållag viste at berre sju departement (av 17) oppfylte krava om 25 % nynorsk (høyr i radio, P2, 12.05.09).

eksamenstekstar til tiandeklassingar henta frå KAL-materialet frå 2000.²¹ 105 elevar kom frå Austlandet og 164 frå Vestlandet,²² ”for om mogleg å sjå om det var nokon skilnader i feiltypane blant austnorske og vestnorske elevar” (op.cit.:6). Den siste delen av rapporten til Søyland er ei kategorisering av feil og avvik i tekstar frå blant anna Syn og Segn, ulike aviser og kommunale sakspapir. Denne delen av rapporten vert ikkje omtala her.

Søyland vel, i samråd med Helge Sandøy, å registrera feil i kategoriane ”feil i substantiv, leksem og bøyning, og feil i verb, leksem og bøyning [...] feil i samsvarbøyning av sterke partisipp og i adjektiv på -en, og feil i visse pronomer” (op.cit.:6). Skriftspråkspesifikke avvik ser ho bort ifrå. Undersøkinga er deskriptiv, og Søyland fører opp alle avvik innanfor dei ulike feiltypane. Elevane i undersøkinga har nynorsk som hovudmål.

Resultata syner at elevane gjer særleg mange feil i substantivbøyinga. Det er ein tendens til forenkling av bøyingsystemet og til bokmåls- og dialektinterferens. To grupper substantiv skil seg ut: Dei som endar på *-ing*, og dei som har suffikset *-heit/-het*.

Det viser seg at mange elevar bøyer hokjønn singularis som hankjønn. Anten dei nyttar feil artikkel (<ein>) føre substantivet, eller at dei fører på bøyingsendinga <-en> (<ein bok, ein brikke, ein bru, kvinnen, luften, moren>). 52 % av elevane gjer denne feilen. 26 % bøyer eitt eller fleire hankjønnsord som hokjønnsord (eintal). 62 % av desse er austnorske elevar, og 46 % av elevane er vestnorske. Søyland hevdar at det ikkje er tilfeldig at hankjønnsbøyinga står sterkast på Austlandet. Elevane der er meir påverka av bokmål både i skrift og tale enn vestlandselevane, og ”dialektane i austlandsområda er dessutan under sterkt press frå bokmål” (2002:7). Bokmålsnær dialekt kan sjølvsagt forklara nokre av feila i hokjønnsbøyinga. Det må likevel påpeikast at svake hankjønnsst substantiv, bunden form, ofte er uttalte med <-a>-

²¹ ”Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig” er eit samarbeidsprosjekt mellom fire institusjonar: Institutt for anvendt språkvitenskap, NTNU, Institutt for nordistikk og litteratur, UiO, Institutt for lærarutdanning og skuleutvikling, UiO og Læringscenteret. Melby (2005) har nytta same materialet som grunnlag for si granskning.

²² Materialet til Søyland er ”tekstar frå 16 nynorskklassar med i alt 299 elevsvar. Av dei er 29 svar på bokmål og eitt på dialekt, og dermed vart materialet redusert til 269 elevsvar. Seks av klassane held til på Austlandet (Telemark, Buskerud og Oppland), ein høyrer til i Vest-Agder, og ni høyrer til på Vestlandet – frå Rogaland i sør til Møre og Romsdal i nord” (Søyland 2001:6).

ending i til dømes <skola, klassa, kassa> i somme dialektar på Austlandet. Eit relevant spørsmål i denne samanhengen kan vera: Kor mykje lyttar elevane til sitt eige talemål når dei skriv nynorsk, og kanskje nynorsk sidemål især? Rødningen (2000) tek i ein artikkel om talemålsinterferens hos nynorskbrukarar til orde for at vektlegginga på talemålet i skriveopplæringa bør tonast ned til fordel for ei auka fokusering på skriftspråket. Han hevdar at det oppstår forvirring hos språkbrukaren når nokre talemålsformer er tillatne i norma og andre ikkje, og ikkje minst, når det ikkje er ein tydeleg konsekvens i kva for former som er tillatne og ikkje. Meir om denne artikkelen seinare i avhandlinga.

Søyland (2001) finn at genusfeil som truleg er talemålskorrelerte, er der elevane bøyer eitt eller fleire hankjønnsord som hokjønnsord i eintal. 26 % gjer denne feilen. Det gjeld særleg framandord som endar på trykklett -e (*ambulanse, atmosfære*). Søyland forklarar dette funnet med at desse orda vanlegvis er bøygde som hokjønnsord i mange norske dialektar. Ein faktor som kompliserer ytterlegare, er at ord med norsk opphav som endar på trykklett -e (*lampe, plante, tale*) har valfri bøyning. På dette området er det igjen ei overvekt av dei austnorske elevane som gjer feil, noko Søyland forklarar med at framandord i større grad har hokjønnsbøyning i talemålet på Austlandet. Helge Omdal (2004) finn at studentar på Universitetsnivå er jamt over gode på å fastsetja rett genus i substantiv. Omdal si gransking er ikkje ein rettskrivingsstudie, men han har fått studentar i nordisk språk til å retta tekststykke med innlagde feil, uvanlege former osv. Denne studien kjem eg attende til. Den avgjerande variabelen for ulikskapen i Søyland og Omdal sine funn kan vera *alder*. Omdal sine informantar er relativt mykje eldre enn Søyland sine og har truleg meir språkerfaring. Dei har gjennom lengre fartstid med tala og skrive språk truleg utvikla eit større medvit knytt til kva genus dei einskilde substantiva skal ha.

I fleirtalsbøyinga (substantiv) finn Søyland (2001) at 22 % av elevane tyr til det ho kallar "hypernynorsk". I fleirtal av hokjønnsord får ein del ord hankjønnsbøyning, til dømes <augevippar, avgjerlar, bekvemligheitar> fordi det "kling nynorsk" (op.cit.:8), hevdar ho. Austlandselevar har flest av desse feila, noko Søyland forklarar med at elevane på Vestlandet har nynorsk meir rundt seg og dermed ei sikrare kjensle for kva som er rett nynorsk (loc.cit.).

<Advokater, aktiviteter, ladninger> og særleg <foreldrene> er døme på feil som i alt 55 % av elevane gjer. <-er> i fleirtal av hankjønnsord og substantiv på -ing er feil som Søyland forklarar ut ifrå påverknad frå skriftbildet i bokmål, og av same grunn har elevar på Austlandet meir feil i desse kategoriane.

49 % av elevane bøyer eitt eller fleire inkjekjønnsord som hokjønns- eller hankjønnsord i fleirtal <belter, kvartaler, magasinar>. Tala syner her ingen divergens mellom dei austnorske og vestnorske elevane, utan at Søyland går nærare inn på grunnen til det. Det er likevel grunn til å tru at inkjekjønnsbøyinga i bokmål, med -er- ending i fleirtal, kan ha påverka elevane. 20 % av elevane har ikkje feil (eller 0-feil) i fleirtalsbøyinga av substantiv, 17 % av desse er frå Austlandet, og 23 % er frå Vestlandet.

Verbbøyinga er ikkje enklare for elevane, ser det ut til, og mange elevar har feil i bøyingsmorfemet. Dei er ikkje konsekvente i bøyinga, og dei er ikkje stødige i sterk og svak bøyning. Nokre avvik skil seg ut som dei mest frekvente. 40 % av elevane bøyer a-verb som e-verb ein eller fleire gonger. Dei fleste av desse avvika er i presens. Etter Søyland sine lister over avvikande ord kan ein sjå at dei fleste feilbøygde verba er bokmålskorrelerte; <angrer, avslutter, banker, behandlar>. Nokre er såkalla hybride ordformer, dvs. at dei har delar av ordet (til dømes rota) frå nynorsk og det grammatiske morfemet frå bokmål, eller omvendt. Døme på slike ord er <byrjer, opner>. I nokre tilfelle er a-verb òg bøygde som e-verb. Søyland har også her skilt mellom presens og preteritum. Avviksmengda for ombytt e til a er ikkje på langt nær så omfattande som ombytt a til e. Døme på avvikande grammatisk morfem er <arrangerar, balanserar, begynnar, framstillar, møtar>. Nokre av avvika har preg av hyperkorrekte former, dvs. at skribentane overforbruker frekvente grafemkombinasjonar frå nynorsk, i dette tilfellet.

I nynorsk ser ein ofte at det er lagt til <-ar>-ending i e-verb og diftongar der det ikkje skal vera. Informantar i Søyland sitt materiale har også døme på hyperkorreksjon i verbbøyinga, til dømes <svellar, støytar, møtar>. Det er 41 % av dei 269 elevane som bøyer a-verb som e-verb ein eller fleire gonger. Det er dei austlandske elevane som gjer flest feil i både ombytt a til e og e til a i grammatisk morfem. Ein annan kategori som tyder på mykje påverknad frå bokmål, er i dei tilfella der elevane bøyer

sterke verb som svake: <bedriver, berer, detter, faller, flyter, fyker, gidder, griner> mfl.

Ved leksemfeil²³ er det ofte samsvar med anten dialekt eller bokmålsord. Ord som har *vokalombyte* i rotvokalen, tel eg til 36 i infinitiv og presens av verb og 38 "feil i rotvokalen" i preteritum og perfektum partisipp. Nokre av feila er meir frekvente enn andre. Søyland skriv ikkje noko om kor mange *grafemavvik*²⁴ det fins i kvart ord, og på kva for plass avviket kjem. Kor mange avvik det er totalt, lèt seg dermed ikkje lesa ut ifrå opplistinga. Søyland viser likevel til at dei mest frekvente avvika er "feil *som bo, holde, se, virke, være, våkne og åpne*" (op.cit.:15) i infinitiv og presens, og i preteritum og perfektum er "*gråt, holdt, sang, satte, vokst*" (loc.cit.) mest frekvente. Ombyta finn ein helst på andre og tredje plass i rotmorfemet (*bære–bere, tror–trur*).

Monoftongering i staden for diftongering er ikkje veldig frekvent, heller ikkje feil bruk av diftong, eller diftongering der det skal vera monoftongering. Der avvik likevel førekjem, forklarar Søyland avviket ut ifrå talemålsinterferens eller utryggleik i norma og interferens frå bokmål. Det same gjeld andre vokalbyte som ikkje samsvarer med nynorsk rettskriving. Dei fleste feila kan dermed forklarast med skriftmålspåverknad eller påverknad frå talemålsgrunlaget. Nokre former karakteriserer ho som "hypernynorsk"; formene <draume, straume> og <røyre> er døme på dét. Som norsklærar og sensor i fleire år kan eg bekrefte at forvekslinga mellom substantivet *draum* og verbet å *drøyme* er ein feiltype som er særst frekvent.

Søyland finn fleire feil i konsonantismen. Feil som kan forklarast med bokmålsinterferens, er særleg hyppige. *Dritt, føtter, gutt* er alle utslag av eit utydeleg bilde av nynorsk rettskriving. Ei tilleggsforklaring kan vera kvantitetstilhøva i ulike dialektar. Nokre informantar i Søyland sitt materialet er austnorske og har truleg austnorsk kvantitetstilhøve i dialekten sin der kort vokal gir dobbel konsonant i nokre ord som *skitt* og *føtter*.

Forutan feil i dobbel og enkel konsonant er det gjort feil i suffiksa -ing og -ning. Smitteeffekten frå bokmål er her tydeleg i elevtekstane, hevdar Søyland. Elles er feil som <navn, savn> og <valg> frekvente. Finale konsonantombyte er frekvente i til

²³ Med leksemfeil meiner eg her grafemavvik i rot. Avviket består i at eitt grafem eller fleire er ombytt med eit anna.

²⁴ Eit *grafem* er eit teikn i skriftspråket (bokstav, tal, skiljeteikn). I fonologisk ortografi er motstykket *fonem*.

dømes <brant> brann, <falt> fall, <forsvant> forsvann, <rانت> rann, mediale ombyte som i <ligne> likne, <nevne> nemne, <omfavna> omfamna, og nokre ord får mediale tillegg av <j> i rota som <tjene, stjole (stjålet), fortjener>. Dei fleste feila i konsonantismen kan forklarast med talemålsinterferens eller samsvar med bokmål.

I kategorien pronomen finn Søyland at bruken av *noko*, *nokon* og *nokre* ofte er feil. *Nokon* for *nokre* finn ho hos 37 elevar, men gjerne fleire gonger i ein tekst. "Eg har ikkje talt opp kor ofte desse pronomena er brukte rett, men inntrykket er at iallfall nokon like ofte blir brukt feil som det blir brukt riktig" (op.cit.:17). Ho hevdar òg at svært få meistrar subjekts- og objektsforma i personlege pronomen andre person fleirtal. Anten blandar dei mellom *de* og *dykk*, eller skriv konsekvent ei av formene, til dømes berre *dykk* i heile teksten.

Søyland trekker ikkje nokon konklusjon utover det empiriske, men frå utrekningane kan ein lesa at om lag halvparten av elevane med nynorsk som *hovudmål* i materialet har problem med nynorske bøyingsystem. Om ein skal trekka ut *ein* hovudtendens i undersøkinga, må det vera at mange feil og avvik i rettskrivinga hos elevane kjem av interferens frå bokmål, eller frå dialektgrunnet, men bokmålssamsvaret dominerer klart som årsaksforklaring. Wiggen (1992) finn at svært få av elevane som har bokmål som hovudmål, har interferens frå nynorsk, berre 1,1 % av avvika er nynorskinterferens, eller 2,5 % om ein også reknar med avvik som i talemålet korrelerer med nynorsk (op. cit.:149). Han finn derimot at 31,3 % av alle avvik i nynorsktekstar har interferens frå bokmål. Påverknaden mellom dei to måla er med andre ord ikkje like stor.

Feilfrekvensen i nynorsktekstane i materialet til Søyland viser at elevane i stor grad har problem med det nynorske bøyingsystemet. Dette kan ha samanheng den daglege påverknaden frå bokmålet i media og litteratur, men det kan også ha samanheng med at eleven ikkje evnar å orientera seg i nynorsknorma. Det kan også vera at eleven ikkje får god opplæring i norma, i variasjonen i norma og valmoglegheitene eleven har i høve til talemålet. Undersøkingane til Stauri (2008) og Omdal (2004) viser at komande lærarar er langt frå sikre i norma sjølv, og meiner språkopplæringa bør verta betre på alle nivåa i utdanningssystemet. Meir om dette seinare i avhandlinga.

3.1.4 Wetås (2001)

Åse Wetås (2001) har også skrive ein rapport i høve revisjonen av nynorsknormalen. Ho har, som Søyland, teke utgangspunkt i KAL-materialet og granska grunnskuleeksamenstekstar frå år 2000 i nynorsk, hovudmål. Materialet består av totalt 96 tekstar frå ulike område i Noreg inndelt etter urbaniseringsgrad *låg* eller *høg*. Ho har også analysert innlegg til *Norsk Barneblad*, eventyrtekstar skrivne av barn mellom 10 og 13 år og tekstar innsendt til *Skrivebua*, ein nettstad for skriveinteresserte barn og unge. Eg vil i hovudsak ta for meg resultatane frå tekstane som er skrivne i skulesamanheng, fordi desse er produserte under same tilhøve som materialet i dei andre studiane. Føremålet med studien til Wetås (2001) er å vurdere i kor stor grad variasjonen i nynorsknormalen vert nytta.

”Eit problem med handsaminga av materialet har vore at det i dei fleste av desse klassesetta finst oppgåvesvar som er skrivne på bokmål, sjølv om skolen har nynorsk som hovudmål. I nokre av oppgåvesvara er skrivekompetansen så svak at det kan vera vanskeleg å avgjera kva målform teksten er skriven på” (op.cit.:2). Wetås skriv vidare at dei som skriv, strevar med korrekt bruk av pronomen og med samsvarsbøyinga. Ho hevdar at det i ein god del tekstar kjem fram ”store og generelle problem med meistring av skriftspråket” (loc.cit.). Problema mange har med rettskrivinga, slår ut i ”nokså omfattande talemåls- og bokmålsinterferens”, problem med den nynorske morfologien og i ”generelle rettskrivingsproblem” (loc.cit.).²⁵ Wetås sitt mål med rapporten er ”å kartleggja formbruk, ikkje registrera feiltypar” (op.cit.:1). Ho kategoriserer feiltypane innanfor morfologi (substantiv, adjektiv, pronomen, verb), fonologi (vokalar og konsonantar) og ei restgruppe ho har

²⁵ Dersom stoda er slik Wetås skriv innleiingsvis i rapporten sin, er det grunn til å stilla spørsmål ved fleire sider av den generelle skriveopplæringa og nynorskopplæringa spesielt. Men kan ein lesa slike resultat utan å sjå på konteksten mange av desse nynorskskrivarane rører seg i? Nynorsk er mest ikkje å sjå i det daglege for mange av desse elevane, sjølv om dei bur på Vestlandet. Dei møter ikkje språket som levande kommunikasjonsmiddel, som nemnt tidlegare. Krashen (1981) har i sitt arbeid med blant anna andrespråksinnlæring peikt på at det er i møte med språket som kommunikasjonsmiddel, med lågt affektivt filter, at innlæring skjer. utfordringa for nynorskbrukarar er at bokmål er mest nytta i media og det offentlege, og dei kan dermed oppleve at nynorsk ikkje har den same statusen som bokmål. Språksituasjonen i fleire *diglossisamfunn* syner dei same tendensane; i møte med det offentlege, i utdanning og yrkesliv byter mange til det språket som har status i samfunnet, med dei fordelane eit slik kodebyte gir. Sjølv om samanlikninga med tradisjonelle *diglossisamfunn* ikkje er gyldig på alle punkt, er det mange parallelle trekk, særleg med omsyn til låg-/høgstatus, som i store drag har overføringsverdi på språksituasjonen her i Noreg.

kalla *anna*. Ho har vurdert funna i høve til om dei samsvarer med hovud- eller sideformene i nynorsknormalen, eller om dei skil seg frå begge.

Resultata syner at nokre feil er meir frekvente enn andre. Dette gjeld avvik i korrekt bruk av pronomen, og mange har også problem med samsvarsbøyinga. I ein god del tekstar kjem det fram ein stor utryggleik i meistring av skriftspråket, med stor grad av talemåls- og bokmålsinterferens (Wetås 2001:2).

Wetås er varsam med å trekka konklusjonar, men ho hevdar at det ser ut til at hovudformene dominerer i høve til sideformene. Ho finn nokre regionsvise skilnader som til dømes i bruken av personleg pronomen (sing. plur.: *me-vi*) og i valet av infinitivsendingar. Ho finn til dømes ingen [-i] -endingar i bunden form singularis av sterke femininum, og heller ingen funn av [-or, -one] i pluralis av svake femininum (loc.cit.). Infinitivsendinga [-a] er nytta i brorparten av tekstane frå området *Vest 3*, elles nyttar dei fleste elevane infinitivsendinga [-e] i tekstane sine.

Pronomen er ein av dei grammatiske kategoriane, i tillegg til verb, som det er gjort mykje feil i. Likevel kjem ikkje Wetås inn på dette meir enn at ho finn at det er hovudformene som er mest nytta. Nokre tekstar inneheld formene *noe*, *noen* i materialet frå *Aust 1*,²⁶ men funna er heilt marginale. Wetås viser berre til dei generelle funna, og berre unntaksvis syner ho empirien konklusjonane er baserte på. Det er derfor ikkje mogleg å lesa ut kor mange avvik det fins i dei ulike grammatiske kategoriane, og i kva kontekst avviket opptre i.

Informantane i materialet til Wetås har vanskar med å vera konsekvente i val av infinitivsending. Mellom halvparten og to tredjedelar blandar mellom *e-* og *a-* infinitivar i fem av seks klassesett. I området *Aust 2* er det flest *e-* infinitivar, medan éin tekst har kløyvd infinitiv. I materialet ser det elles ut til at dei fleste skrivarane vel å nytta hovudformer, òg i verbbøyinga, hevdar Wetås. Eitt unntak frå dette kan vera bruken av verbet *bli*, *blir*, *verta/-e*, *vert*, *blei*, *vart*, *blitt*, *vorte*. Materialet viser at variasjonen *vert* nytta, men etter regionale skiljelinjer. Formene av *bli* dominerer i området *Aust 1*, i *Aust 2* er preteritumsforma *vart* dominerande, og i *Midt*-materialet er formene av *bli-bli-vart-vorte/blitt* mest nytta. I *Vest 2* og *Vest 3* (høg

²⁶ Wetås (2001) har valt ut tekstar etter urbaniseringsgrad høg og låg. *Aust 1* har høg urbaniseringsgrad, *Aust 2* har låg. *Midt* (Noreg) har låg urbaniseringsgrad, og *Vest 1* har låg, medan *Vest 2* har høg urbaniseringsgrad.

urbaniseringsgrad) dominerer formene av *bli*. Wetås skriv ikkje noko om dialektsamsvar, men det er grunn til å tru at formene av *bli*, *verte/-a* er nytta i samsvar med dialekt. Wetås skriv derimot at val av infinitivsending verkar tilfeldig, og at "det ikkje ser ut til at elevane har fått råd om å velja infinitivsending etter dialekten sin" (op.cit.:4).

Wetås finn ein tendes til monoftongering i materialet frå Aust 2. Sideformene [drøm] og [drømmen] er nytta, medan hovudformene med diftong er fråverande. I materialet Vest 2, finn Wetås at forma <lørdag> er einerådande, mens forma *laurdag* ikkje fins i det heile.

Rapporten er ikkje ein feilstudie, men ei meir generell, deskriptiv undersøking av kva former og ord som er mest nytta i nynorsk, og om desse er hovud- eller sideformer. På denne måten kan Wetås uttala seg om kva former elevane vel å nytta i tekstane sine, og i så måte rettleia for vidare arbeid med ein nynorsknormal.

3.1.5 Vassenden (1994)

I artikkelen *Språkleg nivåsenking – realitet eller myte?* presenterer Vassenden (1994) ein komparativ studie av skrivedugleiken i norsk hos studentar. Undersøkingmaterialet består i 300 ex.phil.-eksamenssvar frå åra 1966,1977 og 1988 ved Universitetet i Bergen. Tekstane er skrivne på nynorsk og bokmål, og eg vel å presentera funna som er knytt til nynorsk no, og elles koma attende til funna som er gjort i bokmålet seinare i avhandlinga.

Målet med studien til Vassenden var å svara på spørsmålet i problemstillinga. Eksamenssvara vart "retta" av fire lektorar i den vidaregåande skulen, med god røynsle i norsk, etter variablane ortografi, morfologi, syntaks og struktur. Lektorane skulle ikkje dela inn feiltypane systematisk, men gi karakterar frå 1 til 6. Konklusjonen frå den statistiske analysen av karakterane var at skrivedugleiken var signifikant forverra frå 1966 til 1977, men at det ikkje var ein signifikant forskjell frå 1977 til 1988. Resultatet vart tolka som eit utslag av den auka straumen av studentar i 1960-åra, og at desse hadde ein meir variert sosiokulturell bakgrunn og språkleg kunnskap enn den tradisjonelle studentmassen.

Prosjektgruppa²⁷ hadde derimot ikkje gitt lektorane spesifikke vurderingskriterium utover dei fire over, og det viste seg at lærarane hadde oppfatta, vurdert og gitt variablane ulikt innhald. Resultatet og konklusjonen vart derfor ikkje vurdert reliabel i høve til undersøkingsmetoden. Nordisk institutt ved Universitetet i Bergen fekk derfor midlar til å gjennomføra ein kvalitativ analyse av oppgåver frå det same materialet. Undersøkinga fekk tittelen *Språkstrukturelle granskingar av eksamenssvar til ex. phil.*, og føremålet var å evaluera språkbruken i eksamenssvara med tanke på studentane sine "språklige ferdigheter". Den "nye" undersøkingsgruppa presiserte og avgrensa dei fire variablane ortografi, morfologi, syntaks og struktur, og dei førte også til ein ny variabel: "tekstgrammatikk", slik at vurderingsarbeidet ikkje vart vilkårlig som ved den førre studien. Materialet vart også avgrensa frå 300 til 24 eksamenssvar.

Resultata av denne undersøkinga påviste stor utryggleik i både nynorsk- og bokmålsnorma, ortografisk utryggleik og vaklande tekstkoherens (Vassenden 1994:29). I tillegg viste det seg at "nynorskstudentar" gjer færre mistak i ortografi, men relativt fleire i morfologi. Dette funnet samsvarer med Wiggen (1992), der vokalombyte i grammatisk morfem er mest frekvente, spesielt ombytt *a* til *e*. Denne typen avvik minkar med åra i bokmålstekstane, men ikkje i same grad i nynorsktekstane. Særleg avvik som korresponderer med talemålet og *b-norma* (her: bokmålsnorma), er resistente (Wiggen 1992:594).

Studentane i materialet til Vassenden (1994) har vanskar med å gi substantiva rett genus, og dei får dermed også problem med fleirtalsbøyinga <enkeltgjenstander, handverkerne, observasjoner, potensialer, teorier>. Fleirtal i nøytrum peiker seg ut som særst vanskeleg for studentane <potensialer, ytterpunkter> (op.cit.:31). Søyland (2001) og Stauri (2008) har gjort dei same funna.

Universitetet i Bergen rekrutterer studentar frå heile landet. Nokre av desse er sjølvsgatt nynorskbrukarar. Gjennom flytting til eit relativt einsarta bokmålsområde (Bergen by) vil nok mange studentar kunna koma til å blande inn bokmålsformer i tekstane sine. Wiggen (1992) finn i sitt materiale at elevar, rett nok mykje yngre enn informantane hos Vassenden, med innflyttarforeldre som snakkar og skriv bokmål,

²⁷ Studien er initiert av Institutt for generell psykologi i samarbeid med Nordisk institutt ved Universitetet i Bergen under tittelen "Studenters ferdigheter i norsk".

har meir bokmålsinterferens enn dei som har same språkforma som foreldra (nynorsk), men meir førande for frekvensen av bokmålsvarsvar er kva type tettstad språksamfunnet tilhøyrer. Dess større grad av urbanitet, dess høgare bokmålsfrekvens i nynorsktekstane (op.cit.:147 ff.).

Bergen er ei bokmålsøy i eit hav av nynorsk, kan ein kanskje hevda. Områda rundt Bergen er stort sett nynorskområde.²⁸ Steinset (1973) har i ei undersøking sett på korleis tilflytta studentar i Bergen ser på dialekten sin i høve til bymålet. Han finn at mange studentar frå områda rundt Bergen legg om til Bergen bymål eller modererer dialekten sin. Dei fryktar å verta misforstått om dei ikkje endrar dialekten sin. Steinset hevdar at problematikken med å forstå ein dialekt eller ikkje er underordna her, det er *viljen* til å forstå det skortar på. Fordommar hos bergensarar mot talemåla rundt er eit kjent tema for oss vestlendingar. Særleg er ungdommar som kjem frå Sotra (ei øy vest for Bergen med brusaband til Bergen), møtt med store fordommar hos byfolket. Det er særleg dei unge som er utsette. Bergen bymål varierer med ein høg- og lågvariant, men i møte med dei Andre,²⁹ "strilane",³⁰ er bergensmålet ei eining.

Språksituasjonen i bergensområdet er på eit vis ein diglossisituasjon, der bokmålet vert tala (med visse modifikasjonar) og skrive i Bergen kommune, medan områda rundt skriv nynorsk og talar nynorsknært. Slik Steinset (1973) viser, og slik Nordal (1997) har vist i si undersøking, endrar ofte nynorskbrukarar språket sitt, både i tale og skrift, i møte med bokmålet og byen. Det er grunn til å slutta at denne regionen også er prega av overgang frå nynorsk- til bokmålsbruk, kanskje særleg ved overgang til høgare studium. Det er i alle fall grunn til å tru at det var slik då eksamenssvara vart skrivne i Vassenden (1994) sin studie i 1960-,70-, og 80-åra.³¹ Nordal (1997) finn i si språkhaldningsundersøking av elevar i ungdomsskulen med nynorsk som hovudmål at "somme vil skifte [fra nynorsk til bokmål] om dei *flyttar* til

²⁸I Hordaland fylke, der Bergen er regional hovudstad, har 30 av 33 kommunar nynorsk som administrasjonsmål. Kommunane Bergen, Askøy og Odda er språkleg nøytrale (<http://www.nynorsk.no/ml/hordaland/nynorsk.html>), lese 18.02.09.

²⁹Omgrep henta frå filosofen Martin Buber. Buber hevdar at det er i møte med dei Andre at alt verkeleg liv vert skapt. Men dersom ein ikkje strevar etter og søker den Andre positivt, vil det oppstå framandgjering (Tønnesen 1999).

³⁰"Stril" er ein stereotyp karakteristikk med negativ lading om ein som fortrinnsvis er frå Sotra. Omgrepet "stril" har vorte utvida dei seinare åra til å gjelde alle frå områda rundt, og som ikkje kjem frå Bergen. Ordet er produktivt, og ein kan høyra at noko eller nokon er "strilete"; ein "strilete" genser til dømes (informant fødd og oppvaksen i Bergen, Fyllingsdalen).

³¹ Dei 24 eksamenssvara Vassenden undersøker i studien, er fordelte på åra 1966, 1977 og 1988 (Vassenden 1994:27).

bokmålsområde, og nokre vil skifte om dei får *arbeid som krev det*. Somme kan tenkje seg å skrifte av *omsyn til mottakaren*, og nokre fordi dei trur det er *vanskeleg å forstå nynorsk*. Nokre kan tenkje seg å skifte fordi dei synest *bokmål er lettare å skrive enn nynorsk*, og somme meiner at *trykket frå fleirtalsspråket* vert for sterkt, og at nynorsken forandrar seg mot bokmål av den grunn. [...] Å sleppe å merke seg ut, og å *tilpasse seg nye tilhøve*, er viktige grunnar” (op.cit.:200). Materialet er samla inn gjennom ei spørjeundersøking av 79 elevar i 9. klasse med nynorsk som hovudmål i Volda.

3.2 Talemålsbaserte studiar i nynorsk

Nokre studiar i nynorsk og bokmål er talemålsbaserte. Dvs. at forskaren nyttar talemålet som viktig variabel i undersøkinga, og jobbar ut ifrå ei erkjenning av at mange avvik i skriftspråket kjem av talemålsinterferens.

3.2.1 Wiggen (1992)

Doktoravhandlinga til Geirr Wiggen (1992), *Rettskrivingsstudier II*, er ein brei kvalitativ og kvantitativ talemålsbasert studie av rettskrivingsavvik hos austnorske barneskuleelevar i åra 1978 og 1979. Wiggens materiale er henta frå ulike skular på Austlandet, like mange bokmåls- og nynorsktekstar, totalt 734 informantar,³² 347 gutar og 348 jenter, frå 2. til 6. klasse, omtrent 150 elevar på kvart steg. 78,7 % av elevane er representerte med éin tekst, resten av informantane har levert fleire av den grunn at nokre av tekstane var for korte (variasjon frå 25 til 700 løpande ord). Totalt er det 102 927 ord i materialet, 47 177 ord i nynorsktekstane og 55 750 ord i bokmålstekstane. Wiggen har utelukka rettskrivingsøvingar, diktatar og gjenforteljingar, men teke med tekstar som formidlar løpande tankar og resonnement som den tradisjonelle skulestilen, tankar kring eit bilde, rapportar, brev, reportasjar med fleire.

Bakgrunnen for granskinga er først og fremst dei manglande kunnskapane i Noreg om skrivekunnskapane hos barn, kva feil dei gjer, og kvifor desse feila oppstår, og i

³² Elevane er fordelte geografisk mellom desse kommunane: Elverum kommune, 200, Folldal kommune, 111, Stange kommune, 94, Sel kommune, 199, Vestre Slidre kommune, 130 (Wiggen 1992:40).

kor stor grad rettskrivingsavvika er talemålsskorrelerte.³³ Feiltypane er skildra på grafemnivå, deretter er skriftbildet samanlikna med talemålsformene til elevane, og med andre skriftmålsformer som kan ha påverka dei. Wiggen har ikkje teke med feil i teiknsetting, feil i stor og liten bokstav eller andre ortografiske tilhøve i skriftspråket som ikkje kan knytast til talemålet. Halvparten av dei registrerte avvika er skriftspråkspesifikke og dermed ikkje med i den vidare avhandlinga.

Først og fremst er dette ein rettskrivingsstudie på grafemnivå.³⁴ Wiggen jamfører dei avvika han finn mot ein del sosiolingvistiske variablar som alder, kjønn, innflyttar eller ikkje, urbaniseringsgrad og yrke. Han deler yrke inn i åtte (ni) kategoriar: ukjend yrke, heimeverande (husmødrer, trygda), ufaglærde (kroppss-) arbeidarar, faglærde arbeidarar (sørvis, handverk), bønder, lågare funksjonærar, sjølvstendige næringsdrivande, høge funksjonærar og yrker "med særskilte språklige og metaspråklige funksjoner" (op.cit.:55). Til den siste gruppa høyrer lærarar, bibliotekarar, logopedar osv. Nemninga husmødrer er forklart og moderert i ein fotnote, som eg ikkje her ser det nødvendig å gå inn i.

Denne måten å måla skriftspråklege funn på har sine avgrensingar. Nokre forskarar (Bjørnstad 1980, Klevstrand 1980, Bjøru 1982 mfl.) set opp bakgrunnsvariablar som yrke, innflytting eller ikkje, tal på ord osv. som rammer for utveljing av materiale. Faren med å leggja slike føringar for materialinnsamlinga, er at resultatet av undersøkinga ligg føre nærast før studien er gjort, eller meir moderat; heile studien og forskingsprosessen er så styrt i utval og rammer for undersøkinga at resultatet berre kan lesast på bakgrunn av desse rammene, og ikkje som allmenngyldige resultat. Eg kjem attende til dette dilemmaet seinare i handsaminga av blant anna Bjørnstad (1980) sin studie av talemålssamsvar i rettskrivingsavvik. Wiggen (1992) hamnar ikkje i kategori med forskarar som styrer resultatet mot gitte resultat, men dersom føremålet er å forska på talemålssamsvar og ein hentar informantar frå

³³ Wiggen har ikkje samla inn talemålssprøvar for alle informantar. Han viser til internasjonale studiar som påviser talemålet til individet som ein varierande storleik, og ikkje som ei fastlagt språkform. Denne synkrone oppfatninga av talemålet har fått større tyngd dei seinare åra. Det er ikkje ei oppfatning i synkron dialektologi at alle på ein stad snakkar same dialekt. Migrasjon er hovudårsaka til at dialektar endrar seg, saman med vekst i regionale sentra, som truleg heng saman med det første.

³⁴ Det er dei grafematiske normavvika som vert analyserte i avhandlinga. Avviket er definert ut ifrå om grafemet er ombytt med eit anna, utelate eller lagt til i rotmorfemet, avleiingsmorfemet eller i det grammatiske morfemet. Skriftspråkspesifikke avvik som teiknsettingsavvik og avvik i bokstavforming er også talte, men dei er ikkje med i den kvalitative drøftinga (op.cit.:76). Avvikstaksonomien til Wiggen vert grundigare skildra seinare i kapittelet om avvikskategoriar i rettskrivingsstudiar.

bokmålsområde med sterk dialekttilknytning, er det ganske sannsynleg at ein vil finna ein del talemålssamsvar i tekstane. Wiggen gjer derimot eit vidfemnande materialutval og kontrollerer dermed for eit skeivt utval og presupponerte resultat.

Wiggen har sett opp nokre utvalskriterium for å sikra valide og representative funn:

1. Geografisk spreing. Like mange nynorskkommunar som bokmålskommunar. Populasjonen er henta frå Hedmark og Oppland.
2. Spreing i talemålssgrunnet. Variert representasjon av hovuddialektområda i Hedmark og Oppland.
3. Jamnast mogleg fordeling av ulike relevante språkhaldningar, indirekte representerte ved målform hos foreldre; konservativt eller radikalt bokmål, og ulik språkpolitisk stabilitet i lokalsamfunnet (målstrid eller fred).
4. Jamn fordeling av alle aldersgrupper i grunnskulen.
5. Jamnast mogleg kjønnsfordeling.
6. Jamnast mogleg fordeling av elevar frå bygdebyar (tettstader), frå bygder som ligg nær tettstader, frå frittliggande bygder.
7. Størst mogleg representasjon av den sosiale variasjonen i kvart distrikt.

Det å gjera eit representativt materialutval er eit tilbakevendande tema i forskning. Som sagt er eit reliabelt resultat avhengig av representative utvalskriterium. Ikkje minst må innsamlingsprosessen av data gå rett føre seg om ein vil oppnå reliable og valide resultat. Wiggen (1992) viser til problem med innsamling av tekstar og ein stor uvilje hos ein del skular og rektorar mot å delta i skuleforskningsprosjekt. Denne skepsisen "overfor undersøkelser som en ikke skjønner hensikten med eller betviler nytten av" (op.cit.:19)³⁵ viser til ein konflikt mellom forskarmiljøet og skulesamfunnet, der skular kjenner seg trøtte av problemstillingar som dei sjølve kunne svart på, og som dei i neste omgang ikkje får openberr nytte av.

Wiggen lagar seg fleire (20) arbeidshypotesar basert på det som er forskingsfokus i studien. Dei hypotesane som femnar om nynorsk, er:

- 1) Nynorskelevane har / har ikkje relativt færre talemålssamsvarande normavvik enn bokmålelevar.

³⁵ Utsegn frå ein skeptisk rektor. Brev stila til Wiggen.

- 2) Nynorskelevar har / har ikkje fleire b-normsamsvarande normavvik enn bokmåselevar.
- 3) B-normsamsvarande normavvik hos nynorskelevar førekjem / førekjem ikkje i større grad i og omkring tettstader/stasjonsbyar³⁶ enn i frittliggande bygdelag.
- 4) B-normsamsvarande³⁷ normavvik hos bokmåselevar førekjem / førekjem ikkje i større grad i frittliggande bygdelag enn i og omkring tettstader/stasjonsbyar.
- 5) Nynorskelevar med ein eller begge foreldre flytta inn frå bokmålsdistrikt har / har ikkje relativt fleire b-normsamsvarande normavvik enn andre nynorskelevar.

Hypotesane som dekker både nynorsk og bokmål, eller meir generelle rettskrivingsproblem, kjem eg attende til seinare.

Grunngivingane for dei ulike hypotesane er baserte på konklusjonar frå andre nordiske og internasjonale rettskrivingsstudiar, frå diverse (eigne) punktstudiar og frå (logiske) resonnement om sociolingvistiske tilhøve.

Dei tre siste hypotesane er grunngitt ut ifrå at det i mange byar og tettstader er ei auka tilflytting av personar med høgare utdanning eller spesielle utdanningskrav. I nynorskområde vil desse tilflyttarane vera det Wiggen kallar "bokmålsagentar". Størsteparten av desse vil føra med seg språkhaldningar og språkpraksis frå meir urbane strom som kan vera i strid med verdiar og normer i lokalsamfunnet. I ein slik diglossisituasjon er det ofte at høgstatusspråket vinn terreng i kraft av at språkbrukarane har høgare status i samfunnet enn dei som nyttar lågstatusspråket. Ein slik situasjon kan føra til samanblanding av to skriftnormer, eller at den eine norma etter kvart vert borte.

Resonnementet bak den fjerde hypotesen³⁸ knyter seg til resonnementet bak nummer tre, men med nokre tillegg. Dialektane i distrikta ligg tradisjonelt nærare nynorsk enn bokmål, og det er grunn til å tru at polariseringa mellom dei to varietetane ikkje er så stor i bokmålsområde i distrikta som elles i landet. Tankegangen er då "at bokmåselevane i frittliggande bygdelag er mindre bevisste

³⁶ Stasjonsbyar/tettstader på Austlandet er her forstått som skule-, handels- og administrasjonssentra (Wiggen 1992:25).

³⁷ B-normsamsvar er i denne samanhengen å forstå som nynorskformer i bokmålstekstar.

³⁸ Hypotese nr. 8 hos Wiggen (1992:25).

bokmålsbrukere enn elevene i de større sentra, der innflytta bokmålsagenter i nøkkelstillinger i større grad vil kunne ha aksentuert bokmål–nynorsk motsetninga, og der den skriftspråklige offentligheta, som er ei dominerende bokmåloffentlighet, vil øve kraftigere innflytelse” (op.cit.:26). Desse bokmålselevane vil då grunna lågt affektivt filter for nynorsk ubevisst kunna koma til å nytta nynorskformer i tekstane sine.

Kven påverkar eleven mest i val av målform? I den siste hypotesen kjem Wiggen inn på kva krefter som påverkar eleven eller barnet i språkvalet. Det viser seg at i dei første åra har språknormene til foreldra mest innverknad, medan det med åra er kameratar og venninner som påverkar mest. Det er dermed grunn til å tru at barn med foreldre som snakkar bokmål, i større grad vil ha bokmålsinterferens i tekstane sine, i alle fall i dei lågaste klassestega. Ein skal heller ikkje underkjenna påverknad frå media, musikk og litteratur. Dei mediemøta elevane har (nettsider, tv, radio, aviser, barne- og ungdomsblad), er stort sett formidla på bokmål, nye norske rappgrupper rappar på bokmål, og størsteparten av den litteraturen som er skriven for barn og unge, er på bokmål. Om barn og unge les mykje bokmållitteratur, kan det føra til bokmålsinterferens i tekstane deira. Samstundes kan også meir lesing (lesing av litteratur, rapptekstar, nettsider og ulike avissjangrar) føra til eit auka språkleg medvit, ikkje minst knytt til val av målformer generelt og ordformer spesielt.

Resultatet av undersøkinga til Wiggen samsvarer med internasjonale funn: Minst 50 % av alle avvik på grafemnivå er talemålssamsvarande, og det synest verre å læra seg av med talemålssamsvarande avvik i skuleåra enn andre avvik. I ein artikkel summerer og konkluderer Wiggen med at “[f]or hvert år elevene går i skolen, lærer de å mestre rettskrivingsnormene bedre. Men av alt det de likevel skriver normstridig, er *det som er talemålssamsvarende*, vanskeligere å overkomme enn andre normavvik: den relative andelen talemålssamsvarende avvik øker for hvert klassesteg. Normene som styrer det talte språket, synes m.a.o. å virke sterkt inn på rettskrivinga” (Wiggen 1996:149 f.).

Er det slik at nynorskelevar har meir talemålssamsvar enn bokmåselevar? Wiggen finn som svar på hypotesen sin at elevar med nynorsk som hovudmål har fleire avvik som er bokmålssamsvarande enn talemålssamsvarande. Nynorsknorma ligg tettare opp mot dialektane og opnar dermed ikkje for stor grad av talemålsinterferens.

Talemålsinterferens finn ein i større grad hos bokmålslevar. Reine talemålskorrelerande avvik (tk), som ikkje samstundes er bokmålskorrelerande (bk), utgjer 42,5 % i materialet til Wiggen. Dette talet stemmer med andre norske og internasjonale studiar som presenterer tal mellom 40 og 50 % for talemålskorrelerte avvik. Fordelinga mellom nynorskelevar og bokmålslevar er 22,8 % (nn) og 24,9 % (bm). Mengda tk avvik utgjer ein større del av den totale mengda avvik i slutten av skuleåra enn i byrjinga. Wiggen hevdar at talemålskorrelerte avvik er meir gjenstridige enn andre avvik, og at dei ikkje så lett lét seg avlæra.

Wiggen finn at barn av innflyttarforeldre har signifikant lågare del reine tk avvik enn elevar med innfødde foreldre og bygdelevar. Han finn òg ein viss skilnad i tk avvik i høve til variabelen målpolitisk stabil bygd eller ikkje. Elevar i målpolitisk ustabile bygder har fleire tk avvik enn elevar i politisk stabile bygder. Låg grad av tk avvik korrelerer med mange bk avvik, og det viser seg at innflyttarane i ei bygd som Vestre Slidre at dei fleste innflyttarane har bokmålsbakgrunn. Bokmålet er dermed ei større påverknadskraft enn det lokale talemålet for nynorskelevar, og gir dermed auka bk interferens.

Om foreldra er innflyttarar eller ikkje, påverkar ikkje nynorskelevane i stor grad når det gjeld reine tk avvik, når det gjeld bk avvik, er stoda ei anna. I materialet som heilskap er det om lag 9,9 % reine bk avvik. Legg ein til avvik som kan vera både bk og tk, er det totalt 17,4 %. Mengda reine bk avvik og tk og bk avvik er større hos jentene (eg kjem attende til funn som viser til kjønnskilnader), hos nynorskelevane, hos elevar som bur i bygdebyane eller i bygder, hos elevar med foreldre i yrkesgruppe 1 (heimeverande) og hos elevar med innflyttarforeldre enn hos gutane, hos bokmålslevarane, hos bygdelevarane, hos elevar med foreldre i yrkesgruppe II (ufaglærde og hos elevar med innfødde foreldre (op.cit.:148). Bk avvik er hovudsakleg eit nynorskfenomen, slår Wiggen fast. Han finn 18,1 % reine bk avvik og 31,3 % bk og tk avvik, og desse avvik auka opp gjennom klassestega.

Det er bokmålsformer som samsvarer med elevane sitt talemål, som vert tekne i bruk, hevdar Wiggen, og jentene har fleire bk avvik enn gutane. Bk avvik er også meir frekvente i nynorskbrukande bygder og tettstader enn i meir frittliggande bygder. Dersom bokmålsdominansen er lik i frittliggande bygder som i meir urbane tettstader, kvifor er det då mindre bk avvik i tekstane i dei meir språkisolerte bygdene?

Wiggen hevdar at det er eit skilje mellom den kvantitative og kvalitative bokmålsdominansen. Mengda bokmål overalt har gjort bokmålsformene allment kjende, men det er korleis dei vert tekne imot, som er det springande punktet. Om bokmålsformene ligg for langt frå talemålet, vert dei ikkje tekne opp, ser det ut til, men det er den sosiale konteksten bokmålet er presentert i, som har mest å seie for om skrivarar vel å ta i bruk bokmålsformer. *Bokmålsformene må verka meir tiltrekkande enn nynorskformene og dominera kvalitativt.*

Innflyttarstatusen til foreldra har mindre innverknad med omsyn til bk avvik enn lokalsamfunnstype. Igjen: *Urbaniseringsgraden* har innverknad på det affektive filteret til nynorskbrukaren og dess høgare urbaniseringsgrad dess fleire bk avvik. Dette er funn som samsvarer med resultatata til Wetås (2001) og Søyland (2001).

Meir generelle funn, som femnar heile materialet, er at det er flest avvik i konsonantismen (62,1 %), 37,0 % er avvik i vokalismen, medan berre 1,2 % er grafotaksavvik, 0,9 % av desse er reversalar.³⁹ I konsonantismen er det flest utelatingar (56,7 %), konsonanttillegg utgjer 30,8 %, og konsonantombyte utgjer 12,5 %. I vokalismen er avvika noko omsnudd, her er det nemleg ombyte som utgjer den største avviksprosenten (65,5), utelatingar av vokal utgjer 27 % og tillegg 7,4%. (Wiggen 1996:152). Nokre avvik peiker seg ut som sær s gjenstridige, og bør av den grunn viast meir tid i skulen: enkel- og dobbelskriving av konsonant⁴⁰ og bruken av å og og. Den aller største avviksgruppa er dei skriftspråkspesifikke avvika (54,8 %), som ikkje er med i den vidare undersøkinga.

Elles finn Wiggen indikasjonar på at jenter knekker skriftkoden tidlegare enn gutar, men at gutane tek jentene att mot slutten av skuleåra. Dersom ein skal nytta enkel- og dobbelskriving av konsonant til grunn for eit skilje, ligg jentene alt frå 3. klasse eit heilt årssteg føre gutane (Wiggen 1996:153). Kjønn verkar også inn ved val av

³⁹ Grafotaks er ofte knytt til dysleksi. Med grafotaksavvik meiner ein reversalar, inkomplette og komplette, stavingsdoblningar og haplografiske reduksjonar (utelating av staving (-ar)). Wiggen finn at 93,2 % av reversalane er inkomplette og førekjem i første eller andre staving. I dei aller fleste tilfella er det nabografen som skiftar plass, til dømes <alramen> alarmen (bm). Komplette reversalar utgjer berre 6,8 % av alle reversalar. I alle tilfelle er det rotmorfemet som er reversert fullstendig, til dømes <ge> eg (nn) (Wiggen 1992:716 ff.).

⁴⁰ Nesten halvparten av alle konsonantutelatingar er enkelskriving av dobbelkonsonant (konsonantforenkling utgjer 47,1 %). Av alle grafemavvika hos Wiggen utgjer denne typen avvik 16,6 %. Wiggen samanliknar dette funnet med Bergersen (1957), som finn 12 % av denne avvikstypen i sitt materiale frå 1946–47. I svenske undersøkingar er avvikande enkel-dobbel-skriving av konsonant den nest største avvikskategorien etter skriftspråkspesifikke avvik (Wiggen 1996:153).

språkform, jenter vel ofte vekk nynorsk og nyttar meir bokmål og bokmålsformer, medan gutar nyttar meir dialektale former i tekstane sine, noko Wiggen forklarar med ulike sosiokulturelle krav til dei to kjønna. "[J]enter tenderer til å bruke sosialt korrekte former og følge de mest aksepterte normene, og at gutter har ei skjult prestisjenorm i de markerte formene i språket, gjelder for skriftspråklig så vel som for talespråklig praksis. Her ser vi at jentene alt i barneskolen er 'spydspisser' for bokmålsnorma i nynorskkulturen" (op.cit.:150).

Resultata viser også at den skriftspråkspesifikke delen av avvik er noko mindre i nynorsktekstane enn i bokmålstekstane, det same gjeld grafematiske avvik. Det er liten skilnad mellom nynorsk- og bokmålelevane når det gjeld grafemavvik og avvik i konsonantismen, bokmålelevane har 54,8 % av alle avvik i konsonantismen, medan nynorskelevane har 59,5 %. I vokalismen er fordelinga 34,1 % (bm) og 39,2 % (nn). Nynorskelevane er meir ustøe i vokalismen; spesielt er grafema <a>/<e> ombytt i fleire høgfrekvente grammatiske morfem,⁴¹ eit avvik som kan forklarast med bokmålskorrelasjon. Det er likevel liten signifikant forskjell mellom nynorsk- og bokmålelevane. Nynorskelevane har noko fleire avvik enn bokmålelevane, men skilja er ikkje så store som ein kunne venta etter å ha lese dei andre studiane. Ein faktor som kan forklara det jamne talet mellom nynorsk- og bokmålelevane, er at informantane til Wiggen er unge og i starten av lese- og skriveopplæringa. Teori tilseier at det i denne fasen er meir vanleg at eleven nyttar talespråket som målestokk for skriftspråket.

Den unge alderen på populasjonen kan forklara den relativt høge frekvensen av talemålssamsvar i høve til bokmålssamsvar. Studiar i nynorsk som har nytta eldre informantar (9. klasse hos Søyland og studentar hos Stauri), viser at bokmålssamsvaret dominerer i høve til talemålssamsvaret. Stauri (2008) hevdar også at informantane i hans materiale ser ut til å nytta skriftspråket (b-norma) meir enn talemålet som reiskap i eigenkorleksjon. "Talemåls-interferens ser det ut til å vere mindre av enn bokmålsinterferens, og ein ser slik interferens er å finne i eit temmeleg lite utval ord, f. eks.⁴² i infinitiven 'sei' for 'seie', ei ordform som finst mange

⁴¹ Denne typen vokalbyte utgjør 18,25 % av alle grafematiske avvik og 27,8 % av alle vokalombyta i undersøkinga (Wiggen 1992:126).

⁴² Forkortinga er skriven på denne måten i originalen.

stader”(op.cit.:5). Det må leggst til at Stauri ikkje har teke omsyn til informantane sin dialektbakgrunn. Konklusjonen hans vert derfor noko generell, men seier likevel noko om at eldre nynorskskrivarar er meir lausrivne frå talemålet enn frå b-norma (i praksis nynorsk).

Det som likevel gir seg mest utslag på skriveugleik hos elevane, er sosiokulturell bakgrunn; om dei kjem frå heimar med foreldre som skriv og les til dagleg, kva område elevane kjem frå, og urbaniseringsgrad.

Eg vil presentera nokre av dei mest frekvente konsonantismeavvika i nynorsktekstar, deretter dei mest frekvente avvika i vokalismen.

Konsonantavvika utgjer 59,5 % av den totale avviksmengda i hos nynorskelevane. Dei mest frekvente konsonantavvika er mediale utelatingar av konsonant (54,4 % av alle konsonantavvik hos både bm- og nn-elevar). Halvparten av utelatingane er enkelskriving av dobbel konsonant (utgjer 47,1 % av alle utelatingane). Den største skilnaden går ikkje mellom bokmål og nynorsk her, sjølv om bokmåselevar har 3,3 %⁴³ færre utelatingar enn nynorskelevar, men mellom gutar og jenter, og ikkje minst mellom kva yrkesbakgrunn foreldra har. Wiggen finn at elevar i yrkesgruppe II eller høgare får tidlegare bukt med utelatingane sine enn elevar med foreldre i gruppe I. For nynorskelevane ser ikkje yrkesbakgrunn ut til å ha så mykje å seie, "[d]er utelater alle elevane (i gjennomsnitt) konsonanter i samme grad og med samme utviklingsforløp som elever med foreldre i yrkesgruppe I i bokmålsskolene" (op.cit.:158). Wiggen forklarar at bokmåselevane truleg har færre avvik i denne kategorien, for dei har meir støtte i den skriftspråklege bokmålskulturen som dominerer dei fleste heimar. Slik kan skiljet mellom nynorskelevar og bokmåselevar i avviksmengd nærast konsekvent forklarast. Døme på utelatingar i nynorsk er: <akurat> akkurat, <byne> begynne, <brena> brenna. Nokre er klart lydlege som <kåling> calling og <krukodile> krokodille mfl. Det er flest utelatingar i rotmorfem (81,3 % av alle utelatingar). Utelatingane er tydeleg eit avvik som elevane får bukt med relativt raskt, frå å utgjera 14, 3% av alle avvik i 2. klasse utgjer dei berre 2,5 % i 6. klasse (nn-tekstar).

⁴³ Bm-elevar 11,6 %, nn-elevar 14,3 % (Wiggen 1992:155).

Det mest frekvente avviket i konsonantismen er konsonantforenkling, i nynorsk og bokmålstekstar. I vokalismen er det ombyte av vokalar i bøyingsmorfemet og mediale vokalutelatingar som er den hyppigaste avvikstypen.

Vokalutelatingar i rotmorfemet utgjer 40,2 % av alle utelatingar (bm- og nn-tekstar) og slike avvik førekjem dobbelt så ofte i nynorsktekstar som bokmålstekstar. Elevane i tettstadskulane har noko færre utelatingar i vokalismen enn bygdeelevane. Om lag halvparten (49,1 %) er bokmålskorrelerande, eller både talemålskorrelerte og talemålskorrelerte (halvparten kvar). Dei fleste utelatingane er utslag av forenkling av diftong eller monoftongering. Nynorsknormalen har få slike former, men har opna for nokre, til dømes draum [drøm], drøyme [drømme]. Heile 92,2 % av monoftongavvika er å finne i nynorsktekstane. Nokre av desse monoftongeringane korrelerer med talemålet, anten på heimstaden eller til foreldra. I bokmålstekstar er det gutane som har mest monoftongering, medan jentene dominerer av nynorskelevane, men ikkje på alle klassesteg. Monoftongering som rettskrivingsavvik minkar med alderen og er mest frekvent på dei lågare stega, for alle elevar. Den største forskjellen mellom dei som har og ikkje har avvikande diftongbruk, går mellom dei som har foreldre i yrkesgruppe I eller II. Det viser seg at elevar med foreldre i yrkesgruppe I har fleire avvik og har det på alle dei undersøkte stega enn elevar med foreldre i yrkesgruppe II. Dette er eit funn som samsvarer med undersøkingar i Sverige, Danmark og andre internasjonale studiar. Døme på monoftongering er <ben> bein, <de> dei, <enige> einige, <mer> meir, <stekte> steikte.

”De fleste avvik i vokalismen (65,6 %) består i at et vokalgrafem er bytta om med et annet, stundom også med et konsonantgrafem” (op.cit.:593). Det er om lag to og ein halv gong så mange vokalombyte som vokalutelatingar. Avviksnivået er generelt mykje høgare i nynorsktekstane enn i bokmålstekstane, og det gjeld på alle klassesteg og i alle morfemtypar. ”Det avviksnivået nynorskelevane er kommet ned på i 6. klasse, når bokmålelevane alt i 3. klasse” (loc.cit.). Ombyta skjer oftast i fleksjon (61,0 % i bm-tekstar og 58,0 % i nn-tekstar⁴⁴), men førekjem òg i

⁴⁴ I lys av studiane til Søyland (2001), Wetås (2001) og Stauri (2008) er det grunn til å stussa over at bokmålelevane har fleire avvik i fleksjonen enn nynorskelevane. Grunnen *kan* vera at informantane er unge og dermed har meir talemålssamsvar enn eldre informantar. Men Melby (2005) finn at hennar informantar (9. klasse) har meir talemålssamsvar enn elevane til Wiggen (2. til 6. klasse), prosentvis aukar talemålssamsvarande avvik fordi andre avvik går attende dess eldre informantane er. I høve til resultatata i Melby sin studie er derfor alder eit lite påliteleg argument.

rotmorfemet. I avleiingsmorfemet er avviksnivået seks gonger så høgt hos nynorskelevane som hos bokmåselevane. Dei mest frekvente vokalvekslingane er $a > e$ (22 %), $å > o$ (21,0 %) og $o > å$ (16,1 %) og $e > a$ (5.8 %). 76,9 % av alle $a > e$ -ombyta er registrerte i grammatiske morfem i nynorsktekstane. Denne vokalskiftetypen markerer seg mest i nabokrinsen til ein tettstad (Otta) og dessutan mest hos jentene, som monoftongering. Det kan synast som om ein del prestisjeformer verkar inn på språkvalet i område med nærleik til stasjonsbyar, og for jenter som ønskjer å definera ein (sosial) identitet gjennom å velja prestisjeformer.

3.2.2 Bjørnstad (1980)

Tre hovudfagsstudentar avslutta i 1980 og 1982 kvar sin talemålsbaserte rettskrivingsstudie. Utgangspunktet for granskingane var felles: Kva rettskrivingsproblem har skulebarn, og har desse problema opphav i dialekten deira? Alle tre granskingane hentar materialet sitt frå distrikta, i større eller mindre grad. Undersøkinga til Klevstrand er frå Lillehammer, der opplæringsmålet er bokmål, det same er det i Sømna (Bjørnu 1982). Den tredje avhandlinga har forskingsfelt i Vågå kommune i Ottadalen (Bjørnstad 1980). Vågå har nynorsk som opplæringsmål. Eg vil presentera Vågå-analysen her, og koma attende til dei to andre seinare i avhandlinga. Til eit visst punkt kjem eg likevel til å referera til dei tre avhandlingane under eitt, for dei har store likskapstrekk og eit felles utgangspunkt.

Bjørnu (1980), Klevstrand (1980) og Bjørnstad (1980) utarbeider i samarbeid seks problemstillingar som skal granskast og svarast på. Den første problemstillinga har utgangspunkt i ei førestelling i skulen om at barna skal læra eit (nytt) språkssystem som gjer dei i stand til å lesa og skriva uavhengig av at barn allereie har eit present språkssystem, morsmålet eller talemålet, som dei beherskar til fulle. "Min påstand er at den rådande meininga blant folk er at talemålet er ein avart av skriftspråket, og dermed ser dei på sin eigen dialekt som mindreverdige" (Bjørnu 1980:7). Talemålet får ofte låg status i møte med ein offisiell normal, og dette gjer skrivesituasjonen vanskeleg for mange elevar. Bjørnu, Klevstrand og Bjørnstad spør derfor: Vert ein språkleg kua i skulen?

Andre problemstillingar granskarane tek opp er om det er mykje eller lite samvariasjon mellom tale- og skriftspråk, kva språkdrag som oftast får innslag frå talemålet, kjønns- og aldersforskjellar og sosiokulturelle skilnader.

Bjørnstad (1980) vil undersøka samvariasjonen mellom Vågå-målet og skriftspråket hos elevar i 3., 6. og 9. klasse. Informantane er 58 gutar og jenter, fødte og oppvaksne i Vågå, som også har foreldre frå Vågå. Materialet består av fristilar, bildestilar og svar på opne spørsmål, i alt 34 315 ord. Bjørnstad finn i alt 2417 avvik (op.cit.:200). Bjørnstad si avhandling er drøfta av Wiggen (1982), og nokre av hans synspunkt på Bjørnstad si avhandling vert tekne opp i denne avhandlinga.

Bjørnstad forskar ut ifrå ei haldning om at talemålet bør vera meir førande i skriveopplæringa i skulen. Han tek samstundes til orde for at normalane i nynorsk og bokmål må ta inn fleire talemålsformer slik at språkbrukarar med sterk dialekttilknytning har fleire valmoglegheiter når dei skal skriva, og dermed høve til å velja former som ligg nærare talemålet deira. Han går sterkt imot konformitetskravet i skriveopplæringa, og hevdar at ho er undertrykkande og kuande for elevane (op.cit.:73). Dersom elevane derimot hadde fått starta med skriveopplæring i morsmålet ville undertrykkinga verta mindre, og lese- og skrivedugleiken betre, ikkje minst ville tryggleiken til barna auka som språkbrukarar, og dei ville sett at talemålet deira også hadde status på linje med det normaliserte språket. Bjørnstad viser til studium som støttar ei skrivemålsopplæring tufta på talemålet, blant andre Siegfried Jäger (1971) og Österberg (1961). Österberg fann, gjennom ein studie av 331 elevar der ein del fekk talemålsbasert skriveopplæring medan den andre gruppa fekk opplæring basert på rikssvensk, at den første delen hadde klart betre lesedugleik, leseforståing og lesefart. Österberg fann ingen negative verknader av talemålsbasert leseopplæring, men var likevel varsam med å rå til ein slik type opplæring. Han meinte at det kunne vera spesielt positive haldningar heime som slo ut på resultatet. Jäger kjem eg attende til.

Bjørnstad (1980) deler inn i følgjande kategoriar: 1) ortografiske avvik (grunna talemålsinterferens eller slurv), 2) morfosyntaktiske avvik (avvik frå bøyingslæra, rotmorfem, bøyingsmorfem, preposisjonsbruk, konjunksjonsbruk), 3) typografiske avvik (stor/liten bokstav blant anna), 4) leksikalske avvik (avvikande bruk av ord, former og uttrykk). Underkategoriane er avvik i vokalismen eller konsonantismen.

Wiggen (1982) kjem med nokre innvendingar til Bjørnstad si kategorisering av avvik, særleg til den fjerde kategorien; leksikalske avvik. Underinndelinga for leksikalske avvik⁴⁵ reiser spørsmålet om denne kategorien er funksjonell og ikkje burde vore valt bort. Mange av dei leksikalske avvika i Bjørnstads materiale kan ikkje forklarast som talemålsinterferens, men han skil ikkje mellom avvik som har talemålsinterferens, vs. dei avvika som ikkje har det. Det vert derfor vanskeleg for ein utanforståande forskar å nytta funna til Bjørnstad til å seia noko om kor mykje talemålssamsvar det fins i materialet (op.cit.:102).

I heile avviksmaterialet utgjer leksikalske avvik (eg viser berre totalmengda, ikkje for kvart steg) 11,4 %, ortografiske avvik utgjer 60,4 % og morfosyntaktiske avvik 28,2 %. Avvik med bakgrunn i talemålet er 21.1 % (op.cit.:103). Av linjer og tendensar for avvik i materialet finn Bjørnstad at ortografiske avvik minkar frå 3. til 9. klasse, medan talemålssamsvarande avvik aukar. Dette samsvarer med Wiggen (1992) sine funn. Ei enkeltgruppe avvik skil seg særleg ut: avvik i enkel og dobbel konsonant.⁴⁶ Elles minkar alle avvik jamt, men tilhøvet mellom avvika er konstant. "Avvika minkar i utbreiing, men det er dei same avvika som går att oftast på kvart klassetrinn" (op.cit.:235). Avvikskategorien *leksikalske avvik* minkar ikkje i same grad med ordmengda som mange av dei andre feila. Bjørnstad forklarar dette med at elevane har meir press på seg til å skriva i uvante sjangrar og med "sjølvgjennomtenkte formuleringar". Det kan vera lett for elevane å bli forvirra språkleg når dei skal skriva om tema dei har høyrte og fått referert gjennom media på bokmål. Tekstane på 9. steg viser såleis auka grad av bokmålssamsvarande avvik, i tillegg til talemålssamsvarande avvik. Men i høve til ordmengda er tala noko annleis. Talemålssamsvarande avvik ser, i Bjørnstad sitt materiale, ut til å halda seg konstant frå 3. til 9. klasse. Wiggen (1992) viser i si doktorgradsavhandling dei same tendensane. Avvik minkar generelt oppover i skuleåra, medan avvik som korrelerer med talemålet, er meir resistente og vanskelegare å kvitta seg med. Bjøru (1982) hevdar at "[s]jølv om elevane frå 6. til 9. klasse får færre feil (i frekvens), dvs at dei

⁴⁵ Leksikalske avvik, underinndeling hos Bjørnstad (1980): A) bruk av nynorskavvikande bokmålsform av eitt og same ord (til dømes annerledes istf. annleis) B) bruk av slangord og idiomske "særegheter" (til dømes lade for sjokolade) C) bruk av upresise eller ukorrekte ord (til dømes sysken istf. for bror i setninga *Kirsten har ein sysken*) (Wiggen 1982:102).

⁴⁶ Bjørnstad forklarar det store innslaget avvik i dobbel- og enkel konsonant med kvantitetstilhøva i Vågå-målet, men legg også til at målet berre kompliserer eit allment rettskrivingsproblem (Bjørnstad 1980:235).

betre meistarar rettskrivingsproblema, aukar altså innslaget av 'dialektfeil'" (Bjørnu 1982:271).

Bjørnstad lagar seg kausalkategoriar⁴⁷ som han deler avvika inn i. Wiggen (1982) viser til kategori I) og II) (sjå note) som særleg tvilsam. Bjørnstad har nytta omgrepet "allment talemål" og her meint eit bokmålsnært talespråk. Han definerer det derimot noko uheldig og skriv at talemålet allment er "talemål som er standardisert, og som blir brukt i munnlege framføringar i til dømes Stortinget og NRK" (op.cit.:105). No fins det ikkje ei standardisert talemålsnorm for verken politikarar eller NRK-arbeidarar, påpeiker Wiggen, og dessutan er det metodisk "utilfredsstillende" og lite språkpolitisk relevant å skilja mellom talemål allment og talemålet lokalt. "Den allment østnorske retroflekteringa i konsonantismen er f eks ikke en mindre vesentlig del av Vågå-mål enn bestemthetssuffikset /-e/ i fem.sg.b og n.pl.b" (op.cit.:107).

Så, attende til den første problemstillinga: Vert barn i Vågå-skulen språkleg kua? Tala til Bjørnstad tyder ikkje på det. I 3. klasse nyttar 65,7 % valfrie former som ligg nær talemålet, i 6. klasse 75,8 % og i 9. klasse nyttar 80,9 % valfrie former som har støtte i Vågå-målet. Blant anna aukar kløyvd infinitiv markant frå 3. til 9. klasse. Desse tala indikerer eit klårt medvit hos både lærarar og elevar, meiner Bjørnstad. Han vil likevel drista seg til å påstå at om ikkje aktørane i skulen undertrykker dialekten, så gjer norma det. "Norma i seg sjølv er dialektundertrykkjande fordi alt [dette] som skriv seg frå talemålet ut ifrå norma, må definerast som feil" (Bjørnstad 1980:239). Om barna får beskjed om å lytta til talemålet sitt når dei skriv, vil dei sjølvsgt få ein del feil, feil i høve til norma. Slik sett er Bjørnstad sine funn ei klar støtte til ein "vid" nynorsknormal med stor valfridom.

Ei oppsummering av resultatata frå dei ulike studiane i nynorsk skriftspråk er vanskeleg grunna ulike innfallsvinklar til emnet, målet med studien og forskingsmessig ståstad. Omfanget er også relativt lite på området, som nemnt tidlegare, og gjer samanlikningar vanskelegare. Likevel får eg eit inntrykk av at nokre feiltypar er gjengangarar, og at det er visse trekk ved nynorsk morfologi (Stauri 2008, Søyland 2001, Vassenden 1994, Bjørnstad 1980), ordtilfang (Wetås 2001, Bjørnstad 1980) og

⁴⁷I) avvik i talemålet allment, II) avvik med bakgrunn i det lokale talemålet, III) avvik med bakgrunn i både det lokale talemålet og bokmål samstundes, IIII) avvik med bakgrunn i berre bokmål, V) avvik utan bakgrunn i nokon av desse formene. I tillegg kjem ein "tvilskategori" (Bjørnstad 1980:131–147).

syntaks (Søyland 2001, Vassenden 1994) som gjer det å skriva nynorsk vanskeleg. Alle studiane finn at nynorskbrukarar har mykje bokmålskorrelasjon. Ein tendens er også at avvik med talemålssamsvar er omfattande i høve til andre avvik, men mykje mindre enn bokmålskorrelerande avvik.

3.3 Nynorskbrukar; ein strevsam identitet?

3.3.1 Om normeringa i nynorsk

Eg meiner konklusjonane i rettskrivingsstudiar og undersøkingar av nynorsk i praksis må lesast på bakgrunn av språksosiologiske tilhøve og politiske vedtak som er treffe. Dette kapitlet er meint å gi eit kort oversyn over nokre problemstillingar knytt til skrivinga av nynorsk, haldningar til nynorsk og undervisning i nynorsk. Det kan synast ambisiøst å greia ut om dette på berre nokre avsnitt, men eg vil visa til supplerande litteratur der eg ikkje kan gå djupare inn i materien. Eg kjem ikkje til å røra ved den historiske utviklinga av sidemålsstilen og sidemålet som del av norskfaget, sjølv om desse to aspekta klart er viktige i samanhengen, ikkje minst i forståinga av haldningane til nynorsk i dag.

3.3.2 Noreg i ei særstilling

Ein danske, svenske eller engelskmann har langt mindre erfaring med rettskrivingsendringar enn ein nordmann har. Der skriftspråket har ein fast og udiskutabel autoritet i nabolanda våre, har me i Noreg vorte vande med hyppige endringar som ein lekk i ei politisk linje for å føra dei to skriftspråka våre saman. Desse hyppige endringane kan ha ført til at skriftspråket vårt ikkje har rett "sett seg", og at den normative krafta verkar med same autoritet som i land med mindre endringar. Omdal (2004) viser til at me ikkje berre har to varietetar, men fleire, og ein språkbrukar må vera seg medviten på om han vil nytta konservativt eller radikalt bokmål eller nynorsk, eller noko midt imellom. Revideringa av rettskrivingsnormalane vert derimot ikkje sett i samband med mangelfulle norskkunnskapar blant ulike grupper nordmenn. "Heller ikke virker det som om dette har ført til at de språkkyndige inntar ei mer skeptisk holdning til resultatene – eller har gjort dem betenkte over mulige uheldige bivirkninger – av den norske språknormeringsproblematikken" (op.cit.:15).

Er normendringane årsak til det som somme hevdar er ei nivåågning i språkføringa til nordmenn? Og er normsituasjonen spesielt vanskeleg for nynorskbrukarar?

3.3.3 Prinsipp og utforming for nynorsknorma

Skal eg skriva noko om norma i nynorsk, og seinare bokmål, kan det vera fornuftig å visa til kva prinsipp normeringa i Noreg er bygd på. Me skil mellom to nivå: *læreboknormalen* og *rettskrivinga*. Trass i at bokmål og nynorsk er to ulike språknormer, er prinsippa for dei to målformene dei same. Læreboknormalen utgjer stamma i rettskrivingssystemet og skal brukast i lærebøker og i statstenesta. Læreboknormalen utgjer *hovudformene* i normalane (klammeformene vart fjerna frå bokmålsnormalen i 2005), og rettskrivinga i begge varietetane har, inntil nyleg, hatt både hovudformer og *sideformer/klammeformer*. Klammeformer⁴⁸ kan nyttast av elevar i skulen og folk flest. Elevar i denne samanhengen femnar også om studentar, og dermed kan denne avhandlinga på universitetsnivå skrivast med bruk av både hovudformer og sideformer.

Klammeformene i bokmål vart nyleg fjerna frå normalen i bokmål (2005). Det er eit politisk ønske at det same skal skje i nynorsk, men etter ein revisjon av nynorskrettskrivinga i 2002 vart klammeformene ståande etter stort press på Norsk Språkråd frå grasrota i målrørsla (meir om rapporten frå Norsk språkråd lenger nede).

Eit viktig normeringsprinsipp er at skriftspråka våre skal spegla talemålsvariasjonen. Talemålsformer som er nytta av mange, skal kunna finnast i norma. Nynorsken har såleis vore ein samnemnar for dialektane i Noreg, og tilknytninga til dialektane har pedagogiske fordelar. Denne tradisjonen skriv seg attende til Ivar Aasen sin måltanke som vart formulert i *Om vort Skriftsprog* i 1836. Skriftspråket skal vera mest mogleg folkeleg og demokratisk.

Ikkje alle land har eigne institusjonar for normeringsarbeid. I Noreg har me i hovudsak eitt organ som er ansvarlege for normering og rådgiving i språkspørsmål. Norsk språkråd vart oppretta i 1972 og avløyste Norsk språknemnd, oppretta i 1952.

⁴⁸ Kriteriet for at ei form skal kunne takast inn i normalen som klammeform, er at forma dominerer i minst ein av dei fire landsdelane (Sandøy 1999:217).

Norsk språkråd vart erstatta av Språkrådet i 2005. Språkrådet er eit statleg fagorgan under Kultur- og kyrkjedepartementet (2009) og har til oppgåve å gi råd i språkspørsmål, driva normeringsarbeid og gi tilrådingar om språkbruk i statlege organ og i samfunnet elles. Det er om lag 30 tilsette, og medlemmane i sjølve rådet er valde av kulturministeren. Halvparten representerer nynorsk og halvparten bokmål. Det har vore målpolitiske diskusjonar internt, og mellom rådet og andre aktørar i samfunnet, som eg ikkje går inn på her. Eg vil heller ikkje gå inn i diskusjonen om legitimeringa av eit språkråd.

Prinsippa for normering av nynorsk vart reviderte og gjort meir detaljerte av Norsk Språkråd i 1997. Desse prinsippa vart vedtekne som rammer for nynorsknormeringa (etter Helge Sandøy 2002:209 f.)⁴⁹:

1. Nynorsknorma skal ha ein trong læreboknormal, men ei rettskriving med stor valfridom.
2. Det skal ikkje vera valfridom innanfor læreboknormalen utanom på dei mest sentrale punkta der det er både skriftradisjon for valfridom og svært god *talemålsdekning* for to hovudformer.
3. Hovudgrunnlaget for val av lærebokformer skal vera den nynorske skriftradisjonen. Ein skal leggja vekt på utbreiinga i *målføra* og den indre bygnaden i skriftmålet.
4. Innanfor rettskrivinga kan ein opna for utbreidde talemålsformer. Eit minstekrav til nye former i rettskrivinga er at dei representerer det dominerande dialektsystemet i minst ein av dei fire landsdelane.
5. Normeringsvedtak skal i størst mogleg grad gjelda klassar av ord eller former. Ved endringar i rettskrivinga skal ein unngå å skipla grunnleggande systemdrag i skriftmålet.

Sandøy viser til at vedtaket vart til gjennom eit kompromiss mellom dei ulike målleirane i Norsk Språkråd (op.cit.:210), og at det viktigaste målet med valfridomen (basert på talemåla) er å utvikla *språkleg toleranse*. Han viser i tillegg til den klare

⁴⁹ Norsk Språkråd kom i 2002 med ei utgreiing i høve revisjon av nynorsknormalen. Skrivegruppa for denne rapporten var Eivlv Runnestø, Jan T. Faarlund og Helge Sandøy. Formelt skulle eg berre referert til Norsk Språkråd 2002, men rapporten er utforma slik at eg finn det hensiktsmessig å visa til forfattar i dette tilfellet. Punkta er henta frå denne rapporten.

pedagogiske fordelene variasjonen i norma gir. At variasjonen er ein fordel, er meingane delte om.

3.3.4 ”Språkbrukaren – fri til å velje?”⁵⁰

Slik norma er utforma i dag, med hovudformer og klammeformer, må kvar og ein nynorskbrukar finna ut kva for ordform han vil nytta når han skriv nynorsk. Skal han velja talemålsnære former eller meir konservative nynorskformer? Mange elevar kan oppleve denne valfridomen meir som ei tvangstrøye enn som ein friedom. Det som er sikkert, er at ei friare norm krev meir av eleven, eit sterkt språkleg medvit, og mange har nok ikkje utvikla det medvitet som trengs for å møte ein vid normal med mange valmoglegheiter. Dei reagerer då som mange gjer då dei møter utfordringar dei ikkje er budde på å takle; med dårleg motivasjon, motstand og resignasjon (Holm 1999, Nordal 2004, Jansson 2005 mfl.). Omdal (2004) peiker på at bruken av sideformer vert forsvart ut ifrå pedagogiske prinsipp. Sideformene skal letta overgangen mellom eigen dialekt og dei vanlegaste skriftspråksformene, men dette utfordrar læraren til å *kunna* variasjonen og på lengre sikt oppmoda eleven til etter kvart å snu over til læreboknormalen. At elevar er opplærde i distinksjonen mellom læreboknormal og rettskriving, er lite truleg, men elevane møter læreboknormalen i lærebøkene, og slik kan hovudformene festa seg. Likevel ser ikkje Omdal dette som realistisk. Han ser på kravet til bruk av læreboknormalen i statstenesta som eit paradoks. ”[D]ette skillet mellom læreboknormal og rettskriving har disse personene trulig aldri fått opplæring i, og det er da mye forlangt at de nærmest som ved et trylleslag skal ha lært seg det når de tilfeldigvis får stilling i staten” (op.cit.19).

I debatten kring kva form nynorsknorma skal ha, engasjerte forfattaren Brynjulf Jung (16.04.08) seg med eit innlegg i Aftenposten der han proklamerer si skilsmisse med hovudmålet sitt, nynorsk. Han ser seg ikkje lenger tent med nynorsk som verktøy i skrivinga si. Hovudbodskapen i innlegget er at *for* mange ord frå bokmål skriftspråk slepp inn i nynorsknormalen, og gjer normalen for ”vid” med omsyn til kva som er tillate og ikkje. Han tek til orde for ei smalare rettskrivingsnorm som gjer nynorskbrukaren meir trygg på kva som er rett og gale. ”Når nynorsk er så vanskelig for meg som lever av språket, som journalist og forfattar, har eg stor forståing for at

⁵⁰ Overskrift henta frå tittelen på ei artikkelsamling redigert av Helge Omdal om temaet homogen og heterogen språkform.

norsk skoleungdom kan 'hate' nynorsken" (Jung 2008). Kor gyldige er argumenta til Jung og dei skribentane som følgde i kjølvatnet av innlegget hans? Er det slik at det er normalen som skaper vanskar for nynorskbrukaren?

Nynorsknormalen har ikkje endra seg vesentleg på 70 år, vil somme hevda. Den tilnærminga som fann stad mellom nynorsk og bokmål i 1938-reforma, har stått ved lag, og det er berre gjort nokre revideringar undervegs med omsyn til omgrepsbruk ("sideformer, klammeformer") og ordtilfang med fleire tillatne former frå bokmål. Læreboknormalen i 1959 var eit ytterlegare liberalt steg i retning mot auka tilpassing til bokmål, eller innpass av såkalla nøytrale former. "Dette auka usikkerheita for dei som skulle skrive språket, for det var ingen andre kriterium for 'lovleg' og 'forbode' enn om ordet stod i ordlistene eller ikkje" (Vikør 2002). Sjølv om ordtilfanget har endra seg noko i nynorsk, vil det ikkje seia at nynorskbrukarar for 20 år sidan hadde det vesentleg enklare i valet av kva for former dei skulle velja i skrivearbeida sine.

I grove drag er konklusjonen ovanfor rett, men det er grunn for å nyansera noko. Nynorsk har hatt seks offisielle rettskrivingsnormalar, vedtekne i 1901, 1910, 1917, 1938, 1959 og 2005. Om ein skal seie noko *generelt* om utviklinga på dei drygt 100 åra, må det vera at normalane er vidare no enn då, meir tilpassa talemålet og at me framleis har to målformer.

1901-normalen (eigentleg to tillatne normalar: Hægstad-normalen og midlandsnormalen) var relativt snever med tanke på tillatne former. 1917-reforma omfatta begge målformene og opna mot større valfridom i ei tilpassing til dialektane på Austlandet og bokmålet.⁵¹ Normalen vart rekna som radikal og var eit ledd i ein politisk prosess som gjekk ut på å føra dei to skriftspråka saman, gjerne kalla tilnærminglinja. Normalen i 1917 skilde elles mellom obligatoriske former og radikale tillatne former, med det var ikkje tenkt ein valfridom innanfor normalen. Det vart det likevel i praksis. Dei radikale formene var oppførte i klammer i ordlista, ved sida av dei obligatoriske.

1938-normalen vart det mest oppstyr rundt, mest i riksmålsleiren. Reforma gjorde a-målet til hovudform, og i-målet til sideform. Bokmålet fekk kløyvd infinitiv som

⁵¹ A-målet, *e* infinitiven, *-er* i presens av streke verb, *-as* i *-st-* verba, *-j-*lause former, monoftongeringar i ein del ord, pluss andre bokmålsnære former vart tillatne (Norsk Språkråd 2002).

sideform, som eit ledd i ei tilpassing mellom dei to måla. For nynorsk vart kløyvd infinitiv jamstilt med a-forma, og e-forma vart sideform. Supinum av sterke verb fekk *i-* som hovudform (*vori, funni*), medan den tradisjonelle *-e* endinga vart gjort til sideform (Norsk Språkråd 2002). Oppstanden om 1938-reforma nådde nye høgder då lærebøkene til barn på Austlandet fekk gjennomførte a-endingar og ei rad diftongar, som førte til ein ganske kraftig reaksjon frå foreldre i Oslo vest.

Tilpassinga til austlandsmål og bokmål auka i omfang med læreboknormalen i 1959. Med denne reforma vart *i*-målet kraftig svekt. Nynorskforkjemparar markerte seg i løpet av 1970-åra med ei språkhaldning som gjekk i lei av å nytta dei mest tradisjonelle hovudformene, den såkalla midtlinjenynorsken, med viktige normsendarar som *Det Norske Samlaget* og *Dag og Tid*. Identitetsmarkørar innanfor nynorsk vart no a-infinitiv, mest nytta av tradisjonalar og nynorsktilhengarar på Sør-Vestlandet. Elles var perioden kring 1970-åra mest prega av konsolidering i begge målleirar og ein motstand mot å gi avkall på språkdomene, som nok var med å moderera tilnæringslinja frå 1970-åra og fram til ho vart avvikla kring tusenårsskiftet (2002).

Endringane i nynorsknormalen etter 1959 har i grove drag gått ut på å auka valfridomen, både i retning av å ta inn utbreidde talemålsformer (som ofte samsvarer med bokmål) og å ta inn tidlegare utestengde tradisjonelle former som klammeforma *-a* i ubunden form av svake hokjønn (*ei visa*) i 1983, jamstillinga av *me* og *vi* i 1983, jamstilling av *-de* og *-te* i ord med stammeutlyd på *-r* (*styrde, styrte*) i 1986 og opptaket av klammeformer som *so, urd, skard* (*så, ur* og *skar*, hovudformer) i 1995. "Den dominerande nynorsken kan sjå ut til å ha fått ei ganske fast form, med ein regulert variasjon på visse symbolsk viktige punkt og ganske einsarta formval elles" (Norsk Språkråd 2002:18).

I 1996 vedtok fagnemnda i Norsk språkråd nynorsk- og bokmålsrettskrivinga. Nynorskseksjonen vedtok ei rekke prinsipp for ein revisjon. I hovuddrag går desse prinsippa ut på at ein skal ha stor valfridom i rettskrivingsnormalen, og at målføra skal vera det sentrale normeringsgrunnlaget (sjå ovanfor). Læreboknormalen skal ikkje ha same valfridom som resten av normalen, men han skal opna for utbreidde talemålsformer. Elles skal ein unngå å endra radikalt på dei grunnleggande systemdraga i språket.

Etter rettskrivingsreforma i 2005 står systemet med valfrie sideformer framleis ved lag i *nynorsknormalen*. Variasjonen er ikkje mindre, og norma er framleis like "vid" som før. Tilpassinga til bokmålet, som forfattar Brynjulf Jung er særleg oppgitt over, har heller ikkje vorte mindre. Omdal (2004) meiner det er uheldig at bokmål no har fjerna systemet med klammeformer og nynorsk ikkje. Bokmål har med rettskrivingsendringa i 2005 fått eit enklare og meir oversiktleg system, medan nynorsk framleis har ein relativt omfattande variasjon av hovud- og klammeformer. Korleis dette vil slå ut i haldningar og framtidig bruksområde, kan ein berre spekulera på. Referansegruppa som Norsk språkråd sette ned til å utarbeida eit vidare framlegg om å behalde klammeformene eller ikkje, rådde til å *ikkje* behalde systemet i 2002, med grunngiving i den taktiske ulempa det vil verta for nynorsken å vera åleine om å ha eit klammeformsystem når bokmål ikkje har det. "Ettersom nynorsken er eit mindretalsskriftmål, kan dette særdraget ved han bli knytt til ein stereotypi med negative assosiasjonar. Klammesystemet kan fungera som eit argument mot nynorsk, denne målforma er så vanskeleg pga. klammesystemet – utan at det blir påvist nokon slik samanheng" (Norsk språkråd 2002:27).

Som forfattar har ein språket som det viktigaste verktøyet. Jung skriv i kronikken sin om dei hemningane han føler rundt variasjonen i nynorsknormalen. Vikør (1995) har granska på kva måte, og i kor stor grad, nynorskforfattarar gjer seg bruk av variasjonen i nynorsknormalen. Han har teke for seg 29 romantekstar fordelte på 1930-, 1950- og 1970-åra. Konklusjonen er ganske tydeleg i retning av at forfattarar held seg til hovudformene i læreboknormalen.⁵² Formvariasjonen, hevdar Vikør, er relativt avgrensa og klart mindre enn rettskrivinga gir rom for. 50-talsforfattarane er meir konservative i formvalet enn 70-talsforfattarane, men radikaliseringa i 1970-åra er likevel moderat. Dei fleste heldt seg til "midtlinjeynorsken" (sjå over), som også vert kalla "samlagsnormalen" etter *Det Norske Samlaget*. Vikør (1995) skriv vidare at talemålet som normkjelde står svakare hos 70-talsforfattarane enn dei tidlegare generasjonane, noko han meiner er oppsiktsvekkande om ein tek omsyn til det ideologiske klimaet på denne tida (op.cit.:59). Wetås (2001) undersøkte om lag dei same bøyingskategoriane og leksema som Vikør (1995) la til grunn i ulike publiserte

⁵² Læreboknormalen må nyttast av alle offentlege etatar (inkludert NRK) og i lærebøker til bruk i skulen. Læreboknormalen har dermed høgast prestisje. Alle andre som skriv nynorsk, kan nytta heile variasjonen, med konsekvens. Dvs. at ein ikkje kan veksle mellom *greitt* og *greidd* i same tekst, men må halde seg til ei form. Dette er likevel berre normal konsensus, og ikkje nedskrive i noko rettskrivingsreform.

tekstar på nynorsk. Det viser seg at funna hennar stemmer med Vikør sine: Einsretting heller enn mangfald. Det er tendens til val av hovudformer i substantiv- og verbbøyinga. Verbformer med valfri -j- er unntaket (ringe, bygge) (op.cit.:12).

Er oppfatninga om at valfridomen i nynorsk øydelegg for nynorskbrukaren, berre overdriven? Kan det vera slik at det språklege nivået generelt er så lågt i norsk skule, slik Stauri (2008) blant andre hevdar, at den vide nynorsknormalen ikkje kan handterast?

3.3.5 Vid normal; til gagn eller skade?

Førestellinga hos mange elevar spesielt og nynorskbrukarar generelt om at "alt" etter kvart er "lov" i nynorsk, er kanskje det største trugsmålet mot nynorsk som bruksspråk, for denne førestellinga gjer den som skal formulera seg på nynorsk, utrygg. Skal eg skriva "no krever" eller "no krev" eller "nå krever", "mulig", "muleg", "moglig", "mogleg", "moglig", "mogeleg", "mogelig"? Kva ligg nærast talemålet mitt? Kva impliserer det eine eller det andre valet for andre former eg vel seinare i teksten min? Men er ikkje "nå krever" bokmål då? Mange elevar slit med slike tankar, kanskje særleg på tentamen og eksamen då det er særleg viktig å skriva rett. Mange har ikkje den nødvendige kunnskapen ("competence") inne for å korrigera eiga skriving. Det er mogleg at dette kjem av den store valfridomen, det er òg mogleg at det kjem av høgt affektivt filter, og det er òg mogleg det kjem av dårleg språkopplæring eller manglande innsats frå språkbrukaren si side. Studiar har også vist at elevar som vel å nytta sideformer i tekstane sine, kan risikera å få feil på grunn av at lærarane ikkje kjenner valfridomen i norma (Norsk språkråd 2002:22 f.). Wetås (2001) refererer til undersøkingar som viser at valfridomen i norma ikkje er formidla vidare, at lærarar oppmodar til å halda seg til hovudformene for ikkje å koma uheldig ut til eksamen. Om læraren sjølv er usikker på norma, er det desto større fare for at valfridomen vert underkjent.

Nordal (1997) viser i ein studie av haldningar til sidemålet i Bærums-skulen at lærarar er usikker på norma generelt og på valfridomen spesielt (1997:201). Normvariasjonen er eit problem for lærarane ho har intervjuet, og dei meiner at variasjonen er ein hemske i undervisninga. Ein lærar meiner at ein bør gå vekk frå folkemålsinja fordi ho fører til forvirring hos elevar og lærarar (op.cit.:160). Den

pedagogiske fordelene med variasjonen, som blant anna Wiggen (1992), Bjøru (1982), Bjørnstad (1980) og Klevstrand (1980) er talspersonar for, ser dei fleste lærarane i Holm sitt materiale på som eit pedagogisk *problem*. Holm viser til at haldningane kan koma av at lærarane ikkje sjølve beherskar variasjonen, noko Nordhagen (2006) viser at mange lærarar ikkje gjer. Utryggleiken hos lærarar kan smitta over på elevane, på motivasjonen for å læra språket, på undervisningsmetodar og ikkje minst på kor mykje plass språkinnlæringa får i norskfaget, både i nynorsk som hovudmål og sidemål. Ein norsk lærar som er utrygg på norrønt, vil nok på same måten prøva å unngå den delen av faget i størst mogleg grad. Konsekvensane er derimot større for eleven om nynorskundervisninga er dårleg eller fråverande.

Eg har tidlegare vore innom at normalen i nynorsk er vid. Med vide normalar meiner ein normalar som har stor variasjon i tillatne former, anten i form av hovudformer og sideformer/klammeformer, eller sidestilte hovudformer. Ein meir inngåande studie av vide og snevre normalar har eg referert tidlegare (Hoel 1995). 05.12.00 fekk Norsk språkråd i oppdrag frå det som den gongen heitte Kulturdepartementet, å kartlegga om skiljet mellom hovudformer og sideformer også kunne takast bort i nynorsk, for å oppheva skiljet mellom den trongare læreboknormalen og den vidare rettskrivinga med hovudformer og sideformer. Det var i samband med dette brevet at Søyland og Wetås fekk oppdraget med å kartlegga feiltypar i nynorsk og bruken av sideformer og hovudformer hos nynorskbrukarar. Ideen var at ei forenkling av normalen ville gjera han meir oversiktleg og brukarvennleg. Granskingane skulle munna ut i ei ny offisiell rettskrivingsreform i nynorsk, og denne rettskrivingsreforma kom i 2005, med små endringar for nynorsk. Ordninga med hovudformer og sideformer ståande. Fordelen med hierarkiet av hovudformer og valfrie former i rettskrivinga er, i følgje Norsk språkråd (2002), at det er mogleg å påverka tendensen i språkendringsprosessen (op.cit.:25). Dei skriv vidare at "[d]et kan knapt påvisast at det er nokon *læringstekniske* ulemper med hierarki og valfridom for skuleelevane, som skal kunna velja fritt til si personlege språkform. Det er så mange faktorar i språkopplæringa at det er vanskeleg å skilja ut denne eine faktoren. For elevar og vanlege språkbrukarar er det truleg valfridomen som er til eventuell fordel eller ulempe, ikkje sjølve organiseringa av den" (op.cit.:26).

Rapporten til Norsk språkråd viser innleiingsvis til at nynorskbrukarar ser på språkvalet sitt meir som ei identitetshandling ("acts of identity") enn bokmålsbrukarar gjer. Dei som skriv nynorsk, vel å senda ut eit signal om identitet og tilhøyre som bokmålsskrivarar ikkje har trong for. Folk som skriv bokmål, ser på språket meir som eit kommunikasjonsmiddel enn som ein identitetsmarkør. Bokmålsbrukarane er også mindre opne for variasjon i skriftbildet enn nynorsktilhengjarar (Norsk språkråd 2002:13). Det kan dermed verka som om dei som vel å fortsetta å skriva nynorsk i vaksen alder, gjer det med meir "sjel" enn alle dei som "må" skriva nynorsk i skulen. Den frivillige, lystprega skrivinga ser altså ut til å føda meir godlynte nynorskbrukarar som er meir medvitne i språkbruken sin.

Rødningen (2000) argumenterer i ein artikkel om språkskifte og interferensproblem, for at rettskrivingsproblem er ei reell årsak til at mange nynorskbrukarar går over til å skriva nynorsk. Han hevdar at nynorsk og bokmål er relativt like med sams opphav, og at språkbrukarar i begge målformer forstår kvarandre utan problem. Trass i formell jamstilling er styrketilhøvet mellom dei to ulike. Han viser til at skulemålsprosenten ligg rundt 17 %, men at dette talet ikkje seier noko om kor mange som nyttar nynorsk som målform seinare i livet og indikerer dermed at talet truleg er lågare. Om lag ein tredjedel skiftar målform frå nynorsk til bokmål i vaksen alder (jf. Nordal 1997), og delen som nyttar nynorsk i det daglege har gått attende dei siste åra. Rødningen hevdar at normalen i nynorsk må ta noko av skulda for at så mange skiftar til bokmål, i tillegg til ytre påverknader som bokmålsagentane i media, næringslivet og i bykulturen. Nynorsknorma, hevdar han, gir rom for nynorskskrivaren til å nytta, eller lytta til, dialekten når han skriv, men alle dialektformer er ikkje tillatne og dermed er faren for dialektinterferens tilstades. Den som skriv nynorsk er også opplyst om at ein del former frå bokmålet er tekne inn for å gjera "NN meir attraktivt for folk frå det sentrale Austlandet" (op.cit.:70). Men alle former er sjølv sagt ikkje tillatne, og dét skaper forvirring hos nynorskskrivaren, noko som igjen kan opna for bokmålsinterferens. Han testar ut hypotesen om at nynorskbrukarar har lettare for å blanda inn normstridige element enn bokmålsbrukarar på 141 informantar mellom 21 og 26 år. 88 av informantane har skifta frå nynorsk til bokmål etter vidaregåande skule. Han nyttar teorien til Trudgill (og Labov) om *markørar* og *indikatorar*⁵³ og finn

⁵³» Markørar: Spesielt fokuserte variablar som er ulike dialekten, BM og NN, eller som finst i ulike former som er valfrie innafor varietetane. Indikatorar: Mindre fokuserte variablar som er ulike i dialekten, BM og NN, eller

at det er størst fare for interferens ved indikatorane og minst ved markørane. Undersøkinga viser ein svak tendens til at "dialektinterferensen i nynorsk er sterkare hjå dei som framleis bruker nynorsk til dagleg, enn hjå folk som har gått over til å skrive bokmål i dei fleste samanhengar" (op.cit.:83). Resultata til Rødningen gir ikkje ei klar støtte til anten ein vid eller smal normal, men undersøkinga viser at normtilhøva spelar ei rolle for eigen tryggleik i målforma. Rødningen meiner at det kan lønna seg å ikkje leggja så mykje vekt på koplinga mellom talemål og skriftspråk i språkopplæringa. Han meiner òg det kan vera ein fordel å snevra inn norma og gjera ho meir eintydig, særleg bør indikatorane normerast med varsemnd; det er dei som valdar størst vanskar og frustrasjon for språkbrukaren.

Wiggen (1996) viser til at dei talemålsskorrelerte feila er dei mest resistente feila i elevtekstar. Han hevdar ikkje at alle feila som elevar gjer er talemålssamsvarande, men at svært mange er det, og at dette faktum kan nyttast som eit argument for at skriftnormene i samfunnet bør fastsetjast med omsyn til språkbrukarane sine talemålsformer. Han grunngir dette pedagogisk, og finn støtte for det i funna han har gjort i doktorgradsarbeidet sitt. Det teoretiske fundamentet for argumentet finn han i oppfatninga av skriftspråket som sekundært i høve til talespråket.⁵⁴ Om talespråket er normgivaren i innlæringa av skriftspråket, kan ein skriftnormal med utstrakt bruk av sideformer tilpassa talemålsvariasjonen forsvarast pedagogisk ut ifrå teorien om at ein vid normal lettar skriftspråksinnlæringa. Norsk språkråd (2002) understøttar Wiggen sitt synspunkt og meiner at det ikkje har vore *påvist* læringstekniske ulemper med hierarki (op.cit.:26).

Finn-Erik Vinje (1973) skriv i eit ordskifte om talemålssnormering som prinsipp at vide normalar er "greitt nok" for filologar og andre som er språkleg medvitne, for dei har språkleg sosial prestisje, "[m]en for alle dei andre, for dei ville det vere ei tyngsle ikkje å ha ei overnorm å stø seg til. Dei ville søke etter ei norm, og finn dei den ikkje, vert dei språkleg usikre. Dersom nynorsken ikkje vil stille opp ein talemålssnorm, er eg redd for at fleire og fleire av dei som har hatt nynorsk i skolen, vil normere i retning

som finst i ulike former som er valfrie innafor varietetane" (Rødningen 2000:81). Døme på markørar er Noreg/Norge, ikkje/ikke, eg/jeg (såkalla signalformer).

⁵⁴ At talespråket er det grunnleggjande (Språk 1) og at skriftspråket er sekundært (Språk 2), er det brei semje om. Men om talespråket alltid er sekundært i livet til ein språkbrukar, er det ulike meiningar om. Wiggen (1996) hevdar at forskarar i dag meiner at førstespråket (S1) spelar ei avgjerande rolle i innlæringa av andrespråket (S2), "og at det viser seg tydelige overføringer av S1 strukturer i elevenes mellomspråk" (Wiggen 1996 (2007):179).

bokmålet når dei kjem i situasjonar der normering fell naturlig” (Wiggen red. 1974: 71). Profetien til Vinje stemmer godt med dei rettskrivingsstudiane eg har lese og presentert her.

3.3.6 Haldningar til nynorsk

Det er gjort fleire granskingar om haldningar til nynorsk. Dei fleste tek for seg nynorsk som sidemål og har dermed informantar som skriv bokmål til vanleg, som kjelde. Kjell Lars Berge avslutta i 1998 eit prosjekt med tittelen ”Fellespråklige lærebøker i samfunnslære”. Nokre vidaregåande skular vart valde ut og supplerte med språkdelte bøker i samfunnslære for å måla om nynorsk i læreboka påverka elevane si haldning til faget. Forskingsgruppa finn at elevane er negative til språkdeling, og at dei negative haldningane til nynorsk vanskeleggjer læringa i faget samfunnslære. Torvatn (1995) har også granska haldningar hos elevar til fellesspråklege lærebøker og fann at elevane fint forstår nynorsk, men negative, fordomsfulle haldningar gjer elevane kritiske, noko som igjen kan hemma innlæringa.

Anne-Berith Råbu (1997) granskar haldningar⁵⁵ til nynorsk sidemål i ungdomsskulen og vidaregåande hos elevar med bokmål som hovudmål i Rogaland. Det er fleire som har forska på haldningar til nynorsk generelt (Vibe 2005, Nordal 1997) og sidemålet spesielt (Slettemark 2006, Nordhagen 2006, Holm 1999), og eg vil berre presentera nokre av dei studiane som er gjort. Grunnen til at eg berre gjer eit utval, er, for det første, at negative haldningar til nynorsk er eit velkjent fenomen, for det andre er konklusjonane i dei studiane og rapportane eg har lese, ganske eintydige og støttar opp om det første. Unntaket her er Slettemark (2006), som rett nok har undersøkt *lærar*haldningar til nynorsk sidemål i Oslo-skulen. Han finn ikkje markante negative haldningar, men meir utryggleik i høve til normalen i nynorsk. Nordhagen (2006) har undersøkt haldningane til nynorsk sidemål hos *allmennlærerstudentar*. Ho finn heller ikkje at dei potensielle lærarane er negative til sidemålet. Nordal (2004) si undersøking av lærarhaldningar til nynorsk sidemål i Bærums-skulen viser derimot at 61 % av lærarane i hennar materiale er negative til nynorsk som sidemål, og mange lærarar meiner at elevane ikkje har utbytte av å læra både bokmål og nynorsk.

⁵⁵ Ei haldning definerer Råbu som ”de tankene og følelsene man har i forhold til fenomener eller mennesker i samfunnet” (Råbu 1997:33). Ho skriv vidare at haldningar ikkje oppstår i eit vakuum, men i relasjon til andre. Haldningane vert etter kvart internaliserte og vidareførte til neste generasjon. Haldningar er derfor ofte uttrykk for overleverte normer og er dermed grunnleggande konservative (Vikør 1988 iflg. Råbu 1997:39).

Undersøkingane av *lærarhaldningar* viser seg å vera meir samansette og ikkje så negative, medan studiane av *elevhaldningar* går meir i negativ lei. Det verkar som om *fordommane* og *stereotypiane* hos elevane vert vedlikehaldne i ei kollektiv haldning om at "man skal liksom mislike nynorsk" (Nordal 1997). Negativiteten fører til vanskelege undervisningsvilkår for læraren. Nordhagen (2006) finn at 41 % av allmennlærarstudentane gruar seg til å undervise i nynorsk grunna den negative haldninga hos elevar, og at 23 % gruar seg fordi dei ikkje likar nynorsk sjølve (op.cit.:136). Holm (1999) konkluderer etter djupneintervju av 34 lærarar tilsette i Larviks-skulen at nynorskopplæringa er det verste å motivera elevane for; dei fleste elevane er negative, og at timane stadig vert avbrotne av "sure" kommentarar frå elevane (op.cit.:151).

Råbu (1997) arbeider ut ifrå fire hypotesar som ho testar gjennom ei spørjeundersøking. Hovudhypotesen hennar lyder: "Elevene har en negativ holdning til nynorsk som sidemål" (op.cit.:10). Ho nyttar både kvantitativ og kvalitativ metode (kanskje mest det siste), og samlar datamaterialet inn gjennom spørjeundersøking, *matched-guise-test*⁵⁶ og personleg intervju.

Ikkje overraskande finn ho at om lag 64 % i ungdomsskulen er negative, medan det i vidaregåande er 60 % som har same haldninga. Av dei som er negative, er det kjensla av å ikkje få bruk for nynorsk som er avgjerande ("unødvendig" 45,3 %), medan det er om lag 15 % som opplyser at det er vanskar med språket som fører til dei negative haldningane.

Materialet er henta frå Rogaland og Stavanger by. Dialekten her samsvarer i stor grad med nynorsk, og ikkje minst er fleire kommunar i Ryfylke og på Jæren tradisjonelle nynorskkommunar. Til dømes er Jær-dialekten tradisjonelt oppfatta av bybuarar som "bondsk". Dei fleste elevar (mellom 80 og 100 %) i materialet set likskapsteikn mellom nynorskbrukar og bonde (op.cit.:87). Nynorsk vekker dermed konnotasjonar som bygd, gard og landbruk hos elevane i Råbu sitt materiale, og *matched-guise-testen* avslører også at nynorskopplæringane er vurderte som mindre

⁵⁶ *Matched-guise-testen* vart utvikla av Lambert mfl. ved McGill-universitetet i Canada. Metoden måler haldningar til språk, i hovudsak, og går ut på at same person les ein tekst høgt på ulike språk for ei gruppe informantar som i neste omgang skal vurdere opplesaren etter visse kriterium (snill, slem, intelligent, dum osv.). Metoden vart av Lambert mfl. nytta til å avdekka kva haldningar kanadiarar har til respektive fransk og engelsk. Informanten veit ikkje kva som vert testa i forsøket, og metoden kan derfor seia noko om haldningar til ulike språk (Agheyisi og Fishman 1977, Engh mfl. red. 1972:88).

intelligente enn når same personen les på bokmål. Personen som les på nynorsk, er også oppfatta som mindre urban og lågare utdanna enn når personen les på bokmål. Det er ein tydeleg tendens til at elevane ikkje identifiserer seg med nynorsk som skriftspråk.⁵⁷ Likevel finn også Råbu at elevane er meir negative til nynorsk sidemål som *fag*⁵⁸, og ikkje nynorsk generelt: "Som språk er (nynorsk) ganske fint egentlig. Litt rundere liksom. Bokmål er mer stakkato og upersonlig – mer skriftlig språk. Jeg ville heller skrevet brev på nynorsk hvis jeg skulle gjøre det koselig ... Men på skolen ... som skolefag blir nynorsk kjedelig med en gang" (informant: gutt, ungd. skole, op.cit.:109).

Kjønnsforskjellane i materialet er ikkje store, men det er ein tendens til at jentene er meir positive til nynorskopplesaren enn gutane. Jentene vurderer nynorskopplesaren i større grad som intelligent og høgt utdanna enn gutane på same klassesteg. Totalt sett er jentene meir positive til nynorsk enn det gutane er.

Råbu (1997) finn at om lag 15 % opplever at det er vanskar med språket som er utslagsgivande for om dei nyttar nynorsk eller ikkje. Vanskar kan ein her forstå som vanskar med å skriva nynorsk, eller problem med normalen. Dei fleste opplyser at nynorsk er "teit" og "bondsk", men ikkje at det nødvendigvis er vanskeleg. Om ein les tala til Råbu i ein sosiologisk kontekst, kan det sjå ut til at det er internaliserte haldningar, normer og korleis ein definerer seg i høve til andre (språk-)grupper (kven ein vil tilhøyre), som er avgjerande for kva språkvarietet ein vel, eller vel seg bort frå. Råbu viser også til noko som tilsynelatande er ei utbreidd haldning; "du skal liksom være negativ til nynorsk" (op.cit.:103).

Elevane i Råbu (1997) sitt materiale uttrykker klart misnøye med "grammatikkpugg" og dårleg opplæring i nynorsk. Dei viser til urimelege karakterkrav i høve til den tida som er nytta til undervisning av nynorsk på skulen.

⁵⁷ For meir om resultatet av matched-guise-testen, sjå s. 85–94 (Råbu 1997).

⁵⁸ Norskfaget skal gi opplæring i nynorsk og bokmål. Begge varietetane skal vurderast gjennom skriftlege arbeid og elevane skal ha standpunktarakter i begge. Dette kan gi ein illusjon hos eleven om at sidemålet er eit eige fag.

3.3.7 Nynorsk sidemål

I mi eiga lærargjerning, og som sensor i nynorsk sidemål, har eg sjølv erfart korleis elevane skriv nynorsk som sidemål på Austlandet. Substantiv er ikkje bøygd i rett genus, passiv-s florerer i staden for omskriven, verbbøyinga inneheld mange feil og hyperkorreksjonar med overforbruk av -ar-endingar er ikkje uvanleg. Elevane verkar usikre på norma, og dei er i undervisningssituasjonen ofte umotiverte for å læra nynorsk og lite læreviljuge. Mange av dei rapporterer om fråverande nynorskundervisning på ungdomsskulen, og har dermed særleg dårleg grunnlag for å møta dei aukande krava til tekstkompetanse i vidaregåande skule. Det verkar som om nokre lærarar nærast unngår å undervisa i nynorsk sidemål på ungdomssteget. Årsakene til dette kan vera mange og innfløkte, men eigen utryggleik i nynorsk kan vera éin (Holm 1999:159), valfridomen ein annan – eller ei generell nivååtgang blant elevane og lærarar, som Stauri (2008) antyder. Studiar viser likevel at lærarar er positive til nynorsk. Granskingar utført av Slettemark (2006), Nordhagen (2006) mfl. viser at eit fleirtal av lærarar ikkje er negative til nynorsk, og at fleirtalet les nynorsk litteratur.⁵⁹ Nordhagen (2006) viser til at heile 60 % er einige i påstanden om at elevane bør læra seg å uttrykka seg på sidemålet (nynorsk), men ho finn også at fleirtalet av lærarskulestudentane ved Høyskolen i Oslo er negative til sidemålsopplæringa på nynorsk (op.cit.:84), og meiner denne tek tida bort frå verdifull skriveopplæring i bokmålet. Nordal (2004) finn i sin studie av lærarhaldningar til sidemålet i Bærum at 61 % av lærarane meiner at elevane ikkje har utbytte av å læra nynorsk. Holm (1999) har gjennom samtalar med sju lærarar i Larvik-skulen (ungdomsteget og vidaregåande) funne ut at undervisning i nynorsk (sidemål) er lite "lystbetont" for lærarane ho snakka med og at denne haldninga kan smitta over på elevane (op.cit.:156).

Oslo kommune fekk i 2004 løyve til å utføra eit forsøk med fritak i skriftleg⁶⁰ sidemål i dei vidaregåande skulane i hovudstaden. Forslaget var politisk motivert og hadde som føremål å styrka opplæringa i hovudmålet. Evalueringsrapporten (NIFU STEP

⁵⁹ Holm (1999) finn at få lærarar ho snakka med, las nynorsk litteratur eller faglitteratur, som *Språknytt*, på fritida og elles (op.cit.:158). Materialet til Holm er noko mindre (7 informantar) enn Slettemark (2006) sitt. Undersøkinga til Holm er gjort i Larvik (Vestfold), medan Slettemark har granska haldningar til sidemål blant lærarar i Oslo.

⁶⁰ Elevane var fritekne frå skriftleg vurdering i nynorsk sidemål. Dei måtte dermed ikkje skriva tekstar på nynorsk, men framleis lesa nynorsk i norskundervisninga.

2006) konkluderte med at elevane var jamt over særums motiverte for nynorsk sidemål, men at fjerning av skriftleg nynorsk ikkje førte til auka dugleik i hovudmålet. Vidare forsøk med fritak frå skriftleg sidemål vart derfor avvist i 2008.⁶¹ Debatten som har vore kring sidemålet dei siste åra, og karakternivået blant avgangselevane i vidaregåande, viser at nynorsk som sidemål i skulen er upopulært blant elevane. Forskingsresultat viser at elevane i den vidaregåande skulen nedprioriterer nynorsken og aksepterer langt dårlegare karakterar i dette faget enn i andre fag (NIFU STEP 2006).

Sidemål og nynorsk som bruksspråk utanfor skulen er ikkje to like storleikar, og dei fleste elevane skil ikkje mellom desse to disiplinane. Berge og Skog (1998) antydar dette i konklusjonen på ei gransking om haldningar til sidemålet: "Vi har kunnet konstantere at språkholdningene først og fremst ser ut til å ha blitt utviklet i elevens møte med nynorsk som sidemål på skolen. De færreste har et forhold til nynorsk som praktisk bruksspråk ut over denne sammenhengen. Således er elevenes erfaringer med nynorsk i skolen svært avgjørende for de språkholdningene de har utviklet" (op.cit.:64). For meir om haldningar til nynorsk som sidemål viser eg til Anne-Berith Råbu (1997), Anne Steinsvik Nordal (1997), Kjell Lars Berge (1999), Anne-Brit Holm (1999), Bjørn Slettemark (2006) og Johanne Nordhagen (2006).

3.3.8 Urbanitet og nynorsk

Nordal (1997) har i si undersøking funne at mange nynorskbrukarar ønskjer å skifta målform til bokmål etter vidaregåande. Årsakene til dette er sjølv sagt samansette, men migrasjon er ei viktig årsak. Flytting frå distrikta til byane har vore med på å meir enn halvera talet på dei som skriv nynorsk, dei siste 50 åra. Bokmålsdominansen har eg skrive ein del om allereie, men kva for andre årsaker enn kvantitet, status og haldningar gjer at så mange vaksne som skriv nynorsk, byter til bokmål? Er den relativt vide nynorsknormalen eit villnis av hovudformer og sideformer som nynorskbrukaren ikkje heilt klarer å halda tritt med, og dermed ein årsak til språkskifte etter enda skulegang?

Eg har tidlegare vist til Rødningen (2000) som hevdar at nynorsknormalen bør innsnevrast og at koplinga mellom tale- og skriftspråk bør tonast ned for å letta

⁶¹ Høyrte i media 12.02.08.

innlæringa av nynorsk. Han hevdar òg at det ikkje berre er dei som skriv nynorsk som sidemål som opplever problem med nynorsknorma, men også dei som har det som hovudmål. Rødningen (2000) går langt i å hevda at det er normalen som gjer at mange nynorskbrukarar skiftar målform, men resultata av studien hans støttar ikkje eintydig opp om denne meininga.

Wiggen (1992) har funne at elevar som kjem frå meir urbane tettstader, har meir bokmålsinterferens i tekstane sine enn elevar frå meir einsarta språklege bygder (op.cit.:147 ff.). Han finn òg same tendensen i bygder der det er auka innflytting av bokmålsagentar. I tillegg har jentene fleire bokmålsformer enn gutane, som Wiggen forklarar med at jentene har andre forventningar på seg, som gjer at dei nyttar språket som brekkstong for å komme inn på andre arenaer i samfunnet, som skule og yrkesliv. Ein kan heller ikkje sjå bort frå at jenter er modnare i grunnskulealder enn gutane, og at dei markerer dette forspranget med å legge til ein modnare skrivestil, som dei kanskje koplpar til bruk av bokmålsformer.

Wiggen finn òg at type tettstad spelar inn på kor mykje bokmålsinterferens ein finn i skrivearbeid. "Sjølve lokalsamfunnstypen har prioritet, dvs. det kulturelle miljøet – holdningene verdiene, normene og aktivitetene – som blir omskapt når et sted blir tettbygd og folkerikt nok, og som vokser fram i byer og byliknende samfunn" (op.cit.:150). Han antydar at tilhøva i meir totaldominerte nynorskområde, der både kulturen og landsdelen er nynorskdominert, kan slå ut i færre rettskivingsavvik som samsvarer med b-norma. Han viser til Lapierre (1979) sine studiar frå Canada, der fransk og engelsk er offisielle språk, som viser at meir "reine" franskspråklege samfunn har mindre interferens frå engelsk enn samfunn som ligg meir i grenseområde (op.cit.:151).

Wenche Vagle (2005) har i det omfattande samabeidsprosjektet "Ungdommers skrivekompetanse" sett på samanhengen mellom nivå i skriveprestasjonar og urbaniseringsgrad. Undersøkinga har KAL-materialet som grunnlag for granskinga (sjå Søyland 2001 og Wetås 2001). Ho skil ikkje mellom bokmål og nynorsk, men viser til forskning (blant anna PISA og PIRLS) som viser at lesedugleiken er signifikant høgare i urbane stork enn i meir landlege område. Lesedugleiken kan ikkje direkte koplpar til skrivedugleiken, men lesing og skriving kan også vanskeleg skiljast frå kvarandre i den totale skrivekompetansen til elevane. Det er dermed grunn til å tru at

skrivetugleiken er betre i urbane strok, hevdar Vagle (op.cit.:240). Ho finn likevel ikkje grunnlag for denne hypotesen i granskinga. Utvalet er for lite og basert på klyngeutvelging, faktorar som ikkje gir eit reliabelt resultat. Det er dermed ikkje grunn til å tru at nynorskbrukarar som bur i meir bynære kommunar, skriv rettare enn språkbrukarar som bur meir på landet. Det er ikkje gjort gode undersøkingar på dette emnet isolert, men Wiggen (1992) har som sagt funne at nynorskbrukarar som bur i meir urbane strok, har meir bokmålsinterferens enn dei som bur på landet, og dermed har meir feil i språket som i neste omgang *kan* slå ut på karakterar i skulen, eller i eit inntrykk av dårleg språkføring hos vaksne.

3.3.9 Oppsummering

Haldningsundersøkingar viser at elevane er negative til nynorsk sidemål, men ikkje nødvendigvis nynorsk som språkleg varietet. Lærarar er delt positive og negative i synet på sidemål, granskingane er ikkje eintydige her, men alle studiar syner at mange lærarar eller lærarstudentar kjenner seg utrygge i nynorsk, utrygge på variasjonen i normalen og utrygge på formidlinga av nynorsk. Personleg verkar det for meg som om normgivarane ikkje heilt har teke verkelegheita inn over seg med omsyn til kva haldningar elevane har, korleis variasjonen i normalen vert formidla i skulen (eller fråværet av formidling) og nytta (eller rettare ikkje nytta). Bør normgivarane berre omstilla seg til denne stoda og snevra normalen inn? Kva vil det føra til for dialektsituasjonen i Noreg og respekten for språkmangfaldet? Vil ein snevrare normal føra til at fleire får "taket" på nynorsk, og vil haldningane då etter kvart verta meir positive? Dei som har rådgivingsmyndigheit i slike spørsmål kjenner nok til studiar frå andre land som til dømes Sverige og Danmark, der eit klart skriftspråkleg hegemoni har ført til ei radikal utjamning av dialektmangfaldet. Likevel er vel stoda med to skriftspråk, der det eine er tufta på dialektane, allereie med på å bevare variasjonen. Det problematiske er meir å finna eit kompromiss i val av normeringslinje; eit radikalt eller konservativt nynorsk, eller noko midt imellom. Med særskilte syn på normering og variasjon innanfor dei ulike "språkleirane" kan dette verta vanskeleg.

3.4 Studiar av bokmål

Eg vil i tillegg til det eg allereie har presentert av nynorske studiar, presentera andre *norske* studiar som er gjort i bokmålet. Etter studiar i bokmålet kjem ein presentasjon av nokre studiar frå Sverige og Danmark. Eg vil til slutt referera til nokre studiar frå Tyskland, England og Amerika.

Eg har valt å skilja ut dei talemålsbaserte studiane i eit eige kapittel. Desse studiane vert presenterte for seg sjølv. Det er viktig å presisera at dei først og fremst er studiar i *bokmål*, men forskingsfokuset i studiane er retta mot korleis talemålet påverkar skriftspråket til språkbrukaren. Skiljet er også meint for å gi eit betre oversyn over studiane i avhandlinga.

I presentasjonen av ulike studiar kan små digresjonar eller utdjupingar til emne i studiane førekoma undervegs. Desse er meint å gi eit meir nyansert bilde av studiane.

Eg har tidlegare vist til at Geirr Wiggen (1982) har analysert og jamført talemålsbaserte rettskrivingsstudiar i Noreg fram til 1980. Bjøru (1982) er ikkje med i denne granskinga, men Klevstrand (1980) og Bjørnstad (1980) er det. Eg vil derfor ikkje gå grundig inn i Klevstrand (1980) si undersøking (nokre funn frå Bjørnstad er presenterte under nynorskstudiar), men visa til Wiggen (1982) sine drøftingar. Nokre viktige funn vert likevel presenterte her.

3.4.1 Vassenden (1994)

Vassenden (1994) stiller spørsmålet om det språklege nivået er vorte lågare frå 1960-åra og fram til 1994, som så mange ser ut til å tru. Er den språklege nivåågninga ei myte eller ikkje? Denne studien er også omtala under nynorsk, og berre resultatata for bokmål er presenterte her. Som nemnt tidlegare vart undersøkinga av eksamenssvar til ex.phil. ved Universitetet i Bergen gjort i to vendingar. Vurderingskriteria var ikkje statistisk reliable nok i første omgang til å kunna trekka pålitelege konklusjonar frå den første granskinga. Institutt for nordistikk valte dermed tilfeldig ut, frå det opphavlege materialet, 24 eksamensvar som fordelte seg på

årgangane 1966, 1977 og 1988, og presisterte variablane ortografi, morfologi, syntaks, struktur.⁶²

Vassenden fastslår at "[h]eilt dominerande er inntrykket av at mange studentar bryr seg lite med å gi eksamenssvara sine den formelle utforming som ei fagleg framstilling tradisjonelt skal ha på universitetsplanet i utdanninga. Det gjeld både bokstavering av ord, utforming av setningar og setningsledd og ikkje minst samanbinding av setningar til samanhangande tekstar" (op.cit.:30). Han finn at påfallande mange studentar, som tydeleg skriv bokmål, blandar inn nynorske former som <dei, ein, eit, fyrste, sonen>. Desse formene kjem gjerne ved sida av karakteristiske bokmålsformer som <utlede, vann, vannet, det grunnleggende, mye mer> (op.cit.:30). Dessutan finn Vassenden at studentar ikkje kan stava namn rett, dei nyttar teikn gale; sitatteikn og diakritiske teikn er nytta heilt ukritisk og tilfeldig. Tempusformene presens og preteritum er ikkje nytta konsekvent, og berre unntaksvis er dei formelle kommareglane følgt. Bokmålsskrivarane er relativt trygge på morfologien, men ikkje på "trekonsonantregelen", og det er mange ortografiske feil som <kunskap, til en hviss grad, nemlig, genrasjon>. Tendensen er at bokmålsstudentane gjer meir feil i bokstavering, medan nynorskskrivarane gjer mest feil i bøying. Vassenden finn at syntaksen er rett, men at setningane er stutte og enkle. Mange studentar vel heller ikkje rett ord, og dette gir periodane eit umodent og uryddig uttrykk. Kandidatane skriv i stor grad ufullstendige setningar, og bruken av proord er særst tilfeldig (op.cit.:31 f.).

Studien av dei 24 eksamenssvara gir ikkje eit eintydig svar på om det språklege nivået er lågare i 1988 enn i 1966. "Vi veit enno ikkje om dei norskspråklege 'ferdigheter' vårt materiale dokumenterer, kan seiast å reflektera ei nivålægning eller ei nivålyfting eller kanskje ikkje noka endring i det heile" (op.cit.:33). Han hevdar at det ut ifrå materialet ikkje kan påvisast at norske studentar har ringare norskspråklege "ferdigheter" enn andre grupper språkbrukarar, men at kanskje haldninga i samfunnet har endra seg mot aukande toleranse for det ein "tradisjonelt" ville kalla språklege avvik. Det er ikkje presentert eit totalt oversyn over empirien i

⁶² Struktur er presisert i underkategoriar som tekstpragmatikk og tekstgrammatikk. Variabelen tekstgrammatikk er igjen delt i to underkategoriar: tekstkoherens og tekststrategi. Med tekstpragmatikk meiner Vassenden kor godt teksten er tilpassa til brukssituasjonen. Med tekstkoherens meiner han kor godt teksten heng saman (jamstilte konjunksjonar, proord, synonym osv.), medan "tekststrategi" er måten teksten er disponert på, med avsnitt, tema og rema osv. (Vassenden 1994:30).

Vassenden sin rapport, og det er derfor ikkje mogleg å verifisera eller falsifisera konklusjonane hans.

3.4.2 Tislevoll (1998), Bergersen (1957), Walmsness (2000)

Tislevoll (1998) stiller spørsmålet i hovudfagsavhandlinga si om språkpraksisen til norskstudentane har endra seg i tidsrommet 1965 –1980 – 1993, og om så er, kva for område i språkpraksisen som er endra. Han vil undersøka nærare, eller meir i djupna, det Vassenden (1994) har undersøkt meir overflatisk; om det har skjedd ei språkleg nivålågning hos studentar på universitetsnivå, og dermed kanskje elles i samfunnet også. Materialet hans er eksamenssvar skrivne av grunnfagsstudentar i sosiologi (24 tekstar) og nordisk (72 tekstar). Ein del av granskinga går ut på å finna eventuelle skilnader på sosiologi- og norskstudentane i dugleik, om norskstudentane er stødigare i norsk rettskriving enn sosiologistudentane. Tislevoll sin studie er ikkje ei grafematisk studie. Han tek for seg ulike sider av skriftleg språkbruk som teiknsetting, ortografi, ordbruk, morfologi og syntaks, i tillegg til grammatisk og ”innholdsmessig inakseptabilitet” (op.cit.:6). *Inakseptabilitet* er å forstå som setningar som ikkje er umiddelbart forståelege, naturlege eller passande i konteksten. Tekstbinding, stil og struktur lèt seg vanskeleg fastsetja kvantitativt og fell derfor utanfor granskingsfeltet i denne studien.

Tekstane fordeler seg jamt på åra 1965 til 1993. Til forskjell frå Melby (2005), Wiggen (1992), Bjøru (1982), Klevstrand (1980) og Bjørnstad (1980) er utvalsmetoden hos Tislevoll tilfeldig. Han har ikkje sett det som hensiktsmessig å dela inn etter kriterium som kjønn, alder eller andre faktorar grunna føremålet med studien, som er å kartlegga dei totale norskkunnskapane, ikkje berre rettskrivinga knytt til ortografi. Samla ordmengd er 180 935, der den kortaste teksten er 690 ord og den lengste 3996 ord.

Eksamensforma skil seg sjølvsagt noko frå kvarandre på norsk- og sosiologistudiet. Norskeksaminandane har normalt færre oppgåver å konsentrera seg om på litteratureksamen som det gjeld her, enn dei som tek eksamen i sosiologi. Sosiologi har fleire mindre oppgåver som kan ha stressa studentane, men Tislevoll finn ikkje prov for at det er tilfellet i resultatane sine.

I Wiggen (1992) og Melby (2005) sine studiar er kvart avvik talt. Det inneber at det kan vera eitt eller fleire normavvik i kvart feilskrive ord. Talet på avvik er derfor mykje høgare enn kvart feilskrive ord og langt høgare enn talet på ord som er feilskrive. Wiggen (1992) finn at 18,2 % av alle ord er feilskrive, medan talet på avvik i høve til ordmengd er 37,0 %, i alle morfemtypar. Rotmorfemet har flest avvik (52,5 %) (op.cit.:119). Tislevoll (1998) tel kvar feil som ein. Det gjeld om det er fleire feil i same ordet, og også om kvar feil er feilskrive likt fleire gonger i same tekst. Ord i slektskap med kvarandre er også talde berre ein gong, til dømes er adjektivet <adskilt> og substantivet <adskillelse> talt berre ein gong. Kommafeil som bryt med fleire reglar, er registrerte i berre ein feilkategori. Det same gjeld dersom semikolon er følgd av stor bokstav; det er også berre rekna som ein feil (avvik i bokstavforming er ikkje talt). Feil i ordgrupper, setningar og enkeltord der feila høyrer til forskjellige underkategoriar, er registrerte fleire stader. Til dømes er <barne og ungdoms skole> registrert i feilkategoriene *bindestrek* og *særskrivning*, og særskrivninga <for nerme> er registrert i både *særskrivning* og *alminneleg ortografi* (op.cit.:22).

Tekstane er som sagt fordelte på tre periodar, og det er rettskrivinga frå dei ulike periodane som er normgrunnlaget tekstane er analyserte på. Han har nytta *Tanums store rettskrivingsordbok* frå 1961, 1979 og 1999, og *Bokmålsordboka* og *Norsk Riksmålsordbok*, og for kategorien *teiknsetting* og *formelt* nytta han skriveråd frå innleiinga i *Tanum og Skriveregler* (utgåver frå 1973 til 1990). I analysen av ordbruk og syntaks brukte Tislevoll *Moderne norsk* (Vinje 1987) og *Norsk grammatikk* (Nes 1979), i tvilstilfelle brukte han eiga språkkjensle.

Tislevoll sitt hovudmål med undersøkinga er å granska om det har vore ei språkleg nivååtgang, eller om nivået ikkje har endra seg stort hos universitetsstudentar dei tre siste tiåra. Han viser til Vassenden (1994) si undersøking frå Bergen, som ikkje klarer å påvisa ei senking av det språklege nivået. Han viser også til Ingvar Hauge (1984), som finn at stilar på gymnaset inneheld 4-5 gonger så mange elementære språkfeil i 1981 som i 1971, men er vurderte til same karakter. Dette inntrykket stemmer med oppfatninga til Vassenden (1994), som hevdar at karakternivået held seg, men aksepten for kva som er godt og dårleg språk, og vektlegginga av det i vurderingsarbeidet, har endra seg dei siste tiåra. Desse konklusjonane stemmer godt med eiga erfaring frå mange år i den vidaregåande skulen.

Westman og Hultman (1992) nyanserer oppfatninga om lågning i deira studie *Gymnasiastsvenska* (meir om denne under *svenske studiar*) og hevdar at årskulla er større og femnar om elevar med meir ulike føresetnader enn i 1950-åra, og at krava i dag til djupne og sjølvstende i innhaldet er høgare no enn dei var før.

Skjønn spelar ei stor rolle i evalueringa og vurderinga av elevtekstar. Tislevoll viser til ei undersøking gjort av Marit Høiseth Rustad (1992), som analyserer eksamensstilar frå fem gymnas / vidaregåande skular på Austlandet frå 1974 og 1990. Funna samsvarer med Hauge sine. Talet på feil på same karakternivå har auka. Til dømes hadde ein tekst som fekk karakteren 4,1 9 % feil i 1974, medan same nivået i 1990 hadde 2,5 % feil. Desse funna må lesast i samanheng med endringar i vurderingsretteleinga for sentralgitt eksamen i norsk, endringar i vurderingspraksis i skulen (karakteren 4 dokumenterer ikkje det same nivået i dag som for 30 år sidan) og korleis *konsensusen* er i vurderingsarbeidet, med andre ord: Kor mange feil vurderer eg som grensa for karakteren 4, og kva tel mest; innhald, tekstgrammatikk eller ortografi/teiknsetting, og har kollegaene mine dei same rammene for vurderingsarbeidet som eg? Desse faktorane heng sjølvstamt saman. Studiar av avvik og nivå viser at tekstar med mange ortografiske avvik skårar høgare på karakterskalaen enn tekstar med færre, på grunn av at innhaldet er vurdert som viktigare enn talet på avvik. Walmsness (2000) har også funne i sin studie av saman- og særskrivingsfeil at elevar med dårleg handskrift gjer fleire saman-/særskrivingsfeil enn elevar med fin handskrift. Gairns og Redman (1986) fann ut at handskrift kan påverke karaktersettinga. Fem tekstar vart omskrivne med fem ulike handskriftstypar (frå fin til "slurvete") og delte ut mellom 125 lærarar som skulle vurdere teksten ut ifrå nivå i ortografi, språk, stil og innhald. Ikkje overraskande vart teksten som var skriven med ei slurvete handskrift, vurdert med klart lågare karakter enn den i fin handskrift. Fire av fem av denne typen tekstar strauk. Undersøkinga viser kor påverka sensorar er av faktorar som ikkje er strengt knytte til språkføring og innhald. Då er ikkje heile konteksten rundt vurderingssituasjonen teke med i vurderinga heller, som til dømes dagsform, rettepraksis hos den einkilde med meir, tilhøve som det sjølvstamt er umogleg å kontrollere for.

I motsetning til fleire undersøkingar om språk og syntaks er Tislevoll (1998) sin studie kvantitativ. Det inneber i praksis at resultata skal kunna samanliknast med andre

studiar, som også har kvantifisert avvik og feil i tekstar. Tislevoll har prioritert breie avvikskategoriar, til fordel for stor oppsplitting av kategoriane og djupne. Han meiner dermed å ha funne ei inndeling som best tener det diakrone og synkrone føremålet med studien. Han legitimerer sine val gjennom å visa til andre undersøkingar som har gjort andre (Raaheim mfl. 1990 i Bergens-undersøkelsen) eller meir like val (blant anna Bergersen 1957).

Bergersen (1957) si undersøking av 3577 stilar ved avgangsprøven ved Oslo folkeskole 1946 og 1947 har stort sett dei same kategoriane som Tislevoll. 1766 stilar er skrivne av gutar, 1811 av jenter. Målet med granskinga er å kartlegga korleis krigsåra med til dels manglande bøker og skulegang hadde verka inn på skrivedugleiken til barna. Samstundes vil han undersøka korleis reforma i 1938 har vorte innarbeidd i rettskrivinga. Alle stilane er retta av sensorar som sette strek under kvar feil. Bergersen fører deretter opp ulike avvikskategoriar som han systematisk klassifiserer kvar feil inn i (sjå note).⁶³

Bergersen tel eit avvik berre ein gong (som Tislevoll 1998), og det er derfor vanskeleg å avgjera kor stor del av materialet som er talemålskorrelert.⁶⁴ Det einskilde avviket kan berre plasserast i ein kategori; <va> er til dømes plassert som "hv/v"-feil, men er sannsynlegvis ein "feil" som må tilskrivast talemålet. Bergersen får dermed med metoden sin problem med å plassera avvika i dei ulike kategoriane. Den kausale defineringa hos Bergersen av avvik i *eldre rettskriving* og *fonetisk pregede feil* som eigne hovudkategoriar tyder på at han må ha gjort seg opp ei meining om årsaka til feila før undersøkinga. Bergersen ser at utfordringa med å plassera dei ulike feila i rett kategori, har bydd på utfordringar, men at han har funne ein konsekvens, som Tislevoll òg hevdar å ha funne (Tislevoll 1998:35).

⁶³Bergersen sine utrekningar i parantes: 1 a) utelating eller tilsetting av -d, b) hv-v, c) j-gj-g-hj-lj, d) kj-k-skj-sk-sj-tj (11,3 %) 2 a) feil konsonantfordobling (22 %) b) feil konsonantforenkling (11,3 %) 3 a) feilbøying av substantiv (3,4 %) b) feilbøying av verb (3,4 %) c) feilbøying av adjektiv (1,2 %) d) feilbøying av pronomen (2,3 %) 4) feil i sær- og samanskriving (3,9 %) 5) feil bruk av ord (15,5 %) 6) framandord (1 %) 7) eldre rettskriving (13,9 %) 8) omkasting. Dialektprega skrivemåte. Typisk skrivemåte for evneveike barn (tilsetting, utelating, vokalendringar, konsonantendringar) (21,5 %). 9) Feil bruk av store og små bokstavar (1 %) (Bergersen 1957:21–22).

⁶⁴ Flest feil finn Bergersen i kategorien *Feil dobbelkonsonant/Feil enkelkonsonant* (22 %). Deretter kjem *Feil bruk av ord* (15,5 %) kor *og/å*- feil utgjer over 80% (for fleire utrekningar, sjå tidlegare fotnote). Wiggen (1982) har rekna ut, basert på Bergersen (1957), at det er totalt om lag 66 % talemålsavvik i heile materialet (Wiggen 1982:56). Dette talet lét seg samanlikna med internasjonale studiar.

Tislevoll si kategorisering av ortografiske feil fell i grove trekk saman med Bergersen si, og Tislevoll tel også ein feil berre ein gong i same tekst, som Bergersen. Dette er kategoriane Tislevoll nyttar i sin studie:

Nr.	Hovudkategori	Underkategoriar
I	Teiknsetting	Komma, punktum, spørsmålsteikn, semikolon, bindestrek, apostrof, teiknrekkefølge
II	Ortografi	Alminneleg ortografi, samanskriving, særskriving, forkortingar, bokstavforming (stor/liten bokstav)
III	Morfologi	Bøyingsfeil, -s- og -e-fuge
IV	Ordbruk	Feil ord/uttrykk, feil preposisjon, pleonasme, ordutelatingar, enda/ennå, da/når, og/å
V	Syntaks	Samsvar, subjeksregelen, avvikande pronomenerbruk, kasus, refleksiv, varia
VI	Slurv/diverse	
VII	Formelt/inkonsekvens	

Med *varia* meiner Tislevoll ulike syntaktiske tilhøve som ikkje lèt seg fordela klart på andre syntaktiske feil ("mislykkede/innfløkte setningar").

Med *formelt* meiner Tislevoll brot på formalitetar som markering av boktitlar, overskrifter som manglar, at punktum delvis er sløyfa eller er sett ved forkortingar, at ord får ulike former i teksten (*utdannelse, utdanning*). Tislevoll har her berre teke stikkprøvar, ein systematisk gjennomgang ville verta for omfattande, og indikerer at denne typen feil er meir omfattande enn det han oppgir (op.cit.:87). Han hevdar at det ser ut til at fleire av informantane har problem med valfridomen i formverk og ortografi (*frem/fram, -a/-en-endingar, fem.*).

Desse kategoriane opnar for same vurderingsproblem som Bergersen opplevde. Kvar feil skal berre teljast ein gong og plasserast innanfor delvis overlappende kategoriar, noko som kan føra til at forskaren si tolking av feil, og i neste omgang plasseringa denne, får påverknad på resultatata forskaren kjem fram til.

Tislevoll viser heller ikkje heile empirien, men presenterer prosentfordelinga og standardavviket for kvar einskild kategori med nokre døme frå materialet. Det at lesaren ikkje får tilgang til heile det empiriske materialet, gjer at samanlikninga med

andre studiar vert vanskeleg. Unntaket er *alminneleg ortografi*. Tislevoll har også berre talt ein feil av fleire i same kategori, noko som truleg vil seie at talet på avvik er langt høgare enn det Tislevoll her viser. Kvifor Tislevoll har valt å ikkje telja alle avvik, er at han truleg får fram dei same tendensane i materialet som om han hadde teke med alle avvika/feila, og det er tendensane som er viktige for å kunna svara på problemstillinga for oppgåva.

Den diakrone undersøkinga viser at nivået i norsk utvikla seg til det verre frå 1965 til 1993. Det er berre syntaksen som har forbetra seg. Dette kan ha samanheng med ei større vektlegging av ortografiske reglar og reglar for teiknsetting (det formelle) i undervisninga tidlegare, eller at det er mindre vekt på dette i norskundervisninga no (i 80- og 90-åra i undersøkinga til Tislevoll).

Kategori	1965	1993	Auke i prosent
Teiknbruk	5,77	10,80	87,18
Ortografi	1,99	3,51	76,38
Ordbruk	0,85	2,22	161,18
Syntaks	0,52	1,40	169,23
Morfologi	0,19	0,11	-42,11

I kategorien *ortografi* med underkategoriane *alminneleg ortografi*, *samanskiving*, *særskiving*, *forkortingar* og *stor/ liten bokstav* finn Tislevoll at feilfrekvensen aukar for så å minka frå 1980 til 1993. Unntaket er særskiving, som har ein jamn auke (særleg i sosiologitekstane), i tillegg til feil bruk av stor og liten bokstav. Tislevoll har teke med nokre ord med feil i bøyingsmorfemet i kategorien *alminneleg ortografi* som til dømes <gjor> for gjort (1993) og <arbeiderene>. Sætre (1973), Bjøru (1982), Wiggen (1992) med fleire plasserer denne typen feil (eller avvik) i kategorien *avvik i grammatiske morfem* (utelating av konsonant, finalt, i første døme og tillegg, medialt, i andre døme). Om avviket (eller *feilen*, som Tislevoll nyttar) opptre initialt, medialt eller finalt i ordet, er ikkje noko Tislevoll finn det hensiktsmessig å leggja vekt på her, då føremålet er eit anna enn Wiggen (1992) sitt. Medan Wiggen (1992) vil skildra deskriptivt alle dei feila skulebarn i ein viss alder gjer, er Tislevoll meir oppteken med

det tendensielle i avviksmengda. Tislevoll tek heller ikkje opp om feila er talemålskorrelerte eller ikkje.⁶⁵

Tislevoll har også teke med feilstaving av utanlandske lånord som <comme ils faut>, <ateliè>, <alà>, sjølv om slike feil, etter det eg kan sjå, er marginale (hos Bergersen, 1957, 1 %). Konsonantfordobling utgjer den største feilgruppa, med 32 feil (Bergersen 22 %). Det må understrekast igjen at Tislevoll berre har talt kvar feil ein gong, og at talet konsonantfordoblingar truleg må vera langt høgare enn det som er oppgitt. Studien hadde vore meir informativ om Tislevoll etter kvar feil hadde oppgitt kor mange feil han hadde funne av dei einskilde feila. Det at 10 studentar skriv <anderledes> (1980) feil, seier noko om at den nye norma ikkje har arbeidd seg inn hos alle språkbrukarar, men kor stor utbreiinga av denne feilen er, ville ha vist oss kor lang tid slik innarbeiding tek.

Tislevoll drøftar dette temaet og viser til andre undersøkingar som stadfestar at det tek tid å innarbeida vedtekne reglar. Han viser til forma <hverken> som fekk stum *h*-fjerna allereie i 1959.⁶⁶ Denne forma fins i fem tekstar (og då truleg fleire feil totalt) i 1980. I det heile er det ein stor auke i bruken av arkaiske former i 1980-materialet, til dømes; <adferd, blandt, bjerk, gylden, have, syv, sne, snild, sten>⁶⁷, som alle vart tekne ut av normalen i 1938. "Eldre rettskriving" utgjer 13,9 % av alle feila hos Bergersen (1957).

Kategorien *særskrivning* syner at det i 1965 var stort sett preposisjonsuttrykk (<hvor vidt>) som vart særskrive, medan det mot 1993 er ein auke i særskrivning av substantiv (<roman triologien>). Denne auken er markant og får "skulda" for den totale auken i feilfrekvens frå 1980 til 1993, saman med feil i stor og liten bokstav.⁶⁸

⁶⁵ Nokre av dei ortografiske feila er truleg talemålskorrelerte. Feil i konsonantismen frå 1965-materialet som <alldeles, allene, allså, menneske (best. f. sing.), tilfelle, prestemøte> samsvarer med uttalen av orda på Austlandet. <alldelels, allene> samsvarer med kvantitetstilhøva i dialektane på det sentrale Austlandet, med Oslo.

⁶⁶ Sidestilte hovudformer i 2005; *hverken, verken*

⁶⁷ Fleire av desse eldre ordformene vart igjen tillatne med rettskrivingsendringane i 2005.

⁶⁸ Dette er ein feiltype i auke. Fleire studiar ser på fenomenet bokstavforming og finn at bokstavforming (saman med teiknsetting) er ein relativ resistent feiltype, og at han ikkje minkar proporsjonalt med talet på år i skulen (Wiggen 1992). Eg har ikkje gjort eigne studiar på feil i stor og liten bokstav, men frå erfaring er dette ein feil eg finn ofte i tekstane eg har sensurert ved skriftleg sentralgitt eksamen i norsk, og i tekstar eg rettar til dagleg. Bruken av SMS kan vera ein påverkande faktor her, då ein må fysisk trykka på ein knapp på tastaturet på telefonen for å skifta mellom stor og liten bokstav. Det er truleg mange som ikkje gjer dette av effektiviseringsomsyn, og dermed skriv og les mange meldingar der det ikkje er markert stor bokstav der det skal vera det, som i særnamn, titlar osv. SMS-funksjonane skil heller ikkje mellom sær- og samanskrivne ord, og

Bergersen (1957) oppgir ikkje tal for særskriving, men hevdar at "[h]er gjør selv de flinkeste barna feil" (op.cit.:46).

Walmsness (2000) sin studie, *Særskriving av sammensatte ord*, tek for seg utbreiinga av feiltypen særskriving av kompositia i si hovudfagsavhandling. Gjennom setningsdiktatar, leseprøve, skriffformingsanalyse og ordtestar freistar Walmsness å kartlegga frekvens i sær-/samanskiving. Setningsdiktaten avdekker at heile 93,1 % av alle samansettingane er særskrivingar. Totalt, i heile materialet, utgjer særskrivingar heile 16,9 %. Walmsness viser til Hallencreutz (1994), som kan påvisa ein auke i særskrivingar frå 10 % i 1977–78 til ca. 30 % i 1989 (Walmsness 2000.: 108). Walmsness er likevel forsiktig med å jamføra med andre studiar, og trekk sitt eige testmateriale i tvil då han hevdar at diktaten inneheld unaturleg mange samansettingar. Dette kan provosera fram fleire særskrivingar enn det som naturleg er. Likevel konkluderer Walmsness med at resultata i undersøkinga gir klare indikasjonar på at særskriving av samansette ord er ein sær utbreidd feiltype i elevtekstar, men at tala hans ikkje gir noko grunnlag for å konkludera om utviklingstendens. Årsakene til dei mange særskrivingane er ein grunnleggande mangel på morfologiske kunnskapar hos elevane, og det ser også ut til at skriffforming er ein indikasjon på kunnskapar om sær-/samanskiving. Elevar med ei flytande, automatisert handskrift gjer færre feil, og Walmsness meiner å påvisa ein klar samanheng mellom skriffkvalitet og rettskrivingsavvik: "Problem med skriffforminga er en viktig kilde til særskriving og stavefeil generelt" (Walmsness 2000:111). Walmsness nemner ikkje SMS-språket som forklaringsfaktor, men i 2000 var ikkje SMS utbreidd på same måten som i dag (sjå note 67).

Tislevoll (1998) definerer morfologiske feil som feil i *bøying* og *fuge*. Tislevoll har plassert til dømes verb med feil i konsonantismen (konsonantfordoblingar som <byggde>) under ortografiske feil, og nokre av feila er definerte som syntaktiske (<sjokket og sorgen blir voldsom>) og dermed ikkje morfologiske. Det er dermed ein relativt liten del av feilmaterialet som er plassert i kategorien *morfologiske feil*. Avviksmengda er deretter. Storparten av feila er eldre ordformer som til dømes <heksen> (1980). Desse ordformene er fråverande i 1993-materialet, noko som kan

auke i denne feiltypen kan også koma av utbreiinga i kommunisering via SMS. Mykje av det unge les og skriv i dag, er nettopp SMS-meldingar, og dette mediet vil truleg få meir innverknad på språk- og tekstforminga i tida framover. Særskriving vert også ofte forklart med påverknad frå engelsk.

tyda på at tidlegare rettskrivingsendringar er innarbeidde. Ikkje overraskande finn Tislevoll at det er ein liten auke frå 1965 til 1980 av morfologiske feil, men at talet fell i 1993-materialet.

Resultatet av den synkrone undersøkinga av språkpraksisen til norsk- og sosiologistudentar i 1993 (Tislevoll 1998) viser at *norskstudentane* har om lag halvparten så mange feil som *sosiologistudentane*. Eksamenssvara i sosiologi er i gjennomsnitt noko lengre enn dei i norsk, noko som kjem av at det i eksamen i sosiologi er fleire oppgåver å svara på. Tidspress som forklaringsfaktor for den relativt høgare delen feil i sosiologitekstane, tilbakeviser Tislevoll, og hevdar han ikkje finn haldepunkt for at det fins noko samanheng mellom desse variablane. Det er generelt dei svakaste studentane (med dårlegast karakter etter sensurering) som har flest feil,⁶⁹ men dette er vanskeleg å lesa ut ifrå talmaterialet hans.

Tislevoll gjer også ein analyse av *ordbruk*, *ordvalg* og *syntaktiske forhold*. Han presiserer at vurderinga i desse kategoriane er kvalitative og prega av skjønn. Det som er interessant, er korleis fenomen som homofoni, bruk av feil preposisjon og pleonasme (*ordbruk*) aukar med åra. "1965 har bare en pleonasme; skåren øker radikalt og symmetrisk til 1980 og 1993. Pleonasmer forekommer bare hos de svakere informantene" (op.cit.:77). Med omsyn til dei syntaktiske feila er ikkje frekvensen lågare. Den aukar "symmetrisk og radikalt" (op.cit.:82). Den største feilgruppa høyrer til under *varia*, som er ei gruppe for meir generelle syntaktiske samambrot, inkludert setningsknutar og innholdsmessig inkonsekvens. Døme på slike setningar er <Dette er idealkvinnen også for Undset, noe hun har blitt kritisert for> og <Man kan sikkert hevde at siden rugdås død gjør et spesielt inntrykk på Mattis>. "Feilfrekvensen mer en tredobler seg fra 1965 til 1980 og firedobler seg fra 1965 til 1993. Det samsvarer med det overveldende inntrykket av flere og mer komplekse feiltyper hos 1980 og 1993 som jeg fikk under rettingen" (op.cit.:86).

Til konklusjon hevdar Tislevoll at nivået i norsk er radikalt svekt på dei tiåra som er undersøkt. Han påviser gjennom studien det Hultman (1994) og Vassenden (1994) er i tvil om, at det faktisk har skjedd ei språkleg nivåågning. Denne nivåågninga forplantar seg til lærarar, noko Tislevoll ser alvorleg på. Han peiker på at timetalet i

⁶⁹ Fleire studiar (blant andre Westman og Hultman 1997, Larsson 1984) peiker på at talet på feil og karakternivå ikkje nødvendigvis følgjer kvarandre, men at det stort sett er ein samanheng.

den vidaregåande skulen (tidlegare gymnaset) er redusert og fleire disiplinær er innlemma i norskfaget, noko som gir mindre tid til trening i skriftspråklege ferdigheiter. Wiggen (1987) hevdar at "[i] samme periode som den dokumenterte nivåsenkingen har funnet sted, har skolens fagplaner blitt friere, timetallet i norskfaget har vært redusert, og stadig flere elementer har vært tatt inn i faget [...] Utviklingen må også ha påvirket norsklærerne, som mange også av andre mer selvforskyldte grunner er tyngt ned av utilfredstillende norskkompetanse: Mange av dem har nøyd seg med mindre enn et halvt års norskpåbygning etter videregående skole" (Wiggen 1987:154 f.). "Svake norskkunnskaper hos norsklæreren kan lett føre til at feil i elevbesvarelser overses, og at riktige former vurderes som feil" (op.cit.:136).

Avslutningsvis drøftar Tislevoll om dei vide norske språknormene må bera ein del av ansvaret for nivåågninga. Han hevdar at dei stadige rettskrivingsendingane fører til utryggleik hos normbrukaren, og at mengda dobbeltformer er snarare ei tyngd enn ei frigjering for språkbrukaren. "Innlæreren kan aldri vite sikkert om hans eller hennes variant er med i normen, og kan aldri ignorere de kildene som trekker opp normens omfang" (op.cit.:134). Tislevoll viser til Teleman og Omdal, som begge har vore meir eller mindre kritiske til valfridomen i dei norske normene. Tislevoll er tydeleg kritisk til det pågåande normeringsarbeidet (ferdig i 2005) og hevdar at "[a]llmennheten trenger etter hvert ro, skulle en tro" (op.cit.:137).

Tislevoll sitt materiale er henta frå studentar på universitetsnivå. Han finn prov på ei tydeleg nivåågning. Spørsmålet må stillast: Når det språklege nivået er markant dårlegare på universitetsnivå no enn før, korleis er då nivået blant "folk flest"?

3.5 Talemålsbaserte studiar, bokmål

3.5.1 Klevstrand (1980)

Klevstrands (1980) tekstgrunnlag er 44 fristilar, gjenforteljingar og bildestilar skrivne av tredje-, sjette- og niandeklassingar ved Hammartun barne- og ungdomsskule i Lillehammer skuleåret 1977–78. Utvalet er gjort etter kriterium (sjå note) som

utelukka ein del informantar frå granskinga.⁷⁰ Dette kan synast problematisk. For det første kan eit avgrensande sett med kriterium for deltaking svekka representativiteten, sjølv om forskaren får det materialet han er ute etter, "designa" for avhandlinga. Særleg problematisk er det kanskje å utelukka tekstar av ei viss *lengd* i materialet, for dette utelukkar truleg elevar som utgjer ei stor gruppe; dei mindre skriveglade og skriveføre.

Som Bjørnstad har Klevstrand halde syntaksen utanfor studien sin, og avgrensa granskinga til ortografiske, morfologiske/morfosyntaktiske, leksikalske og typografiske avvik (Klevstrand 1980:8). Ho deler ortografiske avvik inn i 39 undergrupper kor 12 gjeld vokalismen og 19 konsonantismen og 8 andre tilhøve. Det er 6 morfologiske/morfosyntaktiske undergrupper, 1 leksikalsk og 1 typografisk. Den sistnemnde avviksgruppa gjeld berre avvikande bokstavbruk, ikkje teiknsetting (op.cit.:110). Innvendingane frå Wiggen (1982) mot kategorien leksikalske avvik gjeld også for Klevstrand si undersøking (sjå kritikk mot Bjørnstad 1980). Klevstrand indikerer også kausalitet i årsaksvariablane *talemålsinterferens*, *sannsynleg* eller *ikkje sannsynleg*. Ho nyttar formuleringa "avvik med støtte i talemålet" og angir dermed ein årsak til avviket, samstundes som ho legg opp til tolkingsproblem i kva avvik som høyrer heime kor.

Klevstrand har enda opp med to årsaksvariablar: I) avvik med støtte i talemålet og II) avvik som ikkje har støtte i talemålet. Ho har også, som Bjørnstad, ein tvilskategori. Opphavleg ville ho registrera avvik med samsvar i b-norma, som i dette tilfellet er nynorsk, men avvika var så få at ho ikkje fann grunn til å forska vidare på det.

Klevstrand finn at 60 % av avvika er forklarlege. 2/3 er tolka som talemålsinterferens, og om lag 1/3 som hyperkorreksjon. Jentene har større del forklarlege avvik enn gutane. Av avvik totalt har ho registrert 998. Dei 34 avvika som hamna i tvilkategorien, er ikkje med i den vidare analysen, det er dermed 964 avvik som fordeler seg på dei ulike kategoriane. 1/8 er leksikalske avvik, litt over 1/5 er morfologiske/morfosyntaktiske, og nesten 2/3 er ortografiske (Wiggen 1982:123). Med åra fell talet på ortografiske avvik noko, medan dei to andre avviksgruppene

⁷⁰ Kriteria til Klevstrand (1980) er at dei går i 3., 6. eller 9. klasse ved utvalsskulen, at dei har budd i Lillehammer heile livet, at minst ein av foreldra kjem frå gamle Lillehammer kommune, og at dei har levert tekstar på minst 104 ord og fullstendige opplysingar om bakgrunnen sin.

aukar tilsvarende. Forskjellen mellom gutar og jenter viser seg i at jenter har færre ortografiske avvik enn gutane, medan jentene har fleire morfologiske/morfosyntaktiske avvik.

Tendensen er klar i Klevstrand sitt materiale: Dei feila som ikkje korrelerer med talemålet, er enklare å få bukt med enn dei som har samsvar med talemålet. Denne konklusjonen kom også Bjørnstad og seinare Wiggen (1992) fram til. Det viser seg at dei talemålsskorrelerande avvika utgjør den største gruppa mot slutten av grunnskulen. Tal utrekna av Wiggen (1982), basert på talmateriale hos Klevstrand (1980), viser at delen talemålsskorrelerte avvik i kategorien ortografi (for både jenter og gutar) er 38,3 % i 3. klasse, 40,7 % i 6. klasse og 50,4 % i 9. klasse.

Klevstrand deler inn, som Bjørnstad, i nokre sosiokulturelle variablar som kan tenkast å spela inn på avviksmengda og delen av talemålsskorrelasjon. Ho har delt inn i tre grupper: I) lærarbarn, II) barn av fedrar i overordna eller sjølvstendige stillingar (i handverk, industri og servicenæringar), III) barn av fedrar i underordna stillingar (faglærde og ufaglærde arbeidarar). Resultata viser dei same tendensane som er godt dokumenterte i språksosiologisk litteratur; at avvik med talemålssamsvar er større hos barn av foreldre som kan plasserast i gruppe III enn i gruppe I. Gutar nyttar meir talemålsformer, medan jentene har mindre slike former. Dei heller meir til konservative former når dei skriv. Tala under syner denne tendensen.

Tabell: Talemålsskorrelerte normavvik i avviksmateriale frå Lillehammer (Klevstrand 1980). Innbyrdes tilhøve mellom jenter og gutar frå ulike "sosiokulturelle grupper" (Wiggen 1982:128).

	I	II	III
Jenter	1	1,4	2,3
Gutar	1,5	2,5	2,1
Begge kjønn	1,4	1,8	2,2

3.5.2 Bjøru (1982)

Bjøru (1982) si hovudfagsavhandling er skodd over same lesten som Klevstrand (1980) og Bjørnstad si (1980). Bjøru si avhandling kom to år seinare enn dei andre to, og ho har av den grunn hatt moglegheita til å samanlikne dei tre avhandlingane i eit eige kapittel. Føremålet med denne avhandlinga er, som hos dei to andre, å

granska korrelasjonen mellom tale og skrift i elevtekstar skrivne av tredje-, sjettede- og niandeklassingar ved ein barneskule i Sømna. Sømna er ein jordbrukskommune på Helgelandskysten. Elevane har bokmål som hovudmål. Materialet er skriftlege tekstar frå elevar i 3., 6. og 9. klasse, til saman 45 informantar.

Avvikskategoriane til Bjøru er: ortografiske, morfologiske/morfosyntaktiske og leksikalske avvik. Ho deler desse opp i underkategoriar som avvikande bruk av dobbel og enkel konsonant, avvikande bruk av og/å, avvikande bruk av preposisjonar osv. (op.cit.:115). Variablane er deretter delte inn i to grupper: sosiale og språklege. Dei sosiale utvalskriteria er bestemte etter dialekttilhøyrse og sosiokulturelle faktorar. Desse kategoriane vurderer eg som særst styrande for resultatet av undersøkinga. Blant anna vart Bjøru tvungen til å kompromissa med sine eigne kriterium for å få nok informantar til arbeidet sitt.

Hovudkriteriet var at foreldra skulle vera fødde og oppvaksne i Sømna, "ha budd der all si tid, og at barna dermed også hadde budd der all si tid, og gått på skolen i Sømna kommune" (op.cit.:109). Dette kriteriet måtte forskarane moderera, informantgrunnlaget vart for avgrensa. Bjøru deler inn i 3 sosiokulturelle grupper: I) personar tilknytte servicenæringar med spesialutdanning – bokleg utdanning, II) personar knytte til servicenæringar, utan spesialutdanning, III) gardbrukarar – personar knytte til primærnæringa. Det vart ikkje problematisk å finna informantar i gruppe III, problemet var gruppe II og gruppe I. Desse var vanskelegare å fylla, særleg gruppe I var problematisk. For å få informantar til denne gruppa måtte kravet om at foreldra skulle vera fødde og oppvaksne i Sømna, lempast på, og kriteriet vart justert til at *barna* måtte vera fødde der. Spørsmålet vert om det gir meining i ein slik studie av dei skriftspråklege normavvika å skilja mellom ulik grad av dialekttruskap hos informantane i eitt *avgrensa* område når målet er å avdekka talemålskorrelasjon i avvik generelt. Det ser elles ikkje ut til at Bjøru har sett ei nedre grense (som Bjørnstad 1980: 460 ord pr. tekst) for kvantitet i ordtilfanget. Den kortaste stilen var på 90 ord, skriven av ei jente i 3. klasse. Totalt utgjer materialet 21 240 ord.

Resultata til Bjøru viser at 52,4 % av alle avvik kjem frå talemålsinterferens (dei ortografiske avvika har den største frekvensen, 1,9 %). På Lillehammer og i Vågå er dei respektive tala 40 % og 45,4 %. Avvik som har støtte i lokalmålet i Sømna, er 13,8 %, medan tala for Lillehammer og Vågå er 5,4 % og 21,1 % (Bjøru 1980:270).

Tala viser at Vågå-informantane har mest talemålsinnslag, deretter kjem Sømna-elevane. Lillehammer-elevane har minst. Sømna-elevane er derimot minst "flinke" til å gjera seg nytte av dei valfrie formene i normalen, og Bjøru forklarar dette med at Sømna-målet ligg fjernt frå dei formene som er tillatne. Det motsette er tilfellet for Lillehammer-elevane, og dei gjer dermed mindre "feil" i høve til norma og valet av form. Vagveringane kjem best ut, som vist tidlegare, dei har ei meir medveten haldning til den valfridomen norma tillèt, hevdar Bjøru (op.cit: 272).

Tabell: Frekvenstal for avvik med støtte i talemålet (Am) for jenter og gutar i 3 sosiokulturelle grupper (op.cit:252).

Inform.gr.	I	II	III
jenter	2,2	2,0	2,8
gutar	3,3	3,8	3,3
samla	2,8	2,9	3,0

Bjøru (1982) finn elles at elevane hadde klart flest feil i ortografien, og to avvikstypar skil seg ut: *Feil i bruk av enkel/dobbel konsonant og konsonantutelatingar*. I vokalismen er det ombytt *og/å* og utelaten vokal i innlyd som dominerer. Det siste avviket forklarar ho med apokopering i Sømna-dialekten. Dei ortografiske avvika fell derimot med skuleåra, medan avvika med støtte i talemålet aukar. Ein del av avvika kan forklarast som hyperkorreksjonar. Bjøru (1982) forklarar hyperkorrekte former som at eleven skriv vanskelegare enn det som trengs, eller fjernare frå norma, til dømes <hved> for *ved* og <vanskerlig> for *vanskelig* (op.cit.:192). Denne typen avvik utgjør om lag 13 % av alle avvik.

3.5.3 Wiggen (1992)

Wiggen granskar i doktorgradsavhandlinga si, *Rettskrivingsstudier II*, tilhøvet mellom tala og skrive språk i eit utval tekstar produserte av norske skulebarn. Arbeidet var i stor grad motivert ut ifrå ei dreining i Språkrådet i 1970-åra mot auka grad av konservative former i skriftspråksnormalen, noko som kunne resultera i at "norske skoleelever som etter bokmålsrevisjonen i riksmålslei ville måtte lese og skrive et enda mer talemålsulikt bokmål enn før" (1992:14). Studien er allereie presentert under nynorskstudiar, og det er berre funna for bokmål som vert presenterte her.

Bokmålstekstane har mest ikkje b-normsamsvar (1,1 %) i same omfang som nynorsktekstane, men, som eg har peikt på tidlegare, er avvik grunna talemålssamsvar mest resistente, og dei minkar ikkje med same frekvens som andre avvik oppover i skuleåra. Wiggen dannar seg nokre hypotesar som han jobbar ut ifrå. Eg presenterer berre dei som ikkje er presenterte under nynorskstudiar.

1. Talemålssamsvarande avvik utgjer / utgjer ikkje 40 % eller meir i heile materialet.
2. Talemålssamsvarande avvik utgjer / utgjer ikkje 40 % eller meir av alle potensielt talemålssamsvarande avvik på kvart klassesteg.
3. Elevar med foreldre i yrkesgruppe I skriv meir / ikkje meir feil enn dei elevane med foreldre i yrkesgruppe II.
4. Det er forskjell på gutar og jenter med omsyn til mengda av talemålssamsvarande feil.
5. Gutar har / har ikkje fleire normavvik som verken samsvarer med talemålet eller med den andre skriftspråksnorma enn jenter.
6. Gutar har / har ikkje fleire normavvik enn jenter.

Wiggen lagar seg også hypotesar knytt til avvik i konsonantismen og vokalismen, fordelinga av desse og kjønnsfordelinga av dei ulike typane avvik, som eg finn det for vidt å presentera her.

Dei grafematiske avvika som har talemålssamsvar (reine tk avvik) er 49,9 % i bokmålstekstane (i nynorsktekstane 35,7 %). Gutane har totalt noko meir talemålssamsvar enn jentene (respektive 43,8 % og 41,4 %). Talemålssamsvaret er dermed over 40 %, jamfør hypotesen. Det er berre i 3. klasse at delen talemålssamsvar er under 40 % (37,9 %), elles ligg han over 40 % på alle steg. Høgast er han i 2. klasse med om lag 45 %. Tekstane i frittliggande bygder har flest avvik som korrelerer med talemålet (44,9 %), og elevar med foreldre der ingen av dei er innflyttarar (44,3 %). Funna til Wiggen samsvarer godt med studiane til Klevstrand, Bjørnstad og Bjøru, der delen tk avvik varierer frå 42,9 til 49,7 %.

Konsonantismeavvik dominerer i bokmålstekstane. Heile 64,8 % av alle avvik er avvik i konsonantismen. Konsonantforenklingar dominerer (47,1 %, bokmålstekstane), og Wiggen finn at mange har problem med praktiseringa av den

såkalla trekonsonantregelen. Dei mediale konsonantutelatingane (konsonantforenklingane) får elevane bukt med relativt fort, og prosenten fell frå 12,1 i 2. klasse (gutar, bokmål) til 2,1 % i 6. klasse (gutar, bokmål). Jentene har mindre av denne typen avvik i utgangspunktet (10,9 %) og kvittar seg med feiltypen raskare enn gutane. Døme på denne typen avvik er <akurat, ale, anenplass, anet, fjolete>. Tekstane frå *frittliggande bygder* og *gutane* har flest avvik i konsonantismen saman med informantar *utan innflyttarforeldre* og der *eleven sjølv ikkje er innflyttar*. Vokalismeavvika er færre, men tendensane er dei same (op.cit.:129).

34,1 % av alle avvik er vokalismeavvik, og berre 1,2 % er grafotaktiske. Grafotaksavvika går eg ikkje nærare inn på her. Dei er også særst få. Av vokalismeavvik dominerer vokalombyte. 65,6 % av alle vokalismeavvik er avvik der eit grafem er bytt om med eit anna, gjerne konsonant. I bokmålstekstane utgjer vokalombyta i grammatisk morfem 61,0 %, i rotmorfem 38,1 % og i avleiing 0,8 % (op.cit.:594). Gutane har litt fleire vokalombyte enn jentene i bokmålstekstane, medan det er jentene som har flest vokalombyte i nynorsktekstane. Elevar med foreldre i yrkesgruppe I har flest vokalombyte i høve til elevar med foreldre i yrkesgruppe II.⁷¹

Hovudføremålet med studien til Wiggen (1992) er å måla talemålssamsvaret i rettskrivingsavvik i bokmåls- og nynorsktekstar. Han finn at om lag 50 % av alle avvik er talemålsskorrelerte, og at desse avvika er vanskelegare for eleven å avlæra enn andre avvik; dei er med andre ord relativt resistente. Han finn også at jenter generelt har mindre avvik enn gutar, men at dette jamnar seg ut mot slutten av skuleåra. Det som viser seg å ha størst innverknad på skrivedugleiken til eleven, er om han kjem frå ein heim der foreldra les og skriv til dagleg. Innflyttarstatus er også ein viktig variabel. Om eleven flyttar frå eitt dialektområde til eit anna, har dette innverknad på feilfrekvensen til tekstane hans, særleg i effektvariabelen vokalombyte finn Wiggen ein samanheng her (op.cit.:728).

3.5.4 Melby (2005)

Fleire studiar tek med ulike innfallsvinklar utgangspunkt i informantane sitt talemål, eller leitar etter korrelasjon mellom tale- og skriftspråk. Ei av dei nyaste

⁷¹ Yrkesgruppe I: Heimeverande, husmødrer, trygda, yrkesgruppe II: Ufaglærde kroppsarbeidarar

undersøkingane er Hilde Melby si hovudoppgåve med tittelen *No e æ ferdi me EKSAMEN* (2005), der ho gjennomfører ein talemålbasert rettskrivingsstudie av trøndske tiandeklassingar. Ho samanliknar resultata med Wiggen (1992), og nyttar dei same analysekategoriane for studien sin som han.⁷² Melby konkluderer med at det er sær vanleg å ha avvik, men at desse minkar med skuleåra. Dei vanlegaste avvikskategoriane frå tidlegare undersøkingar, som *og/å*, *avvik i dobbel konsonant* (konsonantforenkling) og *særskrivning*, er dei vanlegaste avvika også i denne undersøkinga. Analysen syner, som hos Wiggen (1992), at det er forskjellar mellom kjønn, og at gutar i større grad enn jenter gjer feil. Urbaniseringsgrad verkar lite inn på talet på avvik, medan det ser ut til at klasse som einskap verkar inn på avviksmengda. Generelt har dei trøndske elevane i Melby si undersøking mindre avvik enn elevane i Wiggen sitt materiale, men det ser ut til at Melby "sine" elevar har meir talemålsinterferens enn elevane hos Wiggen. Melby indikerer at visse regionar kan ha større problem med norma enn andre, og at desse ulikskapane kunne vore undersøkt betre, i pedagogisk hensikt. Det kan vera relevant i denne samanhengen å peika på at Wiggen (1992) sitt materiale omfattar informantar frå 2. til 6. klasse, og Melby sitt materiale frå KAL-prosjektet er tekstar frå avgangseksamen i grunnskulen. Dvs. at elevane til Melby er noko eldre enn Wiggen sine. Wiggen viser til at nyare studiar "antyder at talemålssamsvarende avvik ikke avtar med alderen i samme grad som andre avvikstyper" (1992:33). Dette kan forklara den relativt større delen talemålsskorrelerte avvik i høve til andre avvik i Melby sitt materiale.

Me har 29 grafem i norsk, men graden av samsvar mellom fonem og grafem, tale og skrift, har regionale variasjonar. Til dømes har elevane i Sømna-målet (Bjørnu 1982) større utfordringar (og mindre samsvar) i høve til bokmålsnormalen enn elevar i Lillehammer (Klevstrand 1980), som snakkar ein dialekt som ligg nærare skriftspråket. Tala for talemålssamsvar i Sømna-materialet er 52,4 % (Bjørnu 1980) og i Lillehammer-materialet 40,0 % (Klevstrand 1980). Desse tala indikerer at det for nokre språkbrukarar er mindre samsvar mellom fonem og grafem enn for andre. I vokalismen er det nokolunde samsvar mellom tale og skrift, men det er i vokalsystemet at me får regionale variasjonar frå normalen. I konsonantismen er det mindre samsvar mellom dei to språkssystema, og innlæringa av reglane for rett

⁷² Grafematiske avvik (vokalismen og konsonantismen) i rot-, avleiings- og bøyingsmorfem som hos Wiggen (1992) og avvik i sær- og samanskiving.

stavemåte krev tid (Sætre1973:15). Det bør understrekast at det ikkje nødvendigvis er "feil" å nytta talemålsformer i elevtekstar, ei utbreidd haldning hos mange lærarar. Det er derimot viktig at ikkje slike dialektale former vert retta, slik at barna ikkje får inntrykk av at talemålet deira ikkje er "gangbart" eller "godt nok" (Bjørn 1982, Klevstrand 1980).

Dei talemålsbaserte studiane kan fungera som gyldige argument frå forskarar for å bevare variasjonen i bokmåls- og nynorsknorma. Dei viser at talemålssamsvaret er stort i elevtekstar, og at talemålet er ein viktig normsendar når barn skal læra å lesa og skriva. Ein smal normal med former som ligg langt unna eleven sitt talemål, kan føra til at eleven får endå fleire feil, eit negativt syn på eigen dialekt og at han eller ho i lengda kanskje legg om dialekten til meir standardiserte former. Variasjon i normalen er dermed eit *middel* for å bevare dialektvariasjonen og språkmangfaldet. I dei to nabolanda våre Sverige og Danmark har dei berre eit standardisert skriftspråk tufta på ein smal normal. Trude Hoel (1995), som har undersøkt kva vide eller smale normalar har å seia for skrivekompetansen i dei nordiske språka norsk, svensk og dansk, finn ikkje grunnlag for å hevda at svenskar og danskar har færre feil i tekstane sine sjølv om dei har ein smal normal, men dei smale normalane har likevel gjort noko med talemålsvariasjonen og dialekttoleransen i desse landa.

3.5.5 Dialektomgrepet

Dialektomgrepet har ulikt innhald i mange studiar. Særleg er ulikskapen stor mellom norske og svenske, og kanskje særleg danske studiar. Medan omgrepet stort sett vert tolka vidt i Noreg grunna stor dialekttoleranse og djup dialekttradisjon, er defineringa av dialekt og dialektale drag i språket forskjellig i Sverige og Danmark, der det ofte vert definert smalare. Dette er Sandersen (1983) sin studie og konklusjonane i Hirtshals-prosjektet (Hansen og Lund 1983) eit døme på.

Vibeke Sandersen (1983) har forska på samvariasjonen mellom avvik og talemål i ein dansk studie. Ho har som føremål "at kortlægge [,] hvilke afvigelser der i materialet fandtes fra en temmelig strikte og konservativ skriftsprogsnorm [...] og vurdere hvilke av disse afvigelser der kunne antages at have deres baggrund i dialekten på stedet eller i jysk i almindelighed" (op.cit.:1). Basert på ein gjennomgang

av 88 frie stilar skrivne av 4. klasse og eksamensstilar frå avgangsprøven i folkeskulen i 1981 vil Sandersen sjå om "elever med dialektpåvirket skriftsprog alt i alt har et mer problemfylt forhold til skriftsproget end andre elever" (op.cit:2). Det er gjort eit utval på 8 stilar kor 4 av dei er frå dialekttalande elevar og 4 frå elevar utan markante dialektale talemålstrekk. Fjerde og niandeklasseoppgåvene er handsama som to skilde undersøkingar. Avvikstypane er samla i kategoriane *stavning*, *bøjning*, *syntaks* og *sprogbrug*. Samstundes er avvika klassifiserte etter om dei er dialektalt grunna eller ikkje, eller mogleg dialektalt grunna.

Frå 4. klasse er talet på avvik 2236, og av desse er det 137 sikre og 102 moglege dialektale avvik. Frå materialet for 9. klasse var det 1931 avvik totalt, og av desse var det 120 sikre og 93 moglege dialektale avvik. Ut ifrå dette talmaterialet konkluderer Sandersen med at vanskar med skriftspråksnormene truleg ikkje kan tilskrivast talemålet, og at dersom prøvane ikkje var spesialutvalt ville prosenten truleg vore endå lågare.

I motsetning til Wiggen (1992) og Melby (2005) konkluderer Sandersen (1983) med at dei dialektalt grunna avvika berre utgjør ein liten del av den totale feilprosenten (ca. 11 %). Eit tal som ligg særst lågt i høve til andre studiar i England, Tyskland og Norden, der talemålssamsvarande feil/avvik utgjør mellom 30 og 80 % (Wiggen 1983:89). No er rett nok dialekttilhøva noko annleis i Danmark enn i Noreg, men Sandersen sine tal kan best forklarast ut ifrå utval- og berekningsmetoden ho har nytta. Det er sannsynleg at Sandersen har fått ein slags kontrolleffekt i materialet sitt; nettopp dei elevane som var plukka ut som dei mest dialekttalande, vil truleg vera dei som er mest språkmedvitne og "kontrollerer" dermed riksmålet betre enn dei som legg om til riksmålet (op.cit.). I tillegg finn ein i Danmark ei utvikling mot meir bruk av riksdansk og tilsvarande mindre dialektbruk, noko som kan føra til ein større intoleranse for eigne talemålsinnslag og auka sjølvkorreksjon på dette området.

Hirtshals-prosjektet (Hansen og Lund 1983) er ei undersøking som vart utført i Vendsyssel-området i Danmark. Føremålet med studien var å kartlegga dialektinterferens i elevtekstar i Hirtshals, Vendsyssel. Konklusjonane i rapportane er, ifølgje Wiggen (1983), at det var lite eller ingen spor etter dialekt hos elevane. Wiggen (1983) stiller spørsmål ved denne konklusjonen. Han meiner at

dialektomgrepet er tolka for snevert⁷³ i rapportane frå prosjektet, og at danske forskarar og skulefolk bagatelliserer dialektane sin eksistens og ikkje tek "problemet" med dialekttalende barn (og vaksne) på alvor. Ei slik haldning kan føra til at dialektane får endå mindre status, og ei påbegynt utvikling med dialektdaud kan på få år verta ein realitet. Rapportane som, ifølgje Wiggen, konkluderer med at det ikkje er nokon konflikt mellom dialekt og riksmål i skulen i Hirtshals, har underkjent dei dialektendringane som skjer mellom generasjonar, og tolka dialektomgrepet for snevert. "Når det bare er de språktrekk som er helt spesielle for lokalsamfunnet, som er rekna som uttrykk for dialekten, er det ikke så merkelig at forskerne har registrert lite av den" (Wiggen 1983:89).

3.5.6 Oppsummering, studiar av bokmål og talemålsbaserte studiar

Dei studiane eg har valt å presentera her, er berre eit utdrag frå fleire. Eg kan nemna Solberg (1962), Sætre (1973) og Bø (1973) som nokre av dei som ikkje er med her. For meir om dei to, sjå Wiggen (1982). Vassenden (1994) er ikkje ein talemålsbasert studie og heller ikkje ei rettskrivingsstudie *per se*, men undersøkinga seier noko om korleis språkutviklinga har vore blant studentar over ein periode på 20 år, i Bergen. Vassenden meiner at det ser ut til at det har skjedd ei haldningsendring mot eit meir uforpliktande tilhøve til "dei formelle krav som vårt samfunn stiller til skriftleg framstilling [ved universitetet]" (Vassenden 1994:34). Dette er eit viktig poeng, for ei slik haldningsendring vil implisera at elevar har ei mykje friare haldning til, og dermed praksis av, dei konvensjonelle rettskrivingsreglane. Vassenden gir ikkje svar på om bøyingsavvika hos nynorskbrukarane samsvarer med talemålet, eller om dei feila dei gjer, rett og slett er "lack of competence". Ein kombinasjon av dei to er vel ikkje usannsynleg.

Tislevoll (1998) har i sin studie ein annan konklusjon enn Vassenden, og viser til at dei breie normene, og svikt i norskundervisninga, kan vera to viktige årsaksfaktorar for det han har funne prov på: ei tydeleg nivåågning i språkkunnskapane. Dei andre undersøkingane eg presenterer, har ei anna vinkling på arbeidet sitt, og kan på fleire nivå ikkje samanliknast med Vassenden si (om dei kan samanliknast i det heile). For

⁷³ Dialekt i Hirtshals-prosjektet vart tolka som at talemålet skil seg maksimalt frå riksmålet. Forskarane har dermed sett bort frå ei rekke talemålstrekk som viser at talemålsformer (berre) er annleis enn riksspråket (Wiggen 1983).

det første har Vassenden (og Tislevoll) vaksne informantar i materialet sitt, medan Wiggen (1992), Melby (2005), Bjøru (1982), Klevstrand (1980) og Bergersen (1957) med fleire har barn i grunnskulen som grunnlag for granskinga. Dei har alle eit lingvistisk-pedagogisk utgangspunkt for studiane, men tilnærminga deira, og forskingsstandpunktet er relativt ulikt. Tida og konteksten granskingane vart gjort i verkar sjølvsagt inn også. Bergersen spør seg om talemålskorrelerte feil ”i første rekke skyldes en slapp, utflytende og vulgær orduttale [?]” (1957:23), og meiner det er skulen si oppgåve å driva uttaleundervisning for å få bukt med rettskrivingsproblema. Skriftspråket har dermed hegemoni over talespråket. Bjøru (1980), Klevstrand (1980), Wiggen (1992) stiller derimot spørsmålet om ikkje talemålet er for lite teke omsyn til i utarbeidinga av læreplanane med grunnlag i erkjenninga av talespråket/morsmålet som det grunnleggande språksystemet. Dei etterlyser eit auka medvit hos lærarar på kva som er tillate, og argumenterer for at skulen i større grad bør gjera elevane medvitne om korleis dei kan tilpassa skriftnorma si til den dialekten dei har. Tislevoll stiller seg også kritisk til dei vide rettskrivingsnormalane, medan dei talemålsbaserte undersøkingane (blant andre Wiggen 1992) er meir positive til variasjonen.

3.6 Normeringa av bokmålet

”I samfunnslæreboka er det kapitler på nynorsk, jeg liker det ikke, det dukker opp ord jeg ikke forstår [...] Vi vil jo helst ha bokmål – det er jo lettest [...]” (Råbu 1997:102).

Ytringa kjem frå ein gut ved ein vidaregåande skule i Stavanger. Han vert beden om å ta stilling til hensikta med å læra både nynorsk og bokmål i norskfaget. Undersøkinga til Råbu (1997) syner at dei fleste elevane i hennar materiale er negative til nynorsk, og proporsjonalt positive til bokmål. Tendensen er klar.

Bokmålsrettskrivinga har vore tufta på same normeringsprinsipp som nynorsk. I 2005 vart sideformene i bokmål tekne bort, og normalen no står fram som enklare i forma. Helge Omdal (2004) har uttrykt seg kritisk til at nynorsknormalen framleis har eit skilje mellom hovud- og klammeformer, medan bokmål no ikkje har det. Det er fare for at eleven i sitatet ovanfor vil få ei forsterka kjensle av dei haldningane han allereie har.

Kva skjer med dei normendingane som vert gjennomførde, og kor lang tid tek det før endringane vert internaliserte i språkbrukaren?

Tislevoll (1998) har funne at *eldre ordformer* avskaffa i rettskrivinga for fleire år sidan, framleis er å finna i tekstar 20 år etter. Til dømes vart *h-* i *verken* teken bort i 1959, men denne feiltypen er framleis frekvent i materialet frå 1980 (op.cit.:68).

Omdal (2004) har gjort ei undersøking på "ymse effekter av norsk språknormering i 100 år". Føremålet med undersøkinga er å "kartlegge enkelte forhold ved det som kan kalles språknormkunnskapen eller 'språknormsikkerheten' (eller kanskje gjerne 'språknormusikkerheten') i norsk" (op.cit.:43). Undersøkinga er gjort i både nynorsk og bokmål.

Omdal si undersøking er ikkje ein rettskrivingsstudie, men meir ei gransking av kva informantar oppfattar som rett eller gale språk i møte med ulike ordformer i ein tekst. I tillegg var Omdal ute etter å testa kva oversyn språkbrukarar med ein språkkunnskap over gjennomsnittet har over språknorma i dei to varietetane.

Undersøkinga er delt i to: Den første rettar seg mot studentar ved norskstudiet, og den andre mot lærarar i ungdomsskulen. I den første delen av undersøkinga sende Omdal ut to tekstbitar, ein på nynorsk og ein på bokmål, som skulle korrigerast av 300 studentar ved ulike studiestadar rundt om i Noreg i 1995. Alle informantane var studentar ved norskstudiet og såleis burde dei vera meir trygge språkbrukarar enn "folk flest". Tekstane som skulle rettast, utfordra informantane ved at dei hadde vanlege og uvanlege ordformer i seg, og ordformer som kunne ligga innanfor eller utanfor gjeldande rettskriving. Den andre delen av undersøkinga retta seg mot rettepraksisen hos lærarar i ungdomsskulen, og besto i eit spørjeskjema og to tekstar som skulle korrigerast. Desse tekstane hadde også vanlege og uvanlege ordformer og innlagde feiltypar som burde vera meir eller mindre kjende. Feiltypane representerte ortografiske, leksikalske og morfologiske tilhøve, dessutan teiknsetting, morfosyntaktiske tilhøve og sær- og samanskriving. Til saman utgjør materialet til Omdal 291 studentsvar og 77 lærarsvar.

Studien til Omdal er interessant, for han viser kva effektar språknormeringa får over tid. Han seier også noko om kva for språknormer som kan oppfattast som "sovande",

dvs. at dei ikkje er praktiserte av språkbrukarane, og av lærarane som skal formidla dei. Studien seier også noko om kva for språknormer som er problematiske for språkbrukaren, eller for den som skal markera eventuelle brot på norma. Lærarundersøkinga viser også om det er store variasjonar i rettepraksisen, og, ikkje minst, om det er store ulikskapar i gjennomføringsgraden av språknormer i bokmål og nynorsk. Det siste er også interessant i lys av avgjerda om å halde på sideformene i nynorsk, men ikkje bokmål.

Omdal understrekar at det er vanskeleg å måla effektar av språknormering heilt eksakt, men at denne undersøkinga er meint som eit forsøk på å kartlegga "hva slags realistiske forventningar en kan ha til språnormkunnskapen i samfunnet, og hva slags områder av det normerte språket det er størst usikkerhet på blant språkbrukerne" (op.cit.:46). Han framhevar vidare at resultata av undersøkinga ikkje er endelege og pålitelege, men at dei gir inntrykk av *tendensar* hos dei undersøkte gruppene. Han viser til at denne undersøkinga kan vera eit godt grunnlag for vidare forskning på temaet.

Bakgrunnen for undersøkinga er at Omdal gjennom forelesingar i emnet "normativ språkbruk" fekk inntrykk av at studentane var lite sikre på norma i nynorsk og bokmål. "Før undervisninga i dette emnet rådde det ofte stor forvirring blant studentene om sjølve systemet, og oversikten over og kjennskapen til hva slags skrivemåter og bøyingsformer som tilhørte offisielle språknormer, var heller ikke overbevisende" (op.cit.:46).

Resultata av den første undersøkinga viser at normkunnskapen er heller dårleg. Av dei 291 retta bokmålstekstane og 287 retta nynorsktekstane⁷⁴ finn Omdal prov på

⁷⁴ I nynorsk har 70 % av informantane retta *springer* til *spring*. Hovudregelen for bøyning av sterke verb i nynorsk er at presens er utan ending. Som sideform er det likevel mogleg å nytta *-er*-ending sidan 1917, og presensendinga i sterke verb samsvarer då med bokmål. Omdal meiner det er overraskande at så mange som to tredjedelar av studentane oppfattar *springer* som feil. Årsaka må ligga i at dei ikkje er orienterte om variasjonen i nynorsk på dette punktet, sjølv om den har vore til stades i mest 100 år. 67 % av informantane har retta sideforma sidan 1938, *sol*, til *sola*. Wetås (2001) finn at *-i*-forma i bf. sing. av sterke femininum ikkje er å finna i det heile i hennar materiale blant dei yngre informantane, og tala til Omdal tydar på at denne variasjonen også er lite kjend. Det kan synast som om *i*-forma er meir kjent blant eldre nynorskbrukarar, noko Wetås (2001) også finn døme på. Sideforma *vanskelig* med hovudforma *vanskeleg* illustrerer eit anna sentralt normeringstrekk i nynorsk. Sideforma *-lig* for *-leg* har vore godkjent sidan 1959, men over 70 % av informantane hos Omdal har retta *vanskelig* til *vanskeleg*. Dette er overraskande med tanke på at talemålsgrunnlaget her skulle gitt eit sterkere samanlikningsgrunnlag for dei fleste informantane. Det pedagogiske argumentet om at talemålsnære former er ei lette for nynorskbrukaren, må her settast spørsmålsteikn ved (jf. Rødningen 2000). Resultatet tyder uansett på

stor utryggleik i kva som er rett og gale språk. Dette er tendensen. Meir konkret viser undersøkinga at respektive 56 % og 54 % rettar *spørsmåla* og *brilleglassa* til *spørsmålene* og *brilleglassene*. Valfri *-ene/-a* har vore tillate i bokmål sidan 1938, og funnet avslører svikt i elementær grammatisk kunnskap i bokmål. Omdal viser til at fenomenet kan koma av manglande opplæring. Eg meiner at ein her truleg kan trekka inn språksosiologiske faktorar som at mange ser bokmål som meir konservativt og som eit uttrykk for meir "formelle" former enn det som i realiteten er tilfellet. Om det er kjønnsforskjellar her, seier studien ikkje noko om, men Wiggen (1992) finn at jenter har fleire konservative former enn gutane, som skriv meir talemålsnært. Men om informantane som har korrigert *-a* til *-ene*, er jenter, seier ikkje denne studien noko om, og det vert dermed berre spekulasjonar om kjønnsforskjellar er årsaka her.

I bokmål er samandraging av nomen agentis (*fiskerne*, *malerne* osv.) eineform. Likevel dukkar det ofte opp former som <fiskererne> i studenttekstar. 28 % har valt å ikkje retta opp feilforma <fiskerene>, medan resten er klar over denne. Omdal peiker på at årsaka til at i underkant av ein tredjedel ser på <fiskerene> som ei gyldig form, kan vera at det er inkonsekvens i normalen med omsyn til samandradde eller ikkje samandradde former. Til dømes kan ein skriva *filteret* eller *filtret*, *fengselet* eller *fengslet*, *kappittelet* eller *kapitlet*. Denne variasjonen fører til utryggleik hos normbrukaren, meiner Omdal (2004:57).

Undersøkinga til Omdal viser at informantane hans er meir usikre på norma i nynorsk enn i bokmål. Dette gjeld morfologi og ordval. I den siste kategorien kan distinksjonen (med eller utan *v*) mellom den tillatne forma *sjølv* (med fleirtal *sjøl* eller *sjølve*) på nynorsk og *sjøl* (med fleirtal *sjøl* eller *sjølve*) på bokmål verka unaturleg. Halvparten av informantane rettar <sjøl> i nynorskteksten til *sjølv*. Søyland (2001) finn at *sjøl* er ein frekvent feiltype i nynorsktekstar, og etter Omdal sine funn er omkring halvparten klar over at forma <sjøl> ikkje er gangbar på nynorsk.

svak normkunnskap hos informantane. I det heile er det ein del utryggleik når det gjeld viktige trekk ved nynorsknorma. Noko elevane verkar meir trygge på, er blant anna genussystemet, der berre eit fåtal av elevane ikkje reagerer på feiltypar (bokmålsformer). Sideforma *-lig* i nynorsk vert av *lærarane* i omtrent like stor grad som av studentane retta til *-leg*. Om lag 70 % av lærarane rettar opp denne variasjonen mot læreboknormalen. "Det at lærerne befinner seg på noenlunde samme språknormkunnskapsnivå som studentene, må være en tankevekker for alle som er opptatt av og ansvarlige for norsk språknormering" (op.cit.:83).

Teiknsetting treng mest ikkje kommenterast. Resultata her fell saman med fleire andre undersøkingar som syner at kunnskapen om teiknsetting er svært liten. Til dømes har berre 14 % av informantane markert manglande komma i materialet.

Normsvikten til studentane kjem av dårleg opplæring, hevdar Omdal, eller at dei ikkje er gjort medvitne om variasjonen og dei til kvar tid gjeldande reglane innanfor norma, noko som er to sider av same sak. I andre del av undersøkinga har Omdal gjennom spørjeskjema om rettepraksisen til lærarar prøvd å kartlegga normkunnskapen til lærarar og korleis dei underviser i bokmål og nynorsk. Lærarane vart bedne om å retta to tekstar; den eine på nynorsk og den andre på bokmål, medan spørjeskjemaet skulle avdekka noko om variasjonen i rettepraksisen blant lærarar i ungdomsskulen.

Omdal peiker på ein del uomtvistelege paradoks i skjeringspunktet mellom normal og språkbruk. Dersom ein elev er medviten variasjonen og nyttar han rett, kan ho risikera at læraren, og verre: sensoren, ikkje er orientert om variasjonen eleven nyttar. Former som er rette i høve til normalen, kan lett oppfattast av andre som feil, og dersom majoriteten ikkje er orienterte i norma, vert effekten av å nytta variasjonen endå større. Ein kan lett verta oppfatta som lite språkkyndig, og i verste fall som "språkleg uintelligent". Manglande kunnskapar hos lærarar om variasjonen kan derfor få store følgjer for den einskilde elev.

Lærarar i Omdal sitt materiale retta 74 bokmålstekstar og 72 nynorsktekstar. Han har nytta dei same kategoriane som i studentundersøkinga. Resultata for lærarundersøkinga er noko betre enn dei Omdal fann hos studentane. Likevel finn han at ein fjerdedel av lærarane rettar *-a* i *resultata* til *resultatene* (bm), noko som må seiast å vera graverande. "Det er neppe noen tvil om at det må være en viss sammenheng mellom lærernes rettepraksis og elevenes manglende normkunnskap på dette feltet" (op.cit.:81). Omdal meiner at dette funnet er eit bevis på svikt i *implementeringa* av norma, at norma ikkje vert tilstrekkeleg følgt opp frå normerarane si side, og i "*implikasjonskjeden*", at norma ikkje vert tilstrekkeleg undervist i i lærarutdanninga ved høgskular og universitet. Årsaka til svikt hos lærarar kan også vera at det i mange år har vore eit skiftande fokus bort frå rettskrivinga i undervisninga på alle steg (men kanskje særleg i vidaregåande), mot auka vekt på at teksten skal kommunisera med mottakaren, mot innhaldsmessig djupne og meir overordna struktur. Språket har teke ei meir sekundær rolle i tekstutforminga i fleire

år, og det er i lys av dette ikkje rart at aksepten for feil i språket har auka. Fleire studiar er inne på dette emnet, blant anna Westman og Hultman (1992), Vassenden (1994) og Stauri (2008).

Diftongane i bokmålstekstane, til dømes *braut*, er av 36 % av lærarane retta til monoftongen *brøt*. Omdal er overraska over at feilrettinga for *braut* berre er 36 % når feilretting av *resultata* kom ut med 24 %. Nokre sterke verb (2. klasse) har i bokmål diftong som jamstilt form (til dømes *fauk*, *føk*, *skaut*, *skjøt*, *fraus*, *frøs*). Diftongformene er ikkje frekvent nytta i bokmålet, og Norsk Språkråd føreslo i 2003 endringar her. Etter rettskrivingsendringane i 2005 fekk valfrie hovudformer med -ø- og -au- -øy- og -ø- i staden (krype, krøyp (før: kraup), skyte, skøyt (før: skaut)). Endringa er ei tilpassing til talemålet på Sør-Austlandet, der forma er utbreidd.

Eg vil ikkje presentera alle resultata i undersøkinga⁷⁵, men tendensen er klar. Normutryggleiken som studentane viste, kjem frå at lærarane deira truleg er like utrygge. Slik forplantar utryggleiken seg, og festar seg. Ein variabel som Omdal ikkje tek med, er *tid*. Mine erfaringar får vidaregåande skule er at pensum i norsk er stort og veks stadig. Nye "ferdigheiter" er innlemma i faget, medan årstimetalet ikkje aukar av den grunn. Om ein i tillegg til pensum og retting av tekstar skal formidla til kvar einskild elev kva han må retta opp i si eiga rettskriving, og gi råd i formval etter idiolekt, er det ikkje mykje tid til overs til det eleven også skal prøvast i til eksamen, pensum.

Omdal (2004) viser til at den auka utryggleiken overfor kva som er rett og gale språk, ikkje er eit særnorsk fenomen, og viser blant anna til tyske studiar som syner same tendensen som her. Han viser til Mentrup (1993), som ikkje tilbakeviser at det har skjedd ei utvikling mot fleire feil i språket, men at denne utviklinga ikkje er grunn til å uroa seg for. Han meiner ungdommen i dag har ei friare innstilling til språket, med eit meir omfattande ordforråd og eit meir differensiert ordval, som slett ikkje er negativt (iflg. Omdal 2004:48).

Hovudtendensane i den nyaste rettskrivinga i bokmål er som sagt ei forenkling av systemet, bort frå sideformer og berre jamstilte, valfrie former. Tilnærminglinja er gått bort ifrå, og Språkrådet slår fast at dette "innebærer at begge målformene skal

⁷⁵ Viser til s. 83 ff. i Omdal 2004.

normeres på selvstendig grunnlag” (Språkrådet 2008:3). Uvanlege former som ikkje har etablert seg i skrift, er også tekne ut av rettskrivinga. Elles er talemålet eit viktigare normeringsprinsipp no enn under tilnæringslinja, og vanlege former i bokmålsnært talemål er tekne inn i staden for former som ligg nærare nynorsk.

3.7 Utanlandske studiar

I høve til Noreg har dei nordiske nabolanda våre ei rad meir omfattande studiar av skriftspråklege regelbrot å visa til. Både i Sverige (Hägerfelth 1994, Hultman og Westman 1992, Löfqvist 1988, Larsson 1984, Lindberg 1973) og i Danmark (Barker mfl. 1993, Andersen mfl. 1992, Allerup mfl. 1991, Kihl 1988, Löb 1983, Noesgaard 1945) er det gjort fleire avviksstudiar og meir generelle, deskriptive studiar. Nokre studiar presenterer eg berre kort, og andre refererer eg meir i breidda. Nokre studiar viser eg til for å syna utdrag av kva som fins av forskning i dei respektive landa, sjølv om ikkje alle desse er reine rettskrivingsstudiar. Danskane har i større grad drive med stavestudiar grunna ein tradisjon med reine stoveprøvar. Desse studiane kan i liten grad jamførast med norsk skriveforskning og vil i liten grad vera relevant i denne samanhengen, medan andre studiar frå Danmark vil få ein breiare omtale.

Først presenterer eg svenske (Hägerfelth 1994, Larsson 1984, Hultman 1994, Hultman og Westman 1992, Lindberg 1973), danske (Andersen 1992, Allerup 1991) og anglo-amerikanske studiar (Thorstad 1991 mfl.). Til slutt presenterer eg eit par tyske undersøkingar (Ammon 1974 og Jäger 1971).

3.7.1 Svenske studiar

Svenskane har eit klart større omfang av språkstudiar å visa til enn det me har i Noreg. Eg vil berre referera til nokre av dei, og jamføra dei kort med kvarandre og med eventuelle liknande norske studiar.

Gun Hägerfelth (1994) utfører ein feilanalyse av 200 tekstar frå den obligatoriske prøven på ”gymnasiet” (”det centrala provet”). Målet er å kartlegga kva for feiltypar elevane gjer. Dei mest frekvente viser seg å vera ”meiningsbyggnad” (14,5 %), ”ordvalsfel” (14,2 %), ”formfel” (13,8 %), ”stavfel” (13,1 %), ”konstruktionsfel” (10,8 %), ”satsradning” (9,7 %), ”interpunktion” (9,1 %), ”särskrivning av sammansatta ord” (5,9 %), ”ordføljsfel” (4,3 %), ”stor/liten bokstav” (1,6 %) og ”futuralt ’kommer’ utan

'att" (0,9 %). To oppgaver var heilt feilfrie. I gjennomsnitt fann Hägerfelth 15,8 feil pr. tekst, og 72 elevar, dvs. 365, hadde 10 feil eller mindre. Melby (2005) fann til samanlikning 17 avvikande ord pr. tekst og Wiggen (1992) 16. Melby konkluderer også med at tekstane i hennar materiale har gjennomsnittleg fleire feil enn danske og svenske undersøkingar. Når det er sagt, kan ikkje studiane og feilkategoriene som er nytta, alltid samanliknast, og det komparative grunnlaget er moglegvis tynnare når ein samanliknar ulike språk. Vektlegginga av kva som er rekna som avvik, moderasjon i høve til norma og "elastisiteten" i norma, er alle faktorar som spelar inn, og som må vurderast i tolkinga av resultatata i dei ulike studiane.

Kent Larsson (1984) har gått induktivt til verks i ein omfattande sosiolingvistisk studie om "svenskt elevspråk" der han gjennom å analysere frie stilar ("oppsatser") freistar å seia noko generelt om kva for språkdugleik svenske elevar har, kva nivået seier om undervisninga dei får, og om føresetnadene rundt eleven. Materialet omfattar totalt 351 elevar som Larsson gjer eit intensivutval frå på 108 elevar. Studien testar både lese- og skrivekunnskapane gjennom eit omfattande testbatteri av leseprøvar (forståing og tempo), luketestar, ordkunnskapstestar, strukturingsprøve og disposisjonstest og ein fritext. Larsson jamfører funna med sosiale data, og ein stor del av studien søker å forklara skriveprestasjonar i samanheng med sosiale variablar som til dømes foreldra sin utdanningsbakgrunn.

Feilkategoriene Larsson nyttar, er i tråd med den svenske rettskrivingsmetodikken⁷⁶, sjølv om liknande studiar har teke utgangspunkt i "rättskrivingsprov" og ikkje "elevoppsatser".

Larsson finn at dei orda som er vanskelegast å skriva rett, er ikkje-fonemiske ord. Han finn fleire feil i kategorien 1 og 2 (sjå note). I dei 216 tekstane finn han 98 feil i kategori 1 og 170 feil i kategori 2. Andre høgfrequente feiltypar er feil i dobbel/enkel konsonant og stor og liten bokstav, mange feil kjem rett og slett av slurv. Når det gjeld staving og skrivefeil, er det alder som er den viktigaste forklaringsvariabelen, i tillegg til kjønn. Elles ser det ut til at alle elevane har feil, anten det er tillegg av

⁷⁶ Larsson deler inn i 1) ombyte av bokstav i lydleg skrive ord 2) ombyte, tillegg eller utelating av ein eller fleire bokstavar i lydstridig skrive ord 3) avvik i ng-lyden 4) avvik i dobbel-og enkelkonsonant 5) omkastning av bokstavar 6) utelating av bokstav 7) utelating av prikkar over å og ö, dessutan ring over å 8) tillegg av bokstav 9) to eller fleire feil i eitt ord 10) feilaktig innsetting eller utelating av stor bokstav 11) avvik i sær- og samanskriving. Dette er omtrent same inndelingane som Ebbe Lindell har nytta i si avhandling "Den svenske rettskrivingsmetodikken" (Larsson 1984:257).

bokstav, sær-/samanskriving, dobbel/enkel konsonant eller feil i stor og liten bokstav, men at desse minkar med åra.

"Hypotesen att klyftorna mellan olika sociala grupper minskar från förskoleåldern till högstadieåldern har man definitivt kunna avvisa. Påståendena att klyftorna ökar och att denna ökning beror på skolans inflytande över barnens språkutveckling har man däremot ännu inte med säkerhet kunne belägga eller avvisa" (Larsson 1984:173). Likevel indikerer Larsson at desse sosiale skilja vert vedlikehaldne og at elevar frå "högre social- och utbildningsgrupper" får betre karakterar enn elevar med dårlegare sosial bakgrunn, sjølv med lik intelligens (Svensson 1971, iflg. Larsson 1984). Under emnet skriveprestasjon og kjønn fastslår Larsson at jentene, ikkje overraskande, presterer mykje betre enn gutane, og at ein gut frå svakare sosial bakgrunn ("socialgrupp 3") har ein 77 % sjanse til å få lågaste karakter, medan ei jente med same føresetnaden har ein 70 % sjanse til å få denne karakteren.

Når det gjeld stavefeil og kunnskap om rettskriving, viser tala omtrent same tendens. Jenter skriv generelt meir rett enn gutane, og det er eit markant hopp frå dei svakare sosiale gruppene til dei med betre sosiokulturelle tilhøve. Larsson finn også, som Wiggen (1992), at dei orda som er vanskelegast å skriva rett, er ikkje-fonemiske ord. Andre høgfrekvente feiltypar er feil i dobbel/enkel konsonant og stor og liten bokstav, mange feil kjem også rett og slett av slurv. Når det gjeld staving og skrivefeil, er det alder som er den viktigaste forklaringsvariabelen, i tillegg til kjønn. Elles ser det ut til at alle elevane har feil, anten det er tillegg av bokstav, sær-/samanskriving, dobbel/enkel konsonant eller feil i stor og liten bokstav, men at desse minkar med åra. Dette samsvarer med andre studiar (Wiggen 1992, Melby 2005 mfl.).

I ein artikkel med tittelen "Språklig nivåsenking – realitet eller myt?" (1994) trekker Hultman nokre slutningar om "språkformågan" hos svenske skuleelevar. Studien er basert på arbeidet hans i *Gruppen for svenskprov*, der han har kome i kontakt med fleire tusen tekstar produserte av svenske skuleelevar til *standardprov* i 9. klasse og *centralprov* ved slutten av "gymnasiet". Desse to prøvane kan samanliknast med skuleeksamen i norsk skriftleg. Artikkelen er ikkje ein sjølvstendig rettskrivingsanalyse, men Hultman trekker ut tre tekstar frå *standardprovet* i 1991, for å sjå nærare på stavedugleiken til elevane. Tekstane skal spegla nivåa lågt, middels, høgt på karakterskalaen.

Konklusjonane til Hultman er interessante, og lèt seg jamføra med norske tilhøve på mange område. Blant anna peiker han på den pedagogisk vanskelege oppgåva det er å få dei svakaste elevane til å skriva optimalt. I svensk skule må også elevane på dei toårige yrkesfaglege studieretningane skriva eit *centralprov* i slutten av vidaregåande, og utfordringa er å ikkje gjera desse prøvane *for* vanskelege slik at dei svake elevane endar opp med å ikkje prestera noko. Ut ifrå tekstane Hultman har lese er det nokre feiltypar som peiker seg ut som aukande og meir frekvente enn andre. Ein av feiltypane som er både aukande og vanleg, er særskriving av samansette ord. Elles finn Hultman både stavefeil og interpunksjonsfeil i dei tre tekstane han har valt ut. Sjølv i den beste av dei tre stilane finn han feil i dobbel- og enkelkonsonant (til dømes *kunnde*, *kännsla*), sær-/samanskriving (til dømes *varjefall*, *tillslut*). Han finn også munnleg språk i til dømes i *dagis*, *bebis*, *bästis*.

Sjølv om ein kanskje kunne tru at nivået er lågare no enn før, ikkje minst på grunn av at fleire svake elevar også må levera til *centralprovet*, hevdar Hultman det motsette; "den allmänna läs- och skrivformågan har höjts väsentlig på senare år" (Hultman1994:14). Ikkje minst er det viktig at utdanning på høgare nivå ikkje berre er for dei betrestilte. Etter nokre år med dårlege resultat "[närmar vi] oss nu målet att **alla** elever – eller i stort sett alle elever har ett så välfungerande språk att de kan redovisa sina egne erfarenheter och tankar i skrift i form av en någorlunde sammanhängande text" (op.cit.:14). Formidlingsevna har dermed vorte betre hos svenske elevar, men om rettskrivinga har det, er eit spørsmål som Hultman ikkje svarer eksplisitt på.

Ein brei og omfattande komparativ studie, *Gymnasistsvenska* (1992), har som mål å undersøka språket i "den slitstarka bruksprosan"⁷⁷, og er ein del av ei større svensk undersøking, *Skrivsyntax*, finansiert av SÖ.⁷⁸ Hovudmaterialet til Hultman og Westman er 151 gymnasiasttekstar (frå *centralprovet*) og utvalde tekstar skrivne av vaksne forfattarar ("bruksprosa"). Gjennom å kartlegga ordforråd, ordklassefordeling, syntaks og grafiske tilhøve søker forfattarane å seia noko om språknivå, språkkunnskapar og språket i bruk. Funna i dei vaksne sine tekstar er jamførte med dei i gymnaselevane sine tekstar.

⁷⁷ Til dømes brosjyrar, avistekstar, lærebokprosa, debattekstar.

⁷⁸ Skolöverstyrelsen.

Hultman og Westman deler feila inn i interpunksjonsfeil ("skrivteckn"), ortografiske feil ("bristande [...] stavning"), grammatiske feil ("fel på [...] ordet, frasen, satsen, meningen och mellan meningar"), leksikalske feil ("ordval och fraseologi"), semantiske feil ("brott mot betydelsesammanhangen"), stilistiske feil ("estetiska krav") og funksjonelle feil ("brott mot kraven på anpassning til "språksituationen") (Hultman og Westman 1992:230).

I kategorien "fel på ord" er det nokre underkategoriar; konsonantfeil, vokalfeil, sær- og samanskrivingsfeil, stavingsfeil og versalfeil. Dei fleste gymnasiastane gjer feil, og det fins berre 15 "oppsatsar" utan feil. Karaktarsnittet på dei feilfrie tekstane var tre, og poenget er at det ikkje er talet på feil som gjer ein tekst god eller ikkje. Til dømes har den veikaste stavaren i heile materialet fått karakteren fire.

Visse feiltypar er meir frekvente enn andre: Dobbelt- og enkelskriving av konsonant (*tollerans* til dømes) og feil i enkelskriving (til dømes *gamaI*) fins i 35 tilfelle i 25 tekstar. Samanlagt fins det brot på dobbelt- og enkelskriving av konsonant i 66 tekstar, noko som utgjer 44 % av alle feiltypar (Wiggen 1992: 62,1 %). Kvar tredje jente og kvar andre gut gjer feil av denne arten, og det syner seg at gutar har om lag 10 % meir feil enn jentene, totalt sett (jf. Wiggen 1992). Særskrivingsfeil dominerer; til dømes *genom tänkt*, *sexual uppfatningen*, mindre rolle spelar feilaktig samanskrijving som i *inpå*, *förofta*, *rättså*, *varesig* (Hultman og Westman 1992:238). Forfattarane peiker på at det er urealistisk å forventast 0-feil i elevtekstar. Mange ortografiske feil tyder på ein større brest i språkforståinga som ikkje kan drillast inn gjennom pugg, men gjennom større kunnskap om stavereglar.

Hultman og Westman undersøker også ordval og syntaks, som Tislevoll (1998), og finn at gymnaselevane har ein kraftig underrepresentasjon av "uvanlege" ord, og at dei ligg langt under det som var venta. Dette indikerer at gymnasiastane sitt ordforråd er ganske allment og uspesifisert, og at "oppsatserna har brister i fråga om innehåll och konkretion" (Hultman og Westman 1992:63). Dette samsvarer med Vassenden (1994) sine funn. Forfattarane finn også at lange ord (samansettingar og avleiingar) er lågfrekvente, medan korte ord er hyppigare nytta i elevtekstane. Gutar har fleire lengre ord i tekstane sine enn jentene, og, ikkje overraskande, talet på lange ord

heng saman med kva karakter elevane får. Likevel átvarar forfattarane mot å tilrå ein tung kansellistil i tekstane.

Eit anna funn i studien er frekvens av dei ulike ordklassane. Gymnasiastane skriv meir munnleg enn dei vaksne forfattarane. Dei vaksne forfattarane av bruksprosa nyttar meir substantiv, adjektiv, talord (inkl. ubestemt artikkel), partisipp og preposisjonar. Den munnlege stilen har derimot høgare prosentuell del av pronomen (brukt i staden for substantiv), verb, adverb og konjunksjonar.

Lindberg (1973) har utført ein smalare, men omfattande, longitudinell studie av syntaksen i eit utdrag "abiturientoppsatser" fra Stockholms-skulen. Målet er å visa korleis språkføringa hos svenske elevar har utvikla seg i åra frå 1864 til 1965 innanfor området syntaks. Lindberg trekker konklusjonar ut ifrå eit "excerptmateriale" og eit "textmateriale". Excerptmaterialet er sett saman av utdrag frå "oppsatser" frå kvar femte årgang frå 1900 til 1965. Alle skulane i Stockholm har vore med i undersøkinga, dessutan tre privatskular. Skulane var på den tida delte inn i allmenn linje, latin- og reallinje, og det er teke med ca. 100 tekstar frå kvar årgang, totalt 1668 tekstar. Av desse tekstane gjorde Lindberg eit stratifisert utval, med emnet for teksten som variabel. Innanfor kvart stratum har ho igjen gjort eit systematisk utval, etter delingstal og emne. Ho har ikkje teke med tekstar som er kortare enn fire "skrivbokssidar". Med grunnlag i excerptmaterialet ønskjer Lindberg å belysa "satsfläta, reglerna för ordföljden i vissa bisatsar (og) lärarnas rättningsnormer". Tekstmaterialet er grunnlaget for handsaminga og undersøkinga av kategoriane "meningslängd, antal satser av olika typer, meningshierarki och bisatsernas funktioner", og omfattar sju årganger 1870/71, 1880/81, 1890, 1900, 1930, 1945 og 1975. Innanfor kvart stratum har Lindberg gjort eit tilfeldig utval, og kvart stratum er eit gruppeemne, ikkje eitt spesifisert emne, dette grunna eit mindre utvalsgrunnlag i årgangane før 1900. Totalt består tekstgrunnlaget i om lag 480 tekstar.

Undersøkingane til Lindberg viser at elevar i 1965 nyttar kortare setningar ("meningar med högst fem ord"); ho fann 15 i materialet frå 1965, medan ho fann berre 2 frå årgangen 1870/71. I prosent skreiv 1,5 % av elevane "extralånga" setningar i 1965, medan 17,1 gjorde det i 1870/71. "Meningarna blir genomsnittlig kortare i ord räknat, i satsar räknat och i nivåer räknat," konkluderer ho med (Lindberg1973:72). Ho viser

også til korleis dei nyare tekstane er prega av talemålet, medan dei eldre tekstane inneheld eit meir "lærebokprosa-språk", og at dei dermed er ganske like i form og språk.⁷⁹ Innskotne setningar, både i lengd og tal, er fallande. Sjølv enkle parataktiske hovudsetningar har minka i omfang. Dette funnet heng saman med at setningslengda totalt sett er kortare hos elevar i 1965 enn før 1900. Lindberg etterlyser eit klarare språkmedvit hos lærarar, som dei igjen må overføra til elevane. Men for at eit klart språkmedvit skal kunna utviklast, må det vera ein klar teori i bakgrunnen, *i form av ei klar og tydeleg norm* (Lindberg 1973).

Lindberg si undersøking er ikkje ei kartlegging av feiltypar, men eg har likevel valt å ta ho med her fordi studien syner ei vesentleg utvikling i språkføringa hos gymnaselevar. Det er grunn til å tru at Lindberg sine funn innanfor svensk språkkompetanse ikkje skil seg vesentleg frå norske tilhøve på mange punkt. Ikkje minst viser studien korleis talespråket verkar inn på elevane sitt skriftspråk i form av ei forenkling, men ikkje nødvendigvis ei forverring, hevdar ho. Det må merkast at studien er gjort i 1973, og konklusjonen er annleis enn hos Tislevoll (1998), Hauge (1984) mfl., som hevdar at det *har* skjedd ei forverring av språkføringa. Lindberg er også veldig klar på kva tyding norma har i opplæringa av skriveugleik, og inviterer dermed både språknormerarar og lærarar til å ta ansvar.

Av dei undersøkingane eg har kome over frå Sverige, er det ingen som eksplisitt har teke for seg talemålssamsvar i avvik. No fins det slike studiar, blant andre Cederblad (1941) og Norinder (1946), for meir om desse, sjå Wiggen (1982:142 –143).

Hultman (1994) er inne på eit viktig tema når han peiker på dei sosiale føresetnadene for språkundervisninga. Medan det i 1950-åra var ei meir einsarta gruppe som heldt fram med vidaregåande utdanning, har me no mest alle samfunnslag representerte. Dette har sine positive og negative sider, sjølv sagt. Skulen er i større grad enn før eit spegelbilde på samfunnsstrukturane der dei sosiokulturelle forskjellane er tydelege, eit faktum som i større grad må erkjennast av alle nivåa innfor skulen, lærarar som leiing (sjå Allerup mfl. 1991). Hultman og Westman (1992) forskar breitt på kjønnsforskjellar. Sjølv med auka emansivering av kvinna dei siste 30-40 åra kan fleire studiar registrera ulikskapar i korleis jenter og

⁷⁹ Lindberg viser her til at det kring 1950 skjedde ei nyorientering i svenskundervisninga og stilskrivinga, som truleg har hatt ein effekt på utforminga av tekstane etter andre verdskrigen.

gutar skriv. Jenter skriv meir normrett, medan gutane nyttar meir talemålsinnslag (Bjørn 1980, Klevstrand 1980, Wiggen 1992), kanskje for å tilpassa seg ulike sosiale krav.

3.7.2 Eit utval danske studiar

Andersen mfl. (1992) granskar rettskrivinga hos danske studentar. 719 representative eksamensstilar frå 1990 er undersøkte med tanke på å finna dei mest frekvente feiltypane. Dei samanliknar funna med resultat frå liknande studiar av "1980-årgangen"; 672 stilar frå åra 1979, 1980 og 1981. Materialet frå desse åra kan berre delvis samanliknast med 1990-materialet, og resultatane kan visa seg å vera noko upålitelege. Undersøkinga har to føremål; for det første å gi eit aktuelt og "velbegrunnet" bilde av stavefeilsituasjonen ved studenteksamen i skriftleg dansk, og for det andre å seia noko om utviklinga. Gjer studentar fleire eller færre stavefeil no enn tidlegare?

Andersen mfl. har ikkje teke med teiknsettingsfeil, likevel finn dei at ein fjerdedel av studentane har i gjennomsnitt 20 stavefeil.⁸⁰ Nokre elevar har meir enn 50 feil. Dei resterande tre fjerdedelar har omkring 5 feil i gjennomsnitt. Andre konklusjonar granskarane er komne fram til, er at matematiske studentar er dårlegare til å stava enn språkstudentar, gutar stavar dårlegare enn jenter, endingar og stumme bokstavar valdar størst vanskar, og hos både litt usikre og veldig dårlege stavarar er det same høve mellom feiltypane. Feiltypar som <fadelig omsog, studerene, han køre stærkt> opptre regelmessig "i usikre stavers stile". Stumme bokstavar⁸¹ er av usikre stavarar også innlemma i ord der dei ikkje skal vera, til dømes i <føelser> og <hvished>. Ikkje overraskande syner undersøkinga ein samanheng mellom karakternivå og stavefeil; elevar med karakter mellom 00 og 6 har fire gonger så mange feil som elevar mellom 10 og 13. På spørsmålet om studentane stavar dårlegare no enn tidlegare, har granskarane kome fram til at delen feilfrie stilar var noko høgare i 1980-materialet (10,9 %) enn i 1990-materialet (6,8 %). Det er også

⁸⁰ Wiggen (1992) har registrert at om lag 18 % av alle løpande ord inneheld avvik. Informantane til Wiggen er elevar i grunnskulen, medan elevane i Andersen sitt materiale er henta frå embetseksamen i dansk. Avvika i Andersen (1992) sitt materiale ligg dermed ganske høgt i høve til Wiggen sitt.

⁸¹ Dette omgrepet vert også nytta av Preben Kihl (1993). Såkalla stumme bokstavar opptre i staveprosessen når barnet er i eit overgangsstadium mellom det fonologiske stadiet og det ortografisk-fonemiske stadiet. Det vil seia at barnet "er på veg" til å læra seg normene for korrekt staving, men "overgeneraliserer" visse stavereglar og bokstavar (hyperkorreksjon). Døme på dette er <ber> for *bær*, <hvil> for *vil*.

fleire elevar som gjer fire eller fleire feil (frå 50 % til 70 %), og middels gode stavarar gjer fleire feil i 1990 enn i 1980.⁸²

Allerup mfl. (1991) har i undersøkinga *Stavefærdighed –nu og for 11 år siden* teke utgangspunkt i ein påstand: Elevane skriv mykje verre no enn før. Allerup mfl. søker å finna ut om det er hald i denne påstanden, gjennom ein feilstudie av utvalde tekstar frå elevar som gjekk ut 9. klasse i 1990 og i 1979. Men først peiker Allerup mfl. på grunnar til det som kan forklara ei potensiell nivåsenking i skulen: Det er fleire som går på "gymnasiet" enn før. Medan det i 1950-og 60-åra var 30 % som ikkje gjekk vidare etter 9. klasse, er det "i dag" (1991) mindre enn 10 %. Tidlegare rekrutterte også gymnasa elevar med "den største boglige kompetence", medan elevane i dag er rekrutterte frå eit breiare sosiokulturelt sjikt, og mange av dei er "bogligt mindre kompetente". Allerup mfl. postulerer også at dersom ein set opp hypotesen om at grunnskulen leverer mindre rusta elevar til gymnasa eller anna vidaregåande utdanning no enn før, må ein også setta opp hypotesen om at ikkje alle lærarar i ungdomsskulen har akseptert at desse skulane har ei anna *pedagogisk* oppgåve enn dei hadde i 1950- og 60-åra.

Om den danske skulen er betre eller verre enn før, gir ikkje Allerup eit klart svar på, men han framhevar at mykje er annleis enn før. Han refererer til den såkalla Matthæus-tendensen som inneber at skulen har fått ei auka polarisering mellom gode og dårlege lesarar. Medan dei beste og dårlegaste lesarane før låg om lag på 1 %, er det no ca. 6 % i kvar kategori. Gjennomsnittet er dermed konstant, men utviklinga går mot større ulikskap.

Føremålet med Allerup sitt forskingsprosjekt er å gjera ei "bagudrettet sammenlignende undersøgelse" av eventuelle kompetanseforskjellar i rettstaving mellom elevar frå to ulike årgangar, 1990 og 1979. Materialet er ei landsomfattande rettstavingsprøve som dei fleste danske elevar var med på i 1979 og i 1990. Vilkåra rundt prøven var "nogenlunde" dei same. For å oppnå samanlikningsgrunnlag vart elevane i 1990 prøvd i same eksamensprøva som avgangselevane hadde i 1979. Kva slags feil elevane gjer på dei to tidspunkta, og kva feil som er mest frekvente, seier rapporten ikkje noko om, men konklusjonen forfattarane trekker, står i kontrast

⁸² 25 % med karakteren 9 i 1980 hadde meir enn 3 feil i stilen. Same gruppe i 1990 utgjer 65 %.

til det Andersen mfl. (1992) finn ut året etter. Allerup mfl. finn at elevane i 1990 stavar betre ("over middel") enn elevane i 1979, og forskjellen er statistisk "højsignifikant". Med dette resultatet hevdar forfattarane å ha avliva myten om at elevar stavar verre no enn før.

3.7.3 Anglo-amerikansk forskning

Dei engelske undersøkingane eg har lese, fokuserer i vesentleg grad på det svake samsvaret mellom engelsk som skriftspråk og engelsk talespråk. Den manglande korrelasjonen mellom grafem og fonem er framheva i fleire studiar som den største vansken når barn skal læra seg å skriva. Eg har også inntrykket av at dei fleste undersøkingane nettopp dreiar seg om barn i grunnskulealder, og i mindre grad vaksne eller ungdomar.

Det engelske alfabetet er mindre fonemisk enn mange andre skriftspråk og fordrar gode stavarar (Scholfield 1994). Ein studie gjort av Thorstad (1991) viser at engelske barn i 6- og 10-årsalderen stavar langt dårlegare enn italienske barn med same alder. "The spelling ability of the Italian children was equivalent to their reading ability at both age levels, while the English children at 6.5 years could spell less than half the number of words that they could read" (Thorstad iflg. Moseley1994:460). Vidare hevdar Thorstad at dei mest frekvente stavefeila er "silent letters", "neutral vowel (schwa) errors" og "doubled consonants" (ikkje oppgilde i prosent). Engelske studiar viser også at engelske barn har problem med å stava lange ord, grafem som *ph* og *oi* er problematiske, i tillegg skaper vokalkombinasjonar som i *our* vanskar for engelske barn (Moseley 1994). At engelske og amerikanske barn strevar meir med rettskrivinga enn italienske barn, kan ha samanheng med at det er større fonem-grafem-samsvar i italiensk enn i engelsk, og dermed relativt enklare for italienske barn å læra å skriva enn for engelske (Finbak 2004:2).

Wiggen (1982) har i samband med doktorgradsavhandlinga si i 1992 gjort eit innleiande studium (forskingstatus) av *talemålsbaserte* rettskrivingsstudiar blant anna frå Norden, England og USA. Av anglo-amerikanske dialektbaserte studiar viser Wiggen til blant andre Masters (1927). Masters finn at elevar i 8., 12., og 16. klasse har 64,7 % talemålssamsvarte avvik. Mendenhall (1930) har studert 200 tvillingpar og fann 66 % talemålsskorrelasjon. Dolores Briggs (1968) finn i sitt

doktorgradsarbeid at om lag 50 % av i alt 312 rettskrivingsavvik frå svarte elleveklassingar i Alabama er "dialect related" (Wiggen 1982:139). Boiarsky (1969) konkluderer med at det er nær samanheng mellom feil i rettskrivinga til elevar og uttalemønsteret i dialekten deira, etter at ho fann at elevar med Appalache-dialekt frå bygda hadde så mykje som 85 % talemålssamsvar, medan byskuleelevane med standarddialekt "berre" hadde om lag 32 % talemålssamsvar (op.cit.: 140).⁸³

Ein stor engelskspråkleg studie utført av Lehman (1979) har kartlagt talemålssamsvaret hos engelske og irske elevar, gutar og jenter. Ho finn at den totale delen talemålssamsvar er 39,7 % hos dei engelsktalande, medan korrelasjonsprosenten er noko høgare for dei irsktalande, 46,4 % (Wiggen 1982:142).

3.7.4 Tyske studiar

Ammon (1974) gjorde ei undersøking av tyske fjerdeklassingar der han delte informantane sine inn i tre: I) dei som snakka ein brei, distinkt dialekt, II) dei som snakka nærare eit standardmål, og III) dei som snakka nasjonalspråket. Han testar ut desse hypotesane på diktat og stil (etter Bjøru 1982:71):

1. Dialektbrukarar har oftare ortografiske feil enn dei som snakkar nasjonalspråket.
2. Dei har særleg feil der lydane er fonetisk nokså like kvarandre i dialekt og nasjonalspråk, men der dei vert realiserte med ulike grafem (til dømes <Körber> for *Körper*, <halden> for *halten*).
3. Tekstar frå dialektbrukarar inneheld meir avvik frå skriftnorma på alle grammatiske plan enn tekstar frå dei som snakkar nasjonalspråket.
4. Dialektbrukarar har fleire avvik som kan forklarast som interferens frå dialekten, enn dei som snakkar nasjonalspråket.

⁸³ Bjøru (1982) peiker på den same tendensen som Boiarsky gjennom ei samanlikning av resultatane frå dei tre hovudfagsavhandlingane til Bjøru (1982), Bjørnstad (1980) og Klevstrand (1980). I desse tre undersøkingane henta frå Sømna, Vågå og Lillehammer viser det seg at Lillehammer-elevane har mindre talemålssamsvar i tekstane sine enn informantane frå bygdene Sømna og Vågå. Lillehammer-dialekten ligg nærare opp til skriftspråket, og elevane har dermed mindre (dialektsamsvarande) avvik (op.cit.:270). Melby (2005) hevdar også at visse trønderdialektar *kan* opne for auka talemålssamsvar i tekstane til elevane dersom dialekt og skriftspråk ligg langt frå kvarandre.

5. Stilar frå dialektbrukarar er kortare enn dei frå nasjonalspråkbrukarar (berre delvis stadfesta: dialektbrukarane skreiv gjennomsnittleg kortast, så kom gruppa som brukte nasjonalspråket, dei lengste stilane skreiv dei som snakka ein variant nær nasjonalspråket).
6. Stilar frå dialektbrukarar har fleire redundante språkdrag, enn dei som snakkar nasjonalspråket (svak stadfesting).
7. Dialektbrukarar har oftare feil når dei les høgt, enn dei som snakkar nasjonalspråket.
8. Dialektbrukarar les saktare enn dei med nasjonalspråket.
9. Dialektbrukarar tek sjeldnare del i klasesamtalar, enn dei som snakkar nasjonalspråket.
10. Dei har òg kortare ytringar.

Ammon finn signifikant stadfesting på desse hypotesane. I det heile er resultata nedslåande for dialektbrukarar: Dei får dårlegare karakterar i matematikk og morsmål, tek i mindre grad høgare utdanning, og dei vert vurderte som mindre intelligente. Barn som nyttar dialekt, er oftast frå lågare sosiale lag, og barn som nyttar nasjonalspråket, er frå høgare sosioøkonomiske klassar (Ammon 1974:50 iflg. Bjøru 1982). Ammon hentar materialet sitt frå Schwaben-området i Sørvest-Tyskland. Dei amerikanske forskarane Fishman og Lueders-Salmon (1972) ville nytta området som føregangsdøme for å koma til livs fordommene mot Black English etter deira positive omtale av språktilhøva i Schwaben. Rapporten til Fishman og Lueders-Salmon om språktilhøva i Schwaben var basert på ytringar frå personar i høge posisjonar, som hevda at dialektar ikkje valda problem i skulen, noko Ammon hevdar er heilt feil. Dialektbruk er derimot stigmatiserande og reduserer mobiliteten til vedkomande på alle måtar, geografisk og sosialt.

Det tyske språksamfunnet er ulikt det norske på mange område. Tilhøvet mellom tale og skrift har vore regulert gjennom Duden,⁸⁴ og standardiseringa har auka etter andre verdskrigen. Nokre dialektar er rekna som særst fine, blant anna Hannover- og Hamburg-dialekten, og desse dialektane er førande for kva som er rekna for fin tysk,

⁸⁴ Duden er ordboka for det tyske språket og vart første gong gitt ut i 1880 av gymnasrektor Konrad Duden. Duden hadde til 1996 monopol på den tyske ordlistemarknaden og sette derfor standarden for kva som var rett tysk. Ordboka (det fins fleire bind) vert oppdatert etter den språklege utviklinga, og har normerande kraft grunna høg status i det tyske folket (Dypvik 2006).

eller "Hochdeutsch". Likevel har Tyskland mange dialektar som er nytta til fulle, men mest i ein diglossisituasjon; dialektar er "heimespråk", medan standardspråket vert snakka i utdannings- og jobbsituasjonar.

Jäger (1971) gjer ei talemålsbasert undersøking med den førforståinga at rettskrivingsreglane i tysk er forelda, og at normførestellingane til Duden og andre språkautoritetar må utvidast. Han meiner dette må til for å redusera den sosiale og regionale disfavoriseringa dialektbrukarar opplever i samfunnet (Jäger 1971, iflg.: Bjørnstad 1980:59).

Materialet er stilar og diktat frå 4., 6., og 9. klasse, og i alt 450 informantar. Han ser på heile 31 avvikskategoriar (ortografiske, morfologiske, leksikalske avvik, syntaktiske og stilistiske), og finn at avviksprosenten minkar med talet år på skulen. Han finn klare sosiale skilnader i avviksmengd og konkluderer med at talemålet er grunn for mesteparten av avvika.

Tysk rettskriving har tradisjonelt vore konservativ, og samsvaret mellom tale og skrift har utvikla seg frå kvarandre. Rettskrivingsreforma i 1996⁸⁵ skulle minska dette gapet ved å tilpassa seg talemålet og gjera rettskrivinga enklare. Blant anna skulle lyden /ph/ no kunna skrivast med /f/ som i *philosophie*–*filosofie*. Reglane for sær- og samanskriving vart også endra, saman med reglane for stor og liten bokstav, når ein skulle bruke komma, og lånord fekk tysk skrivemåte. Rettskrivingsendingane i 1996⁸⁶ var motiverte politisk, frå venstre, og skulle moderera eit konservativt språk til endringar i sosiale strukturar og immigrasjon, det tyske språket skulle verta meir brukarvennleg og mindre elitistisk (Dypvik 2006/3). Kritkarane av dei konservative språkkreftene i Tyskland meinte at tysk anno 1996 var ekskluderande og segregerte fleire (unge) tyskarar frå utdannings- og jobbmoglegheiter (jf. Ammon 1974). Reforma møtte stor motstand, og fleire landsdelar, aviser og skular reserverte seg mot å ta i bruk den nye rettskrivinga. Resultatet av den massive opposisjonen var at

⁸⁵ I 1980 vart den internasjonale arbeidsgruppa for tysk rettskrivingsreform oppretta, bestående av germanistar frå Vest-Tyskland, Aust-Tyskland, Austerrike og Sveits. I 1992 la arbeidsgruppa fram eit utkast, og utkastet gjekk gjennom fleire rundar med endringar fram til 1996. Det året forplikta Tyskland, Austerrike, Sveits, Liechtenstein og fleire andre land med store tyske minoritetar seg til å innføra den nye tyske rettskrivinga innan 1998. Nokre tyske delstatar innførte rettskrivingsendingane alt same skuleår (Dypvik 2006/3).

⁸⁶ Det vart vedteke ein overgangsperiode på 5 år.

dei nye formene vart valfrie, sær- og samanskrivingsreglane vart modererte, og reglane for konsonantbruk vart valfrie (*Telephon* eller *Telefon*). Slik har tyske språkbrukarar fått ei vidare norm som gir meir fridom i ytringsforma. Det er likevel ikkje stor tilpassing til talemålet med den nye reforma, og "gapet" mellom tysk skriftspråk og dei regionale dialektane vil truleg føra til avvik i elevtekstar ei stund framover.

3.7.5 Oppsummering

Rettskrivingsstudiar, studiar av talemålssamsvar og dialekttilhøve frå andre land me kan samanlikna oss med, er interessante for nordmenn med ei litt over middels interesse for språk. Undersøkingane eg har referert til, viser alle at rettskrivingsavvik fins uansett, og ikkje i mindre grad sjølv om normalane i desse landa (Tyskland, England, Danmark og Sverige) er smalare og gjerne meir konservative enn normalane her i Noreg. Dette er ei sær generell ytring, men studiar frå andre land viser til at rettskrivingsvanskar (eller mange feil i elevtekstar) er meir eit problem knytt til opplæring, sosiokulturelle høve rundt den skrivande og samfunnsmessige faktorar som demografi og organisering av samfunnet elles. Likevel er det også studiar (blant andre Lindberg 1973) som meiner at det er mangel på *konsekvens* i normalen som fører til feil, noko Hoel 1995, Tislevoll 1998 og Omdal 2004 trekker fram, medan andre (blant andre Ammon 1974) meiner at konservative normalar fører til stigmatisering av dialektbrukarar og mange feil i tekstane deira.

3.8 Årsaker til avvik

Årsaker til avvik kan vera samansette. Ramma rundt skrivesituasjonen, til dømes uro, press og dårleg tid, grad av alvor (friskrivning, tentamen, eksamen), dagsform, oppgåvetype og motivasjon for tema kan påverke, og i tillegg praktiske føresetnader som tilgang til ordbok og retteprogram. Individuelle og kognitive føresetnader kjem i tillegg. Det er ikkje umogleg, men vanskeleg, å definera årsaksvariablar som fangar opp alle grunnar for avvik. Dei studiane eg har lese, opererer ikkje med årsaksvariablar, men definerer avvik i ulike kategoriar som dei les årsakssamanhengar ut ifrå. Som nemnt tidlegare gir nokre forskarar inntrykk av å ha presupponerte haldningar til kva årsak avviket har i danninga av årsaksvariablar,

men i strevet mot objektivitet er dei fleste forskarar forsiktige med å laga variablar som fortel noko om årsak.

3.8.1 Bokmålssamsvar

Bokmålssamsvar, bokmålsinterferens, bokmålskorrelasjon og bokmålspåverknad er alle omgrep for det same fenomenet. Samsvar, korrelasjon, interferens og påverknad er i denne samanhengen å forstå i "vid" tyding som full likskap med bokmålsnorma, eller delvis likskap med denne norma. Dette siste kallar Stauri (2008) *hybride* ordformer. Slike ordformer kan innehalde element frå begge normalar (her bokmål og nynorsk), som til dømes i <beteknelse> i staden for <betegnelse> (Stauri 2008:3).

Hovudvekta av avvik i nynorsktekstar kan forklarast ut ifrå samsvar med bokmål. Med bokmålskorrelerte avvik (heretter *bk*) meiner ein avvik som er like, eller samsvarer med dei ulike morfema i bokmål. Døme på bk avvik er <gikk>, <man>, <gjøre>, <antakelser>.

Fleire språksosiologiske studiar viser at talespråket til foreldra vert kopiert av barna. Når barnet vert eldre, tek det derimot meir etter sine jamaldringane sine (Wiggen 1992:26). Språk, skrive og tala, vert justert etter og tilpassa medelevar, og det er også grunn til å tru at dette også kan gjelde språkhaldningar og dermed motivasjon.

Negative haldningar og dårleg motivasjon vil truleg opne for interferens frå bokmål i nynorsktekstar. Denne påverkinga mellom skriftspråka vil vera større i bokmålsområde med høg urbaniseringsgrad. Wiggen skriv blant anna at "det i tettstedene [...] er ei noe større bevissthet om og kjensle for hva som er bokmålsformer og hva som er nynorskformer, og mer utbredte negative kjensler til nynorsk mellom elevene enn tilfellet er på bygdene" (Wiggen 1992:26). Desse negative kjenslene samanliknar Wiggen med Krashens "det affektive filter", som er filteret, eller fordommane, språkbrukaren møter språket med. Er språkinnlæraren motivert og positiv, er det affektive filteret lågt eller svakt, medan negative haldningar vil komplisera innlæringsprosessen og i neste omgang dugleiken (Krashen 1981, Wiggen 1986). "In so far as acquisition of nynorsk is hampered by a high affective filter in the areas investigated, that is a reflection of the attitudes to and connotations of the two standards present. The very core of the everyday Norwegian language

struggle has been and still is to create positive connotations to the standard variety one favours and negative ones to the opposing one” (Wiggen 1986:109). Han hevdar vidare at eit høgt affektivt filter i høve til nynorsk, og tilsvarende ”positive connotations to bokmål”, kombinert med mykje bokmål i media og litteratur, og ei normalisering av bokmålsformer som passar inn i det lokale talemålet, gjer at delen av bokmålssamsvar i nynorsktekstar er så høgt (31,3 % av alle avvik i Wiggen sitt materiale frå 1992) i høve til nynorsksamsvar i bokmålstekstar (2,5 % av alle avvik) (op.cit.:108). Det affektive filteret er lågt for bokmålsformer fordi det er eit statusspråk, og dermed får dei lett innpass i tekstane til elevane.

Tormod Stauri formulerer spørsmålshypotesen ”Kor sterkt – og på kva måtar – grip b-norma (her: bokmål) og dialekten til den enkelte skrivaren inn i skrivemåtane [i eksamenssvar formulert på nynorsk av lærarstudentar vestafjells]?” (2008:1). Frå resultata finn han at det er mykje b-normsamsvar i materialet. Det er særleg gjort feil i substantiv- og verbbøyinga, men òg leksikalske feil (ordval). Særleg frekvente er leksikalske feil som <bevegelse, henvisning, oppbygning, begynnelse> (2008:8). Stauri stiller spørsmålet om kva årsakene kan vera til at slike ”openberre” feil vert gjort, og ser avvika i samband med at lærarskulestudentane i mange tilfelle manglar grunnleggande kunnskapar (”competence”) (2008:9).

Søyland (2001) finn i granskinga av KAL-materialet (nynorsk hovudmål) mykje bokmålsinterferens, særleg gjeld dette dei austnorske nynorskelevane som er under press frå eit bokmål i spreiding. Til dømes fann Søyland at 52 % av alle austnorske nynorskelevar bøyer hokjønnsord som hankjønn. ”Det er truleg ikkje tilfeldig at hankjønnsbøyinga står sterkast på Austlandet. Elevane der vert meir påverka av bokmål både i skrift og tale enn vestlandselevane.⁸⁷ Dei er i utkanten av nynorskområdet og ser såleis mindre skriftleg nynorsk, og dialektane i austlandsområda er dessutan under sterkt press frå bokmål” (Søyland 2001:7). I og med at mange austnorske dialektar har hokjønnsbøying i bunden form singularis i svake hankjønnsst substantiv, kan forklaringa vera at bokmål skriftspråk er meir styrande enn talemålet. Statusaspektet og toleransen for bokmålsformer opnar for auka interferens, og det kan synast som det ”affektive filteret” er lågt for bokmålsformer. Søyland finn elles mykje bokmålssamsvar i verbbøyinga, særleg

⁸⁷ Austnorske dialektar har hokjønnsbøying av mange hankjønnsord, til dømes får *en kasse* forma (den) kassa i bunden form sing.

vanleg er det at sterke verb er bøygde svakt (59 %) i presens <bedriver, berer, beskriver, brenner, detter, faller, finner> (op.cit.:12). Ein del leksemfeil korrelerer med talemålet, men dei er færre enn feila som kjem av bokmålssamsvar.

3.8.2 Talemålssamsvar

Fleire rettskrivingsstudiar (Melby 2005, Wiggen 1992, Sandersen 1983, Bjøru 1982, Bjørnstad 1980, Klevstrand 1980, Sætre 1973, Bergersen 1957) påviser, i noko varierende grad rett nok, talemålet som ei kjelde til feil i skriftspråket. Talemålsinterferens, talemålssamsvar, talemålstilknytning, talemålspåverknad, dialektpåverknad er alle omgrep for same fenomen, ein tilstand der den som skriv, nyttar færre eller fleire segment frå talemålet sitt i skriftspråket. Carney (1994) kallar denne typen feil "variant errors" og skil ut kategorien som årsak for feil i skriftspråket til mange elevar.

Talemålsbaserte avvik er *lydlege*, dvs. at dei samsvarer med uttale eller fonologi i talemålet. Grunnen til at talemålsavvik oppstår, er påverknad frå talemålet, men graden av eller mengda av slike avvik varierer med variablane målform, først og fremst, og kva yrkesgruppe foreldra tilhøyrer (Wiggen 1992). Eleven korrigerer ofte ikkje sitt eige talemålsavvik, truleg fordi han eller ho ikkje oppfattar det som avvik. Wiggen (1992) finn at om lag 50 % av alle avvik er talemålsbaserte, men at bokmåltekstane inneheld fleire tk avvik enn nynorsktekstane (om lag ein tredjedel av alle grafematiske avvik). Dette er ein generell tendens.

Talemålet på Austlandet er i endring, og haldningar til dialektbruk er i endring. Denne utviklinga har klare parallellar til samfunnsutviklinga, mediebildet og migrasjonen. Urbaniseringa har halde fram etter andre verdskrigen, og "det urbane" er retningsgivande for kva for livsstil folk vel, utdannings- og yrkesval. Byane veks, og regionsmåla vert dermed statusagentar. Etter eit par tiår med stor dialekttoleranse ser me i dag tendensar til dialektskifte, men no skjer bytet på heimeleg grunn (Skolseg 1999). Folk i ytterkantane av regionale sentra tilpassar dialekten til bymålet. Elsa Kristiansen (1999) meiner det ikkje er nokon objektive kriterium for å hevda at éin dialekt er finare enn ein annan. Likevel er haldningane blant folk ofte slik. "Dermed må det fyrst og fremst vera sosiale konvensjonar som styrer haldningane til

eit talemål” (op.cit.:141). Desse haldningane kan vera så sterke at personen sjølv ikkje ønskjer å innrømme korleis ho faktisk snakkar, om ho vert spurt om det. Som forfattar og mediemann Knut Nærum, opphavleg frå Halden, men bur i Oslo, uttrykte det i programmet ”Typisk norsk” (2005, sesong 2, episode 3): ”Det var så mye annet rart med meg (da jeg flyttet til Oslo), men dialekten var det letteste å kvitte seg med.”

Sjølv om dei fleste ser talemålet som eit skilt system frå skriftspråket, viser forskning (blant andre Wiggen 1992, Melby 2005) at talemålet (S1) har innverknad på skriftspråket (S2), og at denne innverknaden fører til avvik i skriftspråket. Desse feila er også ganske resistente, og vert ikkje borte for alle skuleelevar sjølv med auka kunnskap om skriftnormalen (Wiggen 1992:727).

Eg har tidlegare referert til Bjøru (1982), Klevstrand (1980) og Bjørnstad (1980). Føremålet med desse tre hovudfagsavhandlingane var å måla graden av talemålsinterferens i elevane sine skriftlege arbeid. Konklusjonen frå dei tre oppgåvene sett under eitt må vera at dialekten er avgjerande for kor mykje talemålsinterferens det fins i elevtekstar. Dess lenger frå skriftspråket talemålet er, dess vanskelegare kan det synast for barna å læra inn norma. Andre tankar ein kan gjera seg etter å ha lese dei tre skriftstykkane, er om normeringsarbeidet på riksnivå og evalueringa på skulenivå er heilt i takt.

Wiggen (1982) har laga eit oversyn over talemålskorrelative avvik i prosent i dei ulike norske studiane. Tala frå Bjøru (1982), Wiggen (1992) og Melby (2005) har eg sett inn.

	Thori 1952	Bergersen 1957	Sætre 1973	Bjørnstad 1980	Klevstrand 1980	Bjøru 1982	Wiggen 1992	Melby 2005
% av talem.-korr. avvik av alle avvik	75,0 %	70,0 %	65,0 %	45,4 %	42,9 %	52,4 %	50,0 % ⁸⁸	71,0 %

⁸⁸ Talemålskorrelerande avvik og bokmålskorrelerande avvik som også er talemålskorrelerande (*tk & bk + tk*) (Wiggen 1990:138).

Melby (2005) hevdar i avhandlinga si at det høge resultatet (71 %) kjem av den særeigne trøndske dialekten som ligg relativt langt frå bokmål, ei forklaring også Bjøru (1982) nyttar i si avhandling på talemålssamsvaret hos Sømna-elevane (Bjøru 1982:271).⁸⁹

Talemålssamsvaret i dei norske studiane stemmer med tal frå internasjonale studiar. Wiggen (1982) samanliknar 13 internasjonale studiar med kvarandre og finn at avvik som korrelerer med talemålet, ligg på 50–80 % i dei ulike studiane (op.cit.:143 f.).

Wiggen (1982) finn at det er liten forskjell mellom kjønna i dei ulike studiane han har granska frå 1980 og tidlegare. Det kan sjå ut til at kjønn ikkje er ein gyldig kausalkategori for talemålssamsvarande avvik i dei talemålsbaserte studiane han har analysert. Melby (2005) kjem til ein motsett konklusjon. Ho finn at i alle avvika som er knytte til talemålet (eit tal som er høgare enn det Wiggen (1992), Bjørnstad (1980), Klevstrand (1980) og Bjøru (1982) finn), er kjønnsfordelinga tydeleg. Til dømes kan 29 % av konsonantutelatingane hos gutane knytast til dialekt, medan berre 6 % av jentene sine konsonantutelatingar er rekna som dialektsamsvarande.

3.8.3 "Competence" og "performance"

I dei studiane eg har lese, er dei generelle tendensane at bokmålstekstar har ei klar hovudvekt av avvik som kjem frå påverknad frå talemålet, medan nynorsktekstane har relativt høg frekvens av bokmålssamsvar (17,1 % av alle avvik). Men dette er berre tendensane. Andre feil som er frekvente (i alle studiar av norsk språk) er *skriftspråkspesifikke avvik* (teiknsetting og bokstavforming), *forenkling av dobbel konsonant*, ombyting av *og/å* og *særskrivning av komposita*.⁹⁰ Desse feila kan sjølvsgt også forklarast med foreldrebakgrunn, kjønn, målform og talemål, men teiknsetting og særskrivning er meir eit uttrykk for at mange elevar/personar ikkje har fått god nok opplæring i eller ikkje beherskar elementære språkreglar.

⁸⁹ Bjøru (1982) nytta informantar frå 3., 6. og 9. klasse. Ho registrerer at talemålssamsvaret aukar med åra, samstundes som andre avvik vert færre. Desse funna gjer også Wiggen (1992). Årsaka til at Melby (1995) har funne signifikant mykje meir talemålssamsvar enn Wiggen og Bjøru, kan vera at Melby berre analyserer tekstar frå niandeklassingar (avgangseksamen i grunnskulen). Dersom tendensen er at talemålssamsvarande avvik er meir resistente enn andre avvik (Wiggen 1992), kan dette forklara den noko større delen talemålssamsvar hos Melby, som eg har peikt på tidlegare. Likevel er Bjøru si forklaring på talemålssamsvar at skriftspråket er meir ulikt dialekten og dermed opnar for meir samsvar mellom dei to, også ei plausibel forklaring på auka samsvar, meiner eg. Særleg om Bjøru (1982) sine funn vert samanlikna med funna til Klevstrand (1980) frå Lillehammer, som viser mykje mindre samsvar enn hos Sømna-elevane.

⁹⁰ Wiggen (1992) tel med særskrivning til skriftspråkspesifikke avvik (op.cit.:111).

Ein kan generelt seia at dei fleste avvik er kunnskapsavvik, eller "lack of competence". Om ein elev skriv <ein oppmoding>, så er det fordi eleven ikkje er kjent med reglane for substantivbøyinga i nynorsk, eller at ein bokmåselev skriv <fiskerene>, viser at personen ikkje er trygg på reglar i bokmål for samandraginga av nomen agentis. Det er likevel andre påverknader enn eigen (mangel på) kunnskap som fører til feil, og som gjer det vanskeleg å plassera avvik i faste, avgrensa grupper. Ein elev med bokmålsnær dialekt, og som har bokmål som hovudmål og nynorsk som sidemål, vil truleg kople substantivet *oppmoding* til ordet *oppfordring* i bokmål, som er hankjønn (ub. sing.) med førestilt artikkel <en>. Ergo er <ein oppmoding> eit avvik som korrelerer med hovudmålet til eleven, tala og skrive, eit såkalla *bokmålsavvik* (bk).⁹¹ Avvik som er avvik i høve til nynorsk- og bokmålsnorma, til dømes <psychice> for *psykiske*, er brot på spesielle reglar for staving av framandord og må karakteriserast som eit kunnskapsavvik. Det er ikkje mange studiar som opererer med ein så uoversiktleg kategori som kunnskapsfeil, men det er klart at mange av dei feila som er gjort i elevtekstar og elles, er eit resultat av mangel på språkleg kompetanse. Mangel på kompetanse kan ha mange årsaker; manglande opplæring i skulen, utryggleik på norma, at ein ikkje nyttar skriftspråket til dagleg, foreldre som er lågare utdanna (jf. Wiggen 1992, Bjøru 1980 mfl.), eller at ein sjølv les lite og nyttar språket lite aktivt.

Stauri (2008) opererer med omgrepet hyperkorreksjonar. Dette er eit fenomen som er knytt til tekstar skrivne på nynorsk. Ein hyperkorreksjon oppstår når eleven til dømes "overforbruker" bøyingsendingar og grafemkombinasjonar som er frekvente i eit språk, og implementerer dei i ord og endingar der dei ikkje skal vera. I varieteten nynorsk er *-ar*-endinga døme på ein hyperkorreksjon i ordet <følar> for *føler*, <sitjar> for *sit*, *sitt* eller *sitter*, <emnar> for *emne*. Andre hyperkorreksjonar kan vera overføring av diftongar som i <omgreip> for *omgrep*. Hyperkorreksjonar er sjølv sagt også eit resultat av ein manglande kunnskap om ordformer og bøyingsendingar, men slike avvik har alle såpass mange fellesnemnarar at det er fornuftig å plassera dei i ei eiga gruppe. Stauri (2008) finn at mange nynorskelevar har hyperkorreksjonar i tekstane sine.

Ein del ordformer har samsvar med både bokmål og nynorsk. Desse orda får ofte form som ei blanding av ortografien i nynorsk og bokmål. Stauri (2008) mfl. nyttar omgrepet *hybrid* om slike ordformer. Ord som opptre som hybridformer, kan ha rot i både nynorsk og bokmål. Det kan med andre ord vera at det frie morfemet er nynorsk, men at det grammatiske morfemet, eller avleiinga, samsvarer med bokmål. Ordet <kledene> (b. form, plur.) for *kleda* (nn.) viser at det er nynorsk som har påverka val av rot, men at bøyingsendinga er påverka av bokmål.

Etter gjennomgang av avvika i materialet, konkluderer Stauri (2008) med at:

”Mange av desse tilfella kan vere det som har vorte kalla ”slip of the pen”, og vi ser dokumentert forholdet mellom det som vorte kalla ”competence” og ”performance”. Kandidaten har sin ”competence” på [...] området ved at ortografiske reglar er kjende og gjennomgått før, men det er i gjennomføringa det sviktar” (op.cit.:7).

3.8.4 Skrivesituasjon, vurdering og kjønn

Ei stor undersøking med tittelen *Ungdommers skrivekompetanse* (2005) tek for seg fleire sider av skrivekompetansen til ungdomsskuleelevar. Undersøkinga er resultatet av eit samarbeidsprosjekt som har som føremål å granska skrivedugleiken norske skuleelevar har etter enda grunnskule, å evaluera oppgåvene som vart gitt til eksamen i dei åra materialet vart henta frå, og vurderingspraksisen til sensorar. Studien er basert på KAL-materialet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftleg). Eksamenstekstane er henta frå 1998–1999 (opplæring gitt etter M87) og 2000–2001 (opplæring gitt etter L97).⁹² Studien er av hovudmål, bokmål og nynorsk.

Dette er ikkje ein rettskrivingsstudie, men dei ulike granskingane samla gir eit godt innsyn i ulike faktorar i skrivesituasjonen til eleven, vurderingssituasjonen (evaluering) og korleis kjønn verkar inn på skriveprestasjonar; alle variablar som verkar inn på skrivekompetansen til eleven. Derfor har eg valt å ta undersøkinga med i avhandlinga, og presentera den under tilhøve som kan verka inn på skriveprosessen, eller potensielle årsaker til avvik om ein vil.

⁹² M87: Mønsterplanen 1987, L97: Læreplanen 1997. Det er skrive mykje om desse læreplanane frå før, og eg ser det ikkje som relevant å visa til innhaldet i desse i denne avhandlinga.

Materialet er studert frå ulike innfallsvinklar, og eg vil hovudsakleg gå inn i andre del av undersøkinga, og berre kort referera første del. Den første delen av studien er ein presentasjon av eksamensoppgåvene som er gitt i dei respektive årgangane, og ei evaluering av vurderinga av desse. Eit sentralt spørsmål er om eksamensforma elevane vert vurderte etter, speglar kunnskapane dei har tileigna seg i grunnskulen. Studien er bygd opp som det samarbeidsprosjektet det er, med ulike studiar gjort av ulike forskarar, med ulike innfallsvinklar på same tema. Den første og andre studien (Wenche Vagle 2005) granskar rettleiinga for vurdering i L97 i høve til M87, og korleis omlegginga av det nye karaktersystemet (frå bokstavar til tal) har verka inn på vurderinga, eller fordelinga på karakterskalaen. Ho konkluderer positivt, men eg ser drøftinga av desse emna som meir perifere for mi avhandling. For meir om denne undersøkinga viser eg til Wenche Vagle red. (2005:15– 99). Kjell Lars Berge (2005) vurderer i den tredje studien i kor stor grad skriveprøvene til eksamen er ein reliabel målestokk for kunnskapsnivået til eleven. Poenget i denne studien er å framheva kor viktig det er å utarbeida prøvar og oppgåver som testar ut eleven innanfor fleire kompetanseområde, og at talet på vurderingssituasjonar er størst mogleg.

Vurderinga av prestasjonane til eleven må sjølv sagt også vera reliabel, noko Berge meiner at ho langt på veg er. Problemet, hevdar han, er at elevane berre skal velja ei oppgåve, og at dei då vert prøvde i forsvinnande lite av det dei eigentleg kan eller skulle ha lært; og kan ein slutta at ein god novelleskrivar også er god til å argumentera? Elles finn han at tolkingsfellesskapet blant sensorane er tilfredstillande, og at resonnerande oppgåver i gjennomsnitt er vurderte til ein karakter betre enn forteljande og "mellompersonlege" tekstar (Berge 2005:113). Harald Nilsen (2005) har evaluert sensorcommentarar og korleis dei vurderer innhald, rettskriving, struktur osv. Han viser til at sensorrettleiinga for eksamen i 2000 oppfordra sensorar til ikkje å leggja overdriven stor vekt på "formelle ferdigheter" (op.cit.:119), og meir vekt på innhald, oppbygging, språkleg formuleringsevne og god orden. "Formelle ferdigheter" er i gjennomgåinga av dei ulike sensorvurderingane ikkje vurderte som "det som trekker ned" ein tekst. Rettskriving er dermed underkjent som ein viktig variabel i vurderinga av gode og dårlege tekstar (jf. Hultman og Westman 1992). Den femte, og førebels siste studien, er ei vurdering av oppgavesetta for dei ulike avgangskulla og oppgåvevala dei gjorde (Wenche Vagle og Lars Sigfred Evensen 2005). Studien konkluderer, blant anna, med at elevar har

tydelege preferansar på kva oppgåver dei vel. Forteljinga er den mest populære sjangeren (65–75 % vel denne), trass i at denne ikkje skårar karaktermessig høgt, og det viser seg at sjølv om utvalet av sjanrar er stort, er det få som vel "utradisjonelt" (op.cit.:198).

Bind 2 i "Ungdommers skrivekompetanse" (2005) inneheld fem studiar om korleis elevtekstar er forma. Det er fire grunnleggande problemstillingar i studiane:

1. Kva slags skrivning la eksamensordninga i norsk hovudmål frå 1998 til 2001 til rette for?
2. Kva slags skrivning var konsekvensen av det fagsynet eksamensordninga representerer?
3. Korleis meistrar elevane dei temaa og måtane dei skriv tekstar på til eksamen i norsk hovudmål?
4. Kva er samanhengen mellom "skriveferdigheter" og bakgrunnsfaktorar som kjønn, målform og bustad?

Det siste punktet er mest aktuelt å kommentera her, men eg ønskjer å understreka at dette ikkje er ein rettskrivingsstudie som den til dømes Melby (2005) har gjort på det same KAL-materialet. Undersøkinga er likevel interessant å trekka fram på grunn av at Vagle red. (2005) langt på veg hevdar at kjønn er ein viktig variabel for kor godt eleven presterer på eksamen og i norskfaget generelt. Hypotesen ho utarbeider på grunnlag av granskingar gjort av blant andre Hultman og Westman (1977) og Larsson (1984) er: "Jentene får bedre karakterer til eksamen i norsk skriftlig hovedmål enn guttene" (Vagle 2005:239). Internasjonale studiar (blant anna IEA-undersøkinga) syner at *urbaniseringsgrad* er ein annan variabel som også er avgjerande for skuleprestasjonar generelt. Andre høve som kan påverka resultatata, er skulen sitt hovudmål (nynorsk og bokmål) og kva region eleven kjem frå.

Grad av urbanitet er ein sentral variabel i fleire studiar. Melby (2005) finn at gutar og jenter frå område med låg urbaniseringsgrad har nesten tre til fire gonger så mange feil i *og/å* som gutar og jenter frå område med høg urbaniseringsgrad. Denne feilen er den mest frekvente, i tillegg til mediale konsonantutelatingar, eller konsonantforenklingar. For konsonantforenklingar har bygdegutar fire gonger så mange konsonantutelatingar på plass fire i ordet (mest frekvent) som bygutane, og

jentene frå landet har 14 gonger så mange feil i *og/å* som byjentene. Melby (2005) hevdar at desse funna representerer ein generell tendens i materialet. Truleg var denne studien ikkje publisert då Vagle red. (2005) kom ut med si gransking.⁹³

Med omsyn til målform syner signifikanttesten til Vagle ingen forskjell mellom dei som skriv bokmål og nynorsk til eksamen. Ho viser likevel til at tidlegare statistikk (2000) påviser ein fordel for bokmålsbrukarar. Kjønnulikskapen i resultata er derimot stor: Jenter ligg jamt over ein halv karakter over gutane til eksamen i hovudmål (2002). Undersøkinga viser at jentene står bak majoriteten av eksamenssvara som fekk karakterane 4, 5 og 6, medan gutane er overrepresenterte med dei dårlege karakterane 3, 2 og 1. 28 % av jentene får 5 og 6, medan heile 19 % av gutane får karakterane 1 og 2, som indikerer særleg låg skrivekompetanse. "Berre" 5,5 % av jentene deler denne skjebnen med gutane. Tala syner ein tendens til at kjønn er ein viktig forklaringsvariabel på skrivekompetanse. Wiggen (1992) finn at jenter ligg om lag eitt år føre gutane i rettskrivingsdugleik, og viser særleg til at gutar kvittar seg med rettskrivingsavvik i eit saktare tempo enn jentene. Tabell 34 hos Wiggen for konsonantutelatingar i både nynorsk- og bokmålstekstar illustrerer denne utviklinga.

Steg→	2	3	4	5	6	Alle
Kjønn						
Gutar	13,2	8,9	4,4	2,9	2,6	4,7
Jenter	12,2	5,0	3,1	2,1	1,7	3,4

Tabell 34: Konsonantutelatingar: Gjennomsnittlege avvik pr. 100 løpande ord hos gutar og jenter (nynorsk og bokmål) på ulike klassesteg (op.cit.:155).

4.0 Oppsummering og konklusjon

Eg vil først kort presentera dei studiane eg har lagt størst vekt på, kva tendensar forskarane har funne i materialet sitt, pedagogiske problemstillingar og normeringsproblematikk. Eg gjer lesaren merksam på at ein del forklarande tillegg og presiseringar er skrivne i parentesar undervegs i teksten for at ikkje framstillinga skal

⁹³ Vagle (2005) fann ikkje grunn til å trekka parallellar mellom avviksfrekvens og urbanitet, til det var materialet for lite i den delen av undersøkinga (eit lite utval frå KAL-materialet).

verta for omfattande. I oppsummeringa presenterer eg den eldste studien først for å understreka ei eventuell utvikling.

4.1 Studiar av nynorsk

Bjørnstad (1980) si gransking er ei undersøking av talemålssamsvaret i elevtekstar frå Vågå. Informantane fordeler seg på 3., 6. og 9. klasse, 58 gutar og jenter. Bjørnstad finn at avvika knytt til talemålet aukar med åra og er resistente. Vågå-elevane er flinke til å nytta variasjonen i nynorsknormalen, og heile 80,9 % gjer seg nytte av valfrie former som kan knytast til talemålet i 9. klasse.

Doktoravhandlinga til Geirr Wiggen (1992) er ei landsomfattande kvantitativ og kvalitativ studie av rettskrivingsavvik. Materialet er elevtekstar samla inn i åra 1978 og 1979 frå ulike delar av Sør-Noreg, bokmål- og nynorsktekstar i like store delar. Elevane er fordelte på 2. til 6. klassesteg. Wiggen finn at nynorskelevane har fleire vokalismeavvik (ombyte i bøyingsmorfemet mest frekvente) enn bokmålelevane, elevar med innflyttarforeldre (til nynorskbygdene) har fleire avvik enn dei som har foreldre med lokal dialekt, elevar i meir avgrensa nynorskområde har færre avvik, og dei fleste avvika kan forklarast med bokmålsinnverknad.

Lars Vassenden (1994) har granska eksamenssvar til *examen philosophicum* ved Universitetet i Bergen. Han stiller spørsmålet om det har skjedd ei språkleg nivåågning blant studentane på universitetsnivå, og då sannsynlegvis elles i samfunnet. Han finn at materialet (24 tekstar fordelte på åra 1966, 1977 og 1998, skrivne på bokmål og nynorsk) er for lite til å svara positivt på spørsmålet. Likevel: Studentane har mange feil. Dei som skriv nynorsk, har færre feil enn bokmålsstudentane i ortografi, men desto fleire i bøyingsmorfemet. Vassenden konkluderer med at nynorskstudentane er usikre på reglane for rett bøying i nynorsk.

Søyland (2001) nyttar KAL-materialet som grunnlag for granskinga av kva feil elevar som skriv nynorsk som hovudmål, gjer. Undersøkinga er gjort på oppdrag frå Norsk språkråd i samband med revideringa av nynorsknorma. Ho finn at nynorskelevar er usikre på bøyingsystemet i nynorsk. Dei har flest feil i substantiv- og verbbøyinga. Dei har vanskar med å fastsetta rett genus og byter frekvent om *-ar/-er*-endingar i fleirtal av maskuline substantiv (båtar <båter>) og i presens av svake verb (arbeider

<arbeidar>), for å nemna noko. Hyperkorreksjonar er vanlege, saman med hybride ordformer.

Wetås (2001) nyttar same materialet som Søyland som grunnlag for granskinga si, men med andre utvalskriterium (urbaniseringsgrad). Ho er også engasjert av Norsk språkråd i samband med revideringa av normalen i nynorsk for å undersøka kva former som vert nytta i normalen, hovudformer eller sideformer. Granskinga til Wetås har dermed eit anna føremål enn Søyland si, men Wetås konkluderer også med at elevane i hennar materiale har mange feil og er utrygge på norma. Hovudformer vert nytta i større grad enn sideformer, dei nyttar ikkje variasjonen, og det verkar som om elevane er lite klar over han, hevdar Wetås. Til dømes er *-i*-former ikkje å finna i det heile hos niandeklassingane. Andre undersøkingar viser at eldre nynorskbrukarar nyttar *-i*-former (soli), og Wetås meiner at funna indikerer at den eldre, tradisjonelle *-i*-forma er på veg ut av normalbruken.

Stauri (2008) har granska eksamenstekstar frå lærarskulestudentar ved ein utdanningsinstitusjon på Vestlandet. Han finn at dei som skriv nynorsk, har mykje bokmålsinterferens. Denne interferensen viser seg på fleire måtar: Bokmålsordformer vert tekne inn i nynorsk ("reine" bokmålsformer), at leksemet er bokmål, men at fleksjonsmorfemet er nynorsk, eller ved at leksemet er nynorsk medan fleksjonen er bokmål (såkalla hybride former). Flest avvik er i substantiv- og verbbøyinga. I substantivbøyinga er det gjort flest feil i substantiv som må vera hokjønn på nynorsk (*forståing*), men som kan vera hankjønn på bokmål (*forståingen*, *boken*). Bokmålsinterferensen kjem også godt til syne i nøytrumsformene, særleg i fleirtal. I verbbøyinga er det særleg partisipp av sterke og svake verb som dominerer som frekvente feil. Konklusjonen til Stauri er at ein ikkje kan gå ut frå at språkkompetansen på lærarskulenivå er god nok, og at studentane har hatt tilstrekkeleg opplæring i rettskriving frå før. Studentane skal etter kvart læra bort og føra vidare eigne kunnskapar, og det er i den samanhengen særst viktig at opplæringa på lærarskulenivå er god.

4.2 Studiar av bokmål

Klevstrand (1980) si undersøking er talemålsbasert og tek utgangspunkt i skulelevar frå Lillehammer. Ho finn at 60 % av avvika er forklarlege. 2/3 av desse er talemålssamsvarande, medan 1/3 er hyperkorreksjon. Denne studien er nærare omtala i *Rettskrivingsstudier I* av Geirr Wiggen (1982).

Bjørnu (1982) har nytta same avvikskategoriar som Klevstrand (1980) og Bjørnstad (1980). Føremålet er å granska korrelasjonen mellom tale og skrift i tekstane ho har valt ut for undersøkinga hos i alt 45 informantar fordelt på 3., 6. og 9. klasse. Bjørnu finn at 65 % av dei formene elevane vel, er i strid med talemålet. Hos både jenter og gutar aukar bruken av dei typane som er i strid med talemålet, oppetter klassestega, men gutane har generelt fleire avvik enn jentene. Ho antydar at elevane ikkje har fått undervisning i variasjonen i normalen, og kva former dei kan velja som samsvarer med talemålet. Vel halvparten (52,4 %) av avvika har støtte i talemålet, om lag 13 % er hyperkorrekte, og resten er det Bjørnu kallar uforklarlege avvik.

Wiggen (1992) har i doktoravhandlinga si funne at talemålsinnslaget i bokmålstekstane er større enn i nynorsktekstane. 18,2 % av alle løpande ord er feilskrivne. Materialet er henta frå ulike skular i Sør-Noreg. Gutane skriv meir feil enn jentene, nynorskelevar har fleire avvik enn bokmålselevane, og elevar med foreldre som les og skriv lite i yrket sitt, har fleire avvik enn elevar av foreldre som skriv og les meir, samstundes har elevar med innflyttarforeldre fleire avvik enn elevar med innfødde foreldre. Undersøkinga er på grafemnivået. Flest avvik er skriftspråksesifikke. Dernest kjem avvik i konsonantismen (forenkling av dobbel konsonant). I vokalismen dominerer ombyta (hovudsakleg i nynorsktekstane).

Vassenden (1994) viser ikkje empirien i sin studie av avvik i eksamensvar til *examen philosophicum* ved Universitetet i Bergen, det er derfor ikkje mogleg å gi eit godt bilde av kva for avvik som opptre. Dei mest frekvente er likevel ortografiske avvik (bokstavering), og i hovudsak er studentane usikre på "trekonsonantregelen" (<stillte, oppfattning>), hevdar han. Generelt er inntrykket at mange studentar ikkje bryr seg med å gi eksamenssvara den framstillinga den formelle utforminga som ei fagleg framstilling tradisjonelt skal ha på universitetsplanet. Men Vassenden (1994) sluttar

ikkje frå funna han har gjort, til at det har skjedd ei nivåågning, som er forskingsfokuset i granskinga.

Tislevoll (1998) hevdar det *har* skjedd ei tydeleg nivåågning i sitt materiale, som er tekstar skrivne av studentar ved nordistikk og sosiologi ved Universitetet i Oslo. Det er resultat frå den diakrone delen av undersøkinga (han har undersøkt utvalte tekstar frå 1965, 1980 og 1993) som gjer at han kan trekka denne konklusjonen, men også den synkrone undersøkinga hans slår fast at det fins mange avvik i tekstane han har undersøkt, men at tilstrøyminga til universiteta er større no enn ho var i 1960-åra, og studentane skriv lengre tekstar. Sjølv med desse to sentrale påverknadsfaktorane, finn ikkje Tislevoll grunn til å moderera konklusjonen sin. Tislevoll har undersøkt teiknsetting, ortografi, morfologi, ordbruk og syntaks, han har også ei gruppe for slurv og for inkonsekvens. Frå 1965 til 1980 finn han at avvikande teiknsetting har fordobla seg saman med ortografiske feil. Eldre ordformer held seg lenge i språkbruken viser det seg, men flest feil er det i forenkling eller fordobling av konsonant. Eit anna avvik som klart har bidratt til konklusjonen Tislevoll kjem med, er avvikande sær- og samanskiving og bokstavforming (feil i stor/liten bokstav).

Melby (2005) har granska talemålssamsvaret i trøndske elevtekstar henta frå KAL-materialet. Ho nyttar same kategoriar som Wiggen (1992). Hovudfunna hennar er at 98, 5 % av alle elevane har eit eller anna avvik, noko som samsvarer med andre undersøkingar. Konsonantavvika utgjer 62 % av alle avvik, der utelatingar er mest vanleg (men færre enn hos Wiggen). Vokalavvika utgjer 33 % av alle avvik, og det vanlegaste avviket er ombyte (68 % av ombyta, igjen lågare enn hos Wiggen). 61 % av alle informantane nyttar og/å feil minst ein gong, og ombytt *og/å* utgjer 21 % av alle vokalombyta i materialet. Melby finn elles at to tredjedelar av avvika kan knytast til talemålet (71 %), som er noko høgare enn hos Wiggen (1992). Dette funnet må forklarast med at informantane til Melby er *eldre* (10. klasse) enn Wiggen sine (sjetteklassingar eldst). Forskinga til Wiggen og andre viser nemleg at delen av avvik fell med skuleåra, men at *dei talemålsbaserte avvika er resistente og dermed aukar i høve til andre typar avvik*.

Årsakene til avvik er samansette, men for nynorskskrivarane er det grovt sett bokmålet som er årsaka til det relativt høge talet på avvik i nynorsktekstar, og hos dei som skriv bokmål er det dialekten som påverkar og gir avvik. Studiane viser også at

kjønn er relevant for kor mykje avvik det er å finna i tekstane. Jentene har jamt over færre avvik enn gutane, og dei avvika dei har får dei lettare bukt med.

4.3 Konklusjon

Eg har valt å dela inn etter dei to varietetane i skriftspråket vårt. Eg meiner å ha grunngeving for dette valet i korleis dei to varietetane, nynorsk og bokmål, har utvikla seg etter andre verdskrigen. Etter at tilnæringslinja i realiteten vart oppgitt ein gong i 1950-åra, har levevilkåra for nynorsk og bokmål endra seg. Nynorsk har pr. i dag om lag 10 % brukarar, medan prosenten var kring 40 % i slutten av 1930-åra. Nynorsk er ikkje i same grad som bokmål nytta i det offentlege, haldningane er negative til nynorsk, og mange nynorskbrukarar skiftar målform når dei vert eldre, eller flyttar på seg.

Generelt syner mange studiar indikasjonar på at haldninga til og respekten for språket har endra seg. Kunnskapen om kva som er rett språk, har vorte dårlegare, og fleire granskarar meiner å ha prova ein samanheng mellom den openberre auken i feil i språket og ei generell nivååkning. Nokre forskarar meiner den pragmatiske haldninga til språknorma kan ha samanheng med det dei meiner er ei generell normoppløysing i samfunnet. Norma i nynorsk er vid, med stor variasjon og tilpassing til talemålsvariasjonen. Mange bokmålsformer er etter kvart tillatne, og dette har ført til ei ytterlegare utviding. Tilnæringslinja er formelt avvikla, men tilnærminga til bokmål skjer likevel i praksis med sideformer med monoftongering (draum [drøm]), innlemming og godkjenning av prefiksa an-, be- (bekrefte, bevis, anbefale). Konsekvensen er ein vid normal med mange sideformer. Biverknaden av ein slik politikk er at det kan vera vanskeleg for språkbrukaren å orientera seg i norma, henga med på hyppige endringar, og han vert i stor grad avhengig av ordlista i skrivearbeidet. Orkar han det, i lengda? Mange gjer ikkje det; dei tykkjer det er strevsamt å heile tida ligga under "ordlistetrældommen" og skiftar til bokmål; "det er lettere med bokmål, liksom", som ein elev i Råbu (1997) sitt materiale uttrykker det.

Fordelane med ein vid normal er lett å gløyma i alle undersøkingane som konkluderer med negative haldningar til nynorsk. Mange som strevar med nynorsk, skuldar normalen for at dei finn nynorsk strevsamt og vanskeleg, og argumenterer for ein smalare normal, med få, eller helst ingen, sideformer. Farane og ulempene med

å snevra inn normalen kan ein finna i Sverige og Danmark. Heilt generelt og overflatisk er det grunn til å påstå ein samanheng mellom dei vesentleg smalare eller konservative normalane i dei respektive landa og respekten for dialektar, og ikkje minst bruken av dei. Internasjonal forskning på tospråklege/fleirspråklege samfunn viser at dersom ein har ein høgstatusvariant, tenderer den/dei andre variantane til å ta ei meir sekundær rolle, med vesentleg lågare status. Dialektar kan i ein slik diglossisituasjon på lengre sikt verta meir eller mindre utjamna i eit språksamfunn, der gjerne den dialekten som ligg nærast statusvarianten, dominerer. Ei slik utvikling har ein hatt i Sverige og Danmark. Sett litt på spissen kan ein kanskje hevda at dei vide normalane i Noreg er *prisen* ein må betala for eit rikt og positivt dialektmangfald. Når det er sagt, er det truleg ikkje alle som er einige om at dette dialektmangfaldet er ein pris verd å betala for eit dagleg strev med val av ordformer.

Det er heller ikkje sikkert at skriftspråket er førande for talemålet. Om ein dialekttalande person frå Sunnhordland skriv bokmål, er det ikkje sikkert at ho i talemålet vil nytta mange bokmålsformer, men forskning peiker i den retninga. Det viser seg at alle typar "bokmålsagentar" verkar inn på den som skriv nynorsk (Wiggen 1992). Slik sett kan ein kanskje hevda at dei som skriv nynorsk, er meir *utsette* for trugsmål utanfrå mot eiga språkkjensle enn dei som skriv bokmål. Om ein smalare normal i nynorsk vil gjera det lettare for nynorskbrukaren å skriva nynorsk, er usikkert. Slik norma er utforma i dag, kan ein velja ei smalare linje og halda seg til læreboknormalen, eller ein kan velja den vide normalen. Det er dermed ikkje noko som tilseier at ikkje nynorskbrukaren kan halda seg til den smale varianten, men utfordringa er gjerne å gjera eit val, når det er så mange linjer ein kan leggja seg på innanfor normalen. Valet inneber òg at ein må vera konsekvent når ein først har valt, og skal ein tru Vassenden (1994), er det mange som ikkje tar eit slikt val, eller ikkje tar valet seriøst nok.

Normeringa i bokmål er tufta på same prinsipp som nynorsk: Tilpassing til dialektvariasjonen. Bokmålsskrivarar har likevel ikkje på langt nær dei same vanskane når dei skriv som nynorskbrukarane. Dei har rett nok meir talemålsinnslag enn nynorskbrukarane, men dei er tryggare på norma, særleg dess eldre språkbrukaren vert. Årsakene til dette er samansette, men ei av hovudårsakene ligg i mengda bokmål som omgir oss i det daglege. Andre årsaker kan vera at normalen

rett og slett er enklare å orientera seg i (særleg etter fjerning av sideformer i 2005), men også at bokmål viser seg å ha fleire positive konnotasjonar knytt til seg. Det må merkast at haldningane kan vera like steile hos nynorsk- og dialektbrukarar på Vestlandet til dømes, som hos Oslo-folk og bokmålsbrukarar, og studiar har vist at mange nynorskbrukarar er stolte av språket sitt. Likevel skiftar mange av dei til bokmål i vaksen alder.

Studiane eg har referert til i denne avhandlinga, syner at det er få som skriv feilfritt, uavhengig av målform. Berre unntaksvis er tekstar feilfrie. Norske, danske og svenske undersøkingar viser til auka feilfrekvens i elevtekstar på grunnskulenivå og på universitetsnivå frå få tiår tilbake og fram til i dag. Omfanget kan forklarast ut frå demokratiseringa av heile skulevesenet, men denne forklaringa kan ikkje demma opp for det faktum at skrivekompetansen *er* svekt med det som kan verka som ei "laissez-faire"-haldning til skrivenormer, reduserte timar i norskfaget, komplekse rettskrivingsnormer og manglande implementering av desse i skulen. Dersom ein ser alvorleg på feil i språket og ein lågare skrivekompetanse blant folk flest, gir ikkje utviklinga grunn til å vera positiv. Det er likevel grunn til å spørja kor viktig eit feilfritt språk er, dersom meininga kjem fram til mottakaren og den kommunikative funksjonen er til stades i teksten. Dersom ein derimot meiner at forenkling av dobbel konsonant, feil bruk av *og* og *å*, sviktande teiknsetting, enkle og lite avanserte setningskonstruksjonar og ein ulogisk tekststruktur ikkje er ei ønskeleg utvikling, bør skrivekompetanse leggjast meir vekt på i opplæringa på alle steg. Normene bør i tillegg implementerast med større tyngd i form av etterutdanning og kursing av det som ofte viser seg å vera utrygge lærarar.

Referanseforkortingar:

loc. cit: loco citato

op.cit: opus citatum

Andre forkortingar:

ev.:eventuelt

dvs.: det vil seie

f.: følgjande sider

jf.: jamfør

mfl.: med fleire

mht.: med hensyn til

m.m.: med meir

osv.: og så vidare

pga.: på grunn av

t.d.: til dømes

sing.: singularis

plur.: pluralis

b.: bunden

ub.: ubunden

Litteratur og kjelder

- Akselberg, Gunnstein 2003: *Praksis og haldning til valfridomen i den nynorske skriftnorma hjå elevar som har nynorsk som hovudmål*. Universitetet i Bergen (Frå Omdal og Røsstad (red.): *Krefter og motkrefter i språknormeringa*. Høyskoleforlaget. 2003)
- Allerup, Peter og Jansen, Mogens 1991: *Stavefærdighed: nu og for 11 år siden*, København, Danmarks Pædagogiske Institut
- Almenningen, Olaf mfl. 1993: *Språk og samfunn gjennom tusen år. Ei norsk språkhistorie*. Oslo, Norsk lærerforening 5/93.
- Almenningen, Olaf 2001: *Stutt historikk over sidemålsskipnaden*, *Språknytt* 1–2.
- Andersen, Torben mfl. 1992: *En undersøgelse av stavefejlsmønstre i gymnasiet*, København, Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen
- Apelseth, Arne 1997: *Mellom tradisjon og innovasjon. Utgangspunkta for Ivar Aasens tidlege målstrev*. Det norske samlaget.
- Befring, Edvard 1994: *Forskingsmetode og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berge, Kjell Lars (red). 2005: *Ungdommers skrivekompetanse*, bind 1 og 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars 1999: *Fellesspråklige lærebøker i skolen*. *Språknytt* 3–4.
- Berge, Kjell Lars 2001: *Om et forslag til alternativ sidemålsundervisning*. *Språknytt* 1–2.
- Bergersen, Hans 1957: *Rettskrivingsfeil hos barn. Noen resultater av undersøkinger ved Oslo folkeskole*. Oslo: Gyldendal.
- Bjørnstad, Anders 1980: *Skriftspråk og talemål. Ein språkleg og sosiokulturell studie av skriftspråket til skuleelevar i eit bygdesamfunn (Vågå)*. Universitetet i Oslo.
- Bjørn, Jenny Olive 1982: *Dialekt og skriftspråk. Ei undersøking av talemålssamsvar i avvik og valfrie former i skriftspråket til skuleelevar i Sømna kommune*. Universitetet i Oslo.
- Bråten, Ivar (red.) 1996: *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen.
- Carney, Edward 1994: *A survey of English spelling*. London: Routledge.
- Dypvik, Astrid 2006: *Den endelause reforma*. *Språknytt* 2006/3.
- Engh, Jan mfl. 1972: *Språksosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Finbak, Liv 2004: *Stavefeil under lupen*. Presentasjon av en pedagogisk modell for å beskrive stavefeil. Trondheim: VOX.
- Gairns, Ruth og Redman, Stuart 1986: *Working with words*. A guide to teaching and learning vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grepstad, Ottar 2006: *Frå den nynorske skriftkulturens annalar, 1646–2005*. Hovdebygda: Nynorsk kultursentrum.

- Grønmo, Sigmund 2002: *Samfunnsvitenskaplig metode*. Bergen:Fagbokforlaget.
- Haugen, Einar 1966: *Language conflict and Language Planning. The Case of Modern Norwegian*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Haugen, Ingvar 1984: Norskfaget i den videregående skole s. 51–59. Carlsten, Carl Thomas (red.): *Styrk norskfaget!* En artikkelsamling med vekt på lese- og skrivevansker. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, Ottar 2002: *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, Trude 1995: *Rettskrivingsnormaler –til hjelp eller besvær?* En vurdering av ”vide” og ”snevre” rettskrivningssystem i skandinaviske språk. HS Agder. Universitetet i Oslo.
- Holm, Anne-Brit 1999: *Stebarnet nynorsk*. Hovudfagsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Hultman, Tor G 1994: Språklig nivå­senkning – realitet eller myt? *ADH-serien 73*. Kristiansand: Agder distriktshøgskole.
- Hultman, Tor G. og Westman, Margareta 1992: *Gymnasistsvenska*. Stockholm: Akademityck.
- Hausvik, Leif Rune 2001: Språklig likestilling eller ”sidemål”. *Språknytt 1–2*.
- Hægeland, Torbjørn, Kirkebøen, Lars J., Raaum, Oddbjørn 2006: *Skoleresultater 2005*. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge. Rapport, Utdanningsspeilet 2006/5.
- Hägerfelth, Gun 1994: *Drömmar. Feltyper i elevuppsatser på temaet ”Drömmar”, det centrala provet i svenska för elever på teoretiska gymnasielinjer läsåret 93/94*. Lund: Lunds Universität.
- Høien og Lundberg 2002: *Dysleksi*. Fra teori til praksis. Oslo:Gyldendal.
- Jacobsen, Dag Ingvar 2005: *Hvordan gjennomføre unders kkelser?*Innføring i samfunnsvitenskaplig metode. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jansson, Benthe Kolberg 2001:   lykka med nynorskundervisninga. *Språknytt 1-2*.
- J ger, Siegfried 1970: *Sprachnorm og Sch lersprache*, i Sprache und Gesellschaft, Jahrbuch 1970.
- Kihl, Preben 1988: *En skoledrengs staveregler: – En undersøgelse af strukturen i og motiverne til 700 stavfejl i 1200 ord stavet af en 7-8 års K benhavnsk barn i løbet af 2. klasse*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Kihl, Preben 1993: Stavefejlenes utviklingspsykologi – kreativitet og strukturelle hypoteser i børns staving. *Nordisk psykologi 45* s. 186-202.
- Klevstrand, Liv Dagny 1980: Dialekt i skriftspråk: ei undersøking av talem ssamsvar i avvik og valfrie former i skriftspråket til skoleelever på Lillehammer. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Knudsen, Geir 2007: Forpliktet på nasjonen, åpen for verden. Kap. 10. Mikkelsen, Fladmoe (red.): *Lektor– adjunkt –lærer*. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krashen, Stephen 1981: *Second Language acquisition and Second Language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsson, Kent 1984: *Skrivförmåga*. Studier i svenskt elevspråk. Malmö: Liber forlag, Malmö.
- Lindberg, Ebba 1973: *Studentsvenska* : Studier i stockholmsabiturienters examensuppsatser 1864 -1965. Stockholm: Skriptor.
- Løb, Henrik 1983: *Bogstavet r, det største staveproblem : en undersøgelse af stavefejl hos folkeskolens ældste elever : med særligt henblik på fejl, der vedrører bogstavet r*. København: Danmarks Pædagogiske institut.
- Melby, Hilde 2005: *No e æ ferdi me EKSAMEN – en undersøkelse av rettskrivingsavvik blant trøndeske tiendeklassinger*. Hovedoppgåve. Universitetet I Oslo.
- Moseley, David 1994: From Theory to Practice: Errors and Trials. *Handbook of Spelling: theory, process and intervention*. Chichester: John Wiley.
- Nordal, Anne Steinsvik (red.) 2005: *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring*. Volda: Nynorsksenteret.
- Nordal, Anne Steinsvik 2004: *Nynorsk i bokmålsland*. Ei gransking av sidemålspraksis og haldningar i nynorsk som sidemål i ungdomsskolen i Bærum. Volda: Høgskulen i Volda.
- Nordal, Anne Steinsvik 1997: *Frå eg til jeg?* Språkhaldningsundersøking: om bakgrunn for skifte av skriftspråk: frå nynorsk til bokmål. Hovedoppgåve. Universitetet i Oslo.
- Nordhagen, Johanne 2006: *Nynorsk som sidemål i skolen – en undersøkelse av allmennlærerstudenters personlige og yrkesprofesjonelle holdninger*. Hovedfagsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Nynorskrettskrivinga. Utgreiing og framlegg til revisjon av rettskrivinga i nynorsk, Norsk Språkråd 2002.
- Omdal, Helge 2004: *Språknormering – med mål i sikte?* Om ymse effekter av norsk språknormering i 100 år. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Omdal, Helge 2002: *Språknormer i Norge*. Normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Omdal, Helge 1999: Språkbrukeren –fri til å velge? Artikler om homogen og heterogen språknorm. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Pedersen, Karen M. 1977: *Dialekt, regionalsprog, rigssprog –en analyse av børns skolesprog*. Aabenraa: Institutt for grænseregionsforskning.
- Rogne, Magne 2005: Sidemålet gjennom hundre år. *Norsklæreren* 4/05.

Rødningen, Dagfinn 2000: Nærskylde skriftspråk i kontakt. Interferensproblem og normering i norsk, sett i lys av ei undersøking om språkskifte i Ottadalen. *Maal og Minne* 2000/1 s. 61–84.

Råbu, Anne- Berith 1997: *To ulike norskfag?* Holdninger til sidemål og hovedmål. Hovudfagsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.

Sandersen, Vibeke 1983: *Skolestile og skriftsprognormen : en undersøgelse af utvalgte stile fra 9. klasse og 4. klasse.* Holte: Danmarks Lærerhøjskole.

Scholfield, Philip 1994: Writing and Spelling: The View from Linguistics. *Handbook of Spelling: theory, process and intervention.* Chichester: John Wiley.

Skolseg, Ellen 1999: Romeriksdialektas levevilkår I skuggen av Oslo. *Austlandsmål i endring.* Oslo: Samlaget.

Slettemark, Bjørn 2006: *Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo.* Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.

Stauri, Tormod 2008: Korleis klarer vi å utvikle kvalitet i skrivinga til studentane? Fagleg-didaktiske refleksjonar omkring rettskriving i nynorsk (og bokmål). Upublisert.

Steinset, Åge 1973: *Problematikk ved skifte av dialektområde.* Ein innleiingsstudie. Bergen: Psykologisk institutt, Universitetet i Bergen.

Støren, Liv Anne, Helland, Håvard og Grøgaard 2007: *Og hvem stod igjen?* Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i den videregående opplæringen blant elever som startet opplæring i årene 1999-2001. Oslo: NIFU STEP. Rapportnr. 14/2007.

Søyland, Aud 2001: "Typer feil i nynorsk". Norsk Språkråd.

Sætre, Odd 1973: *Feiltyper i et utvalg ungdomsskolestiler.* Hovudfagsoppgåve. Bergen: Universitetet i Bergen.

Teleman, Ulf 1979: Språkrätt. *Om skolans språknormer och samhällets.* Lund: Liber läromedel.

Tislevoll, Jan R 1998.: *Studentnorsk.* En språklig undersøkelse av eksamensbesvarelser i norsk og sosiologi. Hovedfagsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.

Torvatn, Anne Charlotte 1995: *Jeg har ikke problemer med nynorsken, men jeg vil helst slippe.* Om en skoleklasses oppfattelse av innholdet i en fellesspråklig lærebok. Hovudoppgåve ved NTNU. Trondheim.

Tønnesen, Truls 1999: Møtet med den andre. *Filologen* 2 – 99.

Vagle, Wenche 2005: Jentene mot røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn. Frå *Ungdommers skrivekompetanse.* Oslo: Universitetsforlaget.

Vassenden, Lars 1994: Språklig nivåsenking –realitet eller myte? *ADH-serien 73.* Kristiansand: Agder distriktshøgskole.

- Vibe, Nils og Borgen, Jorunn 2007: *Lese det, lære det, ja! Men å skrive det? Nei, det vil vi ikke*. Evaluering av forsøk med valgfritt sidemål i Oslo. Oslo: NIFU STEP 33/2007
- Vibe, Nils 2005: *Holdninger til nynorsk i grunnskolen i Oslo*. Oslo: NIFU STEP 26/2005
- Vikør, Lars 2002: Utviklinga i nynorsk 1950-2000. *Språknytt* 2002/3 – 4.
- Vikør, Lars 1995: Rettskriving hos nynorskforfattarar. Norsk Språkråd nr 3.
- Vygotsky, Lev 1978: *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Walmness, Roar 2000: *Særskrivning av sammensatte ord. NOR-skrift* nr. 6/2000. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Walmness, Roar 2002: Særskrivning av sammensatte ord. *Språknytt* 2002.
- Wedde, Elise 2006: *Kartlegging av sidemålsundervisning på 10. trinn og VKI*. Oslo: TNS Gallup.
- Wetås, Åse 2001: Undersøking av formbruken i ulike typar upublisert materiale på nynorsk. Norsk Språkråd.
- Wiggen, Geirr 2007: Fotnoter. *Norsklæreren* 2/2007.
- Wiggen, Geirr 1996: Norsk rettskriving: Hva er vanskelig for elevene, og hvilke regler bør revunderes på grunnlag av praktiske pedagogiske erfaringer? Frå: Jahr og Trudgill (red.): *Fra Norm og variasjon – utvalgte språkstudier 1974-2005*. Festskrift til Geirr Wiggen. Oslo: Novus.
- Wiggen, Geirr 1990: Språksosiologiske aspekt ved rettskrivingsavvik hos norske barneskoleelever. Frå: Jahr og Trudgill (red.): *Fra Norm og variasjon – utvalgte språkstudier 1974-2005*. Festskrift til Geirr Wiggen. Oslo: Novus.
- Wiggen, Geirr 1986: The role of the Affective Filter on the level of orthography. Frå: Jahr og Trudgill (red.): *Norm og variasjon – utvalgte språkstudier 1974-2005*. Festskrift til Geirr Wiggen. Oslo: Novus.
- Wiggen, Geirr 1983: Dialekt-begrepet i Hirtshals-prosjektet og norsmålspedagogiske konsekvenser av det. Frå: Jahr og Trudgill (red.): *Norm og variasjon – utvalgte språkstudier 1974-2005*. Festskrift til Geirr Wiggen. Oslo: Novus.
- Wiggen, Geirr 1979: The use of dialects in the teaching of the written language: the Norwegian case. Frå: Jahr og Trudgill (red.): *Norm og variasjon – utvalgte språkstudier 1974-2005*. Festskrift til Geirr Wiggen. Oslo: Novus.
- Wiggen, Geirr 1992: *Rettskrivingsstudier II*. Bind I og II. Doktorgr. avh. Oslo: Universitetet i Oslo
- Wiggen, Geirr 1982: *Rettskrivingsstudier I*. Oslo: Novus.
- Wiggen, Geirr (red.) 1974: *Ny målstrid*. Ei samling artikler og innlegg om språk, samfunn og ideologi. Oslo: Novus.

Österberg, Tore 1961: *Bilingualism and the first school language- An educational problem illustrated by results from a Swedish dialect area, Umeå*. Umeå: Västerbottens tryckeri.

Østby H. og Knapskog K. 1994: *Metodebok for mediestudenter. En innføring i kvantitativ metode*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Nettsider/nettstader/internettlenkjer:

Aftenposten 18.04.2008: *Farvel til nynorsken*, Brynjulf Jung

Nei til valgfritt sidemål, NRK nyheter, 06.06.07, lest 10.04.08

"Ivar Aasens liv og verk", Aasentunet, oppdatert 15.02.2007

Grepstad, Ottar: *Nynorsken i årstal* (nettstaden til Aasentunet), lest 12.09.08

Nynorsk faktabok 2005, Aasentunet: <http://www.aasentunet.no/default.asp?menu=85>, lest 15.04.09

<http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/> "Kvinner dominerer på nesten alle områder" Hilde A. Hollås. Lese 14.02.08.

<http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200404/06/> "Utdanning", Elisabeth Falnes-Dalheim 4/2004. Lese 02.02.08.

<http://www.abcnyheter.no/node/36807>. Lese 17.02.09

<http://www.f-b.no/article/20080412/SPEILET/35109077/1020/AKTUELT>: *Tror kanskje det årnær sæ likevel*, Fredrikstad blad, 12.04.08.

<http://www.nm.no/tekst.cfm?path=10198,10222,10225&id=2039>.Lese 07.04.08.

<http://www.nynorsk.no/ml/hordaland/nynorsk.html>. Lese 18.02.09. Nynorsk kommunar i Hordaland fylke.

<http://www.ub.uio.no/ujur/henvisninger/ibid.html>. Lese 01.04.09.

http://www.udir.no/upload/Rapporter/sidemalsrapport_siste.pdf, Elise Wedde, TNS.