



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MDIP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MDIP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	205
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	30996
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Bokmålssamanfall i nynorske elevtekstar

– ein komparativ studie

Bokmål-interferens in Nynorsk pupils texts

– a comparative study

Caroline Fagerheim

Master i didaktiske praksisar

Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiar Jorunn Simonsen Thingnes

15. mai 2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Til nynorskeleven

Samandrag

Denne masteroppgåva har som føremål å gi ei større oversikt over kva normavvik ein finn i nynorske elevtekstar og få eit svar på kor stor del av desse som er samanfallande med bokmålsnorma. Dette for å tydeleggjere kva særlege utfordringar nynorskeleven har. Fleire studiar har granska normavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål, og det er mellom anna avdekt at fleire avvik kan sjåast i samanheng med bokmålsamanfall. Studien min er ein komparativ litteraturstudie, og den komparative analysen min presenterer, samanliknar og diskuterer funna i seks studiar; Bjørhusdal & Juuhl (2017), Støfring (2019), Eiksund (2020), Hellevang (2020), Røhme (2020) og Hånes (2021). Desse studiane er uavhengige granskingar av normavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål.

Ein vesentleg del av avvika i elevtekstane er bokmålsamanfall. Desse avvika utgjer mellom 33 - 47 % av alle normavvika i alle studiane, om ein berre ser på «reine» bokmålsamanfallande avvik.

Nynorskelevane gjer, som bokmåselevane, mykje feil med dobbelkonsonant og med og/å. Spesifikt i nynorsktekstane er bruk av leksem som ikkje samsvarar med nynorsknorma, det å byte ut ein konsonant eller vokal i leksemet slik at ordet heller samsvarar med bokmålsnorma, monoftong i staden for diftong og sterke verb som blir bøygde svakt. Vidare følgjer fleire avvik knytte til verb- og substantivbøyinga, ein avvikstype som er lite frekvent hos bokmåselevane. Funna i undersøkinga syner fleire samanfallande tendensar sjølv om elevtekstane i dei ulike studiane er henta frå ulike årstrinn og ulike deler av landet. Eit av primærfunna i denne oppgåva er at til tross for skilnader i alder og geografi, er omfanget av bokmålsamanfallande avvik påfallande likt i dei nynorske elevtekstane. Alle studiane i empirien peikar på at det er behov for ein eigen språkdidaktikk for nynorskeleven. Dette er noko funna mine òg støttar opp om.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to present an overview of the norm deviations found in written texts of pupils whose primary language is Nynorsk and to determine how large a part of these deviations correspond with Bokmål norms. This is done to clarify the particular challenges faced by Nynorsk pupils. Several studies have examined norm deviations in texts written by pupils with Nynorsk as their primary language, and it has been found that several deviations can be attributed to Bokmål influences. My study is a comparative literature study, and it presents, compares and discusses the findings of six independent studies that investigate norm deviations among text written by pupils with Nynorsk as their main language. These studies are Bjørhusdal & Juuhl (2017), Støfring (2019), Eiksund (2020), Hellevang (2020), Røhme (2020) and Hånes (2021).

A significant proportion of the deviations in pupils' texts are related to Bokmål influences. These deviations constitute between 33 - 47 % of all deviations across all studies if only "pure" Bokmål deviations are considered. Nynorsk and Bokmål pupils alike make many mistakes with double consonants and with *og/å*. Specifically in Nynorsk texts, mistakes include using a lexeme that does not correspond to Nynorsk norms, replacing a consonant or vowel in the lexeme so that the word corresponds to Bokmål norms, using a monophthong instead of a diphthong, and changing strong verbs to weak verbs. Additionally, many deviations are related to verb and noun inflection, a type of deviation that is less frequent among Bokmål students. The findings of the study demonstrate several coinciding tendencies, even though the pupils' texts in the different studies are taken from different grades and different parts of the country. One of the primary findings in this thesis is that despite the differences in age and geography, the extent of deviations that correspond with Bokmål norms is strikingly similar in the New Norwegian pupils' texts. All the studies in the empirical data indicate a need for a separate language didactic for Nynorsk pupils, which is also supported by my findings.

Føreord

Først vil eg rette ein stor takk til rettleiaren min, førsteamanuensis Jorunn Simonsen Thingnes. Takk for ideen, alle innspel, litteraturtips, språkvask og ikkje minst for at du har vist så stor interesse for prosjektet mitt. Eg set utruleg stor pris på at du har svara på e-post i tide og utide og for at du har hatt såpass trua på meg at du fekk meg til å sende søknad til Språkrådets masterstipend, samt fått meg til å melde meg på SONE-konferansen 2023. Takk til både deg og professor Eli Bjørhusdal for utviklande tekstseminar, kor de kjem med konstruktive attendemeldingar.

Takk til Språkrådet for det tildelte mastergradstipendet i emneområdet Norsk rettskriving. Og takk til arrangørane av SONE-konferansen for reisestipend, som gjorde det mogleg for meg å delta.

Så vil eg takke arbeidsplassen min, Kvåle skule, som har lagt til rette for meg på ein fantastisk måte, og som saman med Utdanningsdirektoratet prioriterte meg til vikarordning. Dette har gjort sitt til at eg desse to siste åra har hatt ein overkomeleg og leveleg kvardag som masterstudent, lærar og småbarnsmor. Vidare må eg få takke dei utrulege kollegane mine på Kvåle skule. Takk til medstudent, Ragnhild Myhre for gode samtalar og diskusjonar om didaktisk posisjonering, refleksivitet, metodiske implikasjonar og andre framandord. Du skal vite at det likevel er appelsinpausane eg set mest pris på! Takk til kollega, Odd Eivind Holo, som brukar fritida si på lese gjennom oppgåva mi og kjem med uunnverlege matematiske innspel. Takk til Elling Bjarneson Venjum for engelsk førstehjelp, og sist men ikkje minst takk til tidlegare kollega, Mildrid Solstad som tok på seg å lese korrektur.

Til slutt, tusen takk til dei tre klippene mine der heime. Ein stor og to små. Takk for at de ikkje har vore litt interessert i å høyre på mine tankar om normavvik med og utan bokmålssamanfall, men heller fått meg til å tenke på heilt andre ting.

Sogndal 15.05.2023

Caroline Fagerheim

Innhold

1. Innleiing	1
1.1 Forskingsspørsmål	3
1.2 Disposisjon.....	3
2. Tidlegare forskning	4
2.1 Wiggen (1992/1996).....	4
2.2 Vassenden (1994)	5
2.3 Søyland (2001).....	5
2.4 Wetås (2001)	6
2.5 Stauri (2002)	6
2.6 Skjelten (2013).....	7
2.7 Fretland (2015) og Fretland & Myklebust (2020).....	7
2.8 Normprosjektet (2012–2016).....	8
3. Sentrale teoretiske omgrep	9
3.1 Rettskriving.....	9
3.2 Norm.....	9
3.3 Normavvik	10
3.4 Normsamanfall	11
3.5 Nynorskeleven.....	11
3.6 Språkdidaktikk	11
4. Metode og empiri	13
4.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	13
4.2 Litteraturstudie og analyseprosess	14
4.3 PRISMA 2020 checklist	15
4.4 Informasjonskjelder og søkestrategi	16
4.5 Kvalifikasjonskriterium	18
4.6 Utveljingsprosess.....	18
4.7 Reliabilitet og validitet.....	19
4.7.1 Risiko for bias (skeivheit).....	20
4.8 Refleksivitet	21
4.9 Presentasjon av empiri.....	23
4.9.1 Artikkell: Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. K. (2017). <i>Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar</i>	23
4.9.2 Masteroppgåve: Støfring, A. S. (2019). <i>Rettskriving i nynorsk og bokmål: Ein studie av substantiv og verb i tekstar skrivne av elevar på 7.trinn</i>	24

4.9.3	Artikkel: Eiksund, H. (2020). <i>Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt. Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjette til tiande trinn.</i>	24
4.9.4	Masteroppgåve: Hellevang, A. K. A. (2020). <i>Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål.</i>	25
4.9.5	Masteroppgåve: Røhme, T. Ø. (2020). <i>Bokmåls- og talemålsavvik i nynorske elevtekstar. Ein kvantitativ studie om bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål.</i>	25
4.9.6	Masteroppgåve: Hånes, B. S. (2021). «Når du skal skrive nynorsk, så blandar det seg litt». Ein studie av normavvik i nynorske elevtekstar	26
4.10	Metodiske grunngivingar for analysen.....	28
4.10.1	Prinsipp for den komparative analysen.....	29
4.10.2	Utrekningar.....	31
5.	Komparativ analyse av resultatata i empirien	34
5.1	Oversikt over normavvik i studiane.....	34
5.1.2	Andre kommentarar til tabellen.....	36
5.2	Avvik fordelte på hovudkategoriar	37
5.2.1	Vokalismeavvik	39
5.2.2	Verbbøying	42
5.2.3	Konsonantismeavvik.....	45
5.2.4	Heile ord/ord	48
5.2.5	Substantivbøying	50
5.2.6	Oppsummering.....	54
5.3	Bokmålsamanfallande avvik	56
5.3.1	Oversikt over dei bokmålsamanfallande avvika i studiane	57
5.3.2	Liste med dei ti hyppigaste bokmålsamanfalla.....	60
5.3.3	Oppsummering.....	63
6.	Didaktiske implikasjonar	65
6.1	Didaktiske implikasjonar presentert i studiane.....	65
6.1.1	Bjørhusdal & Juuhl (2017)	65
6.1.2	Støfring (2019).....	66
6.1.3	Eiksund (2020)	67
6.1.4	Hellevang (2020).....	68
6.1.5	Røhme (2020)	69
6.1.6	Hånes (2021).....	69
6.2	Samanfatning og drøfting av dei didaktiske implikasjonane frå studiane	70
7.	Avslutning	73
7.1	Vidare forskning.....	74

8. Litteraturliste	76
9. Vedlegg	83
9.1 Vedlegg 1:	83
9.2 Vedlegg 2:	86

Liste over tabellar og figurar

Tabell 1: Dokumentasjon på litteratursøk.....	16
Tabell 2: Dokumentasjon av resultatata i litteratursøket.	17
Tabell 3: Oversikt over utvalet.	21
Tabell 4: Oversikt over empirien	27
Tabell 5: Oversikt over dei åtte største underkategoriane i alle studiane	35
Tabell 6: Oversikt over dei høgst frekvente avvika	55
Tabell 7: Oversikt over dei hyppigaste bokmålssamanfallande avvika i kvart studie.	58
Tabell 8: Liste over dei hyppigaste bokmålssamanfallande avvika som dei fem studiane finn.....	61
Figur 1: Hovudkategoriar av avvik rekna i prosent i fem av dei seks studiane.	38
Figur 2: Prosentvis oversikt over studiane sine funn av avvik, med gjennomsnitt..	38
Figur 3: Tre store vokalismeavvik.....	39
Figur 4: Tre store avvik innanfor verbbøying.	43
Figur 5: To store konsonantismeavvik.....	46
Figur 6: Leksemet eller ordet som er nytta er ikkje er i tråd med nynorsknorma.	49
Figur 7: Dei hyppigaste avvika knytte til substantivsbøying.....	51
Figur 8: Oversikt over bokmålssamanfallande avvik i studiane.	56

1. Innleiing

Nynorskelevar sine skriveferdigheiter på områda rettskriving og formverk har vorte eit særleg forskingsfelt (sjå t.d. Bjørhusdal og Juuhl, 2017 og Eiksund, 2020). Fleire studiar har granska normavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål, og det er mellom anna avdekt at fleire avvik kan sjåast i samanheng med bokmålssamanfall. Eiksund (2020, s. 41) indikerer at det er mykje som tyder på at kva hovudmål elevane har, påverkar kva typar normavvik dei har i tekstane sine. Der normavvika blir færre og nærmast borte hos bokmåselevane når det vart eldre, aukar dei hos nynorskelevane. Bjørhusdal & Juuhl (2017) understrekar at dette ikkje nødvendigvis er eleven sin feil, men at det er andre faktorar som spelar inn. I fleire elevtekstanalysar (t.d. Bjørhusdal & Juuhl, 2017 og Røhme, 2020) viser det seg at nesten halvparten av avvika til nynorskelevane er avvikande fordi dei er bokmålsord eller er i tråd med bøyings- og rettskrivingssystemet i bokmål. Avvika er dermed nynorskelev-spesifikke. Bokmåselevane har ikkje dei same utfordringane. Mykje tyder altså på at nynorskeleven har særlege utfordringar med eiga skriftsnorm. Kva desse utfordringane er finst det ein del studiar som undersøker, men det manglar ei samanfating og såleis eit samla kunnskapsgrunnlag som kan nyttast i arbeidet med å vidareutvikle språkdidaktikken.

Noreg har ein særeigen språksituasjon med to offisielle skriftspråk, nynorsk og bokmål. Sidan jamstillingsvedtaket kom i 1885, har desse to språka vore jamstilte ved lov. Offentlege organ omtalar nynorsk og bokmål som skriftspråk, noko eg òg vel å gjere. Der eg nyttar målform, er det for å skildra forholdet mellom dei to. I 2021 vedtok Stortinget ei ny språklav. I denne står det at føremålet er å sikre at det offentlege tek ansvar for å bruke, utvikle og styrkje bokmål og nynorsk (Språklava, 2021, § 1). I proposisjonen til lova står det at det skal leggjast til rette for at nynorskelevar og bokmåselevar får eit likeverdig høve til å meistre sitt eige språk (Prop. 108 L (2019–2020), s. 58). Me veit likevel at sidan styrkeforholdet mellom nynorsk og bokmål er skeivt, er dei ikkje jamstilte i praksis. Mange nynorskbrukarar opplever at skriftspråket deira har lågare status enn bokmål, og dermed har nynorsken vanskelegare levevilkår. Bjørhusdal, Sønnesyn & Fretland (2020, s. 63) framhevar at denne elevgruppa er interessant fordi ho er i språkleg mindretalsposisjon. I følgje tal frå Grunnskolens Informasjonssystem (GSI), har 11,48 % av elevane i grunnskulen nynorsk som hovudmål skuleåret 2022/23. Dette er en nedgang på over 15.000 elevar på tjuve år. Mange elevar vel å skifte skriftspråk i overgangen mellom ungdomskulen og vidaregåande (Språkrådet, 2022). Dette fenomenet er kjend som den nynorske lekkasjen, og elevane rapporterer om at dei byter, mellom anna fordi dei ikkje meistarar skriftspråket (Wold, 2018, s. 59).

Elevane med nynorsk som hovudmål har større utfordringar med å meistre hovudmålet sitt av ulike grunnar. Der bokmåselevane er omgitt av bokmål, har nynorskelevane færre språklege førebilete i form av tekst. Sønnesyn (2020) ser på vilkåra for å lære nynorsk, og artikkelen fokuserer på rolla

læraren og skulen spelar for dei skriftspråkvala elevane gjer. Elevane som vart intervjuet i studien, rapporterer om at skulen er ein viktig nynorskarena, men samstundes peikar mange på at opplæringa ikkje gir den naudsynte støtta for at dei skal verta kompetente og trygge språkbrukarar. Funna i Sønnesyn (2020) peikar i retning av «ei usystematisk tilnærming til arbeidet med skriftspråksopplæring, og indikerer også ein utydeleg regulerings- og rettssituasjon for skriftspråksopplæringa på ungdomssteget» (Sønnesyn, 2020, s. 203).

Det har vorte hevda at det er ein fordel å ha nynorsk som hovudmål fordi ein ofte utviklar høg kompetanse i begge språka, og dermed utviklar ein òg betre generelle språkferdigheiter enn elevane med bokmål som hovudmål (sjå t.d Vangsnes, Söderlund & Bleksaune, 2017 og Nordal, 2008). Slik er det nødvendigvis ikkje. Bleksaune & Vangsnes (2020) analyserte endringar i standpunktkarakterane i nynorsk kommunar på Vestlandet mellom 2009 og 2018. Resultata i denne undersøkinga viser at det er ei mindre gunstig utvikling i denne perioden, enn hos bokmålskommunane i same region. Artikkelen drøftar moglege årsaker. Fordelane nynorskeleven tidlegare hadde, har blitt mindre dei seinare åra som følgje av endringar i språkbruk og språkmiljø utanfor skulen. Eit døme på dette er endringar i mediaspråket. Nynorsk har i større grad vorte fortrent av bokmål og dialektar, ei utvikling som er aller tydelegast i nye digitale medium (Bleksaune & Vangsnes, 2020, s. 56). Samfunnet og skulen har utvikla seg mykje dei siste tjue åra. Me har vore med på ein «digital revolusjon» med tanke på teknologiske hjelpemiddel og kontakt. Dette pregar store deler av samfunnet, og ikkje minst det sosiale livet til ungdom. Ungdata-undersøkinga frå 2022 syner at ungdom i gjennomsnitt brukar over tre timar på skjerm kvar dag (Bakken, 2022, s. 26). Dette verkar å ha påverknad på skriftspråket til elevane, fordi dei i størst grad blir eksponert for bokmål og dialektar i mediaspråket. Læringsressursane på bokmål er fleire og i mange tilfelle betre enn ressursane på nynorsk. Dette har forverra seg med inntoget av digitale læremiddel. Dermed er det kanskje vanskelegare enn nokon gong å skilje nynorsk og bokmål? Og dermed vert rolla til skulen endå viktigare.

No er det ikkje min intensjon vidare i denne masteroppgåva å fokusere på kvifor det er slik. Denne studien er aktuell som ei brikke i arbeidet med å skapa ei god skriftspråksopplæring for nynorskelevane. Med innsikt i elevane sine skriveferdigheiter, som å kjenne til felles utfordringar og typiske avvik, kan ein betre leggje til rette for kunnskapsbaserte og metodiske undervisningsopplegg som styrkar ferdigheitene nynorskeleven har i eige skriftspråk. Eg tek utgangspunkt i situasjonen slik han er, og ser på normavvik og eventuelle didaktiske konsekvensar av dette, ikkje lovmessige og språkpolitiske konsekvensar av normavvika. Det er normavvika eg vil drøfte ut frå, ikkje ordninga med hovud- og sidemål, nynorsknormalen slik han er no eller rettane elevane har.

1.1 Forskingsspørsmål

Eg vil med denne masteroppgåva samanfatte den kunnskapen som finst om normavvik i nynorske elevtekstar og med det bidra med ny kunnskap. Eg vil gå inn i ulike studiar og samanlikne utval og avvikskategorisering og med det kunne slå fast kva forskinga samla sett har avdekt om nynorskelevane sine utfordringar med nynorsk rettskriving. Med empirisk utgangspunkt i ulike rettskrivingsstudiar vil eg først og fremst finne svar på desse forskingsspørsmåla:

1. Kva normavvik er det i nynorske elevtekstar? Kjem dei uavhengige studiane fram til dei same avvika?
2. Kva er årsakene til eventuelle sprik mellom funna?
3. Kva særlege utfordringar har elevar med nynorsk som hovudmål?

Med desse forskingsspørsmåla tek eg sikte på å samle informasjon og gjennomføre ein komparativ analyse. Oppgåva har òg ein didaktisk komponent. Mykje tyder på at noko bør gjerast for å styrke skriveugleiken til nynorskeleven. Bjørhusdal & Juuhl (2017) poengterer at nynorskeleven sine opplæringsvilkår i liten grad har vore tematisert i norskdidaktikken til no, men at situasjonen krev tiltak. Derfor vil eg òg undersøke og drøfte eit fjerde forskingsspørsmål:

4. Kva seier dei ulike studiane om didaktiske implikasjonar av funna? Er det behov for ein eigen språkdidaktikk for nynorskelevar?

1.2 Disposisjon

Oppgåva er delt inn i sju kapittel: innleiing, tidlegare forskning, teori, metode og empiri, komparativ analyse, didaktiske implikasjonar og avslutning. I første kapittel har eg gjort greie for kvifor eg meiner dette tema er aktuelt å forske på, og eg har presentert forskingsspørsmåla mine. Eg vil no i andre kapittel presenterer tidlegare forskning på feltet, før eg tek føre meg nokre sentrale teoretiske omgrep. I kapittel fire gjer eg først greie for metode nytta i innsamling av empiri, for så å vurdere studien sin reliabilitet, validitet og min eigen refleksivitet. Vidare presenterer eg empirien eg har valt ut og ser på metodiske implikasjonar til empirien. Etter dette vil eg i kapittel fem analysere resultatata i empirien komparativt. Her deler eg inn i hovudkategoriar og bokmålssamanfallande avvik, for så å summere opp funna. I kapittel seks presenterer eg dei didaktiske implikasjonane eg finn i empirien, før eg samanfattar og drøftar dette. I avslutninga rundar eg av oppgåva og viser til vidare forskning som hadde vore relevant å undersøke nærare i eit anna høve.

2. Tidlegare forskning

Som vist til i innleiinga har det vore gjennomført fleire granskingar som undersøker nynorskeleven sin rettskrivingskompetanse. Eg vil no ta føre meg tidlegare forskning på feltet. Dei studiane eg vel å presentere her, er studiar som er relevante for forskinga mi og som gir eit historisk perspektiv på emnet. Dette er andre studiar enn dei som utgjer empirien min. Dei seks studiane eg presenterer i delkapittel 4.9, er alle publiserte etter 2017. Dei fleste granskingane eg no vil ta føre meg, er publisert før 2017. Dette kjem eg nærmare inn på i delkapittel 4.5 og 4.6, der eg gjer greie for kvalifikasjonskriterium og utveljingsprosess.

Studiane eg no vil presentere er Wiggen (1992/1996), Vassenden (1994), Søyland (2001), Wetås (2001), Stauri (2002), Skjelten (2013), Fretland (2015) og Fretland & Myklebust (2020). Når ein vel å fordjupe seg i norske grunnskuleelevar sin skrivekompetanse, kjem ein ikkje utanom Wiggen sin store undersøking frå 1992 eller Søyland sin rapport til Språkrådet i 2001. Både Wiggen (1992) og Søyland (2001) er hyppig brukte referansar i studien min. Søyland (2001), Wetås (2001), Skjelten (2013) og Matre m.fl. (2011) har nytta KAL-materialet og mellom anna sett på kva avvik nynorskelevane har. KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig 2000-2002) var eit samarbeid mellom fagpersonar ved fleire forskings- og utviklingsmiljø, mellom anna NTNU og UiO. Føremålet var å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftleg i grunnskulen, slik det kom til uttrykk gjennom avsluttande eksamen på tiande trinn. KAL-korpuset består dermed av 3300 elevtekstar fritt tilgjengeleg for forskning (Universitet i Oslo, 2020). Vassenden (1994), Stauri (2008) og Fretland (2015) har alle sett på studentarbeid. Det er relevant å også vise til studiar av studentarbeid fordi enkelte av granskingane hevdar at talet på normavvik minskar med alderen, men så viser det seg at ein del av studentane har mange av dei same normavvika som grunnskuleelevane, noko som igjen kan ha didaktiske konsekvensar.

2.1 Wiggen (1992/1996)

Wiggen gjennomførte ei omfattande undersøking som resulterte i doktoravhandlinga *Rettskrivingsstudier* frå 1992. I 1996 skreiv han ein artikkel om emnet som bygger på avhandlinga med tittelen *Norsk rettskriving: Hva er vanskelig for elevene, og hvilke regler bør kunne vurderes på grunnlag av praktisk-pedagogiske erfaringer*. Han samla inn over 900 handskrivne elevtekstar i åra 1978–79, som vart empirien for både avhandlinga og artikkelen. Tekstane var skrivne av elevar på 2.–6.trinn (dagens 3.–7.trinn) frå 15 ulike skular på Austlandet. Tekstane var jamt fordelt med bokmål og nynorsk. Her kartla han normavvik, for deretter å samanlikne dei med talemålet på heimstaden til elevane. Ein vesentleg faktor i motivasjonen for dette arbeidet var at Wiggen sakna kjelder til kunnskap om rettskrivingsutviklinga hos grunnskuleelevar. Han ville gi konkret og systematisk undervisning om emnet på lærarhøgskulen, slik at lærarstudentane fekk kunnskap om kva dei kunne

forvente av rettskrivingsferdigheiter til elevar på dei ulike klassetrinna. Det var viktig at studentane forstod utviklinga, forutsetningane og kva rettskrivingsutfordringane kunne komme av, slik at skriveundervisninga blei best mogeleg for elevane (Wiggen, 1992, s. 13).

Analysearbeidet vart gjort på grafemnivå, frå skriftspråkets synsvinkel. Wiggen skildra deskriptivt *kva* for avvik som opptredde (Wiggen, 1992, s. 70–71). Så jamførte han avvika med ein del sosiolingvistiske variablar som alder, kjønn, yrke og status som tilflyttar. Over halvparten av normavvika var knytte til bokstavforming, teiknsetting, sær- og samanskiving, noko Wiggen karakteriserte som språkspesifikke avvik. Resten av avvika var grafematiske. Dette gjaldt for både nynorsk- og bokmåleleven, men mengda språkspesifikke normavvik i forhold til alle normavvika var noko mindre i nynorsktekstane enn i bokmålstekstane (Wiggen, 1992, s. 117). Dei grafematiske avvika blei kategoriserte i to hovudgrupper; konsonantisme og vokalisme. Vidare blei avvika kategorisert i underkategoriar som utelating, tillegg eller ombyte (Wiggen, 1992, s. 76). 62 % av avvika gjaldt konsonantisme, og 37 % gjaldt vokalisme.

Undersøkinga til Wiggen var omfattande, og han hadde mange perspektiv han undersøkte. Eg vil trekke fram dei resultatane som er mest relevante for mi undersøking. Wiggen (1992, s. 149) slo fast at 18,1 % av dei grafematiske avvika hos nynorskelevane var reine bokmålssamanfall, medan heile 31,3 % fall saman med både talemålet og bokmålsnorma. Dette prosenttalet blir nytta som eit samanlikningsgrunnlag i fleire av studiane som inngår i empirien min. Wiggen (1992, s. 109) viste mellom anna at nynorskelevane hadde fleire normavvik enn bokmålelevane.

2.2 Vassenden (1994)

Vassenden (1994) er basert på ei komparativ analyse av skrivedugleiken til norske studentar. Artikkelen undersøkte eksamenssvar skrivne både på nynorsk og bokmål. Nordisk institutt ved Universitetet i Bergen utarbeidde vidare ei undersøking med det same materialet som fekk tittelen Språkstrukturelle granskingar av eksamenssvar til ex.phil. Resultata her viste at både nynorsk- og bokmålsbrukarane var utrygge på norma i hovudmålet sitt. Nynorskstudentane gjorde færre avvik knytt til ortografi, men relativt fleire i morfologi (Vassenden, 1994, s. 29). Dei hadde særleg avvik som korresponderte med bokmålsnorma og talemålet. Dette samsvarer med funna til Wiggen.

2.3 Søyland (2001)

Søyland fekk i oppdrag av Norsk språkråd å kartlegge kva punkt ved nynorsknorma brukarane fann mest problematiske. Bestillinga kom i høve revisjonen av nynorsknormalen som vart ferdigstilt i 2012. Rapporten fekk tittelen Typar feil i nynorsk. Søyland registrerte mellom anna feiltypar i 269 eksamenstekstar på tiande trinn. Materialet var henta frå KAL-korpuset frå 2000. Til skilnad frå Wiggen (1992) registrerte ikkje Søyland språkspesifikke feil, som til dømes teiknsetting. Avvika blei

kategorisert i fire kategoriar: «substantiv – feil i leksem og bøyning, verb – feil i leksem og bøyning, feil i samsvarsbøyning av sterke partisipp og adjektiv på -en, og feil i visse pronomen» (Søyland, 2001, s. 6). Søyland (2001, s. 18) slo fast at det var to fellestrekk når det gjaldt leksema i både substantiv og verb. Det var at avvika ofte samsvarte med det tilsvarende bokmålsordet, eller at dei hadde reint dialektgrunnlag. Av desse to var det flest avvik i retning bokmål.

I tillegg presenterte Søyland i rapporten til Norsk språkråd ei liste over dei hyppigaste avvika ho hadde funne blant nynorskbrukarar. Denne lista var basert på materiale ho hadde samla over mange år. Mange av desse avvika samsvarte med bokmålsnorma. I substantivbøyinga fann ho fleire avvik knytt til bøyning i genus. Det var ein tendens til forenkling av bøyingsystemet (Søyland, 2002, s. 18). Hokjønnsord fekk hankjønnsbøyning og omvendt, og hankjønnsord fekk inkjekjønnsbøyning. Når det gjaldt verbbøyning veksle elevane mellom ulike bøyingsmønster. Dei var ikkje konsekvente når det gjaldt bøyning av enkeltverb, og dei var ikkje støe på sterk og svak bøyning av verb, og det var ein tendens til at dei gav svært mange verb svak bøyning både i presens og i preteritum/perfektum partisipp. Også her var det såleis ein tendens til forenkling av bøyingsystemet. Typiske avvik var «sterke verb får svak bøyning» og «a-verb blir bøyde som e-verb». Søyland (2002, s. 22) fann òg ein del avvik knytte til pronomen som dykk, den og nokon. Det var òg mange avvik knytte til enkeltord, kor leksemet var i tråd med bokmålsnorma. Dette gjaldt ord i ordklassane substantiv, verb, adjektiv, adverb, konjunksjonar, preposisjonar og pronomen.

2.4 Wetås (2001)

I likskap med Søyland (2001) vart Wetås (2001) skriva i høve revisjonen av nynorsknormalen. Målet var å kartleggja formbruken, ikkje å registrere feiltypar slik Søyland (2001) gjorde. Materialet bestod av ulike typar tekstar, men eg konsentrerer meg her om første delmateriale som er tekstar skrivne i skulesamanheng. Dette materiale var igjen henta frå KAL-prosjektet, og bestod av tekstar skrivne til avsluttande grunnskuleeksamen i norsk hovudmål. Tekstgjennomgangen tok føre seg morfologi (substantiv, adjektiv, pronomen, verb), fonologi (vokalar -monoftongar og diftongar, konsonantar) og anna (t.d. bruken av mogleg/mogeleg). Sjølv om mandatet til Wetås var å sjå på kor stor grad av variasjonen i nynorsknormalen som vart nytta, kommenterte ho nokre feiltypar som såg ut til å vere høgfrekvente. Elevane strevde med korrekt bruk av pronomen og samsvarsbøyning. Og Wetås (2001) viste til ein nokså omfattande talemåls- og bokmålsinterferens. Skrivarane hadde problem med den nynorske morfologien, i tillegg til generelle rettskrivingsproblem (Wetås, 2001, s. 2).

2.5 Stauri (2002)

I likskap med Vassenden (1994) var det skriveferdigheitene til lærarstudentar som blei kartlagt i Stauri (2002). Stauri presenterte ein analyse av 100 eksamenssvar frå emnet Norsk 1 ved ein utdanningsinstitusjon vestafjells. Målet med studien var å kartlegge normavvik og årsaker til

normavvik hos lærarstudentar. Studien ville finne ut noko om rettstavingsdugleiken og evna til å velje ord og vendingar som låg innanfor nynorsk-normalen (Stauri, 2002, s. 45). Den stilte interessante spørsmål som: Kor sterkt og på kva måtar grip bokmålnorma inn i skrivemåtane? Er det ord- og bøyingskategoriar som skil seg ut når det gjeld avvik? Kva didaktiske refleksjonar bør ein gjere seg utifrå resultatata i undersøkinga? Stauri (2002) skilte mellom leksikalske avvik og grammatiske avvik. Her var resultatata eintydige, det var flest avvik i substantiv- og verbbøyinga. Studien fann også haldepunkt for å hevda at bokmålnorma la grunnlaget for val av grammatisk kjønn, fordi den fann hyppige avvik knytte til genusval (Stauri, 2002, s. 52), noko som samsvarer med funna til Søyland (2001). Stauri (2002) fann meir bokmålsamsvar enn talemålsamsvar i materialet sitt, særleg i leksema.

2.6 Skjelten (2013)

Denne doktoravhandlinga handlar om skrivekompetanse i norsk ved avslutta grunnskule.

Datamaterialet var elevtekstar frå KAL-materialet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig, 2000-2002), nærare bestemt 58 eksamenstekstar frå 10. trinn. I Skjelten (2013) blei kvalitetsforskjellane mellom gode og dårlege tekstar undersøkt. Studien såg på tekststruktur, truverd, engasjement og rettskriving som komponentar i jakta på gode elevtekstar. Eit kapittel var dedikert til rettskriving. Der blei fleire interessante funn presenterte. Elevtekstane blei analysert utifrå kategoriane ortografi, samskriving/særskrivning, morfologi, andre og teiknsetjing (Skjelten, 2013, s. 245). Av ortografiske avvik dominerte feil med enkel/dobbelkonsonant. Morfologiske avvik knytta seg til målform, då det kunne sjå ut til at nynorsktekstane hadde fleire morfologiske avvik enn bokmålstekstane. Det var registrert 149 morfologiske avvik, av desse var 105 å finne i dei 15 nynorsktekstane. Dei resterande 44 morfologiske avvika var fordelt på 43 bokmålstekstar. Nynorskelevane sine morfologiske avvik var hovudsakleg knytte til bøyning av substantiv og verb. Nynorskeleven hadde ikkje fleire avvik enn bokmåleleven totalt sett. I nynorsktekstane var det få eller ingen avvik i dei to kategoriane ortografi og samskriving/særskrivning (Skjelten, 2013, s. 248). Sj- og kj-lydane slo ikkje ut som feil i skrift trass i utbreiing av feil i talespråket, og materialet inneheldt svært få og/å-feil (Skjelten 2013, s. 253).

2.7 Fretland (2015) og Fretland & Myklebust (2020)

I Fretland (2015) blei nynorskfeil i studentarbeid kartlagt. Datamaterialet bestod av 125 eksamensoppgåver frå økonomi- eller pedagogikkstudentar på bachelornivå. Desse tekstane vart samla inn frå Høgskulen i Sogn og Fjordane (no HVL). Dei to største feiltypane i dette materialet var avvik knytte til bøyning av svake verb og feil med konsonantismen. Nesten 70 % av studentane hadde feil knytte til verbbøyinga (Fretland, 2015, s. 184).

I 2020 samarbeidde Fretland med Myklebust om ei statistisk analyse kor dei tok utgangspunkt i datasettet frå Fretland (2015), og dei forsøkte å finne svar på førekomsten av nokre spesielle feiltypar og om desse kunne predikere den samla førekomsten av rettskrivingsavvik i nynorsktekstar. Her var det særleg to feiltypar innanfor vokalisme som skilte seg ut, bokmålsinterferens knytt til diftongering (øke for auke, leke for leike) og talemålsinterferensen (poativ for positiv, virke for verke) (Fretland & Myklebust, 2020, s. 1).

I tillegg vil eg vise til Fretland, Kjartansdottir & Balevik (2017), ei kvantitativ undersøking kor dei registrerte feilfrekvensar og feiltypar på seks skular i Noreg og på Island. Eit kriterium for val av skular var at dei nytta nynorsk som hovudmål. Materialet bestod av 201 tekstar frå elevar i 10. klasse. Undersøkinga viste at dei norske elevane hadde størst problem med konsonantisme (14,9 %), etterfølgt av vokalismefeil (14,8 %). Feil bruk av enkel- og dobbelkonsonant kom på tredje plass (7,5 %) (Fretland, Kjartansdottir & Balevik, 2017, s. 139).

2.8 Normprosjektet (2012–2016)

Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning var den fulle tittelen på Normprosjektet. Dette var eit intervensjonsprosjekt kor forskarar frå fleire fag og institusjonar samarbeida, mellom anna Skrivesenteret og NTNU. Prosjektet hadde som mål å bidra til å styrke den forskingsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskulen (Skrivesenteret, 2022). Gjennom dette arbeidet fekk dei ein tekstbase som romma meir enn 5000 elevtekstar. Tekstar frå denne tekstbasa utgjer datamaterialet i fleire av granskingane som utgjer empirien i studien min. Matre m.fl (2011) er ein upublisert rapport frå eit forprosjekt til Normprosjektet (2012–2016). Denne peikte på at det var samanfall med bokmålsnorma i rettskriving og formverk hos elevar med nynorsk som hovudmål. Både Bjørhusdal & Juuhl (2017) og Eiksund (2020) bruker denne som referanse, når dei skal vise til at nynorskelevar har større utfordringar med å meistre hovudmålet enn bokmålseleven.

Studiane eg no har presentert viser at normavvik er noko som kan følge eleven opp gjennom heile skuleløpet, i større eller mindre grad. Samanfatta kan ein sjå av tidlegare forskning at avvik knytte til bøyning av verb og substantiv går att i elev- og studenttekstar. Fleire av studiane viser òg til at bøyning av verb og substantiv er vanskelegare for elevar med nynorsk som hovudmål. Avvik i konsonantisme, vokalisme og særskrivingsfeil går også att. Det er også utfordrande for mange å skilje mellom talemål og nynorsknormalen.

3. Sentrale teoretiske omgrep

Studien min er primært empiridreven, men på ein annan måte enn mange empiridrivne studiar. Eg har ein tydeleg hypotese om bokmålssamanfall, og tilnærminga mi er derfor mykje meir lukka og induktiv enn i ein heilt typisk empiridreven studie. Teori er mindre viktig i studien min, fordi dei seks studiane som utgjer empirien min vil på eit vis bli min «teori». Eg vil byggje kunnskap ut frå empirien. Omgrepa som ligg til grunn blir òg teori på eit vis, for dei er ein viktig del av denne kunnskapen. Dei ulike studiane opererer med ulike termar og omgrep. Desse blir brukt på ulike domene og kan bli forstått på ulike måtar. Derfor vil eg no presentere ei omgrepsavklaring, der eg definerer kva eg legg i dei ulike omgrepa. Det er fleire omgrep som er sentrale for studien min, mellom anna *rettskriving*, *norm*, *normavvik*, *normsamanfall*, *nynorskeleven* og *språkdidaktikk*.

3.1 Rettskriving

Ifølgje Nynorskordboka er rettskriving «tradisjonell eller offisielt fastsett skrivemåte for orda i eit språk», og eit anna ord for dette er ortografi (Språkrådet, 2022). Ortografi er satt saman av dei dei greske orda *orthos*, som betyr korrekt eller riktig og *graphè*, som betyr skrift (Gundersen og Vikør, 2022). Det å kunne skrive korrekt har vore sett på som viktig i lang tid. Allereie på 300-talet f.v.t. sa Aristoteles at «Grunnlaget for godt språk er korrekthet» (Aristoteles, 2006, s. 219). Læreplanverket for grunnskulen (LK20) seier òg at elevane skal mestre rettskriving, både i skildringa av dei grunnleggjande ferdigheitene og i læreplanmåla for ulike trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019), og i den og denne samanheng er det snakk om å mestre dei godtekne rettskrivingsreglane.

3.2 Norm

Norm er ein term som blir brukt i empirien min og som treng avklaring. Samfunnet vårt består av ei mengd normer. Dette er mønstre som styrer kva me kan og ikkje kan gjere, og dei seier noko om forventa åtferd. Generelt kan ein seie at normer er den type førestillingar som får oss til å handle konformt. Mæhlum (2008, s. 90) skriv at ei norm dermed representerer ei form for konsensus mellom enkeltindividet og dei sosiale omgivnadane. Termen norm blir nytta innanfor dei fleste humanistiske og samfunnsvitskaplege fagområde (Mæhlum, 2008, s. 90). Når det gjeld språklege normer, styrer desse korleis me snakkar og korleis me skriv. Både talemålet og skriftspråket følgjer ulike normer for kva form ordet skal ha eller kva eit ord betyr.

Me skil mellom internaliserte og fastsette normer. Dei internaliserte normene regulerer og styrer språkbruken vår, utan at me nødvendigvis er medvitne om det (Vikør, 2018, s. 224). Eit barn som lærer seg førstemålet sitt gjennom å tileigne seg grunnleggjande ordforråd og grammatikk, internaliserer dei viktigaste normene i dette språket. Gjennom å høyre språket i bruk, vil eit barn mestre dette utan vidare instruksjon (Språkrådet, 2021, s. 4). Dei internaliserte normene er altså

implisitte og vert gjerne omtala som språkkjensle. Dei er i konstant endring og vil variere med kontekstuelle faktorar.

Fastsette normer er eksplisitte, og dei gjeld først og fremst skriftspråket. På norsk er det fastsette rettskrivingsnormer for ortografi og bøyning innanfor kvart av dei to offisielle språka. Dei normene me har i dag, er fastsette gjennom rettskrivingsreformene, for bokmål i 2005 og for nynorsk i 2012. Desse er fastlagt i grammatikkar, lærebøker, ordbøker og ordlister. I retningslinjene for normering skriv Språkrådet: «Hvis skriftspråket skal formidles vidare som en nyansert og uttrykksfull bærer av det kollektive minnet i samfunnet, trengs ressurser som dokumenterende ordbøker og grammatikker og systematisk arbeid med fastsatte normer for grammatikk og rettskrivning» (Språkrådet, 2021, s. 25). Her kjem normeringa inn. Språkrådet avgjer små endringar gjennom sitt normeringsarbeid, men dei store endringane blir avgjort av Kulturdepartementet. Det er her det blir bestemt kva som er korrekt skrivemåte på norsk. Skrivemåte og bøyning kan sjåast på som relativt overflatiske sider av språket, men samstundes er det nettopp skrivemåte og bøyning som gir skriftspråket ein gjeldande identitet. Det er dette som gjer at det er lett å kjenne att språket som det same frå tekst til tekst, og dette legg grunnlaget for at ein lett skal kunne lære skriftspråket. Språkbrukaren lærer seg dei fastsette normene gjennom formell undervisning eller anna opplæring. Vidare i oppgåva vil ei norm forståast som ein godteken regel, ein fastsett rettskrivingsnorm. Det er dei fastsette normene som er sentrale i prosjektet mitt. Eg nyttar orda rettskrivingsnorm og norm om kvarandre, og eg legg same tyding i dei.

Omgrepet *normal* møter me òg på i empirien. I Hellevang (2020, s. 11) står det til dømes at «Læraren til desse elevane sa at elevane stolte for mykje på eit samsvar mellom dialekt og nynorsknormal». Vikør (2018, s. 335) definerer normal som eit fastsett normsystem, noko som er eit snevrare omgrep enn norm. Ein normal betyr altså i denne samanheng regelrett eller i tråd med norma. Nynorsknormalen viser dermed til dei fastsette rettskrivingsnormene for nynorsk frå 2012.

3.3 Normavvik

Eit normavvik i denne samanheng, er når eit ord eller ei bøyning ikkje stemmer overeins med eller avvik frå dei vedtekne ortografiske normene, altså dei fastsette normene. I empirien brukar nokre av forskarane ordet avvik, medan andre skriv om skrivefeil eller rettskrivingsfeil. I enkelte av studiane blir orda nytta om kvarandre. Røhme (2020, s. 8) problematiserer dette ved å poengtere at ei rekke av avvika ikkje alltid syner til morfologiske, leksikalske eller språklege «feil», men at dei rett og slett berre er annleis enn nynorsknorma, som til dømes ordet *huse* (huset). Når det gjeld ordet «feil» er det ulik praksis innanfor ulik fagfelt. Me lærarar snakkar gjerne om skrivefeil i daglegtalet, medan sosiolingvistar sjeldan snakkar om «feil». Så sjølv om me nyttar ulike ord viser me til den same

tydinga; feil eller avvik frå rettskrivingsnorma. Eg vil eg halde meg til ordet avvik i oppgåva, men eg endrar ikkje ordet om det er nytta i utdrag av andre.

3.4 Normsamanfall

Normsamanfall og bokmålsamanfall er ord som går att i empirien. Bokmålsamanfall viser til ord og former som ikkje står i nynorskordboka, men som i staden fell saman med bokmålsnormalen. Eit anna omgrep som blir nytta i samanheng med dette, er bokmålsinterferens. Implisitt i dette omgrepet ligg det at bokmålet interfererer, altså blandar seg inn eller forstyrrar, den korrekte skrivemåten for nynorsk. Desse tre orda nyttast om kvarandre i empirien normsamanfall, bokmålsamanfall og bokmålsinterferens. Eg vil oppklare dette noko. Eit samanfall er det du ser. Om eleven skriv «eg vil *være* med deg» i ein nynorsktekst, kan me peike på at verbalet i setninga har bokmålsamanfall. Interferensen viser til forklaringa bak, at ordet *være*, som berre er foreinleg med bokmålsnormalen, blandar seg inn og forstyrrar verbet. Det at nynorskeleven skil seg frå bokmåleleven ved at han brukar begge språka i kvardagen, er bakteppe og forklaring for interferensen. Eg nyttar både samanfall og interferens i sin rette tyding i denne oppgåva.

3.5 Nynorskeleven

Eit omgrep det er verdt å drøfte er nynorskeleven. Eg finn dette omgrepet i empirien og det kan vere både lite dekkande og problematisk. I mange tilfelle blir nynorskelev nytta synonymt med ein elev som har nynorsk som hovudmål på skulen. I kvardagen min som lærar ser eg derimot elevar som skriv dialekt på privaten, nynorsk i norskfaget og bokmål i andre samanhengar. Fleire studiar finn at elevar med nynorsk som hovudmål vekslar mykje (t.d. Stemshaug, 2015 og Idsøe, 2016). Wold (2018, s. 17) peikar på at elevar kan skifte hovudmål fleire gonger i løpet av skuleløpet. Slik sett kunne det vore ryddigare å bruke omgrepet «elevar med nynorsk som hovudmål». Då eg likevel vel å bruke omgrepet nynorskelev i tittelen min, er dette fordi eg synest det er noko fint og samlande over omgrepet. Dette omgrepet er med på å gi elevane eit felles identitetsgrunnlag, noko som kanskje implisitt kan bidra til å auke aksepten for nynorsk som eit levande språk blant elevane. Eg vel å likestille nynorskelevane med «elevar med nynorsk som hovudmål» vidare i oppgåve, men eg er medviten om diskusjonen.

3.6 Språkdiraktikk

Eit anna ord for didaktikk er undervisningslære. I fagdidaktikken handlar dette mellom anna om kva, korleis og kvifor me skal undervise i dei ulike faga. Når det gjeld språkdiraktikk, er dette er eit omgrep eg særleg nyttar i kapittel 6. Nergård & Tonne (2008) viser til det å formidle grammatikk til elevar, når det er snakk om språkdiraktikk. Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 115) forklarar språkdiraktikk som prinsipp og metodar for opplæring i formverk og grammatikk, og dei viser til at det ikkje finst nokon formulert språkdiraktikk for nynorskeleven. Bjørhusdal, Sønnesyn og Fretland (2020, s. 64)

forklarar omgrepet som «lærarar si undervisning i rettskriving, formverk og ord», og dei diskuterer skilnaden på grammatikdidaktikk og språkdidaktikk. Der viser dei til Hertzberg (2008, s. 19) som forstår grammatikkundervisning som den som gjeld ordklassar, setningsledd og setningstypar. Dei slår vidare fast at i og med at grammatikk kan konnotere eit smalare sett av kategoriar enn det dei tek føre seg, vel dei å nytta nemninga språkdidaktikk (Bjørhusdal, Sønnesyn og Fretland (2020, s. 66). Eg siktar, i likskap med studiane nemnt i dette delkapittelet, til undervisning i skulen knytt til formverk og rettskriving når eg nyttar omgrepet språkdidaktikk.

4. Metode og empiri

I dette kapittelet vil eg gjere greie for dei metodiske vala som ligg bak denne studien. Målet med studien er å gi ei større oversikt over kva normavvik ein finn i nynorske elevtekstar og få eit svar på kor stor del av desse som er samanfallande med bokmålsnorma, for så å sjå på didaktiske implikasjonar av dette. Dette krev at eg både har ei kvantitativ og kvalitativ metodisk tilnærming, noko eg vil sjå nærmare på i 4.1. Vidare gjer eg greie for kva ein systematisk litteraturgjennomgang er, og kvifor eg har valt ei slik deskriptiv tilnærming. Her kjem eg òg inn på komparativ analyse som metode. Så gjer eg greie for utveljingsprosessen, og med det kjem eg inn på PRISMA 2020. Deretter diskuterer eg reliabiliteten og validiteten i studien min, for så å sjå på min eigen refleksivitet. Avslutningsvis presenterer eg resultata av utveljingsprosessen, nemleg empirien min, før eg til slutt synleggjer prinsipp for den komparative analysen.

4.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Når ein skal velje metode, er det viktig å velje den metoden som best mogleg kan få fram det du ønsker å finne svar på. Noko av kjernen i metodevitskap er å vite korleis ein kan eller bør gå fram for å skape kunnskap. Innanfor utdanningsforskning skil ein ofte mellom omgrepa kvalitativ og kvantitativ forskning. Dette skiljet handlar primært om kva data ein får tilgjengeleg. Der kvalitativ metode samlar inn data i form av tekst, samlar kvantitativ inn data i form av tal (Persson, 2021, s. 30). Begge metodane skal skape ei breiare forståing for det ein søker svar på, men på ulike måtar. Dei tener ulike føremål.

Høgheim (2020) nyttar termene eksploderande og konfirmerande metodar. Dette er to ulike tilnærmingar, der den eksploderande vil finne svar på kva det er som skjer, medan den konfirmerande vil ha svar på om ein kan forstå noko på denne måten (Høgheim, 2020, s. 27). Høgheim (2020, s. 98) definerer konfirmerande forskning som «Å jobbe ut fra en antakelse der man forklarer et fenomen gjennom å samle inn talldata som blir analysert ved bruk av statistikk». I oppgåva mi tek eg sikte på å forstå eit fenomen og undersøke om det faktisk er slik me antar. Tidlegare granskingar har synt at elevar har mykje bokmålsamanfall, dette er altså noko vi antar stemmer, og som eg skal granske vidare og eventuelt konfirmere. Konfirmerande forskning består av fleire framgangsmåtar, men felles for dei alle er at dei har eit bekreftande mål. «Ein veit kva ein ser etter», og målet er å oppnå talldata (Høgheim, 2020, s. 99).

Høgheim (2020, s. 28) forklarar at eksploderande forskning har som mål å skape teori om det ein forskar på og fange fenomen som ikkje er representert i aktuelle teoriar. I eksploderande forskning samlar ein først inn informasjon, så analyserer ein denne for å finne eit generelt mønster og til slutt trekker ein sannsynlege slutningar om korleis eit fenomen er, basert på dette mønsteret (Høgheim,

2020, s. 28). Dette vil eg òg gjere i analysedelen av oppgåva mi, der eg byrjar med å samanlikne spesifikke normavvik, for så å dra meir generelle slutningar om fenomenet bokmålssamanfall.

Eg brukar dermed begge desse innfallsvinklane, både konfirmerande og eksploderande forskning. Og studien min har både kvantitative og kvalitative innspel. Eg vel mellom anna å presentere data i form av statistikk, for så å diskutere dette kvalitativt. Då får eg svart på forskingsspørsmåla mine på best mogleg måte. Ein av fordelane med metodeblanding er at ein kan «fylle hola» i ein metode med ein annan. Når eg supplerer med kvalitativ drøfting, får eg moglegheita til å utforske svakheitene i den første kvantitative delen. Dermed kan eg få fleire perspektiv på det eg forskar på, noko som er hensikta med å nytta «mixed methods»-design (Høgheim, 2020, s. 172).

4.2 Litteraturstudie og analyseprosess

Eg valde tidleg i prosessen at eg ville gjennomføre ein litteraturstudie. I ein litteraturstudie er det inga innsamling av eigne data, men ein baserer seg på tidlegare analysar, dokument eller tekstar som forskarar har samla inn. Denne litteraturen blir i seg sjølv gjenstand for analyse.

I ein systematisk litteraturgjennomgang drøftar ein sin eigen utvalde litteratur opp mot kvarandre (Persson, 2021, s. 21). Ein systematisk litteraturgjennomgang er ein bestemt type litteraturgjennomgang. Denne metoden blir også kalla «systematic review» og må ikkje blandast saman med det meir generelle «literature review» (Persson, 2021, s. 20). Ein skil mellom ein litteraturgjennomgang som er ein del av ein forskingsoppgåve og litteraturgjennomgangar som sjølvstendige prosjekt, slik eg gjere her. Høgheim (2020, s. 73) understrekar at ein litteraturgjennomgang er passande dersom ein har eit forskingsspørsmål som krev at ein summerer opp det ein veit så langt. Målet mitt er å seie noko om kva ein veit så langt, om eventuelle svakheiter, motseiingar og kva ein kan gjere vidare. Målet blir å bygge opp ei heilskapsforståing basert på enkeltstudiar.

Aveyard (2019, s. 11) peikar på at ein systematisk litteraturgjennomgang er ein såpass ressurskrevjande metode at den bør gjennomførast av eit forskningsteam. Der dette ikkje er mogeleg, kan ein ha ein systematisk tilnærming til sin litteraturstudie, og det er det eg har enda opp med å gjere. Aveyard (2019, s. 11) viser at dette er mogeleg å gjennomføre om forskaren tydeleg skildrar systematikken i korleis studien har vorte gjennomført, om forskaren gir ei tydeleg skildring av korleis ein har gått fram, evaluert og analysert sine data. Derfor har eg heile vegen prøvd å vere så gjennomskinleg som eg kan.

Høgheim (2020, s. 73) skil mellom systematisk litteraturgjennomgang og metaanalyse. Desse metodane har mange likskapstrekk. Der den systematiske litteraturstudien skal syntetisere litteraturen, er målet med ein metaanalyse å samanfatte statistikk som gir eit oversiktsbilete av

hovudfunn frå fleire studiar i ein samla analyse. Å syntetisere er meir enn å samanfatte dei viktigaste punkta for kvar kjelde. Syntetisere vil seie å kombinere og setje saman idéar og funn for å kunne seie noko overordna. Dette inneber å sjå likskapar og skilnadar mellom kjeldene. Denne oppgåva er på inga måte ein klassisk metanalyse, men då Høgheim (2020, s. 75) definerer metaanalyse som «systematisk litteraturgjennomgang som bruker data frå ulike studiar til å gi et statistisk oversiktsbilde av et kunnskapsfelt», er dette noko av det eg gjer i analysen min. Og ikkje minst ser eg på likskapar og skilnadar mellom kjeldene. Dette er dermed ein komparativ studie. Den komparative metoden er omtala som ein generell framgangsmåte i kvalitative studiar. Postholm & Jacobsen (2018, s. 141) presiserer at den komparative analysemetoden ikkje treng vere ein mekanisk prosess, og dei forklarar at forskarens kreativitet kjem til syne gjennom namngiving av kategoriar og gjennom spørsmål stilt i analyseprosessen.

Eg har altså valt å ikkje reindyrke ein spesifikk metode. I analysen min samanliknar eg data kontinuerleg for å gjere oppdagingar, og eg stiller aktivt spørsmål til det eg finn. Samanfatta vil eg kalle studien min for ein komparativ litteraturstudie med systematisk tilnærming.

4.3 PRISMA 2020 checklist

For å kvalitetssikre litteraturgjennomgangen har eg nytta meg av PRISMA 2020 sjekklister¹ (sjå vedlegg 1). Eg valte å bruke denne sjekklister for å ha ein så transparent prosess som mogleg, men eg har ikkje nytta alle dei 27 elementa den består av. Sidan sjekklister er retta mot systematiske litteraturgjennomgangar og metaanalyser med mykje talldata kor fleire forskarar er involvert, er ikkje alle punkta aktuelle for studien min. Det sjekklister har hjelpt meg med er å få ein strukturert oversikt over heile forskingsprosessen og sikra at eg har gjort greie for det anbefalte innhaldet som skal vere med i ein systematisk oversikt. Eg har nytta lista som ei støtte, og følgd den i innsamlingsfasen av empirien. I vedlegg 1 ser ein kva punkt eg har vektlagt.

¹ PRISMA er eit akronym for «The Preferred Reporting Item for Systematic reviews and Meta-Analyses». PRISMA er eit samarbeidsprosjekt mellom fleire instansar, der i blant University of Oxford. Nettsida inneheld ei rekke hjelpemiddel som skal hjelpe forskarar med å forbetre den systematiske litteraturstudien eller metaanalysen, som til dømes flytskjema. PRISMA checklist består av 27 element som skal hjelpe forskaren med å ha ein transparent prosess.

4.4 Informasjonskjelder og søkestrategi

Tabell 1: Dokumentasjon av litteratursøk

Tema	Inkludert	Ekskludert
Database	Google Scholar, ORIA, HVL Open, NTNU Open, DUO vitenarkiv, BORA, UIT Munin, NORA Open Access, Idunn	ERIC, Academic Search Elite, ODA, USN Open Archive
Tid	1992-2021	Artiklar før 1992
Type publisasjon	Master- og doktorgradsoppgåver, fagfellevurderte artiklar, forskingsartiklar	Bacheloroppgåver, bøker og styringsdokument
Fokus	Grammatiske studiar med fokus på avvik frå nynorsknorma	-Grammatiske studiar med nynorsk som sidemål -Grammatiske studiar av bokmål -Studiar som berre tek føre seg haldningsaspektet
Type aktivitet	Korpus- og elevtekstanalysar av skrivefeil, metastudier av desse	
Språk	Norsk (nynorsk og bokmål), engelsk	Alle andre
Søkeord	Grammatikk, rettskriving, skrivefeil, normavvik, skriveferdigheit, bokmålspåverknad, nynorsk, statistisk metode, elevtekstanalyse	
Metode	Kvantitative og kvalitative + miksa undersøkingar	

Tabell 1 viser ei oversikt over litteratursøket som eg gjennomførte i september 2021. Som PRISMA sjekklista understrekar må eg spesifisere kva databasar, register, nettsider og andre kjelder eg har søkt på eller konsultert for å identifisere studiar. Eg byrja å søke i Google Scholar og ORIA. Eg utelukka ERIC og Academic Search Elite relativt raskt då desse søkemotorane spesialiserer seg på internasjonale studiar, og det var få resultat på søkeordet nynorsk her. Vidare prøvde eg å dekkje dei ulike akademiske kretsane i Noreg ved å søkje i HVL Open, NTNU Open, DUO, BORA og UIT Munin. Eg fann fram til desse databasane ved hjelp av Bragekonsortiet ([Brage – lokale vitenarkiv \(sikt.no\)](https://brage.uib.no/)), der fleire universitet og høgskular har lenka til sine interne vitenarkiv. Eg var òg innom ODA og USN Open Archive, men her var resultatet null, og derfor tok eg dei ikkje med i skjema. Vidare søkte eg i NORA og Idunn, for å kvalitetssjekke søka. Eg avtalte òg eit møte med biblioteket den 25.11.21, der dei hjalp meg med å utelukke at det var studiar som eg ikkje hadde oppdaga. Det var her eg avslutta søket i første omgang. I tabell 2 (s. 17) presenterer eg resultata av dette litteratursøket.

Tabell 2: Dokumentasjon av resultatene i litteratursøket.

Database	Søkeord	Resultat	Vurdert som relevant
Google Scholar	Rettskriving skrivefeil normavvik grammatikk nynorsk	1030	10
ORIA	Rettskriving OR skrivefeil OR grammatikk OR avvik AND nynorsk OR bokmålspåverknad	118	5
HVL Open	Rettskriving	132	6
	Nynorsk AND rettskriving	56	8
	Skrivefeil AND nynorsk	30	4
NTNU Open	Rettskriving AND nynorsk	80	2
DUO Vitenarkiv	Rettskriving AND nynorsk	70	3
BORA	Rettskriving AND nynorsk	87	2
UIT Munin	Rettskriving AND nynorsk	43	1
NORA Open Access	Nynorsk	126	12
Idunn	Nynorsk	392	1
	TOTALT	2164	54

Eg byrja med fleire søkeord og prøvde meg fram med ulike måtar å gjere det på, noko som ein kan sjå i andre kolonne. Eg gjekk breitt ut i starten og søkte på rettskriving, skrivefeil, normavvik, grammatikk, nynorsk. Som ein kan sjå i tabell 2 fekk då Google Scholar 1030 treff. I ORIA fekk eg 118 treff då eg la inn OR i søkefeltet i mellom søkeorda. Eg la inn AND framføre nynorsk, fordi dette var eit vesentleg søkeord for meg. Desse resultatene skumlas eg gjennom, og eg fann 10 treff frå Google Scholar og 5 treff frå ORIA som var relevante. Eg prøvde meg på ulike søkeord i HVL Open og fekk til saman 218 treff. Eg fann etter kvart ut at i og med at dette er eit så snevert tema, kunne eg skrive nynorsk AND rettskriving som søkeord, og databasane ville gjere noko av systematiseringa for meg. Då fekk eg færre og meir relevante treff. Mange av tekstane fann eg igjen i fleire databasar, så det totale talet på 54 relevante tekstar syner ikkje talet på unike tekstar i materialet.

I slutten av september fekk eg eit tips av rettleiaren min om ein svært aktuell tekst, som låg i BRAVO Volda. Der hadde eg ikkje vore. Igjen gjekk eg inn i NORA Open Access for å kvalitetssikre at eg hadde fått med meg alt. Feilen eg hadde gjort i startfasen, var at eg hadde brukt nynorsk AND rettskriving som søkeord. Då fekk eg berre 4 treff her. No skriv eg nynorsk som søkeord og får 126 treff, kor 12 er relevante. Der finn eg òg teksten som rettleiaren min tipsa meg om. Eg gjekk også inn i det nasjonale forskingsinformasjonssystemet Cristin (Current Research Information System In Norway). Her er ein eigen søkeportal kor dei har samla og gjort norsk forskning tilgjengeleg. Eg skreiv inn søkeordet

nynorsk, og får 2267 treff som eg ser gjennom. Her er det mange interessante artiklar og rapportar, men ikkje nokon nye bidrag til empirien. Eg avslutta det endelege søket i desember 2022.

4.5 Kvalifikasjonskriterium

Etter å ha fått ei oversikt over feltet gjennom eit systematisk litteratursøk og ein mindre litteraturgjennomgang, valde eg å lage ei kriterieliste for å lettare kunne velje ut kva studiar som skulle utgjere datamaterialet i prosjektet mitt. Utvalskriteria er altså førehandsbestemte krav som hjelte meg å avgjere om litteraturen var aktuell nok til å vere med i studien eller ikkje. Eg kom tidleg i søkefasen over Johnsen (2009). Dette er ein komparativ analyse av studiar i nynorsk og bokmål frå tidsrommet 1980-2009. Denne analysen gir ein oversiktleg presentasjon av studiane i denne perioden. Derfor valde eg å søke etter studiar frå og med 2010. Då kunne eg samanfatte feltet frå 2010 og på den måten bidra med noko nytt.

Mine inklusjons- og eksklusjonskriterium vart som følgjer:

- Studiane som skal ligge til grunn, må vere rettskrivingsstudiar med normavvik som fokusområde.
- Det kan vere artiklar, master- eller doktorgradsarbeid og rapportar
- Artiklane må vere fagfelleverderte.
- Analysane må innehalde ein «kvantitativ» del.
- Studiane og datamaterialet må vere skrivne etter 2010.
- Det må vere elevtekstanalysar kor tekstane er skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål.
- Studiane må undersøke bokmålsamanfall.

4.6 Utveljingsprosess

Av dei tekstane eg vurderte som relevante sat eg att med seks tekstar som oppfylte kvalifikasjonskriteria. Desse er Bjørhusdal & Juuhl (2017), Støfring (2019), Eiksund (2020), Hellevang (2020), Røhme (2020) og Hånes (2021). Dei blir vidare presenterte i delkapittel 4.9. Med desse studiane dekkjer eg store deler av skuleløpet, frå sjetteklasser til tredjeklasser på vidaregåande, sidan dei ulike studiane tek føre seg ulike elevgrupper innanfor dette spekteret. Dette er viktig for meg slik at eg får dekt ei breidde i skuleløpet. Og i likskap med det Larsen (2017, s. 89) peikar på, er det viktig for meg at undersøkinga mi har ein overføringsverdi, altså at det eg finn, også er relevant for andre grupper enn dei undersøkingpersonane som er med. Med ulike elevgrupper og ulik geografisk forankring styrkar eg dette målet. Alle studiane eg har valt ut, er skrivne etter 2017. Dette er nok ikkje tilfeldig då artikkelen til Bjørhusdal og Juuhl kom ut dette året. Eg har inntrykk av at denne artikkelen la grunnlaget for bokmålsinterferensinteressa i elevtekstar hos mange, fordi fleire av studiane i empirien viser til denne.

Fretland sitt arbeid frå 2015 kunne vore aktuelt, fordi det oppfyller store deler av kriteria, men Fretland såg på studentarbeid. Delar av Skjelten (2013) er òg interessant, men sidan det berre er eit kapittel som omhandlar rettskriving, valde eg å ikkje ta denne med her. Eg vil heller bruke Fretland (2015) og Skjelten (2013) i drøftingsdelen av masteroppgåva. Eiksund disputerte i 2021 med avhandlinga *Samanheng og samanfall*, og denne vart også vurdert. Den undersøker om opplæringsmålet til elevane i grunnskulen har noko å seie for utviklinga av skriveferdigheiter. Eg vel å konsentrere meg om den tredje artikkelen i avhandlinga. Den tek føre seg kvifor elevar med nynorsk som hovudmål ser ut til å ha fleire normavvik enn bokmålelevar. Den har elevtekstanalysar og ein kvantitativ del. Hellevang og Helset skreiv artikkelen Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål – ein studie av avvikstypar og mogleg påverknad frå dialekt og bokmål i 2022. Der tok dei utgangspunkt i Hellevang (2020). Eg har valt å ha masteroppgåva med i empirien og ikkje artikkelen, fordi denne går enda meir i djupna på materialet.

4.7 Reliabilitet og validitet

For at ei undersøking skal verke truverdig må ein sikre seg høg grad av validitet og reliabilitet. Validitet handlar om relevans og gyldigheit, altså om ein måler det ein faktisk skal måle (Larsen, 2017, s. 45). Kor sikker er eg på at eg forskar på det eg seier at eg forskar på? Validiteten i oppgåva mi avheng av fleire faktorar, og kva empiri eg vel ut, er særst vesentleg. Eg byggjer oppgåva mi på andre forskarar sine data og tolkingar. Målet med denne oppgåva legg opp til at datasetta skal bli fortolka på eit nytt nivå. I og med at det er fleire lag med tolking i spel, kan ikkje informasjonen takast ut av konteksten utan vidare. Primærtolkinga blir viktig i denne oppgåva. Eg må som forskar vere kritisk til primærtolkinga, men eg er ikkje ute etter å kritisere arbeidet som forskarane har gjort. Eg har stor respekt for arbeidet dei har lagt ned. Når arbeidet «kviler» på andre sine tolkingar som det gjer i mitt tilfelle, har eg ikkje full kontroll på validiteten.

For at me her skal kunne snakke om intern validitet må det vere ein viss grad av konsistens mellom dei ulike metodane som er nytta i studiane i empirien. Dette kjem eg nærmare inn på i analysedelen. Ekstern validitet handlar om at studien må ha overføringsverdi (Larson, 2017, s. 94). Kan slutningane i denne studien seie noko om andre samanhengar enn berre utvalet som er studert? Det meiner eg at dei kan, og det er på ein måte målet med heile oppgåva. Her handlar det om både overføringsverdi og i kor stor grad noko kan stadfestast. Eg må sørge for at eg har grunnlag nok til å underbygge funna mine for at studien min skal vere truverdig. Eg må til ei viss grad stole på funna i undersøkingane eg har valt ut, etter at eg sjølv har vurdert dei nøye med bakgrunnsjekk og vurderingskriterium i høve til PRISMA lista. Når det gjeld dei kvantitative dataa, tek eg utgangspunkt i informasjonen som er tilgjengeleg. Dataa som er presentert i studiane kan vere ufullstendige og kortfatta, men det er dette

som er empirien min, og det er denne informasjonen eg skal drøfte. Vidare må eg vurdere om dataa eg har samla inn, er relevante for forskingsspørsmåla mine.

Reliabilitet handlar om at undersøkinga er påliteleg, altså at nøyaktigheit har lege til grunn i prosessen (Larsen, 2017, s. 94). Larsen (2017, s. 94) påpeikar at i ei kvantitativ undersøking kan reliabiliteten testast gjennom at fleire forskarar gjennomfører same undersøking, og at same resultat då indikerer høg reliabilitet. Undersøkingane i empirien min er ikkje identiske, men dei undersøker same tema og stiller liknande spørsmål. Mange av dei kjem òg fram til dei same konklusjonane. Eit datamateriale er ikkje truverdig om det byggjer på tilfeldige omstende under prosessen. Truverdet baserer seg på at datainnsamlinga har vore systematisk og i samsvar med vanlege forutsetningar (Larsen, 2017, s. 95). Eg må tydeleggjere dei prosessane som ligg bak konklusjonane mine for at oppgåva skal ha tilstrekkeleg reliabilitet. Gjennomsiktighet er eit nøkkelord. Eg skildrar derfor innsamlingsmetodar og analysemetodar slik at andre kan vurdere korleis det har vorte gjort, og eg viser dei fortolkningane eg har gjort gjennom kapittel 3 og delkapittel 4.2.

4.7.1 Risiko for bias (skeivheit)

I PRISMA sjekklista er det å vurdere risiko for skeivheit i den utvalde empirien eit krav. Er det skeivheit i forskinga, kan dette føre til resultat som ikkje samsvarar med verkelegheita. Bias er systematiske skeivheiter eller feil i opplegget eller gjennomføringa av undersøkinga (Staff, 2015). Dette kan oppstå om ein er unøyaktig i utveljingsprosessen av undersøkingsobjekt, i val av metode eller i vurdering av resultat. Bias kan førekomme i alle fasar av eit forskingsprosjekt, og det finst ei rekkje ulike typar bias. Eg går ikkje inn og vurderer alle desse faktorane i kvar studie, fordi dette er ikkje ein fullstendig systematisk litteraturgjennomgang. Det eg derimot vil gjere, er å vise at eg har vurdert tre vanlege former for slike systematiske feil som eg ser som relevante for denne studien, *seleksjonsbias*, *epistemologisk bias* og *publikasjonsbias*.

Seleksjonsbias omfamnar fleire faktorar. Det handlar om studiepopulasjonen, altså kven som faktisk er respondentar eller studiedeltakarar, og eigenskapar ved desse (Staff, 2015). I empirien er dette elevtekstar. Det medfører at eg ikkje treng å ta omsyn til deltakarane sine eigenskapar, som intensjonen deira eller i kor stor grad deltakinga er frivillig. Tekstane skal tale for seg. Det eg derimot må ta omsyn til, er omfanget av deltakarar. Dette varierer frå Eiksund (2020) med to nynorskinformantar, til Hellevang (2020) med 183 elevtekstar. I tillegg er det ulik alder på elevgruppene i dei ulike undersøkingane. Dette spenner seg frå sjetteklassetekstar i Bjørhusdal & Juuhl (2017) og Røhme (2020), til fagdagstekstar frå vg3-elevar i Hånes (2020). Desse faktorane kan vere opphav til at det blir skeivheit i forskinga mi, om eg ikkje teke omsyn til det i analysedelen. Dette har eg tatt særleg omsyn til i kapittel 4, der eg presenterer og samanliknar tal. I tabell 3 (s. 21) har eg laga ei oversikt over utvalet. Den viser kva som er alderen på studiedeltakarane, kor mange tekstar

som er inkludert i studiane, talet på bokmålsavvik i forhold til dei totale avvika og talet på ord per tekst i gjennomsnitt. Der talet ikkje er oppgitt i studien, har eg sett spørsmålsteikn.

Tabell 3: Oversikt over utvalet.

	Studie 1 Bjørhusdal og Juuhl	Studie 2 Røhme	Studie 3 Hånes	Studie 4 Støfring	Studie 5 Eiksund	Studie 6 Hellevang
Alder på studiedeltakarar	6. klasse	6. klasse	Vg1	7. klasse	6.-10. klasse	Vg3
Antal tekstar	113	44	23	140	57	183
Bokmålsamanfall/ totale avvik	953/2198	299/636	392/1127	640/1493	75,4/232	951/2882
Antal ord pr tekst gj.snitt	199	161 (totalt 7095)	500-1400	? (totalt korrekte sub/verb 11775)	?	903

Ei anna årsak til bias i resultat frå dette utvalet, er kva rettskrivingsreform som har lege til grunn. I Bjørhusdal & Juuhl (2017) har både gamal og ny rettskrivingsnorm (2012) vore nytta. Tekstane vart skrivne skuleåret 2012/13. Dette kan ha innverknad på resultatata i «positiv» retning. Her er berre ord og former som ikkje samsvarar med verken den gamle eller nye norma registrerte som avvik.

Epistemologisk bias kan mellom anna handle om språket i dei ulike undersøkingane, og om dette vil påverke resultatata. Forstår me nynorsk som det same til dømes? Dette har eg prøvd å ta omsyn til ved å skrive ei omgrepsavklaring i innleiinga. Eg har vore nøye med å nytta dei orda og omgrepa forskarane sjølv nyttar i sitat og der eg viser til kjelder. Eg er sjølv medviten på å vere konsekvent i eigen språkbruk, til dømes med ordet avvik. Ein annan årsak til epistemologisk bias er moglegheita for at forskingsspørsmåla mine kan ha vore definerande og hemmande for kva resultat eg genererer ut av empirien. Implisitt i problemstillinga mi ligg det ei hypotese om at det er mykje bokmålsamanfallande avvik i nynorske elevtekstar. For å møte dette valde eg ha fokus på normavvik i forskingsspørsmåla, i tillegg til bokmålsamanfallande avvik.

Utvalet av empiri kan gi moglegheiter for publikasjonsbias, fordi eg kan ha utelukka aktuelle studiar eller gått glipp av nokon. Dette har eg prøvd å utelukke og møte i delkapittel 4.4, der eg har gjort greie for søkestrategien.

4.8 Refleksivitet

Refleksivitet er meir enn biasar fordi det gir oss meir forståing og innsikt i forskinga. Personleg refleksivitet handlar om at forskaren kan reflektere rundt eiga rolle og kva dette betyr for funna og forskinga. Willig (2013, s. 25) peikar på kor viktig det er å vere klar over si eiga rolla, særleg i kvalitativ

forskning. I ein kvalitativ prosess vil forskaren alltid til ein viss grad påverke og forme prosessen. I kvantitative undersøkingar er det lettare å halde si eiga rolla utanfor, sjølv om det også her eigentleg er umogleg å vere heilt objektiv. I studiane som utgjer empirien i denne oppgåva kjem dette til uttrykk gjennom kategoriseringa til dømes. Det er uansett viktig å vere så klar, ærleg og informativ så mogleg. Dette er noko eg strevar etter, både i den kvantitative og den kvalitative delen av oppgåva mi.

Så kva perspektiv og posisjon har eg som forskar? Om eg skal reflektere kring mi eiga didaktiske posisjonering, er eg i denne samanheng først og fremst ein fagdidaktikar. Eg har jobba som norsklærer i ti år, og bokmålsinterferens i nynorsktekstar er noko eg har eigne førestillingar om etter år som både student og lærar. Eg har lagt merke til bokmålssamanfall i elevane si skrivning, men det var først etter at eg las Bjørhusdal & Juuhl (2017) at eg verkeleg fekk auga opp for fenomenet og ikkje minst eit omgrepsapparat å forhalde meg til. Det var her det gjekk opp for meg at dette ikkje nødvendigvis er elevane sin feil, men at det er andre grunnar til at dei strevar med dette.

Det at eg blei bevisst på desse bokmålssamanfallande avvika, har gjort til at eg har lagt mykje meir merke til dei i elevane mine si skrivning, og eg har skjønt kor viktig det er å arbeide med denne problematikken i skulen. Dette er kanskje den grunnleggjande motivasjonen for å gjennomføre ei slik oppgåve. Eg vil at fleire lærarar skal bli bevisste på dette fenomenet og på den måten bidra til å bevisstgjere og opplyse elevane. Wiggen (1992) skriv at ein vesentleg faktor i motivasjonen for sin store rettskrivingsundersøking, er at han sakna kjelder til kunnskap om rettskrivingsutviklinga hos grunnskuleelevar. Han ville gi konkret og systematisk undervisning om emnet på lærarhøgskulen, slik at lærarstudentane fekk kunnskap om kva dei kunne forvente av rettskrivingsferdigheitene til elevane på dei ulike klassetrinna. Det var viktig at studentane forstod utviklinga, forutsetningane og kva rettskrivingsutfordringane kunne komme av, slik at skriveundervisninga blei best mogeleg for elevane (Wiggen, 1992, s. 13). Dette kjenner eg meg att i. Eg vil ha meir kunnskap og såleis har eg ein personleg motivasjon for å skrive denne oppgåva. Eg har aldri vore spesielt oppteken av nynorsk, og eg har heller aldri vore spesielt oppteken av bokmål. Så i utgangspunktet var ikkje dette «politisk» motivert. Eg har no budd i ein nynorskkommune i nesten 15 år, og eg har aktivt brukt nynorsk i undervisning dei siste 10 åra. Det eg er oppteken av, og noko eg meiner er viktig, er at når eg har valt å busetje meg i ein nynorskkommune, så fortener elevane skikkeleg opplæring. Ser ein til proposisjonen til Språklova, som eg var inno i innleiinga, seier den at det skal leggjast til rette for at nynorskelevar og bokmålslevar får eit likeverdig høve til å meistre sitt eige språk (Prop. 108 L (2019–2020), s. 58). Eg er som fagdidaktikar oppteken av korrekt språk, og eg vil at elevane mine skal bli kyndige skrivarar.

Har dette såleis noko å bety for funna og forskinga mi? På den eine sida kan erfaringa mi som lærar vere verdifull når eg skal analysere studiane og finne mønster i normavvik. På den andre sida kan denne rolla påverke oppfatningane mine eller vurderingane i arbeidet mitt, både implisitt og eksplisitt. Eg håpar at det klare målet om å hjelpe elevane til å bli betre skrivarar og den politiske nøytralitet min, skal bidra til at funna og forskinga blir så påliteleg og valid som mogleg.

4.9 Presentasjon av empiri

Eg vil no gi ein kort introduksjon av empirien. Her vil eg presentere føremålet og hovudresultata frå dei ulike studiane. Avslutningsvis har eg laga ei tydeleg oversikt i tabell 4 (s. 27). I den komparative analysen i kapittel 5 samanliknar og syntetiserer eg resultata frå empirien. Der viser eg fram kva hovudmønster som har blitt tydelege gjennom sortering av empirien.

4.9.1 Artikkel: Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. K. (2017). *Bokmålssavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar*.

Føremålet med studien er å undersøkje bokmålssamanfall som ein faktor i tekstar av elevar med nynorsk som hovudmål. Dette skal vere med på å legge eit empirisk grunnlag, for å diskutere om nynorskelevar har andre opplæringsbehov når det gjeld språk og skriving enn bokmåselevar. Bakgrunnen for studien var observasjonar av at elevar med nynorsk som hovudmål hadde ein del språkssystematiske avvik, og at avvika var feil nettopp fordi dei var bokmålsord eller var i tråd med bøyings- og rettskrivingssystemet i bokmål. Ved å finne ut kva spesifikke avvik desse elevane har, vil forskarane med denne studien gi støtte til ei elevgruppe som utgjer ein språkleg minoritet, og gi norsklærarar kunnskap om dette slik at dei kan gi meir målretta hjelp til desse elevane.

Bjørhusdal og Juuhl (2017) registrerer avvik frå nynorsknorma i elevtekstar og kategoriserer desse. Tekstmaterialet består av 113 sjetteklassetekstar frå 26 nynorskelevar, henta frå tekstkorpuset til Normprosjektet (2012-2016). Materialet som ligg til grunn for denne undersøkinga er den totale mengda tekstar frå nynorskelevar i sjetteklasse i Normprosjektet, noko forskarane meiner gir grunnlag for å generalisere.

Artikkelen tek føre seg i kva grad og på kva vis bokmålssamanfall er ein faktor i nynorskelevar si meistring av formverk og rettskriving, og legg vekt på desse hovudomsyna: breidd (å få med flest moglege ulike avvik), bokmålssamanfall (om avviket fell saman med bokmålsnorma eller ikkje), fonologi/ortografi (attgiving av lydar og skrivemåte), bøyingsverket og problem med samansette ord (morfologi), og heile ord. Bjørhusdal & Juuhl (2017) finn at 43 % av avvika er samanfallande med bokmålsnorma. Resultata frå granskinga viser at elevane har 9,8 avvik per 100 ord, og at 4,2 per 100 ord av desse avvika er samanfallande med bokmålsnorma.

Artikkelen slår fast at det er høg grad av bokmålsinterferens i nynorskelevar si rettskriving, og at elevar med nynorsk som hovudmål har større utfordringar med å meistre hovudmålet sitt av ulike grunnar. Bjørhusdal og Juuhl (2017) peikar på at dette kan ha ein samanheng med at elevane i størst grad møter bokmål i kvardagen sin, og at dei ser og les nynorsk for lite.

4.9.2 Masteroppgåve: Støfring, A. S. (2019). *Rettskriving i nynorsk og bokmål: Ein studie av substantiv og verb i tekstar skrivne av elevar på 7.trinn.*

Føremålet med denne studien er å finne ut kva for rettskrivingsfeil elevar med nynorsk som hovudmål gjer, og kva feil elevar med bokmål som hovudmål gjer, for så å samanlikne dette.

Datamaterialet i denne undersøkinga er også henta frå Normkorpuset. Her er det 292 sjuendeklassetekstar som utgjer empirien, der 140 er skrivne på nynorsk, og 152 er skrivne på bokmål. Studien er avgrensa til å berre gjelde ordklassane substantiv og verb. I studien er alle substantiv og verb i infinitiv, presens og preteritum analysert, registrert og kategorisert.

Resultata viser at nynorskelevane gjer dobbelt så mange feil som bokmåselevane i ordklassane verb og substantiv. Bokmåselevane gjer svært få feil knytte til desse ordklassane, medan det utgjer ein tredjedel av feila som nynorskelevane gjer. Over 40 % av feila i nynorsktekstane fell saman med bokmålsnorma.

4.9.3 Artikkel: Eiksund, H. (2020). *Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt. Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjetten til tiande trinn.*

Denne artikkelen følgjer utviklinga av skriveferdigheiter hos tre bokmåselevar og to nynorskelevar i perioden frå sjetten til tiande klasse. Føremålet med artikkelen er å «kome nærmare eit svar på kvifor elevar med nynorsk som hovudmål ser ut til å ha fleire rettskrivingsavvik enn elevar med bokmål som hovudmål», og «få djupare innsikt i korleis samspelet mellom talemålsnær skriving og bokmålspåverknad kan prege rettskrivinga til elevar med nynorsk som hovudmål» (Eiksund, 2020, s.27). Eiksund trekkjer altså fram både talemål og bokmålsamanfall som vesentlege for denne tendensen.

Primærmaterialet er 57 skuletekstar samla inn i samarbeid med Normprosjektet (2012-2016) skrivne av fem elevar. Analysen viser at 25 % av avvika hos den eine eleven med nynorsk som hovudmål fell saman med bokmålsnorma, medan dette utgjer 40 % av avvika hos den andre. Som Eiksund (2020, s. 33) sjølv hevdar er det vanskeleg å trekke generelle slutningar om skrivekompetansen til store elevgrupper basert på to enkeltelevar, og det er heller ikkje meininga.

Funna i undersøkinga tyder på at både talemålsnær skriving og bokmålsamanfall må takast omsyn til i arbeidet med rettskrivingsferdigheiter hos elevar med nynorsk som hovudmål. Eiksund poengterer at skriveopplæringa sjølvsgd må arbeide for å minske bokmålsamanfallet i nynorsktekstane, men

utelet ein talemålet som forklaring på normavvik, står ein i fare for å miste informasjon som kan forklarast med talemålsrelaterte og sosiolingvistiske årsaker.

4.9.4 Masteroppgåve: Hellevang, A. K. A. (2020). *Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål.*

I denne studien studerer Hellevang 183 tekstar skrivne av 100 vg3-elevar. Desse er fordelte på tre skular og seks klassar i Nordfjord og Sunnfjord. Her registrerast normavvika i åtte hovudkategoriar med 33 feiltypekategoriar, som legg grunnlaget for drøftinga. Føremålet med masteroppgåva var å undersøkje normkompetansen til vg3-elevar med nynorsk som hovudmål, og granske i kva grad rettskrivinga var påverka av dialekt og bokmål.

Resultata av undersøkinga viser at 33 % av avvika gjeld bokmålspåverknad, medan 30 % gjeld dialektpåverknad. 12 % av avvika har samanfall med begge. Totalt har elevane 1,7 avvik per 100 ord. Dei mest frekvente avvika er knytta til verbbygging, konsonantisme, vokalisme og substantivbygging.

Studien har i tillegg fleire interessante komponentar, som spørjeskjema og intervju. Hellevang poengterer at desse elevane er første generasjon som har vakse opp med internett sidan dei var små. Ho undersøker om elevane sitt uformelle chattespråk påverkar skrivinga i formelle tekstar. Dette skjer gjennom ei kvantitativ spørjeundersøking, der elevane mellom anna skal oppgi kva skrivefeil dei trur dei har mest av. Dette blir samanlikna med normkompetansen avdekkja i elevtekstane. Vidare har ho intervjuet 15 elevar i ein kvalitativ studie. Målet her var å kartleggja haldningar til nynorsk rettskriving, moglege årsaker til rettskrivingsproblem og moglege tiltak. Hellevang vil kartlegge normkompetanse for å kunne seie noko om kva tiltak som kan setjast inn for å heve kompetansen. Ho er oppteken av at resultata skal vere interessante når det gjeld vidare arbeid med språkdidaktikk. Det er analysen av normavvik som er relevant for den komparative analysen min, men eg kjem inn på fleire av dei kvalitative komponentane i kapittel 6 og 7.

4.9.5 Masteroppgåve: Røhme, T. Ø. (2020). *Bokmåls- og talemålsavvik i nynorske elevtekstar. Ein kvantitativ studie om bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål.*

Som tittelen på denne undersøkinga avslører, er det bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål som blir undersøkt. Datamaterialet i oppgåva er 44 tekstar skrivne av 44 sjetteklasseselevar, fordelt på fem skular i Sogn. Undersøkinga er kvantitativ, og avvika er registrerte i omtrent dei same avvikskategoriene som Bjørhusdal og Juuhl (2017) nyttar. Røhme samanliknar resultata sine med deira undersøking og legg dermed vekt på dei same hovudomsynsna. I motsetning til i Bjørhusdal og Juuhl (2017) kjenner Røhme til talemålet til elevane, og kan derfor seie noko om avvika som blir gjort er eit resultat av påverknad frå talemål. Ho deler resultata inn i fire

kategoriar: bokmålsamanfall, talemålssamanfall, ikkje bokmåls- eller talemålssamanfall og uplasserte.

Resultata i undersøkinga viser at 47 % av avvika fell saman med bokmålsnorma. Her er det 8,96 avvik per 100 ord. 17,6 % av avvika er reine talemålsavvik. Røhme gir oss eit nytt perspektiv då ho òg har sett på kjønnsfordelinga knytt til avvika. Her ser ein at jentene har 53,6 % fleire bokmålsavvik enn gutane.

Undersøkinga stadfestar at bokmål er ein faktor i nynorskelevar si meistring av nynorsknorma. I konklusjonen meiner Røhme at det derfor bør leggjast større vekt på opplæringa nynorskelevane får i eige hovudmål.

4.9.6 Masteroppgåve: Hånes, B. S. (2021). «Når du skal skrive nynorsk, så blandar det seg litt». Ein studie av normavvik i nynorske elevtekstar

Hånes analyserer normavvik i 23 elevtekstar skrivne av nynorskelevar på ein vidaregåande skule i Ålesund. Studien nyttar kvantifiserte data frå elevtekstanalyse og kvalitative data frå intervju.

Føremålet er å få ein djupare innsikt i korleis samspelet mellom dialekt nær skiving og bokmålspåverknad kan prege rettskrivinga til elevar med nynorsk som hovudmål. Studien gir ei oversikt over faktorar som bokmåls- og talemålssamanfall i nynorskrettskrivinga til desse elevane. I tillegg gir den oss eit innblikk i eit utval vidaregåande elevar sine refleksjonar knytte til skiving.

Resultata viser at 35 % av avvika er samanfallande med bokmålsnorma. 28 % er reine talemålsavvik, medan 53,3 % fell saman med begge deler. Hånes syner at elevane vekslar mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skiving, og at denne språkpraksisen blir styrt av fleire normer. Ho ser at bokmålsdominansen i det norske språksamfunnet påverkar nynorskrettskrivinga deira, saman med det faktum at dei skriv dialekt i private samanhengar.

Hånes samanliknar tala sine med både Bjørhusdal & Juuhl (2017) og Røhme (2020). Resultata viser at vidaregåande elevar gjer mange av dei same feila som barneskuleelevar. Hånes konkluderer med at det «er eit sterkt behov for ein eigen språkdidaktikk som tek sikte på å utvikle rettskrivingsferdigheitene til elevar med nynorsk som hovudmål» (Hånes, 2021, s. 55). Dermed er også denne elevtekstanalysen med på å synleggjere at elevane har tydelege utfordringar med å meistre nynorskrettskrivinga.

Tabell 4: Oversikt over empirien

Forfatter	Tittel	Hovudfokus/problemstilling	Empiri og metode	Publikasjon
Eli Bjørhusdal og Gudrun Kløve Juuhl, 2017	Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar	I kva grad og på kva vis bokmålsamanfall er ein faktor i nynorskelevaras meistring av formverk og rettskriving	Elevtekstanalyse, Normkorpuset 6.trinn Kvantitativ og kvalitativ	<i>Maal og Minne</i> Fagfelleverdert artikkel
Anita Steinsbø Støfring, 2019	Rettskriving i nynorsk og bokmål: Ein studie av substantiv og verb i tekstar skrivne av elevar på 7. trinn	Kva rettskrivingsfeil ein kan finne i tekstar som er skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål og i tekstar skrivne av elevar med bokmål som hovudmål?	Elevtekstanalyse, Normkorpuset 7.trinn Kvantitativ og kvalitativ	Masteroppgåve, HVL
Hjalmar Eiksund, 2020	Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt – Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjette til tiande trinn	Kvifor er det ut til at elevar med nynorsk som hovudmål har fleire rettskrivingsavvik enn elevar med bokmål som hovudmål? Kva samanhengar finn vi mellom ulike former for normavvik og hovudmålet til eit lite utval grunnskuleelevar? Korleis utviklar omfanget av normavvik seg hos elevane frå sjette til tiande trinn? Korleis og i kva grad kan normavvika forklarast med høvevis talemålsnær skiving eller bokmålsamanfall?	Elevtekstanalyse, Normkorpuset 6.-10.trinn Intervju Kvantitativ (Finbak, 2005)	<i>Maal og Minne</i> Fagfelleverdert artikkel
Anna Kirsten Aaland Hellevang, 2020	Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål	I kva grad rettskrivinga til elevane er påverka av innslag frå dialekt og bokmål	Elevtekstanalyse, spørjeskjema og intervju, vg3 Kvantitativ og kvalitativ	Masteroppgåve, HiVolda
Thea Øvregard Røhme, 2020	Bokmåls- og talemålsavvik i nynorske elevtekstar. Ein kvantitativ studie om bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål	I kor stor grad kan avvik frå nynorsknorma knytast til samanfall med bokmålsnorma og talemålsbakgrunn	Elevtekstanalyse og spørjeskjema, 6.trinn Kvantitativ	Masteroppgåve, UiT
Birgitte Sæter Hånes, 2021	«Når du skal skrive nynorsk så blandar det seg litt» Ein studie av normavvik i nynorske elevtekstar	I kva grad kan normavvika i dei nynorske elevtekstane knytast til samanfall med bokmålsnorma og talemålet til elevane? Kva for metaspråklege refleksjonar gjer nynorskelevane kring sin eigen skriftpraksis og sin eigen kunnskap om den gjeldande nynorsknorma?	Elevtekstanalyse og intervju, vg1 Kvantitativ og kvalitativ	Masteroppgåve, NTNU

4.10 Metodiske grunngivingar for analysen

Her vil eg gjere greie for korleis eg har valt å registrere og kategorisere funna i datamaterialet. Som det kjem fram i delkapittel 4.9, skil studiane seg frå kvarandre i kategorisering. Eg har systematisk gått gjennom empirien og sortert og syntetisert normavvika. Eg har valt å halde meg til hovudkategoriane vokalisme, konsonantisme, verbbøying, substantivbøying og heile ord i mi eiga kategorisering. Innanfor kvar av desse kategoriane tek eg så føre meg dei hyppigaste normavvika som kjem fram i empirien. Slik sett er det ikkje hovudkategoriane som er viktige, men funna innanfor kvar enkelt av dei. Valet om å systematisere normavvika i dei fem hovudkategoriane som eg gjer, tok eg basert på at fem av seks studiar opererer med desse kategoriane. Ein annan grunn er at eg ønsker at informasjonen eg kjem med, skal vere mest mogleg tilgjengeleg for alle som jobbar i skulen. Desse kategoriane er kjende for mange lærarar. Det at eg vel å sortere og framstille avvika innanfor desse hovudkategoriane kan kritiserast, sidan enkelte av studiane har lagt vekt på dette med hovudkategoriar, og andre ikkje. Ei drøfting av kategoriseringa er derfor teken med her.

Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 106) poengterer at dei ikkje har lagt særleg vekt på kategoriseringa i studien sin og at den eigentleg ikkje er vesentleg: «For føremålet og dei overordna funna i denne granskinga har kva for [hovud]kategoriar me vel for desse tilfella, likevel ingenting å seia, for dei kjem i alle høve i bokmåls-samanfallkategoriar». Sitatet viser at det sentrale i studien er bokmåls-samanfall, og at inndelinga i hovudkategoriar eigentleg ikkje seier oss noko viktig. Det er dei spesifikke avvika og tala på desse som er nyttige i det vidare arbeidet for nynorskeleven. Sitatet viser òg at forskarane sjølv har valt kor dei vil plassere avvika. Dermed er denne inndelinga ikkje ei reell sanning, noko eg er klar over. Eg finn likevel inndelinga i hovudkategoriar som eit ryddig utgangspunkt for dei kvantitative dataa og den vidare analysen. Grønmo (2016, s. 215) poengterer at ein vesentleg del av kvantitativ analyse er å få oversikt over einingar i ulike kategoriar. Dermed vel eg å presentere hovudkategoriane i 5.2, før eg går inn på dei spesifikke normavvika. Vidare poengterer Grønmo (1996, s. 220) òg at kategoriseringsskjema kan bli rigide, og innhaldet i og meininga til kategoriane kan vere uklare. Dette kan òg vere med å gjere kategoriseringa mi problematisk. Eg prøver å møte dette med å diskutere funna under kvar hovudkategori undervegs, og ikkje minst ved ha ein så gjennomsiiktig granskingsprosess som mogleg. Eg poengterer at kategoriseringa mi i hovudkategoriar er ei grovinndeling for strukturen sin del, og at det er dei spesifikke variablane, altså dei spesifikke normavvika, som er det viktigaste. Og med det deler eg Bjørhusdal og Juuhl (2017) sitt syn på at dette.

Når det gjeld framstillinga av dei hyppigaste spesifikke avvika, har eg valt å vise dette ved hjelp av kake- og søylediagram. Som Thingnes (2015, s. 24) viser til kan dette gi eit godt bilete av grammatiske feil og avvik og forholdet mellom dei ulike avvikstypene, men informasjonen kan òg bli unyansert og

forenkla i tabellar og diagram. Denne oppgåva byggjer, i likskap med Thingnes (2015), på sekketal. Det vil seie at eg viser kor mange avvik kvar og éin studie har funne innafor ein kategori, men eg viser ikkje tal for kvar og éin av elevtekstane som til saman utgjer desse tala. Thingnes (2015, s. 24) hevdar «sekketala er problematiske sidan det er så stor variasjon i lengda på oppgåvene, og sidan nokre tal kan ha blitt blåste opp av enkelte ekstreme verdiar». Dette vil også gjelde i mitt tilfelle. I motsetnad til Thingnes (2015) har eg ikkje tilgang til tala på elevtekstane sine spesifikke avvik, ei heller lengda på dei enkelte tekstane. Dette er ikkje inkludert i empirien. Thingnes (2015, s. 24) understrekar at det er vanskeleg å finne ein framstillingsmåte som gir eit fullgodt bilete, kanskje til og med umogleg. Når eg vel å presentere sekketala i diagram, er det fordi det gir oss ein indikasjon og eit visuelt oversiktleg bilete over kva grammatiske utfordringar som finst. Det finnst ingen perfekt metode, så eg vel å fokusere på dei fordelane denne framstillinga gir med mitt datamateriale.

4.10.1 Prinsipp for den komparative analysen

Det er ikkje alle studiane som er direkte samanliknbare, og dette er noko eg har tatt omsyn til når eg skulle syntetisere resultatane. Alle studiane har ein «kvantitativ» del der forfattarane presenterer avvika dei har funne i elevtekstane. Korleis dei har kategorisert desse varierer, og dette har vore ei utfordring. Som ein kan sjå i til dømes Fretland (2015), Søyland (2012) og Wiggen (1992), er det mange ulike måtar å registrere og kategorisere rettskrivingsavvik på.

Eg hadde eit mål om å samanlikna avvika i størst mogleg grad. Alle studiane utanom Eiksund (2020), held seg til ei morfologisk kategorisering. Eit morfem er anten leksikalsk eller grammatisk, og dette er mellom anna utgangspunkt for inndelingane i underkategoriane i studiane. Iversen, Otnes og Solen (2020, s. 257) forklarar at morfologi betyr formlære, noko som i hovudsak handlar om korleis orda i språket vårt er bygd opp. Morfema blir kategorisert i morfemtypar og orda blir kategorisert i ordklassar. Når det gjeld ordklassane, har me i dag ti ordklasseinndelingar. Denne vart rådande i den norske skulen etter at Språkrådet og Utdanningsdirektoratet kom med ei tilråding om å nytte denne i 2005 (Iversen, Otnes og Solen, 2020, s. 260). Dei største hovudkategoriane studiane viser til, har altså bakgrunn i morfemtypane vokal og konsonant (vokalisme og konsonantisme) og ordklassane verb og substantiv (verbbøying og substantivbøying).

Røhme (2020) og Hånes (2021) byggjer på Bjørhusdal & Juuhl (2017), og derfor opererer desse tre studiane så og seie med dei same kategoriane; substantivbøying, verbbøying, vokalisme, konsonantisme, samsvarsbøying, pro-ord, adjektiv/adverb og ord. Det gjer også Hellevang (2020), men her er ikkje underkategorien samsvarsbøying med, slik som hos dei andre tre. Støfving (2019) har fire av dei same hovudkategoriane, sjølv om denne studien berre analyserer substantiv og verb i infinitiv, presens og preteritum. Dei fire kategoriane er substantivbøying, verbbøying, vokalisme og

konsonantisme, i tillegg til kategoriene liten/stor bokstav og særskrivning. I og med at Støfring (2019) berre undersøker verb og substantiv, kan denne undersøkinga ikkje seie noko om rettskriving generelt. Det den kan gi oss, er informasjon om kva avvik ein kan finne i ordklassane verb og substantiv. Den kan heller ikkje samanliknast direkte med dei andre studiane, då samanlikningsgrunnlaget ikkje er det same.

Studiedesignet og utvalet til Eiksund (2020) skilte seg ut i frå dei andre studiane, noko som var utfordrande å samanlikne med dei fem andre studiane utan vidare. Eg valde likevel å ha han med i empirien fordi det han undersøker og kjem fram til er i høg grad aktuelt for problemstilling mi. Eiksund (2020) har i hovudsak ei fonologisk kategorisering og opererer med eit anna kategoriseringssystem. Studien nyttar analysemodellen til Finbak (2005)² og har delt normavvika inn i fonografisk nøyaktige avvik, fonografisk unøyaktige avvik, morfemfeil, sidemålssamanfall og diverse. Termen *fonografisk* viser til sammenhengen mellom fonem (lyd) og grafem (bokstav). Faglitteraturen nyttar termene fonemisk, fonologisk og fonografisk litt om kvarandre. Ifølgje Korsgaard, Hannibal & Vitger (2011, s. 19) er fonografisk den mest dekkande termen. Det er også denne termen Eiksund (2020) nyttar. Det har vore vanskeleg å samanlikne underkategoriene i Eiksund (2020) med dei andre studiane, fordi desse underkategoriene i så stor grad baserer seg på fonografiske avvik. Det har òg vore vanskeleg å plassere dei ulike avvika inn i hovudkategoriene eg konsentrerer meg om. Eg gjorde eit forsøk på dette i starten, men det vart relativt raskt forkasta på grunn av at desse avvika kan inkludere mange av dei andre kategoriene samstundes. Når utgangspunktet er fonologisk, går dette dårleg overeins med dei andre kategoriene som tek utgangspunkt i ortografien og morfologien, og det blir vanskeleg å gjere kategoriene i Eiksund (2020) om til dei andre kategoriene. Dei andre studiane vektlegg òg fonologi (attgiving av lydar), men i mindre grad eller i ei anna form. Nokon av underkategoriene let seg derimot samanlikne direkte. Til dømes har Støfring (2019) hovudkategorien særskrivning, medan Eiksund (2021) har avviket «feil grunna orddeling eller samskriving» under hovudkategorien «andre feil». Eit anna moment er at Eiksund (2020, s. 33) sjølv understrekar at det er vanskeleg, om ikkje umogleg, å trekke generelle slutningar om skrivekompetansen til store elevgrupper på bakgrunn av skriveutviklinga til enkeltelevar, slik han har undersøkt. Medan dette er noko av poenget med denne komparative analysen. Av desse grunnane held eg Eiksund (2020) utanfor i enkelte av dei skjematisk framstillingane.

Røhme (2020) og Hånes (2021) har i tillegg til dei nemnde hovudkategoriene, kategorien talemål. I desse to studiane er der ein tilleggsdel som kartlegg talemålet til elevane. I Hånes (2021) blir dette gjort i form av intervju og i Røhme (2020) i form av spørjeskjema. Eiksund (2020) har òg med intervju

² Analysemodellen til Finbak (2005) er utvikla for å kartlegge fonologisk kompetanse. Den skal hjelpe å oppdage og støtte under elevar som har utfordringar med å tileigne seg lese- og skrivekompetanse.

som ein del av studien. Talemål blir ikkje teke omsyn til i analysen min, både på grunn av omfanget og fordi det ikkje er opplyst om i alle studiane, men primært fordi det er bokmålsinterferensen eg er interessert i i denne omgang, ikkje talemålsinterferens. Sjølv om dette ofte heng i hop. I Hånes (2021, s. 35) er til dømes 209 av dei 392 avvika som fell saman med bokmålsnorma, rekna som både bokmåls- og talemålssamanfall. Hellevang (2020, s. 87) syner at 12 % av avvika i studien hamnar i samlekategorien for både bokmålspåverknad og dialektpåverknad. Hånes (2021) og Hellevang (2020) har fordelt alle avvika i anten reine bokmålssamanfall, talemålssamanfall eller begge deler. Det blir gitt uttrykk for at det har vore vanskeleg å plassere avvika innanfor desse rammene fordi det er vanskeleg å avgjere kva for ein av delane dei botnar i (Hellevang, 2020, s. 87). Eg problematiserer denne kategoriseringa i 5.3.

Fleire av studiane inneheld stoff som går utanfor forskingsspørsmåla mine. Ein stor del av Støfring (2019) og Eiksund (2020) handlar om elevar med bokmål som hovudmål sine avvik. Desse er ikkje ein del av den komparative analysen min, men eg viser til desse tala der det er relevant.

4.10.2 Utrekningar

Vidare er det ei utfordring korleis dei ulike forfattarane har tolka og kommunisert resultatane sine i form av tal. Det er til dømes skilnad på prosent, prosenttal og prosentdel. Og det er stor skilnad på kva tal som blir presenterte, og om dei er presenterte i form av antal eller rekna om til prosent. Dette har noko å seie for i kva grad eg kan samanlikne funna frå studiane, og for kor mykje eg kan lite på tala. Eg kunne ha oppsøkt forskarane og fått tala som ligg til grunn for deira diagram og framstillingar, men i og med at det er studiane i seg sjølv som utgjer min empiri, konkluderte eg med at det er det som blir framstilt i studiane eg må ta utgangspunkt i. Denne konklusjonen førte til at eg måtte rekne ein del.

Eg er òg klar over at det er stor skilnad på talet på deltakarar og tekstar i dei ulike studiane. Hånes (2021, s. 36) understrekar at det er stor skilnad på omfanget i elevtekstane i dei ulike undersøkingane. Hennar vgs-elevar skriv tekstar på om lag 500–1400 ord, medan sjetteklassetekstane i Røhme (2020, s. 33) har 161 ord i snitt. I Bjørhusdal og Juuhl (2017) har elevtekstane 199 ord i snitt (Røhme 2020, s. 33). Dermed er det registrert fleire avvik i Hånes (2021), sjølv om dette materialet består av færre tekstar. Eit anna moment er at Støfring (2017) registrerer same ordet fleire gonger, til dømes *vær* for *vere*, *bokten* for *bukta* eller *invollene* for *innvolane*. I siste ordet her er det registrert tre avvik. Dette kan ha noko å seie for resultatane, og sånn sett kan det bli ei skeivfordeling i talet på avvik. Likevel vil dette oss eit bilete på stoda, og dermed meiner eg at tala på avvik kan ligge til grunn for drøftinga.

Eg vil no gjere greie for kva tal eg har lagt til grunn for tabellane og diagramma eg presenterer. I tillegg vil eg gjere greie for korleis eg har funne desse tala i dei ulike studiane. Tala eg har brukt som utgangspunkt for eigne diagram, ligg òg som vedlegg (vedlegg 2). Tabellane i vedlegget viser talet på normavvika rekna om til prosent. I tabellane eg presenterer i analysen viser eg fordelinga av avviksregistreringar i kvar avviskategori. Alle dei skjematisk framstillingane i studiane viser fordelinga av avvika, ikkje kor stor del dei utgjer av tekstane til kvar enkelt elev. Enkelte av studiane har rekna ut kor stor del avviket utgjer av hovudkategorien. I denne analysen er ikkje desse tala vesentlege. Det som derimot er relevant, er å samanlikne kor stor del dette normavviket utgjer av det totale talet på avvik. Og dette er noko eg har rekna ut i alle studiar. Det er først då me kan sjå om dette er eit hyppig avvik eller ikkje.

Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 102) presenterer tal på avviksregistreringar i kvar feiltypekategori i eit søylediagram. Av dette er det vanskeleg å lese nøyaktige tal. Her måtte eg til med linjal og prøve å lese av tala. I det liggande søylediagrammet fig. 1 (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 102) viser den vassrette aksen eit intervall på 0-20. Dermed er tala ikkje hundre prosent nøyaktige. Eg må ta høgde for ein feilmarginal på 1-2 siffer. Studien oppgir 2198 som det totale talet på avvik. Dermed kunne eg rekne ut prosenten for alle hovudkategoriar og underkategoriar. Eit døme på dette er at eg les av søylediagrammet at det er 195 avvik totalt i hovudkategorien substantivbøying:

$$\frac{195}{2198} * 100 = 8,87 \%$$

For å sjekke feilmarginal her la eg til og trakk frå 2-3 tal i kvar rubrikk for hovudkategori og såg kor stor innverknad dette hadde på prosenten. Dette utgjorde hundredeler eller tiandedeler, og hadde dermed ikkje innverknad på einar og tiarlassen. Så om eg skulle ha bomma avlesinga mi med 2-3 tal, har dette ikkje stor innverknad på diagramma eg presenterer.

Både Røhme (2020) og Hånes (2021) oppgir totalt antal avvik, samstundes som dei oppgir hovudkategoriane i prosent. Dermed kunne eg rekne ut talet på avvik i kvar hovudkategori. Eit døme på dette der Røhme (2020) oppgir at hovudkategorien substantivbøying utgjer 10 % og det totale talet på avvik er 636. Dermed kan eg ta $10 * \frac{636}{100} = 63,3$ avvik. Tala kjem ut i desimaltal. Anten finn ein avvik eller ikkje, dermed ser det litt kunstig ut at avvika er presentert med desimaltal, så her rundar eg av. Når det gjeld avvika i Røhme (2020) og Hånes (2021), er tala på desse presentert i søylediagram (sjå Røhme, 2020, s. 35 og Hånes, 2021, s. 31). Også her er det vanskeleg å lese heilt nøyaktige tal, så eg nytta same framgangsmåte som med Bjørhusdal & Juuhl (2017). For å sikre reliabilitet rekna eg òg dette ut med ein feilmarginal på 1-2 tal, og fekk same resultat som med tala frå Bjørhusdal & Juuhl (2017).

Støfring (2019) oppgir både talet på dei ulike avvika og kor mange prosent dette utgjer av den totale mengda feil i underkategoriane. Hellevang (2020) oppgir talet på avvik på dei fire største hovudkategoriane: substantivbøying, verbbøying, vokalisme og konsonantisme. Studien oppgir òg kor stor prosent alle hovudkategoriane utgjer. Då den i tillegg oppgir totalt antal avvik på 2882, kunne eg rekne meg fram til talet på avvik.

Basert på desse avlesingane med påfølgande utrekningar, må eg ta høgde for at det kan vere ein feilmargin på tala eg legg til grunn. Denne er midlertidig så liten at eg likevel meiner eg kan presentere nye diagram og framleis sikre reliabilitet. Poenget her å vise ein trend, ikkje nøyaktige tal. Ein slik framstilling som eg presenterer, vil kunne vise ein tendens. Ein trend eller ein tendens gir oss eit overordna bilete av situasjonen eller av eit bestemt tema. Desse observasjonane kan igjen gi oss moglegheita til å eventuelt trekkje konklusjonar og/eller foreslå tiltak til endringar. Ved å analysere tendensar kan me altså få ei meir heilskapleg forståing av situasjonen med bokmålssamanfall i elevtekstar, som igjen kan legge grunnlaget for diskusjonen om didaktiske implikasjonar.

5. Komparativ analyse av resultatata i empirien

Målet med denne analysen er å finne ut kva normavvik ein finn i nynorske elevtekstar, kva normavvik det er mest av og få eit svar på kor mange av desse som er samanfallande med bokmålsnorma. Dette for å tydeleggjere kva særlege utfordringar nynorskeleven har. I granskingane, som utgjer empirien, er det presentert eigne funn på desse områda. Eg har syntisert desse funna i ein komparativ analyse. Hovudmålet med dette er å samanlikne studiane, for å kunne peike på samanfallande tendensar. Eg har syntisert resultatata der det har vore mogleg, og eg kommenterer funna undervegs. Eg byrjar med å gi ei oversikt over dei høgst frekvente normavvika i alle studiane i del 5.1. I del 5.2 analyserer eg funna, no fordelt i fem hovudkategoriar. I del 5.3 tek eg føre meg dei bokmålsamanfallande avvika.

5.1 Oversikt over normavvik i studiane

Det første forskingsspørsmålet eg vil ta føre meg er: Kva normavvik er det i nynorske elevtekstar, og kjem dei uavhengige studiane fram til dei same avvika? Tabell 5 (s. 35) er ei oversikt over kva som er dei hyppigaste normavvika i kvar og ein av dei seks studiane eg har undersøkt. Tittelen min tilseier at det er dei bokmålsamanfallande avvika som er mitt fokusområde. Alle studiane finn bokmålsamanfall, men som ein del av ein større analyse. Dei ulike studiane analyserte *alle* avvika i elevtekstane, før dei sorterte desse ytterlegare i til dømes bokmål- eller talemålsamanfall. Eg meiner desse prosessane er relevante for mitt arbeid, og derfor tek dette relativt stor plass i denne komparative analysen før eg kjem til dei bokmålsamanfallande avvika.

Tabell 5: Oversikt over dei åtte største underkategoriene i alle studiane

	Studie 1 Bjørhusdal og Juuhl (2017)	Studie 2 Røhme (2020)	Studie 3 Hånes (2021)	Studie 4 Støfring (2019)	Studie 5 Eiksund (2020)	Studie 6 Hellevang (2020)
1	Feil med dobbel konsonant	Leksemet er berre i tråd med bokmålsnorma	Leksemet er berre i tråd med bokmålsnorma	Vokalisme: erstatning	Feil bøyingsending , ikkje samanfall bm	Utelating (konsonant fell bort)
2	Feil med samansette ord	Feil med dobbel konsonant, ikkje samanfall bm	Feil med samansette ord	Hankjønnsord blir bøyge som hokjønnsord i fleirtal	Sidemåls-samanfall: åpen for open	Vokalisme: ombyte
3	Leksemet er berre i tråd med bokmålsnorma	Feil med å/og	Feil med anna(n), eigen/eiga/ eigne, nok/noko/ nokon	Sterke verb bøyge svakt i presens	Stumt grafem utelatt (dokke for dokker), ikkje samanfall bm	Ord/leksemet
4	Feil med å/og	Monoftong istf. diftong i alle ordklassar, samanfall bm	Vokal og/eller konsonant endra i rotvokal i verb i alle tider, samanfall bm	Konsonantisme: erstatning	Lydrett stavemåte. Relevante grafem, ikkje samanfall bm	E-verb blir bøyge som a-verb
5	Monoftong istf. diftong i alle ordklassar, samanfall bm	Feil med samansette ord	Monoftong istf. diftong i alle ordklassar, samanfall bm	Feil med dobbel konsonant	Sidemåls-samanfall: møter for møte	Hokjønnsord får hankjønns-bøyge i eintal
6	Vokal og/eller konsonant endra i substantivleksemet og andre ordklassar, ikkje verb, ikkje samanfall bm	Sterke verb bøyge svakt i presens	Sterke verb bøyge svakt i presens	Konsonantisme: utelating	Forveksling av homofone lydpar	Dobbel konsonant
7	Vokal og/eller konsonant endra i substantivleksemet og andre ordklassar, ikkje verb, samanfall bm	Konsonant fell bort/endra til ein anna konsonant, ikkje samanfall bm	Andre feil i samsvarsbøyge	E-ending på a-verb i presens	Feil tal konsonantar framfor kort eller lang vokal (dobbel-konsonant)	Andre feil med substantiv
8	Stumme konsonantar vart ikkje markerte	Vokal og/eller konsonant endra i substantivleksemet og andre ordklassar, ikkje verb, samanfall bm	E-verb bøyge som a-verb i presens	Diftong (monoftong-ering)	Feil grunna orddeling eller samskriving	Diftong (monoftong-ering)

I tabell 5 (s. 35) presenterer eg ei oversikt over dei hyppigaste normavvika i dei ulike studiane. Plasseringa baserer seg på tal henta frå studiane, kor det hyppigaste avviket står som nummer éin. Tala er ikkje oppgitt her. Sjølv om dette er framstilt skjematisk, er det ikkje direkte samanliknbart av den grunn. Som tidlegare synt, er det stor sprik i talet på deltakarar og skilnad på kategoriar. Dei fem første studiane i tabellen opererer med ganske like kategoriar, medan Eiksund, som òg har færrest deltakarar, har basert seg på fonografiske feil og morfemfeil. Dette er som tidlegare forklart, heller ikkje direkte samanliknbart med dei resterande. Når eg likevel presenterer denne informasjonen skjematisk, er det fordi det gir oss eit oversiktleg bilete på kva som rører seg. Eg meiner det gir ei oversikt over avvikstypene i elevtekstane, som er det første forskingsspørsmålet mitt.

Dei fleste studiane presenterer informasjonen sjølv i form av ei «topp 8/10-liste» over avvikstypar, kor dei oppgir det totale omfanget av avvik i tal. Dette gjeld Bjørhusdal & Juuhl (2017), Røhme (2020), Hånes (2021) og Hellevang (2020). I dei to studiane kor det ikkje er presentert ei slik liste, har eg sjølv laga lista basert på tabellar frå studiane. Støfring (2019) oppgir dei hyppigaste avvika for kvar hovudkategori i ulike tabellar, kor tala er oppgitt. Dermed kunne eg hente informasjonen derifrå. Eiksund (2020, s. 40;58) presenterer desse tala i prosent i to ulike tabellar, og eg har henta informasjonen derifrå.

5.1.2 Andre kommentarar til tabellen

Det er mange av avvika som går att. I tabell 5 (s. 35) kan ein sjå at Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Røhme (2020) har relativt like avvikskategoriar heile vegen. Seks av dei åtte største avvika i Røhme (2020) er dei same som i Bjørhusdal & Juuhl (2017). Dette heng gjerne i hop med at Røhme har nytta Bjørhusdal og Juuhl (2017) som inspirasjon til eige oppsett. I begge desse studiane er tekstutvalet skrive av elevar i sjetten klasse. Støfring (2019), med tekstutval frå elevar i sjuande klasse, skil seg litt ut i frå dei to andre studiane som har sett på tekstutval frå klassane under. Til dømes kjem «feil med dobbelkonsonant» nede på femte plass. Ei mogleg forklaring på dette kan vere at elevane har vorte eit år eldre og at når born får aukande leseerfaring, vil dei lettare kunne oppfatta kva for nokre bokstavkombinasjonar som er vanlege i norske stavingar (Iversen, Otnes og Solem, 2020, s. 64). Det kan me òg sjå i Hellevang (2020) og Eiksund (2020) som forska på elevtekstar skrive av eldre elevar. Der kjem dobbelkonsonant lengre nede i tabellen (tabell 5). Det same kan seiast å gjelde avvik knytte til og/å. Dette avviket er relativt høgt oppe i tabellen hos Bjørhusdal & Juuhl (2017) og Røhme (2020), medan det ikkje når opp i undersøkinga til Hånes (2021). Støfring (2019), Eiksund (2020) og Hellevang (2020) har ikkje sett på dette avviket. Desse to avvika seier uansett i mindre grad noko om bokmålssamanfall.

Når det kjem til Eiksund (2020), som har sett på utviklinga til enkeltelevar frå 6.-10.trinn, har eg teke utgangspunkt i resultatata frå den omarbeidde utgåva av tabellen (tab. 6, s. 58), der han har gjort om

kategoriene noko og supplert med sidemålssamanfall. Oversikta mi i tabell 5 (s. 35) viser at «mb: feil bøyingsendingar» er det mest hyppige avviket hos dei to nynorskelevane i undersøkinga. Dette har dei andre studiane delt inn i «smalare» kategoriar som til dømes går på verb- eller substantivbøyning. I og med at Eiksund (2020, s. 40;58) ikkje gjer noko skilnad på ordklassane eller sorterer fenomenet «feil bøyingsending» ytterlegare i tab. 1 eller tab. 6, er det ei forklaring på kvifor det her kjem ut på topp. Hos dei andre er dette spreidd meir ut i form av underkategoriar som «e-verb bøyde som a-verb i presens» eller «hankjønnsord blir bøyde som hokjønnsord i fleirtal». Til dømes har Støfring (2017) «hankjønnsord blir bøyde som hokjønnsord i fleirtal» som den kategorien med nest flest avvik. På tredjeplass har ho «sterke verb bøyde svakt i presens».

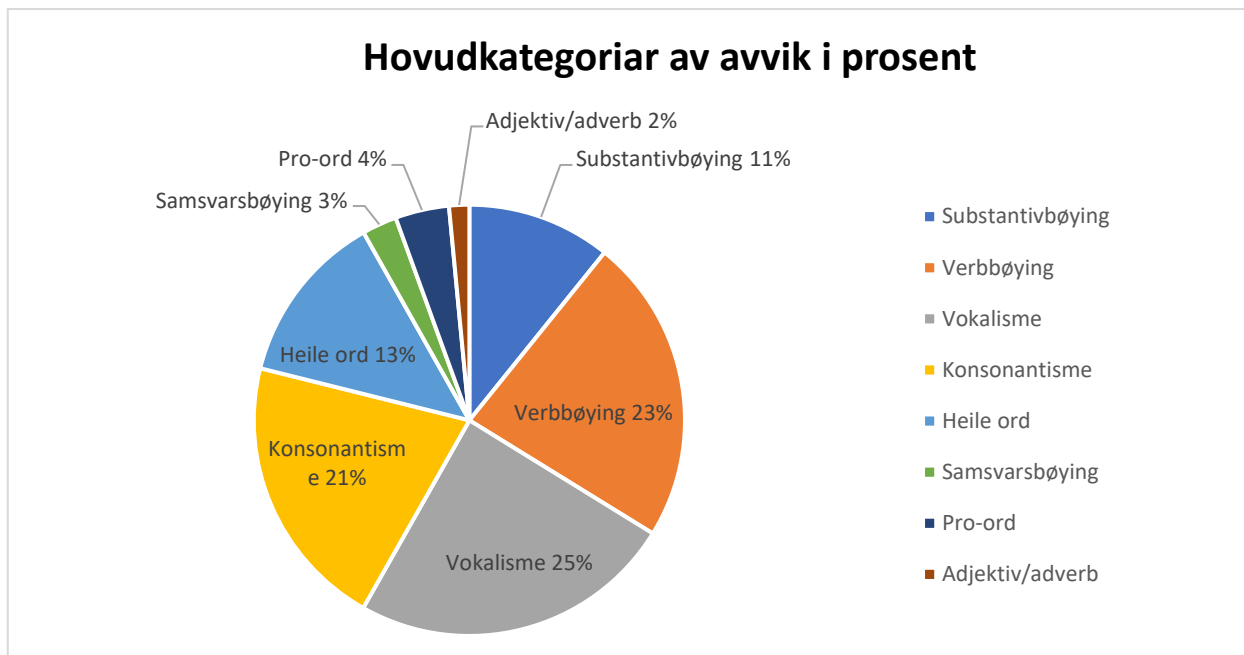
På andreplass hos Eiksund finn me «sidemålssamanfall» med døma *åpen* for *open* eller motsett. Dette avviket ville blitt plassert under «leksemet er berre i tråd med bokmålsnorma» hos Bjørhusdal & Juuhl (2017), Røhme (2020) og Hånes (2021), som alle har denne kategorien på topp 3. Støfring (2019) ville plassert denne typen avvik i hennar største kategori «vokalismeifeil, erstatning». Eg kjem attende til dette i delkapittel 5.2.4, der eg tek føre meg avvik med heile ord/ord.

5.2 Avvik fordelte på hovudkategoriar

Målet med studien er å gi ei samla oversikt over kva normavvik ein finn i nynorske elevtekstar. Eg tek no føre meg dei fem største hovudkategoriene og vil sjå på kva dei ulike studiane har til felles og kva som skil dei frå kvarandre, både med tanke på funn og metode. Eg vil undervegs svare på forskingsspørsmål 2: Kva er årsakene til eventuelle sprik mellom funna? Eg poengterer igjen at hovudkategoriene er ei grovinnending for strukturen sin del og at det er dei spesifikke variablane, altså dei spesifikke normavvika, som er det viktigaste. Det er desse avvika som er vesentlege når eg no vil samanlikna og kontrastere funna i studiane.

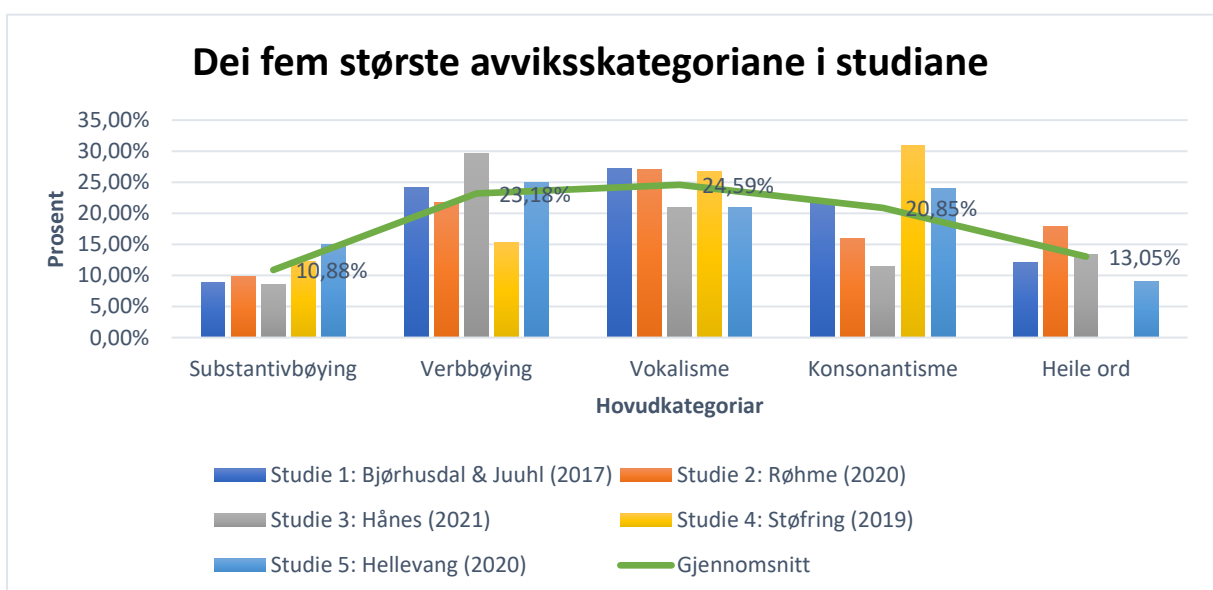
Eg byrjar med å presenterer figur 1 (s. 38), ei prosentvis oversikt over dei registrerte normavvika som ein finn i elevtekstane i dei ulike studiane. Desse er delt inn i hovudkategoriar, og her er alle normavvika med, uavhengig av bokmålsamanfall eller ikkje. Sektordiagrammet er utarbeidd på bakgrunn av utrekningane som er presenterte i vedlegg 2. Prosenttala for hovudkategoriene er rekna ut ved å dividere talet på avvik i den aktuelle hovudkategorien med det totale talet på avvik i heile studien, for så å multiplisere med hundre. Figur 1 legg grunnlaget for den første delen av den komparative analysen. Her opererer eg med kategoriene substantivbøyning, verbbøyning, vokalisme, konsonantisme, samsvarsbøyning, pro-ord, adjektiv/adverb og heile ord. Funna frå Eiksund (2020) er ikkje med i figur 1 og 2, sidan han har eit heilt anna kategoriseringssystem (sjå 4.10.1).

Figur 1: Hovudkategoriar av avvik rekna i prosent i fem av dei seks studiane. N=8336, der N er det totale talet på avvik i alle dei fem studiane til saman.



I sektordiagrammet (figur 1), kan ein sjå at det er i hovudkategoriane vokalisme, verbbøying og konsonantisme det er flest avvik. Derfor vil eg byrje med å sjå på normavvika i desse kategoriane. Vokalisme med sine 25 % er den største hovudkategorien, medan verbbøying med 23 % og konsonantisme med 21 % følgjer tett på. I søylediagrammet figur 2, ser ein korleis hovudkategoriane fordeler seg på dei ulike studiane.

Figur 2: Prosentvis oversikt over studiane sine funn av avvik, med gjennomsnitt. N=7747, der N er det totale talet på avvik i dei fem største avvikskategoriane i dei fem studiane.

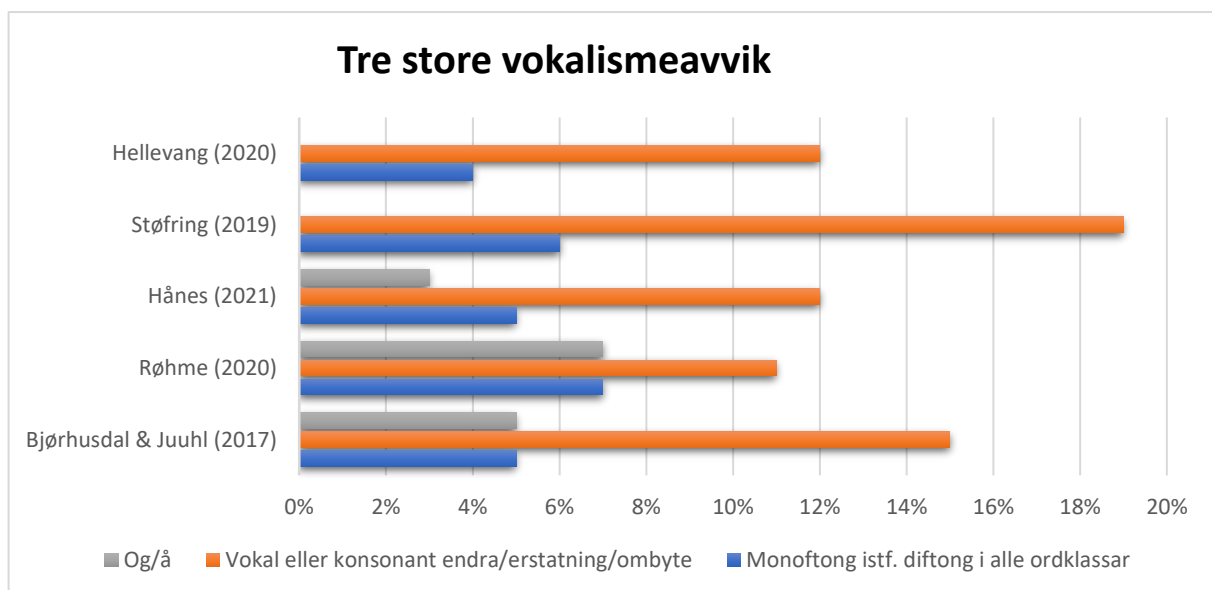


Den grønne linja viser gjennomsnittet for dei ulike kategoriane. Her ser ein at det er ein større intern variasjon innanfor verbbøying og konsonantisme enn i substantivbøying og vokalisme, mellom dei ulike studiane. Til dømes finn Støfring (2019) prosentvis betydeleg færre verbbøyingssavvik enn Hånes (2021), som finn flest. I hovudkategorien konsonantisme er det enda større variasjon. Her finn Hånes (2021) prosentvis færrest avvik, medan Støfring (2019) finn nesten tre gonger så mykje. Grunnen til denne variasjonen kjem eg inn på i dei følgjande avsnitta der eg tek føre meg hovudkategori for hovudkategori.

5.2.1 Vokalismeavvik

Hovudkategorien vokalisme utgjør i gjennomsnitt 25 % av den totale mengda avvik. Dette er avvik knytte til lydverket. Figur 2 (s. 38) viser at alle studiane ligg godt over 20 %. I både Bjørhusdal & Juuhl (2017), Røhme (2020) og i Støfring (2019) utgjør vokalisme omtrent 27 % av avvika. I Hånes (2021) og Hellevang (2020) utgjør avviket 21 %. Eg vil no vise kva det er som gjer at denne kategorien blir betydeleg. Dei sentrale variablane eg tek føre meg er dei tre høgst frekvente normavvika i hovudkategorien: vokal og/eller konsonant vert endra, monoftongering og og/å-avvik.

Figur 3: Tre store vokalismeavvik viser ei oversikt over dei tre hyppigaste vokalismeavvika som peika seg ut av empirien min. Og/å er ikkje registrert hjå Støfring (2019) og Hellevang (2020), likevel utgjør avviket totalt sett ein større del enn avviket «tilføyning».



Vokal og/eller konsonant vert endra

Avvik knytte til endring av vokal og konsonant dominerer i alle dei fem granskingane, kor den i 4 av 5 studiar dominerer med godt over halvparten av vokalismeavvika. Her opererer dei ulike studiane med ulike termar. Bjørhusdal & Juuhl (2017), Røhme (2020) og Hånes (2021) har avvika «vokal endra i endingsmorfem substantiv», «vokal og/eller konsonant endra i substantivleksem og andre ordklassar, ikkje verb» og «vokal og/eller konsonant endra i rotvokal i verb i alle tider». Desse er

registrert med og utan bokmålssamanfall. Støfring (2019, s. 52) har avviket «erstatning» og Hellevang (2020, s. 72) nyttar termen «ombyte». Desse kategoriseringane handlar alle om at vokal eller konsonant vert endra slik at ordet ikkje lenger fell saman med rettskrivingsnorma for nynorsk. Dei fleste avvika i denne kategorien er samanfallande med bokmål, men ikkje alle. Bjørhusdal & Juuhl (2017), Røhme (2020) og Hånes (2021) skil mellom verb og substantiv. Ser me bort i frå monoftongering og og/å-avvik i Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 103) og Røhme (2020, s. 35), er «vokal og/eller konsonant endra i substantivleksem og andre ordklassar, ikkje verb, *med* bokmålssamanfall» og «vokal og/eller konsonant endra i substantivleksem og andre ordklassar, ikkje verb, *utan* bokmålssamanfall» dei to største avvika knytte til vokalisme. Døme på dette er *sang* for *song*, *forbud* for *forbod*, *fremtid* for *framtid* og *måned* for *månad*. I Hånes (2021, s. 31) er «vokal og/eller konsonant endra i rotvokal i verb i alle tider, bokmålssamanfall» det største avviket i vokalisme. Døme på dette er *være* for *vere*, *virke* for *verke* og *skrevet* for *skreven*. I Støfring (2019, s. 52) er «erstatning» heilt klart det største avviket under vokalisme med ein relativ frekvens på 63,93 %. Dette er også det avviket med høgst frekvens i vokalismekategorien hos Hellevang (2020, s. 72), med ein relativ frekvens på 56 %. Desse to studiane har rekna ut kor stor del avviket utgjer av hovudkategorien vokalisme. Bjørhusdal & Juuhl (2017), Røhme (2020) og Hånes (2021) opererer ikkje med slike tal. Og i denne samanhenga er det heller ikkje så vesentleg. Det som er relevant å samanlikne er derimot kor stor del dette normavviket utgjer av det totale talet på avvik i studien. Dette har eg rekna ut for samtlege studiar. Då har eg lagt saman talet på avvik knytte til endring av vokal eller konsonant, dividert på det totale talet på avvik i studien og multiplisert med hundre. I Bjørhusdal & Juuhl (2017) utgjer dette avviket 15 % av totalen på 2198, i Røhme (2020) ligg det på 11 % av 636 og i Hånes er det snakk om 12 % av 1127. I Støfring (2019) utgjer dette 19 % av dei 1493 totale avvika og i Hellevang utgjer det 12 % av totalen på 2882.

Monoftongering

Eit anna avvik som peikar seg ut i vokalismekategorien er bruken av monoftong i staden for diftong. Dette gjeld i alle ordklassar. Døme på dette frå elevtekstane er *heter* for *heiter*, *en* for *ein* og *mer* for *meir*. Alle desse døma fell saman med bokmålsnorma, noko som er typisk for dette avviket. Alle studiane har ein variant av monoftongering som underkategori på «topp 8-lista» (sjå tabell 5, s. 35), og alle studiane utanom Eiksund (2020) har plassert dette avviket under hovudkategorien vokalisme. I Hellevang (2020, s. 72) heiter avviket «feil med diftong», og det er det nest største avviket i vokalisme. Dette avviket utgjer 4 % av alle avvika i studien. I Støfring (2019, s. 52) utgjer dette avviket 6 % av totalen. Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 106) har 110 registreringar, noko som utgjer 5 % av det totale talet på avvik i den studien. Røhme og Hånes kjem òg ut med 7 % og 5 %. Til samanlikning ligg

avvik knytte til monoftongering i gjennomsnitt på 5 % i studiane, medan «ending/ombyte/erstatning av vokal og/eller konsonant» ligg på omtrent 14 %.

Eiksund (2020, s. 48) har ikkje monoftongering som ein eigen underkategori, men finn fleire døme på avviket i elevtekstane. Eit døme er substantivet *bredde* for *breidde*. Dette avviket plasserer han under hovudkategorien sidemålssamanfall. Andre avviksdøme frå elevtekstar i Eiksund (2020, s. 51) er *hørte* for *hørde* og *kjørte* for *kørde*. Dette er verb, og han har valt å dele avvika for verb i preteritum i fire underkategoriar: sterke verb, med eller utan bokmålssamanfall og svake verb, med eller utan bokmålssamanfall. Til sjuande og sist hamnar desse verba òg inn under hovudkategorien sidemålssamanfall. Sidemålssamanfall utgjer 40 % og 25 % av avvika hos dei to nynorskinformantane i Eiksund (2020, s. 59). Sjølv om tala hans ikkje er ein del av vokalismestatistikken presentert i figur 1 (s. 39), kan ein likevel sjå at dette utgjer ein relativt stor del av avvika også i denne studien.

Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 106) samanliknar funna knytte til monoftongering med funna i både Wiggen (1992) og Fretland (2015). Studien viser til at Fretland (2015, s. 181) stadfestar at diftongar er ei utfordring for dei nynorske studentane i materialet, då særleg e/ei og ø/au-problematikk. Dei viser òg til Wiggen (1992, s. 493) som fann mykje monoftongering i nynorsktekstane han undersøkte. 11,8 % av alle vokalutelatingane i nynorsktekstane var diftongforenkling, mot 1,5 % i bokmålstekstane. Wiggen (1992, s. 498) kategoriserer dei fleste av desse avvika som bokmålssamanfall, og ikkje talemålssamanfall. Det gjer dei fleste av studiane eg òg har studert.

Avvik knytte til og/å

Avvik knytte til og/å er òg å rekne som eit vokalismeavvik i Bjørhusdal & Juuhl (2017), Røhme (2020) og i Hånes (2021). I Bjørhusdal & Juuhl og Røhme, som alle såg på barneskuletekstar, utgjer dette avviket en relativt stor del. Ut frå fig. 1 i Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 103) kan me lese at dette gjeld ca. 111 av dei 599 vokalismeavvika, noko som utgjer 5 % av avvika i studien. I Røhme (2020, s. 35) kan me lese at dette gjeld ca. 46 av dei 169 vokalismeavvika, kor dette då utgjer 7 % av avvika i studien. Dette avviket er betydeleg mindre i Hånes, der det utgjer ca. 29 av dei 237 avvika, som utgjer 3 %. Dette kan moglegvis skuldast den store aldersskilnaden på elevane som deltok.

Vidaregåande-elevar skal vere meir stødige i bruken av og/å enn sjetteklassingar. Dette kan me forvente på bakgrunn av kompetansemåla, kor dei ortografiske reglane vert introdusert litt etter litt, og kor full meistring av rettskriving og formverk er forventa etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Støfring (2019) ser derimot ikkje på feil bruk av og/å. Ho argumenterer for at dette ikkje er eit rettskrivingsproblem, men at det er to ulike ord som har to ulike funksjonar i språket (Støfring, 2019, s. 19), og vil dermed ikkje sjå på dette fordi det er rettskrivingsproblem ho kartlegg. Hellevang (2020) ser heller ikkje på bruken av og/å. På tredjeplass finn eg avviket «tilføyning» av vokal hjå både Støfring

(2019) og Hellevang (2020). Her utgjør dette avviket høvesvis 3 % og 0,46 %. Til samanlikning utgjør «og/å» omtrent 5 %, medan «tilføyning» utgjør 1,7 %.

Av dei tre hyppigaste avvika i denne kategorien er to av dei tre som oftast samanfallande med bokmålsnorma. Det er vokal eller konsonant vert endra og monoftongering. Dette kjem eg tilbake til i delkapittel 5.3.

5.2.2 Verbbøying

Verbbøying utgjør 23 % av dei totale avvika. I denne kategorien ligg fire av fem studiar på godt over 20 % av dei samla avvika. Dei hyppigaste normavvika i denne kategorien er «sterke verb som blir bøygd som svake i presens», «a-verb som blir bøygd som e-verb i presens» og «e-verb som blir bøygd som a-verb i presens». Dei ulike studiane har litt ulik inndeling, og dette er den hovudkategorien som i dei fleste studiane har flest underkategoriar. Unntaket er Støfring (2019), der substantivbøying har flest underkategoriar, og Eiksund som har ikkje ein spesifikk verbbøyingsskategoriar. I Hellevang (2020, s. 81), som undersøker vg3-tekstar, er verbbøying den største hovudkategorien. Avvik knytte til verbbøyinga utgjør 25 % av avvika i Hellevang (2020). I Hånes (2021, s. 30) som analyserte tekstar frå vg1-elevar, er også verbbøying den største hovudkategorien med rett under 30 %. I Bjørhusdal & Juuhl (2017) og i Røhme (2020) utgjør dette avviket høvesvis 24 % og 22 %, og hovudkategorien hamnar her rett bak vokalisme. I Støfring (2019, s. 65) kjem verbbøying som hovudkategori på tredje plass med «berre» litt over 15 % av avvika, noko som gjer at denne undersøkinga skil seg ut frå dei andre her.

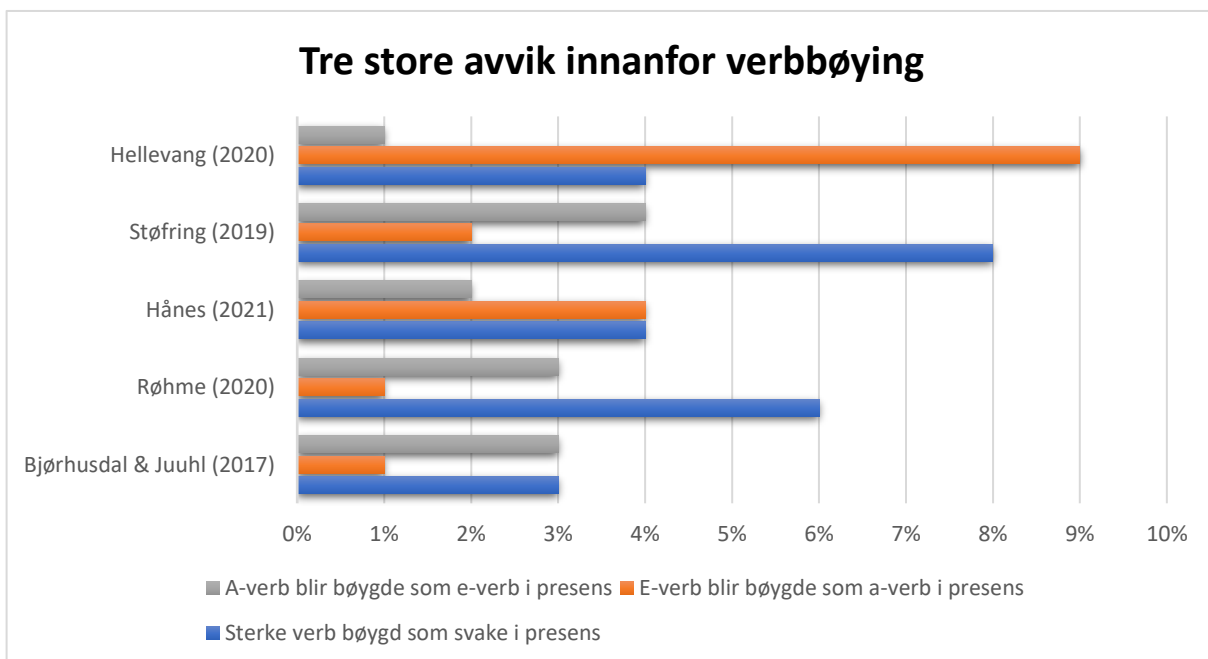
Er det då slik at elevane i Støfring si undersøking har betre kontroll på verbbøying enn resten?

Forklaringa her ligg snarare i inndeling av avvik. Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 102), Røhme (2020, s. 28) og Hånes (2021, s. 22) har lagt avviket «feil med samansette ord» inn under verbbøying. Som eg har vore inne på tidlegare, har ikkje Bjørhusdal & Juuhl (2017) vektlegg dette med hovudkategoriar i studien sin, og dei reknar ikkje med tal på hovudkategoriar. Når Røhme (2020) og Hånes (2021) følgjer Bjørhusdal & Juuhl (2017) sitt oppsett og vektlegg hovudkategoriane, kjem dette litt uheldig ut. Når eg no gjer det same for å ha eit samanlikningsgrunnlag, ser eg at tala på dette avviket er med på å dra opp prosentane i denne hovudkategorien. For i desse tre studiane er avviket «feil med samansette ord» betydeleg. Til dømes er nesten 7 % av normavvika i studien «feil med samansette ord» i Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 102). Dette avviket er heilt klart det hyppigaste i denne kategorien i Røhme (2020, s. 35) og Hånes (2021, s. 31) òg, med høvesvis 7 % og 6 %.

Støfring (2019, s. 62) har valt å ha særskriving som ein heilt eigen hovudkategori, nettopp fordi ho fann så mange feil med samansette ord. Dermed hamnar verba som er blitt særskriva her i særskriving og ikkje i verbbøying. Eiksund har plassert avvik knytte til denne tematikken i «div3: Feil

grunna orddeling eller samskriving» som ligg under hovudkategorien diverse. Hos dei to nynorskelevane utgjer 2 % og 9 % av den totale mengda normavvik «div3» (Eiksund, 2020, s. 58). Hellevang har valt å ikkje ha kategorien samskriving med. Dette baserer ho på eit forprosjekt ho gjorde til masteren, kor ho fann lite avvik knytte til samskriving i vg3-tekstar, og ho ville finne ut kva avvik mange elevar har og valte det derfor bort. Dette kunne ha tyda på at til eldre elevane blir, i større grad meistar dei denne problematikken. Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 105) poengterer at dette samsvarar med funna til Fretland (2015) som viser at slike avvik ikkje utgjer ei stor gruppe jamført med andre avvikstypar i studenttekstane han undersøkte. Bjørhusdal & Juuhl (2017) viser og til Westad (2011, s. 125) her, som òg er med på å stadfeste dette. Ho fann langt færre avvik knytte til samansette ord når lærarstudentane skreiv nynorsk. Ser me bort i frå problematikken med samansette ord, er det tre avvik som skil seg ut. Det er «sterke verb bøygde som svake i presens», «e-verb bøygde som a-verb i presens» og «a-verb bøygde som e-verb». To av desse er bokmålsamanfall. Fordelinga av desse avvika i studiane er presentert i figur 4.

Figur 4: Tre store avvik innanfor verbbøying viser ei prosentvis oversikt over tre hyppige avvik i verbbøying.



Sterke verb bøygd som svake i presens

«Sterke verb bøygd som svake i presens» er då det hyppigaste avviket innanfor hovudkategorien verbbøying. Sterke verb har ikkje ending i presens på nynorsk, medan dei svake verba har dette. Dette skil dei òg frå sterke verb på bokmål, som har ending i presens (Språkrådet, 2023). To klassiske døme på dette avviket finn ein i Støfring (2019) kor elevane skriv *kommer* i staden for *kjem* og *ligger* i staden for *ligg*. I gjennomsnitt utgjer dette avviket 5 % av dei totale avvika i studiane. I Støfring

(2019) har dette avviket høgast frekvens i denne hovudkategorien, medan det ligg på andreplass hos resten av studiane.

A-verb bøygde som e-verb i presens og omvendt

Alle studiane finn avvik knytte til a-verb bøygde som e-verb i presens og omvendt. Sjølv om dette avviket ikkje nådde opp på «topp 3»-lista hos Røhme (2020), utgjer avviket «a-verb blir bøygde som e-verb» heile 3 % i hennar studie. I gjennomsnitt utgjer avviket «a-verb bøygde som e-verb nesten 3 %.

Avviket «e-verb bøygde som a-verb» er eit interessant avvik då det skil seg ut frå tankegangen om bokmålsinterferens. Dette avviket utgjer også ca. 3 % av dei totale avvika. Hellevang (2020, s. 83) viser til Søyland sin omtale av dette fenomenet, kor e-verb blir bøygde som a-verb, som hypernynorsk. Søyland (2001) påpeikar at elevane altså prøver å gjere ordet meir nynorsk enn nynorsken sjølv.

Manglar -r bøyingsending i presens

I Røhme (2020) og Hånes (2021) kjem avviket «manglar -r bøyingsending i presens» med på lista. Dette avviket utgjer nesten 4 % hos Røhme. Eg vil tru at dette må sjåast i samanheng med talemålet til elevane i undersøkingane som kjem frå bygder på Vestlandet, sjølv om det er vanskeleg å seie ut frå ein elevtekstanalyse om elevane trur at ordet skal stå i infinitiv, om dei trur det er slik ordet skal skrivast eller om det er fordi eleven utelet konsonanten -r i talemålet sitt. Mæhlum og Røyneland (2012, s.96) stadfestar at utlyds-r har falle bort i heile det nordvestlandske området.

Eiksund (2020, s. 40;58) har ingen eigen verbkategori i den skjematisk framstillinga frå tabell 1 og tabell 6 i studien sin, som eg har henta data frå. Studien tek likevel føre seg normavvik for verb og substantiv i ei kvalitativ drøfting på bakgrunn av at Fretland (2015) og Bjørhusdal & Juuhl (2017) peikar på at det er ein del morfologiske avvik i verb og substantiv i skriftlege tekstar (Eiksund, 2020, s. 49). I høve verb har dei to nynorskinformantane i materialet flest avvik i presens og preteritum. Dette er kanskje ikkje så rart med tanke på at det er dei tempusa elevane vanlegvis skriv i. Ein firedel av avvika i verb i presens er bokmålssamanfall, medan godt over halvparten av verba i preteritum er bokmålssamanfall. Eiksund (2020) syner at for verb i presens kan storparten forklarast med talemålsnær skrivning for begge, medan i preteritum skil dei lag. Dei fleste av avvika til den eine informantten kan forklarast med talemål, medan det er bokmålssamanfall som ligg bak hos den andre informantten. Begge nynorskelevane til Eiksund har bortfall av r-utlyd i presens av svake verb som til dømes i *snakka* for *snakkar*, *høre* for *høyrrer*. Dette gjeld òg i fleirtalsformene av substantiv som *teksta* for *tekstar*, *sie* for *sider*. I tillegg har dei innskotsvokal i presens av sterke verb. Døme på dette

er *skrive* og *lese* for *skriv* og *les*. Tendensen blant verbavvika er at den eine nynorskeleven får fleire avvik etter overgangen til ungdomstrinnet, medan den andre får like mange eller færre.

Oppsummert er dei største utfordringane knytte til verbbøying «sterke verb bøygde som svake i presens», «e-verb bøygde som a-verb i presens» og «a-verb bøygde som e-verb i presens». Dermed er to av dei tre hyppigaste avvika knytte til verbbøying bokmålsamanfall i desse studiane. Desse avvika er tett etterfølgt av «st. verb bøygd feil i alle tider» eller «andre feil med verb i preteritum» eller «sterke verb blir bøygde svakt i preteritum» og «svake verb blir bøygd sterkt i presens». Det å ha kontroll på verbbøyinga ser ut til å vere ein utfordring for elevane i alle aldrar. Øvst tronar feil i presens. Dette kan vere tilfeldig, men kanskje er det fordi dei fleste elevtekstane er skrivne i presens. Det materialet har eg ikkje tilgang til. Det er dei to studiane som har analysert rettskrivingsfeil i tekstar skrivne av vidaregåande elevar, som har flest avvik i hovudkategorien verbbøying totalt sett.

5.2.3 Konsonantismeavvik

Hovudkategorien konsonantisme utgjer i gjennomsnitt nesten 21 % av avvika i dei fem studiane. Konsonantismeavvik er, som vokalismeavvik, knytte til lydverket. Støfring (2019) skil seg ut frå dei andre studiane i denne kategorien med langt fleire avvik enn dei andre. Ser ein til dei nynorske elevtekstane i Støfring (2019), er dette den største hovudkategorien med nærare 31 % avvik. I Hellevang (2021) er hovudkategorien konsonantisme den kategorien med nest flest avvik, noko som tilsvarar 24 %. Konsonantisme utgjer nesten 22 % i Bjørhusdal & Juuhl (2017) og 16 % i Røhme (2020). I begge desse to studiane kjem kategorien på tredje plass. I andre enden av skalaen finn ein Hånes (2021) med 12 % av dei totale mengda avvik. Dermed skil òg denne undersøkinga seg noko ut frå dei andre. Samla sett er det to normavvik som skil seg ut, konsonant fell bort eller vert endra og feil med dobbelkonsonant. Dette kan ei sjå fordelinga av i figur 5 (s. 46).

Figur 5: To store konsonantismeavvik viser oss dei to største avvika knytte til konsonantisme. Dette er at konsonant fell bort eller blir endra (utelating og erstatning/ombyte) og feil med dobbelkonsonant.



Støfring peikar sjølv på at ein av grunnane til at konsonantismekategorien vart så stor, kan ha samanheng med at ho har inkludert ordet *peddig* frå kunst- og handverkuniverset. Dette er eit fagord som vart nytta i samanheng med korgfletting, og som ikkje nyttast i daglegtalet. Elevane har fleire avvik knytt til dette ordet, som å erstatte konsonanten *g* med *k* i fleire former. Dermed er dette ordet registrert mange gonger i avviket «erstatning», som går ut på at ein konsonant vert bytt ut med ein annan (Støfring, 2019, s. 56). Dette har truleg påverka fordelinga av avvika i konsonantisme, der «erstatning» svarar til 12 % av den totale mengda med avvik i nynorsktekstane i studien. Dermed blir det dette avviket som er registrert med flest førekomstar av avvik (Støfring, 2019, s. 56).

Bjørhusdal & Juuhl (2017), Røhme (2020) og Hånes (2021) har dei same avvikstypene under hovudkategorien konsonantisme. Dette er «feil med dobbel konsonant» (med og utan samanfall bokmål), «konsonant fell bort/endra til ein annan konsonant» (med og utan bokmålsamanfall), «stumme konsonantar vert ikkje markerte», «kj- og skje-feil» og «andre feil i konsonantisme» (med og utan samanfall). Hellevang (2020) og Støfring (2019) deler inn avvika i «doppel konsonant», «ombyte/erstatning», «utelating», «tilføyning» og «andre feil». Eiksund (2020) har eit avvik i hovudkategorien fonografisk nøyaktige avvik (Fn) som heiter «dn: Feil, men lydrett bruk av dobbel konsonant», og så har han eit avvik i hovudkategorien fonografisk unøyaktige avvik (Fu) som heiter «du1: Feil tal konsonantar framfor kort eller lang vokal».

Konsonant fell bort/endra, utelating/erstatning,

Avviket «konsonant fell bort/endra til annan konsonant», både med og utan bokmålsamanfall er relativt hyppige i materialet til Røhme (2020), kor det utgjer 6 % av avvika i studien. I Hånes (2021) ligg dette avviket på 5 %, og i Bjørhusdal & Juuhl (2017) er det snakk om 4 %. Støfring (2019) deler

dette avviket ytterlegare i «utelating» og «erstatning». “Erstatning” er det hyppigaste avviket med 172 registreringar, noko som utgjør nesten 11 % av alle avvika i studien. Eit døme på dette frå Støfring (2019) sitt materiale er *ringte* for *ringde*. «Utelating» er på tredje plass med 9 %. Døme på dette kan vere *sto* for *stod* og *ska* for *skal*. Her kan me sjå at Støfring kategoriserer annleis enn Røhme, som plasserer verbet *ska* for *skal* under hovudkategorien verbbøying, under «manglar r-ending i presens». Hellevang (2020) opererer også med termen «utelating». I «utelating» er det heile 368 registreringar, og det vil seie at 13 % av det totale talet på avvik er utelatingar av konsonant. Dette vil seie at «utelating» er det hyppigaste normavviket i Hellevang (2020). Også her er det snakk om å utelate -r i slutten av ord, som i *seie* for *seier* (Hellevang, 2020, s. 75). Andre døme frå Hellevang (2020, s. 76) sine elevtekstar er *meina* for *meiner*, *definera* for *definerer* og *reflektera* for *reflekterer*. Det er lite erstatning/ombyte å finne i dette materialet, berre 2 %.

Dobbelkonsonant

Eit anna avvik som klart peikar seg ut her er dobbelkonsonant. Hyppigast er det i Støfring (2019), Røhme (2020) og i Bjørhusdal & Juuhl (2017), noko som ikkje er så rart med tanke på aldersgruppa. I alle desse tre studiane utgjør dette avviket rundt 10 %. Her er det registrert mange avvik kor dobbelkonsonant blir til enkel konsonant som til dømes *stile* for *stille*. I Eiksund (2020, s. 40) utgjør «dn: Feil, men lydrett bruk av dobbel konsonant» 2 % og 1 % av avvika hos nynorskinformantane, og «du1: Feil tal konsonantar framfor kort eller lang vokal» utgjør 7 % og 6 %. I Hånes (2021) utgjør «feil med dobbelkonsonant» 4 %, og i Hellevang (2020) utgjør dette avviket 5 %. I Hellevang (2020), som registrerte avvik i vg3-tekstar, fann ein at nesten 72 % av orda i dobbelkonsonant-avviket gjaldt enkel konsonant som blir skriven med dobbelkonsonant. Døme på dette er *nok*, *tør*, *set*, *sitt* og *vil* som ofte blir skriven *nokk*, *tørr*, *sett*, *sitt* og *vill* (Hellevang & Helset, 2022 s. 58). Bjørhusdal & Juuhl (2017), Røhme (2020) og Hånes (2021) deler avviket «feil med dobbel konsonant» i to - med og utan bokmålsamanfall. Avviket «feil med dobbel konsonant, ikkje samanfall bokmål» er betydeleg større i alle tre undersøkingane. Der det er snakk om bokmålsamanfall, går verba *fortell* for *fortel* og *satt* for *sat* igjen i elevtekstane (Hellevang, 2020, s. 77). Samstundes finn Hellevang (2020) ein god del døme på at dobbelkonsonant blir bytt ut med annan konsonant, som til dømes der *fall* blir skriven *falt*, *fann* blir skriven *fant* og *forsvann* blir skriven *forsvant* (Hellevang, 2020, s. 77). Hellevang & Helset (2022, s. 58) peikar på det kan vere grunn til å rekne med at denne typen avvik botnar i påverknad frå bokmål, men i nokre tilfelle er det snakk om påverknad frå den lokale dialekta. Dette er uansett samanfall med bokmålsnorma.

Hellevang (2020, s. 77) samanliknar funna sine knytte til dobbelkonsonant med både Bjørhusdal & Juuhl (2017) og Støfring (2019). I tillegg samanliknar denne studien funna sine med funna i Wiggen

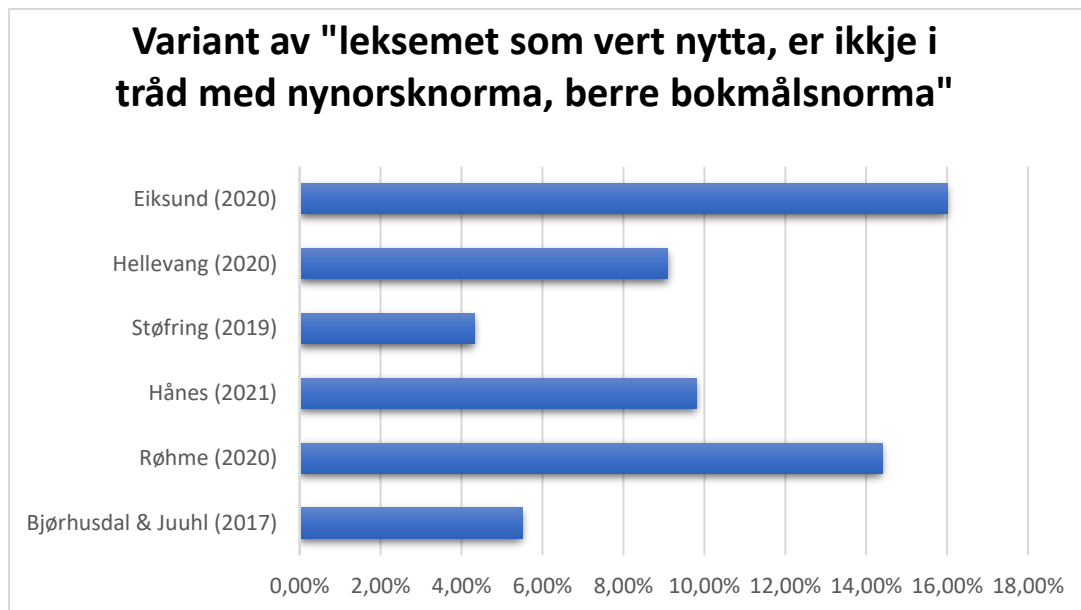
(1992), Fretland (2015) og Søyland (2002). Samanlikninga viser til at Wiggen (1992, s. 162) finn konsonantforenkling til å vere er det klart største avviket. Wiggen (1992) viser til at rett bruk av dobbelkonsonant byr på store problem, og både Fretland (2015) og Søyland (2002) finn mange avvik med dobbelkonsonant. I Fretland (2015, s. 182) er avvik med enkel- og dobbelkonsonant ein av dei mest frekvente rettskrivingsfeila. Dermed konkluderer Hellevang (2020, s. 77) med at funna i granskinga hennar viser at «avvik mellom enkel/dobbel konsonant ser ut til å vere eit problem for elevar og studentar i alle aldersgrupper». Denne komparative analysen peikar i same retning. Alle studiane som eg har sett på, viser til dette avviket som ei stor utfordring i elevane si rettskriving.

Innanfor konsonantisme er det større interne skilnadar enn i nokon av dei andre hovudkategoriane. Aldersspennet på elevane som har skrive tekstane som har vorte analysert, er ein faktor. Særleg ser eg dette i avviket «dobbelkonsonant», der dei to studiane som har sett på tekstar frå vidaregåande ligg på 4 % og 5 %. Studiane som såg på barneskuletekstar ligg alle på ca. 10 %, og så ligg Eiksund (2020) midt i mellom. Denne faktoren er derimot ikkje med på å forklare det store spriket på avviket der konsonant fell bort eller blir endra. Som ein kan sjå tydeleg i figur 5 (s. 46), skil Hellevang (2020) og Støfring (2019) seg ut. I Støfring (2019) og Hellevang (2020) er det fleire avvik knytte til konsonantisme enn vokalisme. I utrekninga til diagrammet har eg addert Hellevang sine to separate avvik, «ombyte» og «utelating», og Støfring sine «erstatning» og utelating», for å matche dei tre andre studiane sitt avvik «konsonant fell bort/endra til annan konsonant». Enkeltord som går att, og det at nokre av studiane tel fleire avvik i eitt ord, kan vere ein grunn til variasjonen. Uavhengig av desse skilnadane, er det særleg to avvik som peikar seg ut i det samla materialet. Dette er avvik knytte til dobbelkonsonant og avvik knytte til at konsonant fell bort, vart endra eller utelaten. Nokre av avvika som fell inn under desse to avvika er bokmålssamanfallande og andre ikkje. Meir om det i delkapittel 5.3.

5.2.4 Heile ord/ord

Den fjerde største hovudkategorien er heile ord/ord, med eit gjennomsnitt på 13 % avvik. Denne kategorien går ut på at heile eller deler av ordet er skrive feil. I alle studiane vil dette innebære at det ikkje berre er ein diftong, monoftong, ein dobbelkonsonant eller manglande ending som er feil, men til dømes feil prefiks, feil suffiks eller at heile ordet er feil (Hellevang, 2020, s. 58). Her er det avviket «leksemet som vert nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma» som skil seg ut. Som ein kan sjå av figur 6 (s. 49), er dette eit hyppig avvik.

Figur 6: Leksemet eller ordet som er nytta er ikkje i tråd med nynorsknorma. Figuren viser kor stor del dette avviket utgjer i dei ulike studiane.



I Bjørhusdal & Juuhl (2017) og i Hellevang (2020) heiter kategorien ord, medan den tilsvarande kategorien i Røhme (2020) og Hånes (2021) heiter heile ord. Eiksund (2020) har avviket «sFn *Døme: åpen for open – eller motsett*» under hovudkategorien sidemålssamanfall i sin omarbeida versjon. Støfring (2019, s. 37) har plassert heile ord som fell saman med bokmålsnorma i kategorien andre feil. Er det -het/-leik som skil orda frå kvarandre hamnar, dei i denne kategorien. Men om det er -het/-heit som skil dei korrekte orda frå dei som er feil, hamnar dei i avviket «diftong» under hovudkategorien vokalisme. Else-ord som *begravelse* for *gravferd* og *opplevelse* for *oppleving*, og ord som *bruksanvisning* for *brukarretteiing/manual* hamnar i andre feil-kategorien. Støfring (2019, s. 37) forklarar årsaka til denne inndelinga med at ho ikkje ser det føremålstenleg å registrere alle konsonantane og vokalane som er feil i orda.

Bjørhusdal & Juuhl (2017), Røhme (2020) og Hånes (2021) har same inndeling. Hovudkategorien ord/heile ord består av tre avvik: «feil val av leksemet eller form, ikkje samanfall bokmål», «leksemet som vert nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma» og til slutt «andre ordfeil». Hellevang deler ikkje kategorien inn i fleire avvik. Her er dette snakk om at heile eller deler av ordet er feil (Hellevang, 2020, s. 52). Støfring (2019) deler heller ikkje kategorien ytterlegare.

I Bjørhusdal & Juuhl (2017) utgjer denne hovudkategorien i gjennomsnitt tilnærma 12 % av den totale mengda avvik. I Røhme (2020) gjeld det nesten 18 % og i Hånes (2021) utgjer dette avviket ca. 13 % av den totale mengda avvik. I Hellevang (2020) utgjer dette avviket 9 %. I Eiksund (2020) sin omarbeida versjon, der han deler inn i bokmålssamanfall utgjer avvik «sFn» 14 % av avvika hos den

eine nynorskinformanten og 18 % hos den andre. I Støfring (2019) utgjer avviket «andre feil» 4,31 %, og eg poengterer at det her berre er avvik knytte til ordklassane verb og substantiv som er registrert.

Leksemet som vert nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma

I denne hovudkategorien er det eit avvik som verkeleg skil seg ut. Det er ein eller annan variant av «leksemet som vert nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma». Dette avviket utgjer i gjennomsnitt 10 % i alle studiane. I sin heilskap utgjer dette ca. 5,5 % av alle registrerte avvik i Bjørhusdal & Juuhl (2017). I Røhme utgjer dette 14,4 % av alle registrerte avvik. Dette er ein differanse på 8,9 prosentpoeng, noko Røhme (2020, s. 39) sjølv forklarar med at Bjørhusdal & Juuhl (2017) la rettskrivinga frå *før* 2012 til grunn, medan Røhme sjølv la rettskrivinga frå *etter* 2012 til grunn for identifisering av leksemavvik. Ord som *bare* og *nå* var dermed innafor norma før 2012, og ikkje registrerte som avvik i Bjørhusdal & Juuhl (2017). I Bjørhusdal & Juuhl (2017) har både gamal og ny rettskrivingsnorm (2012) lege til grunn, sidan tekstane vart skrivne skuleåret 2012/13. Dette kan ha innverknad på resultatane, når berre ord og former som ikkje samsvarar med verken den gamle eller nye norma, er registrerte som avvik. Hånes (2021) og Hellevang (2020) ligg likt med 9,8 % og 9,09 % av dei totale avvika. Desse har òg rettskrivinga frå *etter* 2012 som grunnlag for identifisering av avvik. Her er elevane eldre enn hos Røhme, og det kan derfor vere ein del av forklaringa til differansen på litt over 4 %. Noko som ikkje støttar den hypotesen, er at Støfring (2019) registrerte 4,31 % i kategorien «andre feil», og denne studien analyserte elevtekstar på 7.trinn. Men i og med at denne studien har ei anna inndeling, kan det kanskje vere noko i hypotesen likevel. Eiksund sine to elevar, som han har følgt frå 5.trinn til 10.trinn, har i gjennomsnitt 16 % avvik i sin heile ord-kategori.

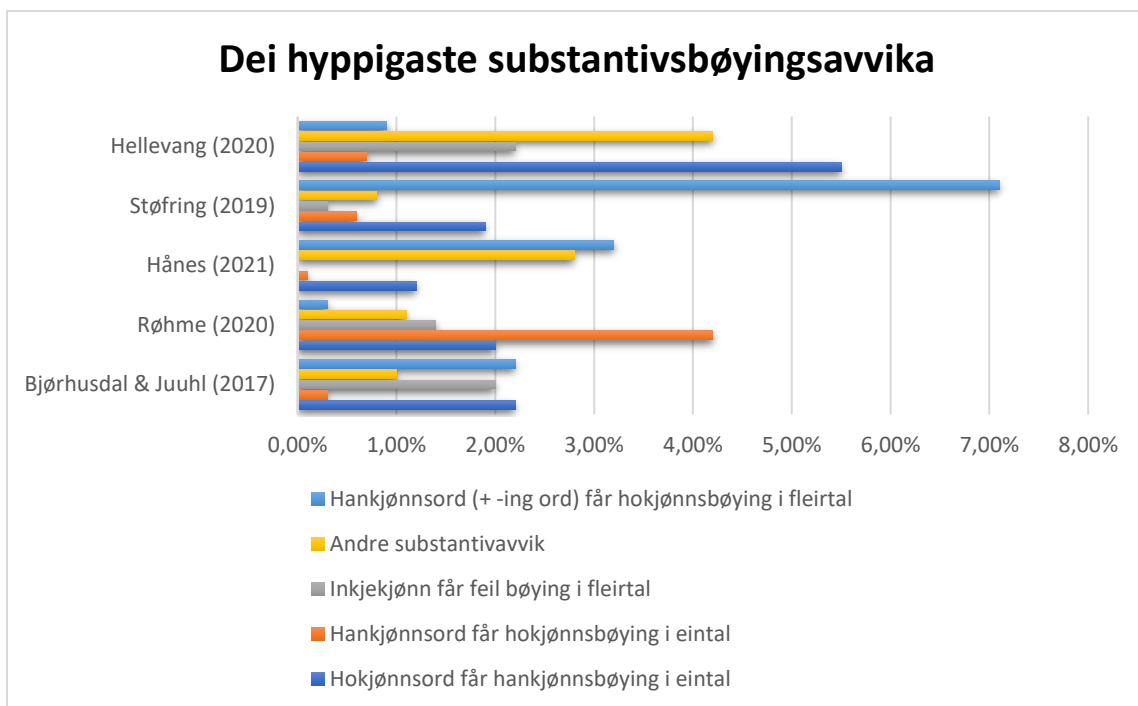
Ser me tilbake til «topp-8 lista» i tabell 5 (s. 36), er ein variant av «leksemet som vert nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma» på topp 3 i 5 av 6 studiar. Her ser me at dette avviket er ei stor utfordring i nynorskelevane si skrivning. Dette avviket må knytast til bokmålsamanfall då det er ord som *kun* for *berre*, *man* for *ein* og *an-be-het-else*-ord som går att. Hellevang (2020, s. 85) meiner at dette avviket også må sjåast i lys av talemålet. Studien viser til at mange av desse orda er ein del av dialekta i Nordfjord og Sunnfjord. Mange av orda som er registrerte her har samanfall med både bokmålsnorma og talemålet til elevane, men i og med at me kan konstatere at det uansett er bokmålsamanfall, er det det eg vil fokusere på. Desse orda står i bokmålsordboka, men er ikkje godkjende i nynorsknorma. Hellevang (2020, s. 85) viser til Fiskarstrand (2008), som er ei gransking av oppfatta nynorsk hos eit utval nynorskelevar. Denne kjem fram til at elevane ikkje kjenner godt nok kor grensegangen går mellom dialekt, nynorsk og bokmål (Fiskarstrand, 2008, s. 106).

5.2.5 Substantivbøying

Substantivbøying utgjer i gjennomsnitt nesten 11 % av alle hovudkategoriane, og blir med det den femte største hovudkategorien. Inndelingane i ulike avvik i denne kategorien i dei fem studiane er

nokså lik, med nokre få skilnadar. Denne kategorien handlar om avvik knytte til bøyingsverket. Dette gjeld feil med kjønns i artikkel eller endingsmorfem, feil bøyning eller manglande ending. Dei hyppigaste avvika er at hankjønnsord (+ -ing ord) får hokjønnsbøyning i fleirtal, hokjønnsord får hankjønnsbøyning i eintal, andre substantivavvik, hankjønnsord får hokjønnsbøyning i eintal og inkjekjønnsord får feil bøyning i fleirtal, som ein kan sjå i figur 7. Figur 7 er meir omfattande enn dei føregåande figurane i denne analysen. Her var det mykje større spreiding i avvika. Figuren viser dei hyppigaste avvika i dei ulike studiane. Grafane i diagrammet er basert på talet avvik i den aktuelle avvikskategorien samanlikna med alle avvik i kategorien. Eiksund er heller ikkje her representert i figuren, i og med at inndelingane hans er så forskjellige frå dei andre studiane.

Figur 7: Dei hyppigaste avvika knytte til substantivbøyning viser dei hyppigaste avvika knytte til bøyning av substantiv.



Prosentvis er studiane her relativt like, og differanse mellom studiane er låg. I Bjørhusdal & Juuhl (2017) utgjør kategorien omtrent 9 %, i Røhme (2020) er det snakk om nesten 10 % og i Hånes (2021) utgjør kategorien 8,5 %. Støfring (2019) finn litt fleire avvik og kategorien utgjør ca. 12 %. Hellevang (2020) er den studien som skil seg mest ut i denne kategorien, med flest avvik. I Hellevang (2020) ligg kategorien på 15 %, noko som vil seie at denne kategorien har 37,87 % fleire registreringar enn gjennomsnittet på 10,88 %. Dette er ein skilnad på 4,12 prosentpoeng. Eiksund har avviket «mb: Feil bøyingsendingar» under hovudkategorien morfemfeil. Denne kategorien er betydeleg hos dei to nynorskinformantane, med eit utgangspunkt på 22 % og 34 % avvik før inndelingane i

sidemålssamanfall. Dette kan ikkje samanliknast i og med at denne underkategorien tek føre seg avvik knytte til bøyingsendingar i alle ordklassar.

Hellevang (2020) er den studien som finn flest avvik i substantivbøyinga. Denne studien fordeler kategorien på sju avvik. Det hyppigaste avviket er «hokjønnsord får hankjønnsord i eintal», som utgjer 5,5 % av alle avvika i studien. Dette er også det hyppigaste avviket i denne kategorien i Bjørhusdal & Juuhl (2017). Samleavviket «andre feil i substantiv» i Hellevang (2020) utgjer det nest hyppigaste avviket med 4,2 % av avvika i studien. Vidare er det registrert 2,2 % avvik med «inkjekjønnsord som får feil bøyning i fleirtal». Ser ein nærare på det hyppigaste avviket, gjeld dei fleste feila den ubundne artikkelen *ein* i staden for *ei*. Dette er avvik som går att. Tett på følgjer den bundne artikkelen *-en* etter rota av ordet. Hellevang ser til Søyland (2002, s. 7) som har registrert at 54 % av elevane har ein eller fleire avvik kor hokjønnsord blir hankjønnsord i eintal. Søyland (2002, s. 7) poengterer at hankjønnsbøyinga truleg breier seg etter mønster frå bokmål, der orda kan bøyast både som hokjønnsord og hankjønnsord. Og sjølv om desse avvika ikkje kan reknast som direkte bokmålssamanfall, kan dei sjåast som bokmålsinterferens.

Støfring (2019) er den studien med nest flest avvik i denne hovudkategorien. 12,23 % av den totale mengda avvik som er å finne i nynorsktekstane, er knytte til substantivbøyinga (Støfring, 2019, s. 67). Studien finn at det er flest avvik når substantiv skal bøyast i fleirtal. 155 av 207 avvik er knytte til fleirtalsbøying. Til samanlikning med Hellevang er 207 av 300 avvik knytte til eintal, medan «berre» 93 av 300 er fleirtal (sjå tabell 5, s. 78 i Hellevang). Det hyppigaste avviket i Støfring (2019) er «hokjønnsord på hankjønnsord i fleirtal», altså at hankjønnsorda får hokjønnsbøying. Dette avviket er registrert med 106 avvik, noko som utgjer 7,1 % av avvika i substantivbøyinga i nynorsktekstane. Eit døme på avviksord her er *zombier* for *zombiar*. Støfring (2019, s. 68) ser til Søyland si undersøking der «-er i fleirtal av hankjønnsord og substantiv på -ing» er frekvente avvik. Søyland (2002) forklarar dette med at elevane er påverka av bokmål og tek dette med seg når dei skriv nynorsk (Søyland, 2002, s. 8). Støfring argumenterer for at hennar funn støttar dette, og dermed er også dette avviket bokmålssamanfall.

I Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 102) og i Hånes (2021, s. 31) finn ein avviket «hankjønnsord og substantiv på -ing får er/ene i fleirtal» høgt oppe på lista. Dette utgjer høvesvis 2,2 % og 3,2 %. I Røhme (2020, s. 35) er det «hankjønnsord får hokjønnsbøying i ubunden og bunden eintal» som er det hyppigaste avviket i denne hovudkategorien. Det utgjer 4,2 % alle avvika i studien. Når det gjeld avvik med substantiv og verb, er det i Bjørhusdal & Juuhl (2017) langt fleire avvik i verbbøying enn i substantiv, om ein ser på heilskapen. Likevel viser Fig. 3 i Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 109) at bokmålssamanfall i substantivbøying er ei større utfordring enn bokmålssamanfall i verbbøying, med

75 % mot 55 %. Til saman er 56 % av substantiv- og verbbøyingssavvika i Bjørhusdal & Juuhl (2017) bokmålsamanfall. Dette er annleis i Hånes (2021 s. 31), der det er omtrent like mange bokmålsavvik i substantiv- og verbbøyinga.

Eiksund (2020, s. 52) tek føre seg normavvik for substantiv hos dei to nynorskinformantane. Han såg på utviklinga av feilskrivne substantiv i barneskuletekstane mot ungdomsskuletekstane. Der finn han at den eine informanten aukar det relative omfanget til nesten det dobbelte, medan den andre får ein tredjedel færre avvik etter overgangen til ungdomsskulen. Her ser me den same tendensen som i verbavvika. Hos informant 1 som aukar omfanget av avvik, kjem dette av bokmålsamanfall, men òg auka innslag av talemålsnær skrivning. Dette er spesielt tydeleg når ein ser til nettopp substantivsbøyingane. Her har informanten i aukande grad valt kompromissnormer der orda har bokmålsrøter med dialekt nær eller nynorsk bøyingsmorfologi. Normavvik i substantivbøying er nesten borte hos informant 2 på tiande trinn (Eiksund, 2020, s. 55). Hos informant 1 er det flest førekomstar av hokjønns-substantiv bøygd feil i fleirtal, og hos informant 2 er det avvik knytte til inkjekjønnsord i ubunden form fleirtal som er det hyppigaste substantivavviket (Eiksund, 2020, s. 54). Dette avviket er hyppig hos begge, og halvparten av substantivavvika er knytte til fleirtalsbøying av inkjekjønnsord. Så sjølv om desse tala ikkje er med i figur 7 (s. 51), ser me at dette er avvik dei andre studiane òg fann hyppige.

Den største utfordringa knytt til substantivbøying når me ser studiane samla, gjeld hokjønnsord som får hankjønnsbøying i eintal. Dette avviket utgjer samla sett i gjennomsnitt nesten 2,6 % i studiane. Avviket «hankjønnsord (+ -ing ord) får hokjønnsbøying i fleirtal», tronar statistisk over med eit gjennomsnitt på 2,75 %. Men i og med at eg her la saman fleire avvik som til dømes Hånes sine «hankjønnsord får hokjønnsbøying i ubunde og bunde fleirtal» med «hankjønnsord og substantiv på -ing får -er/-ene i fleirtal», for at dette skulle matche dei andre inndelingane, kjem dette truleg ut på topp. Fleire av studiane viser til rapporten til Søyland (2002) når dei kommenterer dette avviket. Søyland (2002, s. 7) skriv: «Det er nærliggande å tru at hankjønnsbøyinga breier seg etter mønster frå bokmål, der felleskjønnsord står sterkare». Så ut frå min komparative analyse kan me sjå ein tendens til at elevane som skriv nynorsk har utfordringar med substantivbøyinga i alle kjønn, både eintal og fleirtal. Til samanlikning fann Støfring (2019, s. 70) totalt 207 førekomstar av avvik i substantivbøyinga i nynorsktekstane mot 14 førekomstar i bokmålstekstane. Dette er ei utfordring for nynorskeleven sidan nynorsk har tre kjønn med kvart sitt bøyingmønster. Moglegvis kan dette normavviket sjåast i

samanheng med nyare forskning som seier at grammatisk hokjønn er på veg ut av mange norske dialektar³

5.2.6 Oppsummering

Ser ein på heilskapa er det innafor dei fem største hovudkategoriane vokalisme, verbbøying, konsonantisme, heile ord og substantivbøying eg finn normavvika med høgast frekvens. Bjørhusdal & Juuhl (2017), Røhme (2020) og Støfring (2019), som alle har analysert elevtekstar frå mellomtrinnet, finn flest avvik knytte til vokalisme (om me tenkjer at det er ordet *peddig* som gjer at Støfring har flest avviksregistreringar i konsonantisme). Hånes (2021) og Hellevang (2020), som såg på tekstar frå vidaregåande, finn flest avvik knytte til verbbøyinga om me ser på tala samla sett, slik som presentert i min figur 2 (s. s. 39). Ser me på Eiksund (2020) sine tal frå ungdomskuletekstane er det jamt over fleire normavvik i hovudkategoriane fonografisk nøyaktige avvik og morfemfeil. Det hyppigaste fonografisk nøyaktige avvika er «fn1: vei for veg», som svarar til vokalismeavviket «ombyte/erstatning/endring» hos dei andre. Dette er følgt av «fn2: dokke for dokker», noko som svarar til konsonantismeavviket «utelating» hos dei andre studiane. Det hyppigaste morfemavviket er «mb: feil endingsbøying», særleg normavvik i verb- og substantivsbøying.

Ser me tilbake til figur 1 og 2 på side 39 i studien min, kan det sjå ut som at det er avvik knytte til vokalisme og verbbøying som er dei største utfordringane for nynorskeleven. Det er flest vokalismeavvik på barnetrinnet, medan det blir fleire avvik i verbbøying oppover i klassetrinna. Eiksund (2020, s. 43), som har følgt denne utviklinga peikar på at det er i overgangen frå fonografisk skrivestrategi til ortografisk rettskriving, problema dukkar opp. Han konstaterer at blanding av talemålsbasert skriving og bokmålsamanfall, er klare teikn på det. Dette samsvarer med Wiggen (1992, s. 149), som òg finn ei relativ aukning av bokmålsamanfall opp gjennom barneskulen hos nynorskelevane. Dette viser seg i at samlekategorien for bokmålsamanfall og talemål aukar i studien, etter kvart som elevane blir eldre. Nynorskelevane har, som bokmålslevane, ein del avvik knytt til dobbelkonsonant og og/å. Dette er noko fleire tidlegare studiar har peika på, og det samsvarer til dømes med konklusjonen til Myklebust & Fretland (2020, s. 2). Desse avvika er hyppigast i grunnskulen, og så avtek dei noko i vidaregåande skule. Eit anna avvik som heller ikkje er samanfallande med bokmålsnorma, og som er betydeleg hyppigare i vidaregåandetekstar enn i grunnskuletekstane, er avviket «e-verb blir bøygd som a-verb i presens».

I tabell 6 presenterer eg ei oversikt over dei høgst frekvente normavvika i gjennomsnitt, i fem av studiane. Eiksund (2020) er ikkje med i denne tabellen, som spesifisert i 4.10.1.

³ Sjå til dømes prosjektet A Multilingual Approach to Grammatical Gender (MultiGender): Acquisition, Variation & Change» leia av Lohndal og Westergaard (2019/2020).

Tabell 6: Oversikt over dei høgst frekvente avvika rekna i gjennomsnitt, i fem av studiane. Tala er runda av, og her er både bokmålssamanfallande og ikkje bokmålssamanfallande avvik med.

	Avvik	Gjennomsnitt i prosent	Døme
1	Vokal/konsonant endra/erstatta	14 %	Skreve for skrive
2	Leksemet som vert nytta er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma	10 %	Man for ein
3	Konsonant fell bort/endra	10 %	Falt for fall
4	Feil med dobbelkonsonant	8 %	Fortell for fortel
5	Monoftongering	5 %	Blek for bleik
6	Sterke verb bøygde som svake i presens	5 %	Finner for finn
7	Feil med og/å.	5 %	
8	A-verb bøygde som e-verb i presens	3 %	Elsker for elsker
9	E-verb bøygde som a-verb i presens	3 %	Arrangerar for arrangerer
10	Hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal	3 %	Ein sak for ei sak

Det er avviket «vokal/konsonant endra/erstatta/ombyte» som er det hyppigaste. Dette er følgt av «leksemet som vert nytta er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma» og «konsonant fell bort/endra». Dei tre hyppigaste avvika fell altså ofte saman med bokmålsnorma. Så kjem avviket «feil med dobbelkonsonant», der mange av avvika fell saman med bokmålsnorma, men langt frå alle (t.d. *fortell* for *fortel*). Vidare følgjer «monoftongering», «sterke verb bøygde som svake i presens» og «feil med og/å». Desse er igjen etterfølgt av ulike avvik knytte til substantiv- og verbøying. Her er sju av dei ti høgst frekvente normavvika i tabellen ofte bokmålsamanfall.

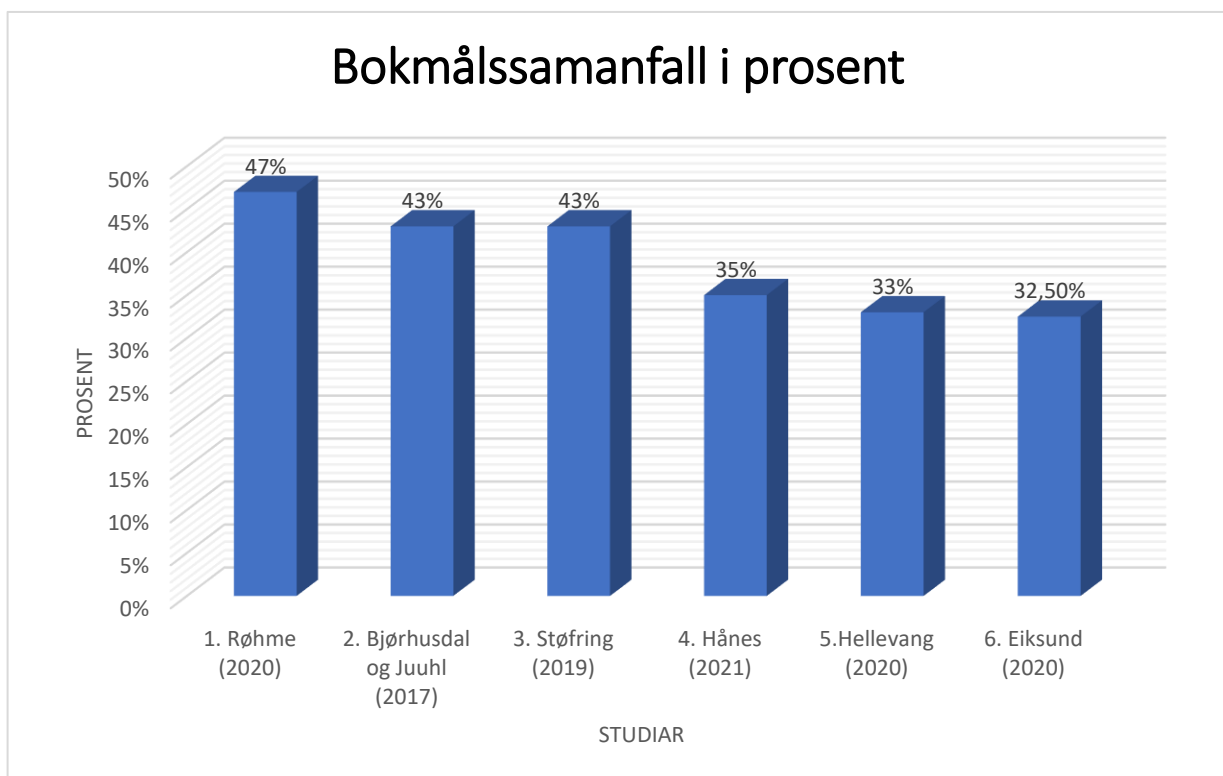
Ein anna påfallande tendens er at dei fem hyppigaste avvika er knytt til ordval og variantar av ordet. Der tidlegare undersøkingar (t.d. Wiggen, 1992 og Fretland, 2015) oftast trekkjer fram morfologiske

avvik som den største utfordringa til nynorskeleven, ser ein ut frå tabell 6 (s. 55) at når det gjeld dei spesifikke avvika, er det ikkje avvika frå verb- og substantivbøyinga som kjem ut på topp.

5.3 Bokmålssamanfallande avvik

Gjennom den føregåande analysen har eg svart på forskingsspørsmål 1 og 2: Kva normavvik er det i nynorske elevtekstar? Kjem dei uavhengige studiane fram til det same? Og kva er årsakene til eventuelle sprik mellom funna? Her tok eg føre meg *alle* avvika studiane presenterte, noko eg meiner må til for å gi best mogleg svar på desse spørsmåla og best mogleg oversikt. Analysen har også didaktisk verdi, fordi ein ved å stadfeste kva avvik nynorskeleven har heilt generelt, kan seie noko om kva ein bør jobbe med i skulen. Den komparative analysen har også gitt informasjon om bokmålssamanfall, for analysen har synt at mange av normavvika i nynorske elevtekstar er nettopp bokmålssamanfallande. Av dei ti høgst frekvente avvika, er sju av dei i stor grad samanfallande med bokmålsnorma (sjå tabell 6, s. 55). Eg vil no sjå nærmare på bokmålssamanfall. Alle studiane har rekna ut kor stor del av avvika som kan karakteriserast som bokmålssamanfall. Desse prosenttala presenterer eg i eit søylediagram i figur 8.

Figur 8: Oversikt over kor stor del av avvika som reknast som bokmålssamanfallande avvik i studiane.



Røhme (2020) rapporterer om 47 % bokmålssamanfallande avvik, Bjørhusdal & Juuhl (2017) og Støfring (2019) finn begge 43 %, Hånes (2019) finn 35 % og Hellevang (2020) 33 %, medan eg presenterer Eiksund (2020) med 32,5 %. Eiksund (2020) har rekna ut kor stor del av avvika til dei to

nynorskinformantane som er samanfallande med bokmålsnorma. Dette var 25 % og 40 %. Eit gjennomsnitt av desse er 32,5, som er talet nytta i søylediagrammet. Eg vil igjen poengtere at tala ikkje er direkte samanliknbare på bakgrunn av korleis dei ulike studiane har kategorisert avvika. Støfring (2019, s. 73) såg til dømes berre på verb og substantiv, noko som kan ha påverka prosenten når dette er ordklassar som blir bøygd.

Eit anna og viktig aspekt er korleis dei kategoriserer avvika med tanke på bokmålssamanfall og talemål. Bjørhusdal & Juuhl (2017) har delt avvika inn i bokmålssamanfall, ikkje bokmålssamanfall og uplassert. Røhme (2020) har den same inndelinga, men lagt til ein kategori for samanfall talemål, i og med at ho i motsetnad til Bjørhusdal & Juuhl (2017) kjenner til talemålet til elevane. Hellevang (2020) skil seg ut her med å dele avvika inn etter bokmålspåverknad, dialektpåverknad og ein samla kategori med bokmåls- og talemålspåverknad. Hellevang (2020, s. 87) finn til dømes 33 % reine bokmålssamanfall og 12 % bokmåls- og dialektpåverknadar. Eg tek berre føre meg dei reine bokmålssamanfalla i figur 8 (s. 56), noko som kan forklare kvifor Hellevang kjem ut med lågast prosent. Desse 12 % i kategorien bokmåls- og dialektpåverknadar kunne vore med i reknestykket og lagt til søyla til Hellevang. Er det bokmålssamanfall, så er det bokmålssamanfall, uavhengig av om avvika også skulle samanfalle med talemålet. Då hadde Hellevang si søyle stoppa på 46 %, og vore jamnare med dei andre studiane. Hånes (2021, s. 52) viser til noko av det same. Ho oppgir at resultatata frå elevtekstanalysen viser at 35 % av avvika er «reine» bokmålssamanfall, at 28 % er «reine» talemålssamanfall og at heile 53,3 % av avvika kan forklarast med interferens frå *både* bokmål og elevane sitt talemål. Trass i at alle bokmålssamanfallande avvik truleg ikkje er inkluderte i tala frå alle studiane, kan ein ut frå figur 8 (s. 56) sjå at ein vesentleg del av avvika er bokmålssamanfall.

5.3.1 Oversikt over dei bokmålsamanfallande avvika i studiane

Eg vil no svare på forskningsspørsmål 3: Kva særlege utfordringar har elevar med nynorsk som hovudmål? Som nemnt har fleire av studiane sortert avvika i bokmålssamanfall og i talemålssamanfall. Til dømes finn Hellevang (2020, s. 89) at 33 % av avvika i studien er bokmålspåverknad og at 30 % er talemålspåverknad. Det er tre prosentpoeng som skil desse to kategoriane. Denne skilnaden er ikkje signifikant, og som Hellevang (2020, s. 88) sjølv skriv i granskinga «..så er det rimeleg å seie at både bokmålspåverknad og talemålspåverknad er ein vesentleg faktor i rettskrivinga». Studiane i empirien viser til bokmålssamanfall, og til at talemålssamanfall ofte samanfell med bokmålssamanfall. Fordi ikkje alle studiane har data om talemål og eg dermed ikkje kan trekke det ut frå alle, konsentrerer eg meg om det eg kan seie noko om, nemleg bokmålssamanfall. Og eg vil no ta føre meg dei avvika som er kategoriserte som

bokmålssamanfall. Desse har eg analysert og sett inn i ein tabell (tabell 7, s. 58). Eg har ikkje med tal i denne tabellen, men rekkjefølgja til avvika er fallande og basert på tala studiane rapporterer om.

Tabell 7: Oversikt over dei hyppigaste bokmålssamanfallande avvika i kvart studie.

Dei hyppigaste avvika som berre fell saman med bokmålsnorma, ikkje nynorsknorma:					
Bjørhusdal & Juuhl (2017)	Røhme (2020)	Hånes (2021)	Støfring (2019)	Hellevang (2020)	Eiksund (2020)
Leksemet er berre i tråd med bokmålsnorma	Leksemet er berre i tråd med bokmålsnorma	Leksemet er berre i tråd med bokmålsnorma	Vokalisme: erstatning (t.d. <i>være</i> for <i>vere</i>)	Vokalisme: Ombyte	Heile ord, døme: <i>åpen</i> for <i>open</i>
Monoftong i staden for diftong i alle ordklassar	Monoftong istf. diftong i alle ordklassar	Vokal og/eller konsonant endra i rotvokal i verb i alle tider	Hankjønnsord blir bøygde som hokjønnsord i fleirtal	Ord/leksem	Bøyingsendinga er i samsvar med bokmålsnorma, døme: <i>møter</i> for <i>møte</i>
Vokal og/eller konsonant endra i substantiv- leksem og andre ordklassar, ikkje verb	Sterke verb bøygde svakt i presens	Monoftong istf. diftong i alle ordklassar	Sterke verb bøygde svakt i presens	Hokjønnsord får hankjønnsbøyning i eintal, anten ved ubunden artikkel ein framfor, eller bunden artikkel -en etter	
Vokal og/eller konsonant endra i rotvokal i verb alle tider	Vokal og/eller konsonant endra i substantiv- leksem og andre ordklassar, ikkje verb	Feil med <i>anna(n)</i> , <i>eigen/eiga/eigne</i> , <i>nok/noko/nokon</i>	Konsonantisme: erstatning (t.d. <i>fant</i> for <i>fann</i>)	Monoftong for diftong	
Sterke verb bøygde svakt i presens	Hankjønn får hokjønnsbøyning i ubunde og bunde fleirtal	A-verb bøygde som e-verb i presens	A-verb bøygde som e-verb i presens	Konsonantisme: tilføyning	
A-verb bøygde som e-verb i presens	A-verb bøygde som e-verb i presens	Vokal og/eller konsonant endra i substantiv-	Monoftongering/ diftongering	Sterke verb blir bøygde svakt i presens	

		leksem og andre ordklassar			
Feil med dobbel-konsonant, samanfall bokmål	Vokal og eller konsonant endra i rotvokal i verb, alle tider	Konsonant fell bort/endra til ein anna konsonant	Hokjønnsord vert behandla som hankjønns i ubunde og bunde eintal	Inkjekjønns får feil bøying i fleirtal	
Hankjønnsord og substantiv på -ing får -er/ene i fleirtal	Inkjekjønns feil bøying i ubundne og bundne fleirtal	Hokjønnsord vert behandla som hankjønns i ubunden og bunde eintal	Inkjekjønns får hokjønns-bøying i ubunde og bunde fleirtal	Sterke verb blir bøyge svakt i preteritum eller anna fortid	
Hokjønnsord vert behandla som hankjønns i ubunde og bunde eintal	Feil med dobbel-konsonant, samanfall bm	Hankjønnsord får hokjønns-bøying i ubunde og bunde i fleirtal	Hankjønnsord blir bøyge som hokjønns i eintal	Andre feil med verb i preteritum eller anna fortid	
Inkjekjønns får feil bøying i ubunde og bunde fleirtal	Dere og de som pro-ord i subjekt-form	Feil med dobbel konsonant	Svak bøying på sterkt verb i preteritum	Konsonant-isme: ombyte	

Som tabell 7 (s. 58) syner finn Bjørhusdal & Juuhl (2017) flest avvik i «leksemet som vert nytta er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma». Det same gjeld for Røhme (2020), Hånes (2021) og Eiksund (2020). Dette avviket kjem på andreplass hos Hellevang (2020), og det er som forklart i delkapittel 5.2.4 ikkje tatt høgde for i Støfring (2019).

Avviket «monoftong i staden for diftong i alle ordklassar, samanfall bokmål» er den nest største bokmålsamanfallande avvikskategorien i Bjørhusdal & Juuhl (2017) og i Røhme (2020). I studien til Bjørhusdal & Juuhl (2017) har dette avviket 110 registreringar, noko som utgjer 5 % av alle avvika og nesten 12 % av dei bokmålsamanfallande avvika. Røhme (2020) finn 47 slike avvik, noko som utgjer omtrent 7 % av alle avvika i studien og nesten 16 % av dei bokmålsamanfallande avvika i studien. I Hånes (2021) er dette det tredje største avviket med 55 registreringar, noko som nesten utgjer 5 % av alle avvika i studien og 14 % av dei bokmålsamanfallande avvika.

I Hånes (2021) er det «vokal og/eller konsonant endra i rotvokal i verb alle tider, bokmålsamanfall» som er det nest hyppigaste avviket. Hånes fann totalt 35 % bokmålsamanfallande avvik i sine undersøkingar. At dette er 8 prosentpoeng mindre enn Bjørhusdal & Juuhl (2017) og 12 prosentpoeng mindre enn Røhme, peikar Hånes (2021, s. 36) på at kan ha samanheng med at

elevane i hennar materiale er vesentleg eldre og at elevtekstane i undersøkinga hennar er av betydeleg større omfang. Også Hånes kan slå fast at bokmålsinterferens er eit problem for rettskrivinga til elevane som skriv nynorsk. Fem av dei åtte mest hyppige avvika Hånes finn, er bokmålssamanfallande avvik.

Støfring (2019, s. 73) finn at nærmare halvparten av alle avviksorda i nynorsktekstane er direkte bokmålssamanfall. Nynorskelevane har over dobbelt så mange avvik som bokmåselevane med 12,67 % avviksord mot 5,83 %. Støfring (2019, s. 73) slår fast at avvik knytte til morfologi, er meir vanleg hos nynorskeleven enn bokmåseleven. Her er det i stor grad snakk om morfologiske avvik som skuldast bokmålsinterferens og som då eventuelt er direkte bokmålssamanfall. 30 % av alle avvika i nynorsktekstane er knytte til bøyning av verb og substantiv, medan dette berre gjeld 2,28 % i bokmålstekstane. Støfring (2019) finn støtte i Skjelten (2013) når det kjem til morfologiske avvik. Skjelten (2013, s. 251) fann at 70 % av den totale mengda avvik knytte til morfologi var å finne i nynorsktekstane, mot 30 % i bokmålstekstane. Støfring (2019, s. 45) trur at morfologiske feil kan vere ei årsak til at nynorskelevane generelt har fleire avvik enn bokmåselevane, men ho er òg bevisst på at ho berre har undersøkt dei to ordklassane substantiv og verb, noko som spelar inn på tala her.

Eiksund (2020) finn at i tiande klasse er 40 % av normavvika til den eine nynorskinformanten bokmålsamanfall. Hos den andre nynorskinformanten ligg bokmålsamanfallet på ca. 25 %. Her er fleire av normavvika knytte til talemål. Nynorskelevane har flest fonologiske avvik og morfemfeil. Eit interessant funn hos Eiksund (2020), er at omfanget av bokmålssamanfall aukar frå åttande trinn. Dei fonografisk unøyaktige avvika (Fu) avtar, medan bokmålsamanfalla (Sfn og SMB) og talemålsnærskrivning aukar (Fn og M). Elevane får større utfordringar med ordval og omgrep, og nynorsk bøyingsmorfologi. Dette kan jo vere tilfeldig, men det kan òg ha noko med at etter kvart som elevane blir eldre, blir dei meir eksponert for bokmål på ulike arenaer.

5.3.2 Liste med dei ti hyppigaste bokmålssamanfalla

Eg vil no presentere ei liste over dei ti hyppigaste bokmålssamanfallande avvika studiane samla kjem fram til. Då legg eg saman tala frå dei ulike studiane sine resultat av dei bokmålssamanfallande avvika og syntetiserer ein ny heilskap. Med dette svara eg og på forskingsspørsmål 3; Kva særlege utfordringar har elevar med nynorsk som hovudmål?

I tabell 8 (s. 61) har eg rekna ut kva som er dei hyppigaste avvika samanlagt i fem av studiane. Eiksund sine tal er ikkje med her, då han ikkje har dei same underkategoriane. Utrekninga er gjort på to måtar. Eg har sett på avviket både i forhold til alle avvika i studien, òg i forhold til alle bokmålssamanfallande avvik i studien. Eit døme på utrekning av dette er der Bjørhusdal & Juuhl

(2017) finn 121 tilfelle av avviket «leksemet berre er i tråd med nynorsknorma», og der det er 2198 normavvik totalt i studien:

$$\frac{121}{2198} * 100 = 5,5\%$$

Då sat eg att med fem ulike prosenttal som eg adderte i lag for så å dividere på fem ved hjelp av denne formelen, der O står for observasjon nummer, frå 1 og opp til n (den siste) :

$$\frac{O_1 + O_2 + O_3 + \dots + O_n}{n} * 100$$

No har eg funne gjennomsnittet i prosent for kvart avvik og dermed får eg oversikt over kva for bokmålsamanfallande avvik som opptre hyppigast og dette presenterer eg i tabell 8. Eg poengterer igjen at tala er ca. tal og at ein må ta høgde for feilmarginar, då eg har rekna etter same framgangsmåte som til tabell 5 (s. 36), forklart i delkapittel 4.10.2.

Tabell 8: Liste over det hyppigaste bokmålsamanfallande avvika som dei fem studiane finn. Døma er henta frå studiane.

	Bokmålsamanfallande avvik	Gjennomsnitt i prosent basert på alle avvik	Gjennomsnitt i prosent basert på alle bokmålsamanfallande avvik	Døme	NB!
1.	Leksemet er berre i tråd med bokmålsnorma	10,97 %	29,70 %	selvsagt (sjølvsagt), hilsen (helsing), bare (berre), man (ein), Norge (Noreg)	
2.	Ombyte/erstatning/ endring av vokal eller konsonant i alle ordklassar	10,72 %	27,29 %	fra (frå), sang (song), forbud (forbod), fremtid (framtid), måned (månad), være (vere), virke (verke) skrevet (skriven)	
3.	Monoftongering	5,42 %	13,45 %	ble (blei), sier (seier), rød (raud), spredde (spreidde)	

4.	Sterke verb bøygde svakt i presens	4,50 %	10,97 %	beskriver (beskriv), legger (legg), finner (finn), leser (les), skriver (skriv)	
5.	Feil med dobbelkonsonant, samanfall bokmål	3,99 %	10,05 %	fortell (fortel), tørr (tør), sett (set), sitt (sit)	Støfring (2019) dreg opp statistikkene her ved å ikkje dele i bm-samanfall/ ikkje bm-samanfall
6.	Erstatning/ombyte/konsonant fell bort/konsonant vert endra	3,66 %	9 %	Fant (fann), falt (fall), forsvant (forsvann)	
7.	Hankjønnsord blir bøygde som hokjønnsord i fleirtal + substantiv på -ing får -en/-ene i fleirtal	3,2 %	7,76 %	Dager (dagar), elevene (elevane), meldinger (meldingar)	-ingord er i <i>andre feil substantiv</i> hos Støfring (2019)
8.	A-verb bøygde som e-verb i presens	2,5 %	6,09 %	Lager (lagar), elsker (elskar)	
9.	Hokjønn får hankjønn i eintal	2,41 %	6,48 %	Ein sak (ei sak), meiningene (meiningane), verden (verda)	
10	Inkjekjønn får feil bøyging i fleirtal	1,17 %	2,99 %	Mennesker (menneske), områder (område), dømer (døme)	

Ut frå tabell 8 (s. 61) ser me at leksem som ikkje samsvarar med nynorsknorma, tronar øvst med eit gjennomsnitt på nesten 10,97 %, av alle avvik. Vokalismeavvik, som å byte ut ein konsonant eller vokal i leksemet slik at ordet heller samsvarar med bokmålsnorma, ligg på andreplass på lista med 10,72 %. Monoftong i staden for diftong utgjer 5,42 %, og hamnar dermed på ein tredjeplass. På

fjerdeplass finn me sterke verb som blir bøygde svakt med 4,5 %. Vidare er det avvik knytte til konsonantisme med 3,99 %, som tek femteklassen. Så følgjer fleire avvik knytte til verb- og substantivbøyinga, og heilt til slutt finn ein substantivavviket der inkjekjønn får feil bøyning i fleirtal med eit gjennomsnitt på 1,17 %. Tabell 8 viser kva bokmålsinterferens nynorskeleven heilt konkret strevar med. Eg meiner denne lista er noko å ta utgangspunkt i i vidare didaktisk arbeid, noko eg kjem att til i 6.2.

5.3.3 Oppsummering

I dette delkapittelet vil eg kort samanfatte funna knytt til dei bokmålsamanfallande avvika som utpeikar seg i empirien. Tabell 7 (s. 58) viser at det er mange av dei bokmålsamanfallande avvika som går att i dei ulike studiane, og så er det færre interne skilnader. I dei seks studiane eg har samanlikna, er dei bokmålsamanfallande avvika i nynorsktekstane i hovudsak knytte til bruk av heile leksem som ikkje samsvarar med nynorsknorma, endring av vokal/konsonant i leksemet slik at ordet heller samsvarar med bokmålsnorma, monoftong i staden for diftong, etterfølgd av fleire avvik knytte til verb- og substantivbøyinga. Til samanlikning viser Støfring (2019) at bokmålselevane har svært få avvik knytte til verb- og substantivbøying.

Likevel er det dei grafematiske avvika som viser seg å ha høgast frekvens når me ser til tabell 8 (s. 61). Tendensen i denne komparative analysen når det gjeld dei bokmålsamanfallande avvika, er at det er særleg i ordval (til dømes *selvsagt* for *sjølvsgt*) og i feil bruk av bokstavar eller stavingar i ordet (t.d. *være* for *vere* og *fant* for *fann*), dei høgaste frekvente avvika er å finne. Eg spør derfor om dette kan ha forandra seg. Kan det digitale inntoget ha ført til fleire grafematiske avvik? Dei morfologiske avvika er der framleis, men det kan sjå ut til at dei grafematiske avvika har auka frå tidlegare undersøkingar. Ser eg til tidlegare forskning, fann Wiggen (1992, s. 147) at 9,9 % av alle grafematiske avvik fall saman med bokmålsnorma. Fretland (2015, s. 177) på si side peika på at samanfallet med bokmål var størst når det kom til morfologiske avvik i verb og substantiv. Også Søyland (2002, s. 18) samanfatta med at det var mange bokmålsamanfallande avvik i substantivbøyinga og i verbbøyinga, men ho peika òg på at dette også gjaldt leksemfeil. Fleire tidlegare undersøkingane som Wiggen (1992), Stauri (2002) og Skjelten (2013) viser at det er særleg i verb- og substantivbøyinga dei bokmålsamanfallande avvika er å finne.

Studiane i empirien er nokså eintydige på enkelte område. Når dei ulike undersøkingane dekkjer ulike årstrinn og ulike geografiske deler av landet kor nynorsk er hovudmål, er det påfallande at resultatet er så likt, og så hyppig. Wiggen (1992, s. 149) fann i si undersøking at 18,1 % av normavvika i dei nynorske elevtekstane var bokmålsamanfall. Gjennomsnittet for bokmålsamanfall i dei seks

studiane som utgjer empirien ligg på omtrent 44 %, om eg ikkje berre reknar med dei «reine» bokmålsamanfalla. Dette er eit auke på 143 %, altså er det 143 % fleire tilfelle i empirien min enn hos Wiggen (1992). Studien min er dermed med på å stadfeste og støtte studiane frå empirien sine funn. Me ser ei auke i bokmålsamanfallande avvik, og når studiane i empirien viser eit relativt homogent resultat til tross for ulik alder og geografisk tilhøyrse, er dette eit viktig funn.

Dette kan det vere ulike årsaker til. Bjørhusdal & Juuhl (2017) har ein hypotese om at eksponeringa for bokmål bør sjåast i samanheng med rettskrivingsutviklinga til elevar med nynorsk som hovudmål, noko eg no vil kome inn på i kapittel 6. Dette kan moglegvis også sjåast i lys av bokmålet sin status og i forhold til samfunnsutviklinga. Nordmenn sine lesevanar og bruk av og tilgang til internett og sosiale medium har endra seg betrakteleg sidan 1992 (sjå t.d Ungdata 2022). Eit anna poeng, som eg kjem tilbake til i kapittel 7, er korleis dei nyare læreplanane vektlegg grammatikkopplæring i mindre grad enn før og korleis dette kan ha innverknad på undervisninga og kompetansen til elevane.

6. Didaktiske implikasjonar

I dette kapittelet vil eg svare på forskingsspørsmål fire: Kva seier dei ulike studiane om didaktiske implikasjonar av funna? Og er det behov for ein eigen språkdidaktikk for nynorskelevar? Eg poengterer at eg med språkdidaktikk siktar til undervisning i skulen knytt til formverk og rettskriving. Ein av grunnane til at eg vel å ta med eit slikt forskingsspørsmål, er fordi me ser av funna til dei ulike studiane at nynorskelevar har problem med å meistre norma i sitt eige hovudmål. Likevel er ikkje dette noko som har fått stor plass i fagdidaktikken til no. Bjørhusdal, Sønnesyn og Fretland (2020, s. 65) hevdar at det ikkje er nokon merkbar fagleg diskusjon om kvifor eller korleis dette kan arbeidast med didaktisk. Rett nok gir bøker som *Rett og godt - ei handbok i nynorskundervisning* (Fretland og Søyland, 2013), *Nynorsk på nytt* (Askeland, Falck-Ytter og Ertzeid, 2020) og artikkelen Sjøhelle (2020) innspel til korleis ein kan drive god nynorskundervisning, men desse vektlegg særleg nynorsk som sidemål. Av nyare didaktisk faglitteratur finn me *Grammatikk og grammatikdidaktikk* (Nygård, 2021) og *101 grep om grammatikk* (Kverndokken, Bakke og Brugger Budal, 2021), men ingen av desse tek spesifikt føre seg nynorskelevens særlege utfordringar, noko dei heller ikkje gjer i til dømes *Grammatikken i bruk* (Iversen, Otnes og Solem, 2020). Nyleg kom *Nynorskdidaktikk* (Eiksund, Juuhl og Sjøhelle, 2022) som ønskjer å danne grunnlag for vidare tenking kring kva god nynorskopplæring kan vere. Innleiingsvis skriv forfattarane at boka ikkje vil presenterer ferdige oppskrifter på nynorskdidaktikk. Men denne boka peikar eksplisitt på at nynorskelevane har andre utfordringar enn bokmåleleven og særleg kapittel 4 av Juuhl tek føre seg enkelte didaktiske framlegg.

I dette kapittelet tek eg føre med studie for studie frå empirien og peikar på kva dei ulike undersøkingane har for innspel til det vidare didaktiske arbeidet med emnet, for så å runde av med ei kort drøftande samanfatning. Der studiane viser til andre studiar (som t.d Fretland, 2015 eller Sjøhelle, 2020), tek eg dette med då det for meg er viktig å vise kva dei ulike studiane viser til. Dette er en del av svaret på kva studiane seier om didaktikk.

6.1 Didaktiske implikasjonar presentert i studiane

6.1.1 Bjørhusdal & Juuhl (2017)

Studien har som føremål å støtte ei elevgruppe som utgjer ein språkleg minoritet. Med studien vil dei leggje eit empirisk grunnlag «for å diskutera om nynorskelevar har andre opplæringsbehov når det gjeld språk og skriving enn bokmåselevar» (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 93). Dei slår fyrst og fremst fast at normavvika finst, men ved å kartlegge kva normavvik nynorskelevar på mellomtrinnet gjer, vil dei bidra til at norsklærarar kan fokusere på spesifikke utfordringar og gi meir målretta hjelp til desse elevane. Her stadfestar dei at det er ein didaktisk ambisjon for prosjektet (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 96). Eg understrekar at Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 115) forklarar språkdidaktikk som prinsipp og metodar for opplæring i formverk og grammatikk. I og med at Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 117)

peikar på at det ikkje finst nokon formulert språkdidaktikk for nynorskeleven, argumenter dei for at det er grunn til å tru at det ikkje vert arbeidd systematisk med nynorskelevane sine bokmålsavvik i skulen. Dei hevdar at «den formelle språkmeistringa til nynorskelevar heller ikkje har vore tematisert av norskdidaktikken, slik han kjem til uttrykk i titlar som *Språkdidaktikk for norsklærere* (Nergård og Tonne, 2008), *Norskdidaktikk* (Fjørtoft, 2014) eller i *Norskboka 1 og 2* (Jansson og Traavik, 2014)» (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 95). Med dette gjev studien eit tydeleg uttrykk for at det didaktiske er sentralt i både motivasjonen bak studien og i implikasjonar av den, men den understrekar samstundes at eit språkdidaktisk utviklingsarbeid som tek utgangspunkt i nynorskelevar sine behov for å skrive rett og godt på fyrstespråket sitt, må innehalda mange fleire element enn summative vurderingar av elevtekstar (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 94).

Bjørhusdal & Juuhl (2017) fann at 43 % av nynorskelevane sine normavvik er bokmålssamanfall. Det vil seie at nærmare halvparten av nynorskelevane sine avvik ikkje blir gjort av elevar med bokmål som hovudmål. Dei kallar desse 953 avvika for nynorskelev-spesifikke, og argumenterer for at elevar med nynorsk som hovudmål kan ha større utfordringar med å meistre hovudmålet sitt enn elevar med bokmål som hovudmål. Vidare spør dei om det er uheldig at dei ikkje forklarar kvifor normavvika finst. Her viser dei til Wiggen (1992), som gjekk grundigare til verks i å forklare kvifor avvika oppstod. Likevel konkluderer dei med at ein treng ikkje svare på kvifor, for å sjå at det er eit overordna behov for ein eigen språkdidaktikk for nynorskelevar. Dei peikar òg på at ein nynorsk språkdidaktikk må ha som føresetnad at bokmål eksisterer som ei dominerande og prestisjefull norm, i både tale og skrift (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 116).

Studien argumenterer for at det er grunn til å tru at det vil vere betre institusjonelle vilkår for språkopplæring i nynorsk for nynorskelevar på mellomsteget enn seinare i skuleløpet (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 96). Dette fordi det var på mellomsteget dei hadde rett til opplæring i og på hovudmålet sitt og til å gå i eiga gruppe. Denne retten opphøyrde når dei kom på ungdomstrinnet. No ser det ut til at den nye opplæringslova som skal vedtakast i vår, utvidar denne retten til ungdomsskulen (Prop. 57 L (2022-2023), s. 26), noko som kan ha didaktiske implikasjonar i seg sjølv. Avslutningsvis oppfordrar Bjørhusdal & Juuhl (2017) språkdidaktikarane, ikkje berre normeringspolitikarane, til å ta tak i utfordringa.

6.1.2 Støfring (2019)

Støfring (2019, s. 74–76) tek oss gjennom nokre didaktiske refleksjonar i avslutninga av studien sin. Studien er primært ei undersøking for å finne ut kva rettskrivingsavvik ein kan finne i elevtekstar, og det didaktiske er ikkje i fokus. I teoridelen vart både skriveutvikling og rettskriving i skulen gjort greie for, men dette blir meir som ei forklaring på kva ein kan forvente av elevane med tanke på nivå og normavvik. Det studien eksplisitt gir oss av didaktiske innspel er å finne i avslutninga, der Støfring

(2019) peikar på at ettersom det er visse område i rettskrivinga som særleg skapar utfordringar for nynorskelevane, er det viktig at lærarar og elevar blir bevisste på dette. Slike emne bør vere spesifikke undervisningsemne i klassen, og lærarar må følgje opp desse rettskrivingsproblema i rettleiinga på skriftlege tekstar. Støfring (2019, s. 75) understrekar at «bevisstheit og kjennskap til utfordringar i begge målformene kan vere eit viktig bidrag til å få ned talet på rettskrivingsfeil i elevtekstar». Støfring viser til at funna i undersøkinga i stor grad fell saman med tidlegare undersøkingar, noko som kan tyde på at feiltypar i elevtekstar er relativt stabile. Støfring (2019, s. 75) vil heller ikkje seie noko om årsakene til avvika og peikar på at dette kan vere resultat av påverknad frå bokmålet, talemålet, manglande ortografisk kunnskap eller utføringsfeil. Ho skriv at ein er stadig i utvikling som skivar og at elevane må få hjelp og støtte til å utvikle seg ut frå deira egne evner og forutsetningar. Dette perspektivet er ho aleine om å framheve.

6.1.3 Eiksund (2020)

Bakgrunnen for studien er at Eiksund vil problematisere kva mekanismar som ligg bak utfordringane elevar med nynorsk som hovudmål har med rettskriving og formverk. Dermed er ikkje studien primært didaktisk, men den har likevel fleire didaktiske implikasjonar.

Eiksund (2020, s. 60) viser at nynorskeleven kan ha ei negativ utvikling i rettskriving og formverk i overgangen frå barneskulen til ungdomsskulen. Eiksund (2020, s. 55) viser til Sandøy (2009) som hevdar at det er ein noko større aksept for identitetsprega skiving hos nynorskelevar enn hos bokmålslevar. Dette kan igjen indikere at rettskrivinga får tilsvarande mindre merksemd i vurderinga av skrivekompetansen hos nynorskeleven. Funna frå Eiksund (2020) tyder på at både talemålsnær skiving og bokmålssamanfall, må takast omsyn til i arbeidet med rettskrivingsferdigheiter hos elevar med nynorsk som hovudmål. Studien peikar på at «skriveopplæring må sjølvstøtt arbeide for å minske bokmålssamanfallet i nynorsktekstane, men utelet ein talemålet som forklaring for normavvik, står ein i fare for å miste informasjon som kan forklarast med talemålsrelaterte og sosiolingvistiske årsaker» (Eiksund, 2020, s. 61). Vidare håpar Eiksund at denne kunnskapen «kan danne grunnlag for didaktisk utviklingsarbeid i klasserommet, og på sikt vonleg hjelpe nynorskelevane å skilje nynorsk frå bokmål og dialekt, og slik bli betre skivarar» (Eiksund, 2020, s. 61).

Eit anna poeng Eiksund (2020, s. 57) dreg fram, er at dei morfologiske mønstera i bokmål og nynorsk har delvis ulike ideologiske føringar for etymologi, samsvar og ortofoni. Dette er eit poeng han framhevar på bakgrunn av at særleg den eine nynorskinformanten aukar omfanget av normavvik då ho tok til med sidemål på ungdomstrinnet. Og han skriv «Den parallelle innlæringa krev at elevane blir gjort merksame på at norsk rettskriving er noko relativt, med ei noko ulik tilnærming for bokmål og nynorsk» (Eiksund, 2020, s. 57). Dette blir eit større problem for nynorskeleven enn

bokmåleleven, truleg på bakgrunn av at elevane med bokmål som hovudmål ikkje møter sidemålet i same omfang. Derfor treng ikkje dei å ta omsyn til begge språka like tidleg, hevdar Eiksund (2020).

6.1.4 Hellevang (2020)

Føremålet med undersøkinga var å kartlegge normkompetansen til vg3-elevar med nynorsk som hovudmål for å kunne seie noko om kva tiltak som kan setjast inn for å heve kompetansen. Hellevang har ein eigen kvalitativ del i studien, nettopp fordi ho finn dette interessant med tanke på vidare arbeid med språkdidaktikk i nynorskopplæringa. Dermed er denne studien tydeleg didaktisk driven.

I den kvalitative delen fekk elevane mellom anna spørsmål som «Kva synest du er vanskeleg ved å skrive god nynorsk?» (Hellevang 202, s. 47). Hellevang peikar på at funna i studien samsvarar med funn i tidlegare studiar, som syner at «innslag frå bokmål og talemål ser ut til å vere dei to viktigaste grunnane til avvik frå norma (Hellevang, 2020, s. 103). Vidare følgjer undersøkinga opp med spørsmål om «Å jobbe med rettskriving» (Hellevang, 2020, s. 103). Eit interessant spørsmål er «Korleis jobbar du med rettskriving/grammatikk i timane og heime?» (Hellevang, 2020, s. 103). Dei elevane som hadde få normavvik og som var trygge i nynorsk, kunne meddele at læraren vektla øving i grammatikk og rettskriving i timane. Dei pugga former, såg på rettskriving og kva som var feil. Dei øvde på korleis ein bøygde verb og slo opp i ordliste. Hellevang samanlikna to relativt like klassar, der den eine klassen måtte rette tekstane sine etter rettingane til læraren og levere på ny, medan den andre klassen ikkje måtte levere ny versjon. Klassen som ikkje leverte retta versjon, hadde 27 % fleire feil enn klassen som leverte ny versjon (Hellevang, 2020, s. 105). Hellevang viser med det at det ser ut til å vere viktig for elevane å rette normavvika sine for å bli betre i rettskriving, og at det kan sjå ut som at elevar som må levere ny og retta versjon til læraren, er tryggare i rettskrivinga enn andre. Likevel ser Hellevang (2020, s. 106) at hos ein del elevar som er utrygge i nynorsk rettskriving, ser det ut til å vere dårleg samanheng mellom det å levere på nytt og faktisk læringseffekt. Underprestering og indre motivasjon må sjåast som faktorar i dette (Hellevang, 2020, s. 106).

Hellevang (2020, s. 104) viser til Sjøhelle (2020) som meiner det er grunn til å tenke nytt kring arbeidet med grammatikk i skriveopplæringa. Ho viser til ei omfattande engelsk undersøking der elevane fekk arbeide med kontekstualisert grammatikkundervisning. Desse elevane vart betre skrivjarar og utvikla eit metaspråk om språk og skrivning. For å få til dette krevst det lærarar som er trygge på grammatikken. Er ein ikkje det, vågar ein ikkje å knyte grammatikken til skrivninga (Hellevang, 2020, s. 105). Hellevang syner ofte til Fretland (2009, s. 140) som poengterer at mange lærarar er usikre, og at det må leggjast vekt på opplæring i nynorsk didaktikk i lærarutdanningane. Han hevdar at «læraren som rettleiar» er viktig i grammatikkopplæringa. Hellevang dreg òg fram eksponering for nynorsk i media, lese bøker på nynorsk og det å ha nynorsk retteprogram som viktige faktorar i grammatikkopplæringa. Hellevang (2020, s. 107) si undersøking viser at for dei trygge

elevane, er det hjelp i å øve på grammatikkreglar og formverket. Hellevang syner til Fretland (2009, s. 142), som viser kor viktig det er at faglærarar i andre fag enn norsk, arbeider og føreles i godt nynorsk fagspråk. Elevane og studentane må få kjenne att mønstra i språket. For å bli god i nynorsk må ein ha gode førebilete, og det held ikkje med norsklæraren. Fretland (2009, s. 142) meiner at ein må heva statusen til nynorsken. Hellevang (2020, s. 108) samanfattar funna frå dei kvalitative intervju med at det å lese og skrive nynorsk, møte mykje nynorsk munnleg og skriftleg -i skulen og i media, er viktig. Lærarane må arbeide med fokusområde i rettskrivinga, lære elevane å bruke ordboka rett og gi god rettleiing i arbeidet. Avslutningsvis kjem Hellevang (2020, s. 111) med ei oppfordring, der ho håpar at studien hennar kan vere eit utgangspunkt for ei utarbeiding av ein språkdidaktikk for elevar med nynorsk som hovudmål.

6.1.5 Røhme (2020)

Føremålet med undersøkinga er å bidra med kunnskap om bokmåls- og talemålsavvik i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål. Målet er å skildre avvika så eintydig som mogleg der dialekttilhørsle, kjønn og alder fungerer som bakgrunnsvariablar. Studien har ei deskriptiv tilnærming og har såleis ikkje eit tydeleg uttrykt didaktisk mål.

Der studien undersøker skilnadar på gutar og jenter sine ferdigheiter og vanar, finn den at 72 % av avvika til jentene i undersøkinga fall saman med bokmålsnorma, medan berre 18,4 % av gutane sine avvik var bokmålssamanfall. Jentene har altså betydeleg fleire bokmålsavvik enn gutane. Røhme (2020) undersøkte lesevanane til dei 44 informantane i undersøkinga og fann at alle jentene oftast las bøker på bokmål, medan fordelinga mellom bokmål og nynorsk var mykje jamnare blant gutane. Dette fokuset skil Røhme (2020) frå resten, og ho viser implisitt med dette at lesing også er noko å ta omsyn til i eit vidare arbeid med nynorsk språkdidaktikk. Røhme (2020) kjem ikkje med framlegg til korleis ein skal ta omsyn til dette i didaktikken i skulen, ho berre konstaterer at det er slik.

Røhme (2020, s. 50) viser likevel avslutningsvis til Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 115) sin påstand om at «det må vere grunnlag for å slå fast behovet for ein eigen språkdidaktikk for elevar med nynorsk som fyrsteskriftspråk», og meiner at funna frå hennar eiga undersøking er med på å styrke denne påstanden. I avslutninga skriv ho at det bør leggjast større vekt på opplæringa nynorskelevane får i eige hovudmål. Ho poengterer at ei betre opplæring i nynorsk vil vere viktig for at framtidige nynorskbrukarar skal verte støe skriparar, samstundes som det også vil vere ein viktig faktor i å sikre det nynorske skriftspråket (Røhme, 2020, s. 50).

6.1.6 Hånes (2021)

Føremålet med denne studien er å bidra med ny kunnskap på feltet kring avvik frå nynorsknorma. I studien undersøkast det om dei same avvikstypene er å finne blant vgs-elevar, som blant

barneskuleelevar. Dette er dermed ikkje ein eksplisitt didaktisk studie. Vidare undersøkjast det kva mekanismar som ligg bak utfordringane elevane har med nynorskrettskrivinga. Her intervjuar Hånes elevane om eigne refleksjonar kring skriftpraksis. Her finn ho at «sjølvrapporteringa frå elevane, synleggjer at dei har lite kunnskap om valfridommen i nynorsk og den gjeldande nynorsknorma» (Hånes, 2021, s. 53).

Hånes (2021, s. 54) hevdar den dialektnære skivinga i uformelle skrivesituasjonar utgjer ein så stor del av kvardagen til elevane, at enkelte elevar tar med seg denne skriftpraksisen når dei skriv nynorsk på skulen. Funna i undersøkinga viser at det ikkje nødvendigvis er så lett å veksle mellom uformell skiving i sosiale medium og den normerte nynorskskivinga. Det at det er primært bokmål dei møter utanfor skulen, er òg med på å gjere nynorskrettskrivinga til elevane til ein reel utfordring.

Også Hånes (2021, s. 54) konkluderer med at det er behov for ein eigen språkdidaktikk som tek omsyn til nynorskelevane sine bokmåls- og talemålssamanfall. I og med at Hånes finn at dei vanlegaste feiltypane blant grunnskuleelevar er dei same som hos vidaregåandeelevar, argumenterer ho for at det er naudsynt å utvikle rettskrivingsferdigheitene til grunnskuleelevane med nynorsk som hovudmål. Ho understrekar behovet for ei «ny» og tilpassa skriveopplæring for nynorskelevane. Avslutningsvis skriv Hånes at fleire påpeikar dette, men at det ikkje har vore tematisert kva dette faktisk dreier seg om. Hånes peikar såleis på behovet, men ho kjem ikkje med framlegg sjølv. Ho avsluttar med at det i vidare forskning kunne vore interessant å undersøkje nærmare kva ein slik språkdidaktikk bør innehalde (Hånes, 2021, s.55).

6.2 Samanfating og drøfting av dei didaktiske implikasjonane frå studiane

Alle studiane skriv eksplisitt at det er behov for ein eigen språkdidaktikk for nynorskeleven og at deira studie støttar dette behovet. Ingen går djupt inn i kva denne didaktikken bør innehalde, men alle peikar på at dette er noko som må jobbast med framover. Det er berre Hellevang (2020) som ser på konkrete tiltak til korleis arbeide med dette i klasserommet.

Det er særleg to aspekt knytte til det didaktiske, som går att i dei seks studiane i empirien. Eksponeringa for bokmål er eit av dei. Dette peikar Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 116) på når dei viser til at leseerfaringar på bokmål skuggar for formverket og ordtilfanget på nynorsk, og dermed påverkar rettskrivinga. Eiksund (2020, s. 41) viser til Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 116) og seier seg einig i dette. Røhme (2020, s. 1) innleiar med å peike på at barn som veks opp i nynorskområde, blir eksponerte for meir bokmål enn nynorsk allereie i førskulealder. Hånes (2021, s. 9) viser til ulike kjelder som støttar ho i at nynorskungdom opererer i eit skriftkulturelt felt der nynorsken er eit mindretalsspråk, og at mindretalet i større grad må tilpasse seg fleirtalet. Hellevang (2020, s. 15) slår fast at bokmål dominerer mediebildet nokså sterkt, og at nynorskelevane i stor grad blir påverka av

dette. Støfring (2019, s. 76) uttalar seg med mest forsiktighet då ho skriv at nokre rettskrivingsavvik kan vere resultat av påverknad frå den andre målforma, men studien er tydeleg på at den ikkje ser etter årsaker.

Som studiane peikar på er det primært bokmål elevane møter utanfor skulen, noko som er med på å gjere nynorskrettskrivinga til ei reel utfordring. Behovet for nynorskeksponering er tydeleg, for å vege opp for bokmåleksponeringa. Som Bjørhusdal & Juuhl (2017, s. 116) understrekar, eksisterer bokmål som ei dominerande og prestisjefull norm i samfunnet, i både tale og skrift. Skulen kan vere ein motpol til dette, dersom skulen er medviten om rolla si. Her er det er viktig å støtte nynorskeleven, då mange kan føle seg usikre på sin eigen kompetanse i eit meir dominant bokmålmiljø (Wold, 2018, s. 30). Det at nynorskelevar kan ha utfordringar med å meistre hovudmålet sitt fordi dei les og ser nynorsk for lite, finn ein brei støtte hos i forskingsfeltet tradering (sjå Juuhl, Helset & Brunstad, 2020). Tradering av nynorsk handlar mellom anna om korleis og i kva grad skriftkulturen vert overført til nye generasjonar og utvikla av dei. Eit minstekrav for å møte eksponeringa for bokmål, må vere at det i skulen er nynorsk undervisningsmateriell tilgjengeleg, noko mellom anna Noregs mållag er særleg oppteken av no som den nye opplæringslova står på trappene (Hauge, 2023). Å ha tilgang til anna relevant materiale, som bøker, tidsskrift, artiklar og nyheiter, kan hjelpe med å auke ordforrådet og betre forståinga av nynorsk. Det må òg leggjast opp til at det blir lese mykje på nynorsk. Langnes (2021) er ei masteroppgåve som tek føre seg språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskulen, og den (Langnes, 2021, s. 2) slår fast at til og med i dei nynorske norskverka for ungdomsskulen (*Kontekst og Fabel*) er berre ein av tre lesetekstar på nynorsk. Den språklege fordelinga i tekstutvalet nynorskelevane møter i norskfaget, får konsekvensar for elevane sin literacy (Langnes, 2021, s. 48). Studien teiknar eit bilete av at lærarar har tillit til at det tekstlege utvalet i lesebøkene er tilpassa nynorskelevane. Noko det ikkje er, som igjen går ut over elevane. Lesing og lytting på nynorsk kan bidra til at ein får ei kjensle av korleis nynorsk høyrer ut og korleis det er strukturert. Alle lærarar, ikkje berre norsklæraren, må vere merksam på dette og bevisst på ansvarsrolla si her. På denne måten kan elevar bli meir eksponerte for nynorsk, noko som kan motverke avvika eg har avdekt i denne studien. Bjørhusdal, Sønnesyn og Fretland (2020, s. 86) framhevar at den vidare diskusjonen om språkdidaktikk for både nynorsk- og bokmålelevar, må inkludere kritiske blikk på læreboka sin didaktikk. Som Langnes (2021, s. 2) viser, er mange tekstar i dei nynorske lesebøkene på bokmål, men like viktig er det at mange av norskbøkene til elevar med nynorsk som hovudmål blir berre omsett frå bokmål. Dette fører til at nynorskelevane øver på dei same rettskrivingsreglane som bokmålelevane, sjølv om desse nødvendigvis ikkje er dei same (Juuhl, 2022, s. 48).

Det andre aspektet som går att i dei didaktiske implikasjonane frå empirien, er at det bør leggjast større vekt på tematikken bokmål- og talemålsamanfall i skriveopplæringa nynorskelevane får i eige hovudmål. Studiane er einige om at det bør givast meir målretta hjelp til elevane. Det held ikkje at berre skulen er medviten på rolla si, elevane må sjølv få eit innblikk i problematikken. No har dei ulike studiane sett på ulike årstrinn, og har såleis ulike innspel her, likevel ser eg ein konsensus om at det bør leggjast opp til god språkopplæring i nynorsk for nynorskelevar frå barneskulen av. Lærarane må fokusere på dei spesifikke utfordringane knytte til bokmålssamanfall, og bevisstgjere elevane på dette vidare i utdanningsløpet. For å få til dette, og for å klare å gi eksplisitt undervisning om både bokmålssamanfall og dialekt nær skriving, krevst kunnskap. Som Fretland (2015, s. 186) er inne på, vil ein lærar som er usikker på emnet kanskje unngå det, og dermed ikkje meistre å gi god nok rettleiing i arbeidet. Mange lærarar har ikkje noko bevisst forhold til nynorsk språkdiraktikk, eller eit system for å ta tak i det (sjå t.d. Sønnesyn, 2020, s. 203). Om morgondagens lærarar skal bli bevisstgjorde på utfordringa må ein sjå til utdanningsinstitusjonane som utdannar desse, noko dei òg peikar på i Helset & Brunstad (2022, s. 8), der dei tek føre seg forskning som handlar om eksponering og opplæring i nynorsk i utdanningsinstitusjonar. Både elevar og lærarar treng god forståing av grammatikk og stavemåte i nynorsk, fordi dette er viktig for å kunne uttrykke seg i tråd med nynorsknorma.

Også studien min har didaktiske implikasjonar. Når den komparative analysen viser at av alle normavvika dei ulike studiane finn, er ein stad mellom 30–50 % bokmålssamanfall, gir det i alle høve rom for å slå fast at dette er noko skulen må møte og vere bevisst på. Med didaktiske endringar kan me gi elevane betre vilkår. Lista mi over bokmålsamanfallande avvik (tabell 8, s. 62) kan vere eit konkret bidrag til vidare didaktisk arbeid. Det trengs innsikt i korleis elevane skriv for å lage gode, kunnskapsrike og metodiske undervisningsopplegg. Denne lista er mitt bidrag til dette. Eg vil at lista skal vere eit nyttig hjelpemiddel for alle lærarar som har elevar som skriv nynorsk som sitt hovudmål. Her er eg inspirert av lærar Følling si populære liste over dei vanlegaste feila bokmålelevane gjer når dei skriv nynorsk (Utdanningsnytt, 2021). Per no er ikkje tabell 8 ei liste elevane nødvendigvis vil ha noko utbytte av, men kanskje vil det vere mogeleg å tilpasse den, slik at det blir føremålstenleg for elevane «å klistre den til pulten» ala lista til Følling. På grunnlag av denne lista kan det lagast kunnskapsbaserte og metodiske undervisningsopplegg, sidan studiane i empirien etterlyser ein ny didaktikk. Nynorsk har ein eigenart og struktur som ikkje vert godt nok dekt av den felles språkdiraktikken. Ein tilpassa språkdiraktikk for nynorskeleven vil kunne sikre at alle elevar har like moglegheiter til å lære og meistre nynorsk, slik norsk språk- og opplæringspolitikk legg opp til.

7. Avslutning

Alle seks studiane som utgjer empirien min viser at bokmålssamanfall er ei stor utfordring i nynorskelevane si skriving. Utfordringane ligg i ordval, omgrep og det nynorske formverket, og dermed har ikkje bokmåselevane same utfordring. Alle elevar kan møte bokmål, nynorsk og dialekt om kvarandre i løpet av ein kvardag, men som både Eiksund (2020) og Støfring (2019) viser blir dette særleg problematisk om du har nynorsk som hovudmål. Studiane slår alle fast at det er behov for ein eigen språkdidaktikk for nynorskeleven. Studien min er med på å bekrefte dette behovet når den viser at av alle normavvika dei ulike studiane finn, er ein stad mellom 30–50 % bokmålssamanfall.

Eit primærfunn i denne studien er at omfanget av bokmålssamanfallande avvik i elevtekstane er relativt likt, uavhengig av alderstrinn og kor i landet elevane kjem frå. I omgrepsavklaringa (i delkapittel 3.5) synte eg til omgrepet *nynorskeleven*. Gjennom arbeidet med denne oppgåva ser eg enda tydelegare viktigheita av omgrepet. Funna i oppgåva mi har tydeleggjort for meg at dette er ei elevgruppe med heilt eigne utfordringar som må takast omsyn til. Nynorskeleven er eigentleg ganske lik med tanke på normavvik til tross for ulik alder og geografisk forankring, og nettopp derfor er det behov for å sjå på denne elevgruppa i eit eige lys. No må på ingen måte nynorskeleven definerast utelukkande ut frå skriveferdigheiter eller kva normavvik hen har, men dette er noko å vere bevisst på. Det innlysande spørsmålet blir då, som Hånes (2021, s. 55) også spør: Kva bør ein eigen språkdidaktikk for nynorskeleven innehalde? Kva vil vere god språkdidaktikk for nynorskeleven som har ei mengd med bokmålsamanfall? Dette har ikkje vore eit av forskingsspørsmåla mine, men eg har rørt ved det i kapittel 6. Her vil eg poengtere at nynorskeleven treng god forståing av nynorsk grammatikk og språkbruk, og lærarar som er kjende med dette. Nynorskeleven treng tilgang til undervisningsmateriell og ressursar på nynorsk og ikkje minst jamleg eksponering for nynorsk språk. Fokusområdet i studien min har vore normavvik, men studien er ikkje ein argumentasjon for å «dra fram raudpennen» igjen. Bevisstgjeringsa kan gjerast utan å sette raud strek under alle dei bokmålssamanfallande normavvika ein finn i eleven sin tekst. Fretland (2015, s. 176) opna med at det trengs innsikt i korleis elevane skriv for å kunne lage kunnskapsbaserte metodiske opplegg. Det eg håpar og ønskjer er at denne studien, og då særleg lista over dei bokmålsamanfallande avvika (tabell 8, s. 62), kan vere noko å ta utgangspunkt i til vidare arbeid når pedagogar skal utarbeide undervisningsopplegg. Då ser eg gjerne til nasjonale aktørar som Nynorsksenteret (Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa), der dei fremjar metodar og arbeidsmåtar som skal auke kvaliteten på arbeidet med nynorsk i barnehagen og skulen (Nynorsksenteret, 2023). Eg avsluttar derfor med ei oppfordring på lik linje med dei andre forskarane i empirien min: Det trengs å sikrast ei betre opplæring i nynorsk for at framtidige nynorskbrukarar skal bli støe skivarar. Eg skal i alle fall gjere mitt beste i mitt klasserom.

7.1 Vidare forskning

Gjennom arbeidet med denne studien har eg kome over fleire spørsmål som eg kunne tenkt meg å studere nærmare. Det hadde vore interessant å gjennomført min eigen elevtekstanalyse og sett resultatene der i frå opp mot funna i denne komparative analysen. Hadde tida og omfanget tillate det, ville eg nok ha lagt til dette aspektet. Det kunne òg vore interessant å sjå meir på korleis normavvika i dag skil seg frå tidlegare avvik og korleis me kan forklare dette. Til slutt, forutan spørsmålet om kva ein eigen språkdidaktikk bør innehalde, vil eg peike på nokre sentrale diskusjonar knytt til dette, som det hadde vore interessant å utforske nærmare.

Det hadde vore spanande å sjå på forholdet mellom den kontekstualiserte grammatikken og den dekontekstualiserte didaktiske tilnærminga. I dei seinare åra har ein utforskande tilnærming til grammatikk vorte eit fokusområde i fleire lærarutdanningar (sjå t.d. Sjøhelle, 2020, Igland & Nygård, 2020 og Sjøfteland 2021). Me som jobbar i skulen har fått med oss at det er avleggs å pugge og terpe verbbygging og fylle inn tabellar til det keisamlege, likevel manglar mange av oss reiskapar og kunnskapar til å få til god grammatikkundervisning. Bjørhusdal, Sønnesyn og Fretland (2020, s. 82) har undersøkt lærarar si grammatikkundervisning, og deira inntrykk er at «den [dekontekstuelle tilnærminga] dominerer både i kraft av rolla til læreboka og i kraft av supplerande opplegg». Me lærarar legg gjerne opp til leik og rørsle som trenar på språklege kategoriar, men likevel viser Bjørhusdal, Sønnesyn og Fretland (2020, s. 82) at dette ikkje nødvendigvis fremjar forståing, og det føregår ikkje eksplisitte forklaringar av eller diskusjonar om kva som gjer koplingar og val adekvate.

Lærarar får ikkje nødvendigvis noko særleg hjelp i frå læreplanen, styringsdokumentet for skulen. Det hadde òg vore interessant å gå fagfornyelsen og LK20 meir i saumane med tanke på grammatikkomgrepet. Fleire analyser av den nye læreplanen i norsk (sjå t.d. Strøm, 2020) har vist at fagfornyelsen har relativt lite eksplisitt innhald om grammatikk. Rønning, Sørland og Vågen (2020, s. 17) viser at ordet grammatikk knapt nok er brukt i læreplanen. Dei spør om det er slutt på grammatikk som eige kunnskapsområde i skulen? Aa og Neteland (2020, s. 20) er kritiske til at «etablerte disiplinifaglege omgrep» blir lite brukt i læreplanen. Dei hevdar at lite bruk av grammatikkomgrepet er svært uheldig. Eit anna innspel kjem frå Hognestad (2019, s. 88) som er kritisk til at alle kompetansemåla om grammatikk frå 7. trinn og til og med vidaregåande opplæring er så tekstorienterte. Han meiner det er krevjande å skulle meistre eit metaspråk om grammatikk i tilknytning til tekstarbeid, utan tilstrekkeleg grunnlag i formell grammatikk. Han hevdar at slik planutkastet er lagt opp, vil ikkje elevane ha eit godt nok grunnlag i norsk grammatikk når dei går ut av ungdomsskulen, noko som vil gjere at 27 kompetansemål om språklege emne i den vidaregåande skulen vil «falle sammen» (Hognestad, 2019, s. 88).

Dette er aspektar som påverkar undervisning og læring rundt om norske klasserom. Dette er aspektar som bør vere med i ei framtidig drøfting av kva ein språkdidaktikk for nynorskeleven skal innehalde.

8. Litteraturliste

- Aa, L. I. & Neteland, R. (2020). Å studere til master i norsk – skulens største fag. I L.I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk*. (1. utg.). Vidarforlaget
- Askeland, N., Ertzeid, I. & Falck-Ytter, C. (2020). *Nynorsk på nytt* (2.utg). Fagbokforlaget
- Aveyard, H. (2019). *Doing a Literature Review in Health and Social Care – A practical guide*. Open University Press.
- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. (NOVA Rapport 5/22). NOVA, OsloMet. [Ungdata-rapport 2022 \(oslomet.no\)](https://www.oslomet.no/ungdata-rapport-2022)
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G.K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, 109 (1), 93-121. <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1407>
- Bjørhusdal, E., Fretland, J.O. & Sønnesyn, J. (2020). Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdidaktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 63–92). Cappelen Damm Akademisk.
- Bleksaune, M. & Vangsnes, A. (2020) Språk og standpunkt karakterer i nynorsk- og bokmålskommuner på Vestlandet. *Norsklæreren*, 44 (2), 56-68. [article.pdf \(uit.no\)](https://www.uit.no/artikkel/10.1080/13670050.2015.1051507)
- Bleksaune, M., Søderlund, G. & Vangsnes, Ø.A. (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (3), 346-361. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>
- Eiksund, H. (2020). Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt – Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjette til tiande trinn. *Maal og Minne*, 112 (1), 27-64. <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1800>
- Eiksund, H. T. (2021). *Samanheng og samanfall. Ein studie av forholdet mellom opplæringsmål og utvikling av skriftlege ferdigheiter*. [Doktorgradsavhandling, UiB]. BORA. [Bergen Open Research Archive: Samanheng og samanfall : Ein studie av forholdet mellom opplæringsmål og utvikling av skriftlege ferdigheiter \(uib.no\)](https://www.bora.uib.no/handle/11250/274000)
- Eiksund, H., Juuhl, G.K. & Sjøhelle, K.K. (2022). *Nynorskdidaktikk*. Samlaget.

- Fiskarstrand, P. (2008). *Den internaliserte nynorsknormalen. Om oppfatta nynorsk hos eit utval nynorskelevar*. [Masteroppgåve, UiA].
https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/Den_internaliserte_nynorsknormalen.pdf
- Fretland, J. O. (2009). Paradoks I framtidig nynorsknormering. I H. Omdal & R. Røsstad (Red.), *Språknormering – i tide og utide?* (1. utg., s. 131-144). Novus.
- Fretland, J.O & Søyland, A. (2013). *Rett og godt – Handbok i nynorskundervisning*. Samlaget.
- Fretland, J.O. & Myklebust, T. (2020). Kan førekomsten av nokre spesielle feiltypar predikere den samla førekomsten av rettskrivings- og bøyingsavvik i nynorsktekstar? Ein statistisk analyse. *Nordic Journal of Literacy Research, Vol 6 (4)*, s. 1-17. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2080>
- Fretland, J.O. (2015). «Vi analyserar isokvantar» Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I H, Eiksund & J.A. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 176-187). Det Norske Samlaget.
- Fretland, J.O., Balevik, I., Kjartansdottir, G. (2017) Rettskriving i skriftkulturen – ulike perspektiv i Noreg og på Island. [570070 Immateriell-kapital.book \(unit.no\)](https://www.unit.no/570070-immateriell-kapital-book)
- Faarlund, J., Lie, S. & Vannebo, K.I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Hauge, P. L. (2023, 30. mars). *Mellom appar og berbare skjermar heve nynorsken mista sin heim*. Noregs mållag. <https://www.nm.no/mellom-appar-og-baerbare-skjermar-heve-nynorsken-mista-sin-heim/>
- Hellevang, A. K. A. & Helset, S. J. (2022). Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål – ein studie av avvikstypar og mogleg påverknad frå dialekt og bokmål. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Form og formidling knytt til nynorsken* (s. 45-67). Cappelen Damm Akademisk.
- Hellevang, A. K. A. (2020). *Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål – ein studie av avvikstypar og mogleg påverknad frå dialekt og bokmål*. [Masteroppgåve, HiVo].
[master HellevangAKAa.pdf \(hivolda.no\)](https://www.hivolda.no/master/HellevangAKAa.pdf)
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere* (s. 17–25). Universitetsforlaget.

- Hognestad, J.K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad Balas & K.R. Solbu (Red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 83-96). Fagbokforlaget
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Hånes, S. B. (2021). «Når du skal skrive nynorsk, så blandar det seg litt» *Ein studie av normavvik i nynorske elevtekstar*. [Masteroppgåve, NTNU]. NTNU Open.
no.ntnu:inspera:77752186:14968669.pdf
- Idsøe, T. (2016). *Er nynorsk vanskeleg, eller berre ein vane? Ei undersøking av språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randsone og eit språkdelt område i Hordaland*. [Masteroppgåve, UIB]. BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/12095>
- Igland, A-M. & Nygård, M. (2017). *Norsk 5-20 Språkboka*. (1. utg). Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2020). *Grammatikken i bruk*. (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Jansson, B. K. & Traavik, H. (2014). *Norsk boka 2 Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (utg. 1). Universitetsforlaget.
- Johnsen, R. (2009). *Rettskrivingsstudiar etter 1980: ein komparativ analyse av studiar i nynorsk og bokmål*. [Masteroppgåve, Universitet i Oslo]. DUO vitenarkiv. [MASTEROPPGVE.20.05.09. \(uio.no\)](https:// MASTEROPPGVE.20.05.09. (uio.no))
- Juuhl, G. K., Helset, S. J. & Brunstad, E. (Red.). (2020). *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kverndokken, K., Bakke, J.O. & Budal, I.B. (2021). *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

- Langnes, L. A. S. (2021). *Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskolen*. [Masteroppgåve, HVL]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2780787>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Matre, S. m.fl. (2011). *Developing National Standards for the Teaching and Assessment of Writing*. Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020. https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/10/prosjektskisse_norm-prosjektet.pdf
- Mæhlum, B. & Røynealand, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mæhlum, B. (2008). Normer. I Mæhlum, B., Akselberg, G., Røynealand, U. & Sandøy, H. *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nergård, M. E. & Tonne, I. (2008). *Språkdiraktikk for norsklærere*. Universitetsforlaget.
- Nordal, A. S. (2008). *Nynorsk som hovudmål – større normkompetanse*. (Arbeidsrapport nr. 223). HiVo og Møreforskning. ([Microsoft Word - webversjon Nynorsk som hovudm\345I ok jan 09.docx](#)) (hivolda.no)
- Nygård, M. (2020). Grammatiske studier av elevers skriftspråkskompetanse. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk – Metodeboka* (s. 176-194). Universitetsforlaget.
- Nygård, M. (2021). *Grammatikk og grammatikdidaktikk*. Samlaget.
- Nynorsksenteret. (2023, 16. mars). *Om nynorsksenteret*. <https://nynorsksenteret.no/om-nynorsksenteret>
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? En praktisk guide*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 108 L (2019–2020). *Lov om språk (Språkløva)*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/nn-no/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>

- Prop. 57 L (2022-2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=17>
- Røhme, T. Ø. (2020). *Bokmåls- og talemålsavvik i nynorske elevtekstar. Ein kvantitativ studie om bokmåls- og talemålsinterferens i tekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål.* [Masteroppgåve, UiT]. UiT Munin. [Microsoft Word - thesis.docx \(uit.no\)](#)
- Rønning, M., Sørland, K. & Vågen, O. (2020). *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren.* Cappelen Damm Akademisk.
- Sandøy, H. (2009). Standardspråk – kultur og ukultur. I H. Omdal & R. Røsstad (Red.), *Språknormering – i tide og utide?* (1. utg., s. 215-228). Novus.
- Sikt. (u.å.). Brage – lokale vitenarkiv. Hentet 1. april 2023 frå [Vitenarkiv i Bragekonsortiet | Unit](#)
- Sjøhelle, K. K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 235–258). Cappelen Damm Akademisk. <file:///C:/Users/080979/Downloads/mbraadland,+Art.9+Sj%C3%B8helle.pdf>
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: Kva skil gode tekstar frå middels gode?* [Doktoravhandling, UiO]. DUO vitenarkiv. [Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekster. Kva skil gode tekstar frå middels gode? \(uio.no\)](#)
- Skaathun, A. (2007). *Staveferdigheit: ei undersøking av stavetileigning i norsk barneskule.* [Doktoravhandling, UiS]. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Språklova. (2021). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet. (2021). Hva er en rettskrivningsnorm? *Språknytt* 49/1, s. 24-25. [Hva er en rettskrivningsnorm? \(sprakradet.no\)](#)
- Språkrådet. (2021). Retningslinjer for normering av bokmål og nynorsk. [Retningslinjer for normering 2021 – bokmålsversjon \(sprakradet.no\)](#)
- Språkrådet. (2022). Rapport om språkbyte. Språkrådet. [rapport-om-sprakbyte-2022.pdf \(sprakradet.no\)](#)

- Språkrådet. (2023, 2. januar). *Minigrammatikk*. Nynorsk øvingsrom. [Språkrådet \(sprakradet.no\)](https://www.sprakradet.no)
- Staff, A. (2015, 23. juni). *Bias*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/>
- Stauri, T. (2002). Korleis klarer vi å utvikle kvalitet i skrivinga til studentane? Fagleg- didaktiske refleksjonar omkring rettskriving i nynorsk (og bokmål) I K. Inerslund (Red.). *Krysspeilinger II. Artikler fra Forskningsdagen 2002*. Rapport nr. 12 2002. Høgskolen i Hedmark. Hamar.
- Stemshaug, A. (2015). Å vere nynorskelev i ei bokmålsverd: ein kvalitativ kasustudie av nynorskelevar sitt forhold til eige hovudmål. [Masteroppgåve, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2407779>
- Strøm, Ø. I. (2020). *Grammatikk i fagfornyelsen: hva mener ulike skolelag? En analyse av innspill i siste høringsrunde til ny læreplan i norsk*. [Masteroppgåve, NTNU]. NTNU Open. no.ntnu.inspera:55578201:37769687.pdf
- Støfring, A. S. (2019). *Rettskriving i nynorsk og bokmål: Ein studie av substantiv og verb i tekstar skrive av elevar på 7.trinn*. [Masteroppgåve, HVL]. HVL Open. [Stoefring.pdf \(unit.no\)](#)
- Svendsen, P. (2018, 3. mars). Her er lista som hjelper deg å bli kvitt de vanligste feilene på nynorsk. *Utdanningsnytt*. [Her er lista som hjelper deg å bli kvitt de vanligste feilene på nynorsk \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Søfteland, Å. (2021). Nynorskopplæring med utforskande tilnærming til grammatikk. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. Brugger Budal (Red.), *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk* (1. utg., s. 121-138). Fagbokforlaget.
- Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 203–233). Cappelen Damm Akademisk.
- Søyland, A. (2001). *Typar feil i nynorsk*. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/localfiles/nyno02aso.pdf>
- Thingnes, J. S. (2015). Skriftmangfald på norsk: språkforvaltning, normbrot og språkhaldningar. [Masteroppgåve, UiO]. DUO vitenarkiv. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45800/Thingnes_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Universitetet i Oslo. (2020, 15. april). KAL-korpuset.

<https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/skriftsprakskorpus/kal/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 16. desember). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). [Informasjon \(udir.no\)](https://udir.no)

Vassenden, L. (1994). *Språkleg nivåsenking – realitet eller myte?* Kristiansand: Agder distriktshøgskole

Vikør, L. (2018). Standardspråk og normering. I T. Bull (Red). *Norsk språkhistorie III. Ideologi.* (s. 327–419). Oslo: Novus forlag.

Westad, I. L. (2011). Er sær skriving ny norsk? Ei samanlikning av allmennlærarar si rettskriving i baa målformer. [Masteroppgåve, UiA]. AURA. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/139389>

Wetås, Å. (2001). *Korleis opplever brukarane normsituasjonen i nynorsk?* Språkrådet <https://www.sprakradet.no/upload/nyno02awe1.pdf> (s. 1–12)

Wetås, Å. (2001). *Undersøking av formbruken I ulike typar upublisert materiale på nynorsk.* Språkrådet. [x \(sprakradet.no\)](https://www.sprakradet.no)

Wiggen, G. (1992). *Rettskrivings-studier 2. Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever.* [Doktorgradsavhandling, UiO]. Nasjonalbiblioteket. <https://www.nb.no/nbsok/nb/dd50bab1c4e79328cf7550ddfbfd7adb?lang=no#0>

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3. utg). Open University Press.

Wold, I. (2018). *Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner.* [Masteroppgåve, NTNU]. NTNU Open. [Kvifor ikkje nynorsk? \(ntnu.no\)](https://www.ntnu.no)

9. Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: PRISMA 2020 Sjekkliste (Page et al., 2021). (Omsett frå engelsk til norsk av Silje Terese Knardal, 2022)

Inndeling og emne	Element #	Sjekklisteelement	Sted der elementet rapporteres
TITTEL			
Tittel	1	Identifiser rapporten som en systematisk oversikt.	-
ABSTRAKT			
Abstrakt	2	Se prisma 2020 for abstrakt sjekkliste.	-
INTRODUKSJON			
Begrunnelsen	3	Beskrive begrunnelsen for gjennomgangen i sammenheng med eksisterende kunnskap.	1.1
Begrunnelsen	4	Gi en eksplisitt erklæring om målsettingen(e) eller spørsmålene i gjennomgangsadressene.	1.2
METODE			
Kvalifikasjonskriterier	5	Angi inklusjons- og eksklusjonskriteriene for gjennomgangen og hvordan studier ble gruppert for syntesene.	4.5
Informasjonskilder	6	Spesifiser alle databaser, registre, nettsteder, organisasjoner, referanselister og andre kilder som er søkt eller konsultert for å identifisere studier. Angi datoen da hver kilde sist ble søkt i eller konsultert.	4.4
Søkestrategi	7	Presenter de fullstendige søkestrategiene for alle databaser, registre og nettsteder, inkludert eventuelle filtre og grenser som brukes.	4.4
Utvelgelsesprosess	8	Angi metodene som brukes til å avgjøre om en studie oppfylte inklusjonskriteriene for gjennomgangen, inkludert hvor mange korrekturlesere som screenet hver post og hver rapport som ble hentet, om de fungerte uavhengig, og om aktuelt, detaljer om automatiseringsverktøy som ble brukt i prosessen.	4.6
Datainnsamlingsprosess	9	Angi metodene som brukes til å samle inn data fra rapporter, inkludert hvor mange korrekturlesere som samlet inn data fra hver rapport, om de jobbet uavhengig, eventuelle prosesser for å innhente eller bekrefte data fra studieetterforskere, og eventuelt detaljer om automatiseringsverktøy som brukes i prosessen.	4.1, 4.2
Dataelementer	10a	Før opp og definer alle resultatene som det ble søkt etter data for. Angi om alle resultatene som var compatible med hvert utfallsdomene i hver studie, ble søkt (f.eks. for alle tiltak, tidspoeng, analyser), og hvis ikke, metodene som ble brukt til å bestemme hvilke resultater som skal samles inn.	-

	10b	Før opp og definer alle andre variabler som det ble søkt etter data for (f.eks. deltaker og intervensjonskarakteristikker, finansieringskilder). Beskriv eventuelle antagelser om manglende eller uklar informasjon.	
Studere risiko for biasvurdering	11	Angi metodene som brukes til å vurdere risiko for skjevheter i de inkluderte studiene, inkludert detaljer om verktøyet(e) som brukes, hvor mange anmeldere som vurderte hver studie og om de jobbet selvstendig, og om aktuelt, detaljer om automatiseringsverktøy som brukes i prosessen.	4.7
Effekt mål	12	Angi for hvert resultat effektmålet(e) (f.eks. risikoforhold, gjennomsnittsforskjell) som brukes i syntesen eller presentasjonen av resultater.	
Syntese metoder	13a	Beskrive prosessene som brukes for å avgjøre hvilke studier som var kvalifisert for hver syntese (f.eks. tabulere studieintervensjonskarakteristikkene og sammenligne med de planlagte gruppene for hver syntese (punkt #5)).	4.10.2
	13b	Beskriv eventuelle metoder som kreves for å klargjøre dataene for presentasjon eller syntese, for eksempel håndtering av manglende sammendragsstatistikk eller datakonverteringer.	
	13c	Beskrive metoder som brukes til å tabulere eller visuelt vise resultater fra enkeltstudier og synteser.	
	13d	Beskriv eventuelle metoder som brukes til å syntetisere resultater og gi en begrunnelse for valget(e). Hvis metaanalyse ble utført, beskriv du modellen(e), metoden(e) for å identifisere tilstedeværelsen og omfanget av statistisk heterogenitet og programvarepakken(e) som brukes.	
	13e	Beskrive metoder som brukes til å utforske mulige årsaker til heterogenitet blant studieresultater (f.eks. undergruppeanalyse, metaregresjon).	
	13f	Beskriv eventuelle sensitivitetsanalyser som er utført for å vurdere robustheten til de syntetiserte resultatene.	
Vurdering av rapporteringsbias	14	Beskrive metoder som brukes til å vurdere risiko for skjevheter på grunn av manglende resultater i en syntese (som følge av rapportering av skjevheter).	
Vurdering av sikkerhet	15	Beskriv eventuelle metoder som brukes til å vurdere sikkerhet (eller tillit) i bevis materialet for et resultat.	4.10.1
RESULTAT			
Valg av studie	16a	Beskriv resultatene av søke- og utvelgelsesprosessen, fra antall poster identifisert i søket til antall studier som er inkludert i gjennomgangen, ideelt sett ved hjelp av et flytskjema.	4.4
	16b	Sitere studier som kan synes å oppfylle inklusjonskriteriene, men som ble utelukket, og forklare hvorfor de ble ekskludert.	4.6
Studiekarakteristikker	17	Siter hver inkludert studie og presentere dens egenskaper.	4.9
Risiko for systematiske skjevheter i studier	18	Presentere vurderinger av risiko for systematiske skjevheter for hver inkludert studie.	

Resultater fra enkeltstudier	19	For alle utfall, nå, for hver studie: (a) sammendragsstatistikk for hver gruppe (der det er hensiktsmessig) og (b) et effektestimert og dets presisjon (f.eks. konfidens-/troverdige intervall), ideelt ved hjelp av strukturerte tabeller eller plott.	-
Resultater av synteser	20a	For hver syntese oppsummerer kort egenskapene og risikoen for skjevhet blant medvirkende studier	-
	20b	Presentere resultater av alle statistiske synteser utført. Hvis metaanalyse ble gjort, til stede for hvert sammendragsestimert og dets presisjon (f.eks. konfidens-/troverdige intervall) og mål på statistisk heterogenitet. Hvis du sammenligner grupper, må du beskrive retningen på effekten.	-
	20c	Presentere resultater av alle undersøkelser av mulige årsaker til heterogenitet blant studieresultater.	-
	20d	Presentere resultater fra alle sensitivitetsanalyser som er utført for å vurdere robustheten til de syntetiserte resultatene.	-
Rapportere skjevheter	21	Presentere vurderinger av risiko for systematiske skjevheter på grunn av manglende resultater (som følge av rapportering av skjevheter) for hver syntese som vurderes.	-
Sikkerhet for bevis	22	Presentere vurderinger av sikkerhet (eller tillit) i bevismaterialet for hvert utfall som vurderes.	-
DISKUSJON			
Diskusjon	23a	Gi en generell tolkning av resultatene i sammenheng med andre bevis.	5.0
	23b	Diskuter eventuelle begrensninger av bevisene som er inkludert i gjennomgangen.	
	23c	Diskuter eventuelle begrensninger i gjennomgangsprosessene som brukes.	
	23d	Diskuter implikasjoner av resultatene for praksis, politikk og fremtidig forskning.	
ANNEN INFORMASJON			
Registrering og protokoll	24a	Oppgi registreringsinformasjon for gjennomgangen, inkludert registernavn og registreringsnummer, eller oppgi at gjennomgangen ikke var registrert.	-
	24b	Angi hvor du får tilgang til gjennomgangsprotokollen, eller angi at en protokoll ikke ble klargjort.	-
	24c	Beskrive og forklare eventuelle endringer i informasjon gitt ved registrering eller i protokollen.	-
Støtte	25	Beskriv kilder til økonomisk eller ikke-økonomisk støtte til gjennomgangen, og rollen til funders eller sponsorer i gjennomgangen.	-
Konkurrerende interesser	26	Deklarer eventuelle konkurrerende interesser for gjennomgangsforfattere.	-
Tilgjengelighet av data, kode og annet materiale	27	Rapporter hvilke av følgende som er offentlig tilgjengelige, og hvor de finnes: skjema for innsamling av maldata; data hentet fra inkluderte studier; data som brukes til alle analyser; analytisk kode; andre materialer som brukes i reviewen.	-

9.2 Vedlegg 2: Alle excelskjema

Vokalisme	Bjørhusdal & Juuhl (2017)	Røhme (2020)	Hånes (2021)	Støfring (2019)	Hellevang (2020)	Samla
Monoftong istf. diftong i alle ordklassar	5 %	7 %	5 %	6 %	4 %	5 %
Vokal eller konsonant endra/erstatning/ombyte	15 %	11 %	12 %	19 %	12 %	14 %
Og/å	5 %	7 %	3 %			5 %
Tilføyning				3 %	0,45 %	2 %

Verbbøying	Bjørhusdal & Juuhl (2017)	Røhme (2020)	Hånes (2021)	Støfring (2019)	Hellevang (2020)	Samla
Sterke verb bøygd som svake i presens	3 %	6 %	4 %	8 %	4 %	5 %
E-verb blir bøygd som a-verb i presens	1 %	1 %	4 %	2 %	9 %	3 %
A-verb blir bøygd som e-verb i presens	3 %	3 %	2 %	4 %	1 %	3 %
Samansette ord?	7 %	7 %	6 %			7 %

Konsonantisme	Bjørhusdal & Juuhl (2017)	Røhme (2020)	Hånes (2021)	Støfring (2019)	Hellevang (2020)	Samla
Feil med dobbelkonsonant	11 %	9 %	4 %	10 %	5 %	8 %
Konsonant fell bort/endra	4 %	6 %	5 %	20 %	15 %	10 %

Heile ord	Bjørhusdal & Juuhl (2017)	Røhme (2020)	Hånes (2021)	Støfring (2019)	Hellevang (2020)	Eiksund (2020)
Variant av "Leksemet som vert nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma"	5,5 %	14,4 %	9,8 %	4,31 %	9,09 %	16 %

Substantivbøying	Bjørhusdal & Juuhl (2017)	Røhme (2020)	Hånes (2021)	Støfring (2019)	Hellevang (2020)	Samla
Hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal	2,20 %	2,00 %	1,20 %	1,90 %	5,50 %	3 %
Hankjønnsord får hokjønnsbøying i eintal	0,30 %	4,20 %	0,10 %	0,60 %	0,70 %	1 %
Inkjekjønnsord får feil bøying i fleirtal	2,00 %	1,40 %		0,30 %	2,20 %	1 %
Andre substantivavvik	1,00 %	1,10 %	2,80 %	0,80 %	4,20 %	2 %
Hankjønnsord (+ -ing ord) får hokjønnsbøying i fleirtal	2,20 %	0,30 %	3,20 %	7,10 %	0,90 %	3 %

Kolonne1	Substantiv- bøying	Verbbøying	Vokalisme	Konsonant- isme	Heile ord	Samsvars- bøying	Pro-ord	Adjektiv/ adverb
Studie 1: Bjørhusdal & Juuhl (2017)	8,87 %	24,16 %	27,25 %	21,84 %	12,01 %	0,18 %	3,78 %	1,91 %
Studie 2: Røhme (2020)	9,80 %	21,70 %	27 %	16 %	17,90 %	0,00 %	2,00 %	0,20 %
Studie 3: Hånes (2021)	8,50 %	29,70 %	21 %	11,50 %	13,30 %	4,50 %	7,50 %	2,00 %
Studie 4: Støfring (2019)	12,23 %	15,36 %	26,71 %	30,91 %		5,85 %		
Studie 5: Hellevang (2020)	15 %	25 %	21 %	24 %	9 %		3,00 %	2,00 %
Total	54,40 %	115,92 %	122,96 %	104,25 %	52,21 %	10,53 %	16,28 %	6,11 %
Gjennomsnitt	10,88 %	23,18 %	24,59 %	20,85 %	13,05 %	2,63 %	4,07 %	1,53 %

Kolonne1	Substantiv- bøying	Verb- bøying	Vokal- isme	Konsonant- isme	Heile ord	Samsvars- bøying	Pro- ord	Adjektiv/ adverb	Sum- mert
Studie 1: Bjørhusdal & Juuhl (2017)	195	531	599	480	264	4	83	42	2156
Studie 2: Røhme (2020)	63,6	138	168,54	101,76	111,3	0	12,72	1,27	595,92
Studie 3: Hånes (2021)	95,79	334,71	235,67	135,24	149,89	50,71	84,52	22,54	1086,53
Studie 4: Støfring (2019)	207	260	452	523	0	99	0	0	1541
Studie 5: Hellevang (2020)	420	709	621	692	259,38	0	86,46	57,64	2787,84
Total	981,39	1972,71	2076,21	1932	784,57	153,71	266,7	123,45	8290,74
Prosent hovudkategoriar	12 %	24 %	25 %	23 %	9 %	2 %	3 %	1 %	