



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning - MAS3-307

MAS3-307-O-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	30-04-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	14-05-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
Flowkode:	203 MAS3-307 1 O 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Oda Steindal Romarheim
Kandidatnr.:	216
HVL-id:	160491@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	26267
----------------------	-------

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 avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei

MASTEROPPGÅVE

Nynorsk som sidemål i eit andrespråksperspektiv:
Ei undersøking av elevar i 10. klasse si meistring av
nynorsk formverk og rettskriving i sidemålstekstar

Nynorsk as a Secondary Language Form in the
Perspective of Second-Language Acquisition: A Study
of 10th Graders' Competence in Morphology and
Spelling in Written Texts

Oda Steindal Romarheim

Master i læring og undervising
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)
Rettleiarar: Janne Sønnesyn og Samuele Mascetti
Dato for innlevering: 14. mai 2021

Samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva har vore å undersøkje nynorskkompetansen til elevar med bokmål som hovudmål på 10. steget frå Oslo og Inderøy i Trøndelag. I denne samanheng har eg søkt svar på følgjande problemstilling: *I kva grad og på kva vis meistrar elevar med bokmål som hovudmål nynorsk formverk og rettskriving i sidemålstekstar på 10. steget?* Eg har vidare konkretisert problemstillinga i tre forskingsspørsmål:

- Kva typar avvik gjer elevane?
- I kva grad er avvika samanfallande med bokmålsnorma?
- Korleis kan avvika forståast i lys av teoriar frå andrespråksfeltet?

Gjennom ein kvantitativ innhaldsanalyse har eg registrert og kategorisert avvik frå nynorsknorma i 28 sidemålstekstar. Hovudfunna frå analysen syner at bokmål er ein faktor i skrivinga til begge elevgrupper, og aller mest hjå elevane frå Oslo. I lys av teori frå andrespråksfeltet ser det ut til at elevane nyttar ein andrespråksstrategi i møte med nynorsk, ved at dei overfører språklege trekk frå bokmål til nynorsk. Det som skil Inderøy og Oslo mest, er at elevane frå Inderøy nyttar ein fonologisk skrivestrategi, som vert rekna som ein fyrstespråkstrategi, i større grad enn elevane frå Oslo. Medan Oslo-elevane hovudsakleg får utfordringar frå bokmålsnorma i skrivinga si, får Inderøy-elevane utfordringar frå *to* skriftnormer i møte med nynorsk – ei normert og ei unormert. I sidemålsopplæringa kan det vere nyttig å arbeide kontrastivt med skriftspråka nynorsk og bokmål samt med talemål og det nynorske skriftspråket. Funna indikerer likevel at opplæringa bør differensierast for dei to områda.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to examine 10th graders' competence in the secondary language form, Nynorsk, from two different locations in Norway: Oslo and Inderøy in Trøndelag. The main question of this thesis is: *To what degree and in what way do pupils with Bokmål as their main written variety master Nynorsk morphology and spelling in the 10th grade?* This question is explored by means of the following research questions:

- What types of mistakes do the pupils make?
- To what degree do the mistakes coincide with the Bokmål written standard?
- How can the mistakes be interpreted in light of theory of second-language acquisition?

Based on a quantitative content analysis I have registered and categorized mistakes in 28 texts. The main findings show that the Bokmål written variety is a factor in the pupils' writings from both areas, being most prominent in the writings of the pupils from Oslo. In light of theory from the scientific discipline of second-language acquisition, this indicates that the pupils use a second-language strategy by transferring linguistic features from Bokmål to Nynorsk. The main difference between the two areas is that the pupils from Inderøy use the first-language strategy, phonetic spelling, more frequently than the pupils from Oslo. While the pupils from Oslo are mainly challenged by the Bokmål written standard, the pupils from Inderøy are challenged by *two* different written norms, one standardized and one non-standardized. In the teaching of the secondary language form, it could be useful to work contrastively with Bokmål and Nynorsk, and with Nynorsk and the pupils' dialects. However, the findings imply that the training should be differentiated between the two areas.

Føreord

Endeleg var det min tur til å levere masteroppgåva og med det avslutte ei 5-årig karriere som student ved Høgskulen på Vestlandet. Eg kan slå fast at arbeidsprosessen har vore prega av både oppturar og nedturar – som må seiast å kunne spegle livet elles. Sånn sett er det gjerne ikkje meir krevjande å gjennomføre ein master som noko anna? No ja, eg må no innrømme at det tidvis har vore intense arbeidsdagar, men, som dei seier, «det er i motbakke det går oppover», noko eg i alle høve har fått erfare gjennom dette masterløpet.

No då den obligatoriske «dette har vore tungt, men eg klarte det»-seansen er gjennomført, kan eg gå vidare til det som har vore viktigast, nemleg det faget, dei personane og dei kvardagssystemane som har gjeve oppgåva fasing og farge. Fyrst og fremst vil eg trekkje fram at det har vore kjekt å forske innanfor eit felt eg har stor interesse for, og eg vil gjerne rette ein stor takk til alle i den norskfaglege seksjonen på HVL i Sogndal som gjennom utdanningsløpet har bidrege til å vekke interessa mi for norskspråklege og -faglege emne. At eg valde eit prosjekt sentrert om nynorsken, trur eg ikkje kom overraskande på dei som kjenner meg. Sjølv om det i og for seg er «mi» masteroppgåve, er det fleire som har vore med på å forme ho til å bli slik ho er i dag.

Den største takken går til rettleiarane mine, Janne Sønnesyn og Samuele Mascetti. Med dykkar kompetanse og gode, grundige tilbakemeldingar har eg kunna halde ein roleg, stø kurs og vore trygg på at prosjektet ville kome i hamn. At kvart rettleiingsmøte har vorte avslutta med at eg «berre må ta kontakt over ein låg sko», har også gjeve meg stor tryggleik.

Takk til kjærasten min, Sebastian, som både har lese gjennom delar av oppgåva når eg har hatt behov for det, og som har gjort skrivepausane kjekkare med nokre slag backgammon og kortspelet «idiot». Å spele i pausane er dessutan eit tips eg vil gje til framtidige masterstudentar. Det spelar ingen rolle om ein tapar eller vinn. For meg har begge utfall vore energigivande, noko som har kome godt med i det vidare masterarbeidet.

Eg må sjølv sagt også få takke min aller mest trufaste heilagjeng, mamma og pappa. No kjem eg snart heim på ferie!

Takk, Ida, for støttande og gode telefonsamtalar mellom Tromsø og Sogndal. Det er alltid kjekt å skrive åleine – saman med deg.

Sogndal, 12. mai 2021

Oda Steindal Romarheim

Innhald

Samandrag	i
Abstract	ii
Føreord	iii
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskings spørsmål	3
1.3 Omgrepavklaringar	4
1.3.1 Norm	4
1.3.2 Målform og skriftspråk	4
1.4 Oppgåva si oppbygging og struktur	4
2 Teoretisk rammeverk	6
2.1 Lese- og skriveutvikling	6
2.1.1 Vanlege feiltypar	7
2.2 Formverk og rettskriving	7
2.3 Er nynorsk og bokmål egne språk?	8
2.3.1 Lingvistisk avstand mellom nynorsk og bokmål	10
2.3.2 Nynorsk + bokmål = tospråksfordelar?	11
2.3.3 Nynorsk og bokmål som ulike språk	12
2.4 Nynorsk som eit andrespråk?	13
2.4.1 Definisjonar på tospråklegheit	15
2.4.2 Nynorsk i eit andrespråksperspektiv	16
2.5 Teori om tverspråkleg påverknad eller transfer	16
2.5.1 Lingvistisk transfer	18
2.5.1.1 Leksikalsk transfer	18
2.5.1.2 Morfologisk transfer	19
2.5.2 Faktorar som kan ha innverknad på transfer	20
2.6 Mellomspråketeori	21
2.6.1 Mellomspråklege trekk i sidemålstekstane	22
2.7 Tidlegare forskning	23
3 Metode	25
3.1 Kvantitativ innhaldsanalyse	25
3.2 Utval og rekrutteringsprosess	26

3.3	Forskingsetiske vurderingar	29
3.4	Empiriske val og avgrensingar	29
3.5	Utarbeiding av kategoriar og analyseprosess.....	30
3.6	Registrering og kategorisering	32
3.6.1	Vokalisme	32
3.6.2	Konsonantisme	33
3.6.3	Substantiv	34
3.6.4	Verb	35
3.6.5	Pro-ord.....	37
3.6.6	Samsvarsbøying.....	37
3.6.7	Ord.....	38
3.7	Vurdering av metode og empiri	39
4	Presentasjon av funn	41
4.1	Omfanget av avvik i elevtekstane og fordelinga av bokmålsamanfall og andre avvik	41
4.2	Presentasjon av avvik som fell saman med bokmålsnorma	42
4.2.1	Inderøy: Tal på avvik i dei ulike feiltypekategoriane	43
4.2.2	Oslo: Tal på avvik i dei ulike feiltypekategoriane	45
4.2.3	Jamføring av dei overordna avvikskategoriane for Inderøy og Oslo.....	47
4.3	Presentasjon av andre avvik	47
4.3.1	Inderøy: Tal på avvik i dei ulike feiltypekategoriane	47
4.3.2	Oslo: Tal på avvik i dei ulike feiltypekategoriane	50
4.3.3	Jamføring av avvikstypar for Inderøy og Oslo	52
5	Drøfting	54
5.1	Sein start med nynorsk som sidemål	54
5.2	Transfer frå bokmålsnorma	55
5.2.1	Transfer som andrespråksstrategi.....	58
5.3	Generell rettskrivingskompetanse eller ulike rammer for skriveprosessen?	59
5.4	Variasjonar og utprøvingar som mellomspråklege trekk.....	60
5.5	Overgeneralisering og overdriving som strategi	60
5.6	Utfordringar frå eit unormert skriftspråk	61
5.7	Implikasjonar	63
6	Konklusjon.....	65
6.1	Kritiske motlegg mot denne studien.....	65
6.2	Forslag til vidare forskning	66
6.3	Nokre avsluttande ord.....	66
7	Litteraturliste	68

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærerar	74
---	----

Tabell 1: Oversyn over dialekttrekk i Oslo- og Inderøy-området, samanfatta ut frå Mæhlum og Røynealand (2012).	28
Tabell 2: Oversyn over overordna kategoriar i dei to tabellane	32
Tabell 3: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien vokalisme	32
Tabell 4: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien konsonantisme	33
Tabell 5: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien substantiv	34
Tabell 6: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien verb	36
Tabell 7: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien pro-ord	37
Tabell 8: Feiltypekategori i den overordna kategorien samsvarbøying	37
Tabell 9: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien ord	38
Tabell 10: Oversyn over det totale omfanget av avvik, oppgjeve i tal.....	41
Tabell 11: Oversyn over bokmålsamanfallande avvik og andre avvik, oppgjeve i tal og prosent	42
Figur 1: Feiltypekategoriar i bokmålstabellen, utan ordkategori, Inderøy	43
Figur 2: Feiltypekategoriar i bokmålstabellen, med ordkategori, Inderøy	44
Figur 3: Feiltypekategoriar i bokmålstabellen, utan ordkategori, Oslo	45
Figur 4: Feiltypekategoriar i bokmålstabellen, med ordkategori, Oslo.....	46
Figur 5: Fordeling mellom overordna kategoriar i bokmålstabellen, Inderøy og Oslo	47
Figur 6: Feiltypekategoriar i tabellen for andre avvik, Inderøy (1)	48
Figur 7: Feiltypekategoriar i tabellen for andre avvik, Inderøy (2)	49
Figur 8: Feiltypekategoriar i tabellen for andre avvik, Oslo (1).....	50
Figur 9: Feiltypekategoriar i tabellen for andre avvik, Oslo (2).....	51
Figur 10: Jamføring av avvikstypar, Oslo og Inderøy.....	52

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn

Føremålet med denne oppgåva er å undersøkje nynorskkompetansen til elevar med bokmål som hovudmål på 10. steget frå to ulike geografiske lokasjonar. Gjennom å registrere og kategorisere avvik frå nynorsknorma i sidemålstekstar kan oppgåva kaste lys over kva typar avvik elevane gjer, om nokre avvik er meir utbreidde enn andre, og eventuelle skilnadar og likskapar i avvikstypar som går att i tekstane frå dei to geografiske områda. Studien tek såleis sikte på å bidra med kunnskapar som kan styrkje sidemålsdidaktikken.

Som nynorskbrukar er nynorsk ein sjølvsgd del av min kvardag, og eg ser på nynorsk som ein viktig del av min identitet. For andre er nynorsk noko ein berre møter i skulesamanheng, og kanskje noko ein tenkjer ein helst skulle vore forutan. Omgrepet *sidemål* blir i dag nesten utelukkande forbunde med nynorsk. Det er gjerne ikkje så påfallande med tanke på at elevar med bokmål som hovudmål, og dermed nynorsk som sidemål, utgjer den største gruppa i grunnskulen. Ifølgje tal frå Statistisk sentralbyrå (2019) har 87 % av elevane i grunnskulen frå 1.-10. klasse bokmål som hovudmål, og desse vil på eit tidspunkt få opplæring i nynorsk som sidemål, om ikkje ein av ulike grunnar får fritak frå denne typen vurdering. Opplæringslova (1998) § 5-2 seier at elevar skal ha opplæring i begge skriftspråka dei to siste åra av grunnskulen. Med Fagfornyinga som trådde i kraft hausten 2020, får elevane på 8. og 9. steget éin karakter i norsk skriftleg og éin karakter i norsk munnleg. Den skriftlege karakteren byggjer på elevane sin skrivekompetanse i både hovudmål og sidemål. På 10. steget får elevane tre standpunktkarakterar i faget som vert ståande på vitnemålet, med eigne karakterar i skriftleg hovudmål og sidemål, i tillegg til norsk munnleg (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2019, s. 10). Når det gjeld skriveopplæring, er det å kunne skrive rett og presist i ulike sjangrar på begge skriftspråka lagt vekt på i læreplanen: Eit mål i Fagfornyinga er mellom anna at elevane skal «[...] kunne skrive på hovudmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer» (Udir, 2019, s. 3). Læreplanen presiserer vidare at å skrive i norsk inneber «[...] å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål» (Udir, 2019, s. 4).

Trass sidemålet sin plass i læreplanverket er nynorsk som sidemål eit tema som jamleg er oppe til debatt. Lærarar vert stadig konfronterte med spørsmålet om korleis dei skal – ikkje minst *om* dei skal – leggje opp sidemålsundervisinga slik at elevane lærer seg å skrive nynorsk. Det florerer av meiningar og synspunkt frå menneske i alle aldrar i både aviser og på sosiale medium, så vel som i det politiske ordskiftet. Den språkpolitiske organisasjonen Riksmålsforbundet (u.å.) har mellom anna

ei uttalt målsetjing om å gjere opplæring i skriftleg sidemål frivillig. I skulen argumenterer mange lærarar for at sidemålsundervisinga stel tid frå eit elles omfangsrikt fag som norsk, medan ein del elevar argumenterer med at nynorsk er vanskeleg, lite bruksvenleg og at det høyrer heime i litteraturen (Sjøhelle, 2016, s. 1). Undersøkingar syner at det er ein samanheng mellom negative haldningar til nynorsk som sidemål og låg meistringskjensle, noko som gjeld for både elevar og lærarar (TNS Gallup, 2006; Pran & Ukkelberg, 2011; Karstad 2015). For mange er dessutan nynorskopplæring synonymt med grammatikkundervising. Studiar peikar på at lærarar behandlar nynorsk som eit framandspråk, der undervisinga er prega av ei tradisjonell tilnærming til språkopplæring med eit stort fokus på grammatikk, noko som kan ha negativ innverknad på haldningane (Askland, 2019; Tørring, 2019). At mange lærebøker handsamar nynorsk i samanheng med grammatikk og rettskriving, er truleg, ifølgje Jansson (2004), ein medverkande faktor til ei sterk vektlegging av grammatikk i undervisinga.

Våren 2020 la Kulturdepartementet fram ein proposisjon med forslag til ei ny språklav. Eit hovudmål med denne språkpolitikken er å sikre norsk, både bokmål og nynorsk, som hovudspråk og samfunnsberande språk i Noreg (Prop. 108 L (2019-2020), s. 7). Lovforslaget sine føresegner skal mellom anna bidra til å fremje jamstillinga av nynorsk og bokmål, og skulen vert sett på som ein medierande aktør i dette arbeidet (Prop. 108 L (2019-2020), s. 52). I lovforslaget vert det streka under at ei «[...] grunnopplæring som gjev kunnskapar og ferdigheiter i både nynorsk og bokmål, er ein føresetnad for at skriftspråka skal vere likeverdige [...]» (Prop. 108 L (2019-2020), s. 17) , samt at «[a]llmenn kompetanse i dei to norske skriftspråka er ein premis for at både bokmål og nynorsk skal vere fullt utbygde og samfunnsberande språk» (Prop. 108 L (2019-2020), s. 55). På denne måten kan alle få tilgang til begge skriftspråka, noko som kan medverke til å styrkje språkleg og kulturelt mangfald i Noreg (Prop. 108 L (2019-2020), s. 17).

Trass politiske målsettingar og ambisjonar kan slike formuleringar moglegvis hamne i bakgrunnen for både elevar og lærarar i ein hektisk skulekvardag. Negative haldningar og låg meistringskjensle som forkinga peikar mot (TNS Gallup, 2006; Pran & Ukkelberg, 2011; Karstad 2015), vil truleg opplevast som ein meir reell trussel for båe partar. Ein kan argumentere for at å heve kvaliteten på sidemålsundervisinga slik at elevane lettare meistrar sidemålet sitt, både vil kunne påverke haldningane i positiv retning, samt vere eit viktig tiltak for å styrkje det nynorske språket spesielt, og dermed norsk generelt (Prop. 108 L (2019-2020), s. 55). Difor vil det å studere korleis elevar skriv sidemålet sitt medan dei faktisk får opplæring i det, vere eit viktig fyrste steg med tanke på å kunne utvikle ein sidemålsdidaktikk som kan betre elevane si meistring av nynorsknorma.

Sidan opplæring i grammatikk og rettskriving har vist seg å vere ein så stor del av sidemålsundervisinga (Askland, 2019; Tørring, 2019), er det interessant å merkje seg kor lite forskning det er gjort på korleis elevar faktisk skriv sidemålet sitt. Unntak er arbeida til Stauri (2001), Skjevrak (2009), Ertzeid (2017) og Jansson og Traavik (2017). Arbeida til Stauri (2001), Skjevrak (2009) og Jansson og Traavik (2017) har det til felles at dei fokuserer på tekstar frå elevar på barnesteget eller på tekstar frå studentar i høgare utdanning. Ertzeid (2017) si masteravhandling er det einaste arbeidet eg har funne til no som tek føre seg sidemålskompetansen til elevar på ungdomssteget. Det er verd å merkje seg at ikkje fleire har undersøkt sidemålskompetansen til ungdomsskuleelevar. Det er nemleg på ungdomssteget den formelle opplæringa i sidemål tek til på dei fleste skular (TNS Gallup, 2006, s. 10), samt at det er då elevane får karaktervurdering på sidemålskompetansen sin (Udir, 2019, s. 10). Eg trur difor at forskingslitteraturen treng fleire slike undersøkingar.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskings spørsmål

Problemstillinga for dette masterprosjektet lyder som følgjer:

I kva grad og på kva vis meistrar elevar med bokmål som hovudmål nynorsk formverk og rettskriving i sidemålstekstar på 10. steget?

I denne undersøkinga har eg valt å analysere sidemålstekstar frå elevar i 10. klasse, då desse elevane har hatt minst to år med opplæring, samt at det er dette året elevane får standpunktvurdering i sidemål. Å analysere sidemålstekstar frå to ulike geografiske lokasjonar kan danne eit interessant samanlikningsgrunnlag, då eg er nysgjerrig på eventuelle likskapar og skilnader i avvikstypar som går att. Vidare syner undersøkingar som har registrert og systematisert avvikstypar for dei med nynorsk som hovudmål, at påverknaden frå bokmålsnorma er stor (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Fretland, 2015; Skjelten, 2013; Wiggen, 1992). Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 116) trekkjer fram bokmålsdominansen i samfunnet som ei utfordring. Når elevar med nynorsk som hovudmål har stor grad av bokmålssamanfall, kan det vere rimeleg å tru at også elevar med bokmål som opplæringsmål vil kunne ha samanfall med bokmålsnorma. Med bakgrunn i dette har eg utarbeida følgjande forskings spørsmål:

- Kva typar avvik gjer elevane?
- I kva grad er avvika samanfallande med bokmålsnorma?
- Korleis kan avvika forståast i lys av teoriar frå andrespråksfeltet?

1.3 Omgrepsavklaringar

1.3.1 Norm

I denne oppgåva nyttar eg omgrepet *norm* om dei offisielle rettskrivingsreglane som er fastsette for skriftspråka nynorsk og bokmål, høvesvis nynorsknorma og bokmålsnorma. Språkrådet (2015, s. 6) har sidan 2012 hatt normering av dei to norske skriftspråka som si oppgåve. Organet fastset skrivemåte og bøyning av nye ord, og dei kan gjere endringar av skrivemåte og bøyning av ord som allereie har ei offisiell form (Språkrådet, 2015, s. 4). Frå 1917 til 1981 var eit mål i språkpolitikken ei rask tilnærming mellom nynorsk og bokmål, men i 2002 vedtok Stortinget at skriftspråka deretter skulle normerast sjølvstendig og på eigne premiss (Språkrådet, 2015, s. 9).

1.3.2 Målform og skriftspråk

I proposisjonen til den nye språklova som Kulturdepartementet har lagt fram for regjeringa, vert det argumentert for at nynorsk og bokmål kan omtalast som separate skriftspråk på same tid som at begge går under nemninga norsk språk: «Kvar for seg er nynorsk og bokmål like mykje språk i seg sjølve som svensk og dansk, samisk og kvensk er det, men dei skal samstundes reknast som to variantar av norsk» (Prop. 108 L (2019-2020), s. 84). Kulturdepartementet meiner at å nytte termen skriftspråk om bokmål og nynorsk i ei ny språklov er viktig for å fremje jamstillinga mellom dei to, og dermed gjere det «[...] tydeleg at nynorsk er eit språk på line med bokmål, både som språkssystem og som politisk realitet» (Prop. 108 L (2019-2020), s. 84). Fram til no har ordet målform blitt nytta til å omtale denne delte statusen til nynorsk og bokmål som norske språk. Proposisjonen understrekar likevel at ein ikkje treng å forkaste alle omgrep der ordet «mål» inngår, til dømes i skulesamanheng der Språkrådet framleis tilrår å nytte omgrepa sidemål og hovudmål framfor sidespråk og hovudspråk (Prop. 108 L (2019-2020), s. 84). Med bakgrunn i denne argumentasjonen vil eg gjennomgåande i oppgåva nytte skriftspråktermen om nynorsk og bokmål når eg talar om dei i generell tyding, som to ulike variantar av eitt, norsk språk. Om den formelle *opplæringa* i skriftspråka, vil eg, i tråd med Språkrådet sine tilrådingar, nytte omgrepa hovudmål og sidemål.

1.4 Oppgåva si oppbygging og struktur

I det vidare vil eg presentere sentral teori som utgjer bakteppe for drøftinga. Teorikapittelet inneheld teori om skrive- og leseutvikling, ein språkdiskusjon i høve nynorsk og bokmål, teoriar frå andrespråksfeltet og tidlegare forskning. I metodekapittelet vil eg gjere greie for metodiske og empiriske val og avgrensingar, utval og rekrutteringsprosess, registrering og kategorisering av avvik

samt ei vurdering av metode og empiri. I resultatkapittelet presenterer eg funna frå analysen ved å leggje fram omfang og fordeling av avvik i feiltypekategoriar for dei to områda eg har henta tekstar frå. I drøftingskapittelet søker eg å svare på problemstilling og forskingsspørsmål ved å sjå funna i lys av relevant teori for oppgåva. Eg rundar av med ei oppsummering av oppgåva, nokre kritiske refleksjonar og nokre avsluttande kommentarar.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Lese- og skriveutvikling

Skrive og talt språk er på ulike måtar relaterte til kvarandre, på same tid som at dei er svært forskjellige. Ifølgje Vygotsky utviklar barnet talespråket ved at det byggjer opp lydpakkar som symboliserer ord, og desse lydpakane er forenkla versjonar av det fonologiske mønsteret i språket barnet omgjev seg med. I starten talar barnet i einstava ytringar, men etter kvart kan barnet setje saman lengre ytringar (i Lyster, 2011, s. 13). På dette tidspunktet har ikkje barnet eit medvite forhold til den språklege kompetanseutviklinga, men gjennom lese- og skriveopplæring i barnehage og på skule vil barnet få innsikt i språket sin struktur og lydside og kva prinsipp som styrer skriftspråket (Lyster, 2011, s. 13f).

Mykje leseutviklingsteori tek utgangspunkt i borns munnlege språk og fonologiske prosessar, der fonologisk omkoding eller lydering, kor born koplar lyd til bokstav, spelar ei sentral rolle i dei tidlegaste fasane i leseutviklinga (Lyster, 2011, s. 46). Når det gjeld skriveutvikling, tek ho som regel til på eit seinare tidspunkt enn leseutviklinga, sidan skriftleg språkproduksjon er vanskelegare enn språkleg gjenkjenning og språkforståing (Lyster, 2011, s. 58). Forsking på skriveutvikling byggjer likevel både på at borna i starten nyttar fonologiske strategiar i stavinga si ved at dei gjengjev ordet si fonologiske form når dei skriv, til dømes ved å skrive *sgule* for *skule*, eller *sdor* for *stor* (Lundberg, 2012, s. 55). Desse døma syner at borna gjer ein avansert fonologisk analyse av orda, men at dei enno ikkje har den morfologiske eller ortografiske innsikta som skal til for å kunne skrive ordet korrekt. Treiman understrekar at denne morfologiske kunnskapen er viktig for at born skal nå vidare utover det alfabetiske nivået i staveutviklinga, men at born må få eksplisitt innsikt i dette systemet (i Lyster, 2011, s. 62). Gjennom opplæring i og eksponering for skriftspråket vil dei mellom anna kunne oppdage at dobbel konsonant kan førekomme i midten eller i slutten av ord, men aldri i starten, eller at visse ord har grafem som er stumme i uttalen (Lundberg, 2012, s. 56). Når eit barn når dette stadiet i skriveutviklinga, vil det skrive *kjellaren* og *jordbær* framfor *kjelern* og *jorbær*, og kunne skilje ord som vert uttala likt ved å bruke ulike grafem, som *gjerne* og *hjerne* (Lundberg, 2012, s. 56f). Lyster understrekar viktigheita av at born får «[...] leve i skriftspråket og med skriftspråket [...]» frå tidleg alder av, og at dette vil påverke dei skriftlege ferdigheitene dei etter kvart utviklar (Lyster, 2011, s. 70).

2.1.1 Vanlege feiltypar

Når borna byrjar på skulen, tek den meir systematiske opplæringa i rettskriving til. I norsk, både i bokmål og nynorsk, er det relativt liten avstand mellom fonem og grafem i leseuttale samanlikna med til dømes engelsk (Jansson & Traavik, 2014, s. 173). Nokre rettskrivingsfenomen er likevel vanskelegare å tileigne seg enn andre. Ifølgje Jansson og Traavik (2014, s. 173) kan rett bruk av enkel og dobbel konsonant vere vanskeleg, også for dei eldre borna. Melby (2005) peikar i sin studie på at feil med dobbel konsonant er ei av dei største kjeldene til avvik til eksamen i 10. klasse. Vidare er feil med *og/å* ein utbreidd feiltype blant både barn og vaksne, noko som kan ha ein samanheng med at orda ofte blir uttala likt, som */å/*, og at *g*-grafemet sjeldan vert uttala. Ein annan årsak til at det kan vere vanskeleg å meistre bruken av *og/å*, er fordi det krev omfattande grammatiske kunnskapar, som til dømes å vite kva eit infinitivsverb er (Jansson & Traavik, 2014, s. 174). Feil med samanskriving og særskriving er også ein vanleg avvikskategori, og særskravingsavvik har vist seg å vere meir frekvente enn samanskrivingsavvik (Jansson & Traavik, 2014; Melby, 2005).

2.2 Formverk og rettskriving

I denne studien vil eg undersøkje elevar med bokmål som hovudmål si meistring av nynorsk *formverk* og *rettskriving* i sidemålstekstar, og vidare vil eg utdjupe kva eg legg i dei to omgrepa.

Formverk og rettskriving er omgrep som gjerne blir forbunde med grammatikken, og ifølgje Tonne (2020, s. 174) er grammatikk læra om korleis språk er bygde opp. Nygård skriv at det finst to nyansar av ordet grammatikk som bør haldast frå kvarandre: Grammatikk vert gjerne både brukt om det å produsere eit korrekt språk etter norma, og det å ha kunnskapar om og omgrep for å skildre korleis eit språk er bygd opp og strukturert (Nygård, 2017, s. 39). Den fyrste tydinga i Nygård si framstilling omhandlar det å skrive eit formelt, korrekt språk – altså rettskriving. Det er som nemnt Språkrådet (2015, s. 4) som har fullmakt til å gjere rettskrivingsvedtak for nynorsk og bokmål. Ifølgje Tonne er likevel ikkje rettskriving og grammatikk det same, men ho strekar under at det «[...] ligger grammatiske prinsipper til grunn for rettskrivingen» (Tonne, 2020, s. 200). Såleis er det eit uløyselig band mellom dei, og ein elevtekstanalyse av elevane si meistring av nynorsk *rettskriving* vil dermed også kunne seie noko om deira grammatiske kunnskapar i nynorsk, bevisste eller ubevisste. I ein slik elevtekstanalyse vil eg dessutan ha ei normativ tilnærming til grammatikken, i og med at eg tek utgangspunkt i dei offisielle rettskrivingsreglane som er fastsette for nynorsk og bokmål for å kategorisere avvik frå nynorsknorma. Eg seier dermed noko om kva som er rett og galen språkbruk (Nygård, 2017, s. 40). Elevane si grammatiske forståing, altså deira evne til å gjere greie for strukturen og systemet i det nynorske språket med relevant omgrepsapparat, som byggjer på den

andre tydingsnyansen av ordet grammatikk som Nygård presenterer, vil eg derimot ikkje kunne seie noko om.

Formverk er knytt til den greina i grammatikken som kallast for morfologi. Morfologien, også kalla ord-, bøyings- og formlære, tek føre seg korleis ord blir danna og korleis ulike morfem byggjer opp ulike former av orda og kan endre tydinga deira (Budal, 2020, s. 102). Budal (2020, s. 105) definerer eit morfem som den minste tydingsberande eininga i eit språk. Leksikalske morfem kan stå åleine og har sjølvstendig tyding, medan grammatiske morfem, som ikkje kan stå åleine, har tydingsberande grammatiske funksjonar og kan få fram andre nyansar og tydingar av eit ord; å leggje til eit avleiingsmorfem (t.d. finleik) vil danne eit nytt ord, medan å leggje til eit bøyingsmorfem (t.d. katten) får fram grammatisk informasjon om ordet, som tid, grad, tal og bestemtheit (Budal, 2020, s. 105). Nynorsk og bokmål har ein del ulike morfologiske realiseringar, mellom anna knytte til avleiingar (kjærleik vs. kjærlighet), passive verbformer (boka skal kjøpast vs. boka skal kjøpes) og bøyingsmønster i ulike ordklassar (gutane vs. guttene), og det vert dermed interessant å sjå korleis elevane meistrar denne sida ved det nynorske språket.

Rettskriving og formverk kan kanskje «[...] sjåast på som relativt overflatiske sider av språket, men samstundes er det særleg rettskriving og bøyning som gjev skriftspråket ein umiddelbar identitet og gjer det attkjennande som det same språket frå tekst til tekst» (Språkrådet, 2015, s. 5). Det er nettopp aspekt knytte til rettskriving og formverk som gjer at ein kan skilje nynorsk og bokmål som to distinkte lingvistiske varietetar med sine eigne, klare avgrensingar. Ifølgje Røyneland (2008, s. 14) refererer omgrepet varietet til eit språkssystem som skil seg frå andre språkssystem og kan nyttast både om språk og dialekter. Spørsmålet om kva som gjeld for nynorsk og bokmål – er det to ulike språk eller to variantar av det same språket? –, er interessant, og vidare skal vi sjå at det å definere og plassere nynorsk og bokmål i språklandskapet, er, og har vore, omstridd.

2.3 Er nynorsk og bokmål eigne språk?

Spørsmålet om kva eit språk er, er komplekst, og det er mange tilhøve som spelar inn.

I mange tilfelle er det nemleg ikkje utelukkande lingvistiske kriterium som ligg til grunn i defineringa av kva som skal vere eigne språk, men også politiske, geografiske, historiske, sosiologiske og kulturelle tilhøve spelar inn i slike vurderingar (Røyneland, 2008, s. 14). Om nynorsk og bokmål kan reknast som ulike språk, eller om dei må reknast som to variantar av det same språket, er spørsmål som har blitt løfta fram dei siste åra. Diskusjonen har somme tider vore diskutert frå ein lingvistisk ståstad, men den har også hatt politiske føremål.

Trass i at nynorsk og bokmål formelt er jamstilte som norske skriftspråk, argumenterer Bjørhusdal (2014, s. 482) i doktorgradsavhandlinga *Mellom nøytralitet og språksikring* likevel for at dagens språkpolitiske ordningar driv med jamstilling i tydinga likebehandling, og at dette ikkje tek den norske språksituasjonen i vare. At bokmål og nynorsk har gått under omgrepet *form* framfor *språk*, meiner Bjørhusdal har hatt store politiske og sosiolingvistiske konsekvensar. Ho meiner at den nynorske språksituasjonen med manglande eksponering, låg status, normuvisse og språkskifte som konsekvens kan jamførast med situasjonen til andre minoritetsspråk og mindre brukte språk. Bjørhusdal (2014, s. 485f) er difor for å behandle og omtale nynorsk som eit mindretalsspråk, noko som vil tildele nynorsk fleire rettar som vert viktige med tanke på språksikring og -bevaring, og vil kunne fremje reell jamstilling. Bjørhusdal sitt arbeid ser ut til å ha hatt gjennomslagskraft, då Kulturdepartementet i proposisjonen til ei ny språklov legg fram viktigheita av å omtale nynorsk og bokmål som sjølvstendige skriftspråk for å fremje jamstilling (Prop. 108 L (2019-2020), s. 84), på same tid som at situasjonen for nynorsk som mindretalsspråk skal bli vurdert særskilt i politikkkutvikling og i regelverksarbeid som gjeld norsk språk (Prop. 108 L (2019-2020), s. 10).

Vikør (2017) argumenterer ut frå ein politisk og institusjonell ståstad, og ser den norske språksituasjonen opp mot den svenske. Sjølv om svensk er forståeleg for den gjengse nordmann, vert det likevel rekna som eit eige språk på grunn av nasjonale skiljegrenser og at all bruk og styring i hovudsak går føre seg i det andre språksamfunnet. At bokmål og nynorsk vert brukte om kvarandre i same samfunn og at det ikkje er tale om nokon reelle eller institusjonelle skilje mellom «nynorskland» og «bokmålsland», meiner han er avgjerande argument *mot* at nynorsk og bokmål er ulike språk (Vikør, 2017, s. 184). At alle som nyttar anten bokmål eller nynorsk som sitt skriftspråk, dessutan identifiserer seg som «nordmann» og det ikkje er tale om noko etnisk skilje, gjer også at han ser nynorsk og bokmål som variantar av norsk (Vikør, 2017, s. 184). Vikør konkluderer med at «[...] det mest rimelege er å reservere ordet *språk* for norsk som heilskap, med bokmål og nynorsk som skriftvarietetar, og dialektar og sosiolektar som talemålsvarietetar» (Vikør, 2017, s. 187).

Frå ein lingvistisk ståstad avfeiar også Walton (2015) at ein kan karakterisere nynorsk og bokmål som ulike språk, i og med at dei er gjensidig forståelege og «[...] heilt innfiltra i kvarandre geografisk» (Walton, 2015, s. 20). Vikør (2017, s. 184) meiner også at liten lingvistisk avstand mellom nynorsk og bokmål og gjensidig forståelegheit er faktorar som talar for at dei må oppfattast som målformer av det same språket. På den andre sida tek Vangsnes (2018, s. 78) til orde for at bokmål og nynorsk er distinkte lingvistiske varietetar med sine egne sett med reglar, egne ordforråd og kvar sin skrifttradisjon. Han trekkjer dessutan fram at skriftspråka har kvart sitt historiske opphav, der nynorsk vart utvikla på bakgrunn av bygdemål på midten av 1800-talet, medan bokmål spring ut av

det danske skriftspråket med eit brot som fyrst kom med rettskrivingsreforma for riksmål i 1917 (Vangsnes, 2018, s. 78). Vangsnes (2018, s. 79) peikar på at samnorskpolitikken som rådde på 1900-talet, kan ha stått i vegen for å sjå nynorsk og bokmål som ulike språk. Omgrepet *målform* vaks fram ut frå tanken om at nynorsk og bokmål begge var norske språk og at skiljet mellom dei etter kvart skulle forsvinne, og Vangsnes meiner at sidan samnorskpolitikken har blitt avvikla, er det rom for å tale om dei to varietetane som distinkte språk.

Debatten om nynorsk og bokmål er eigne språk eller ikkje, kan, som vi har sett, vere vanskeleg å få grep om; kva kriterium som skal liggje til grunn for defineringa av nynorsk og bokmål – politiske, institusjonelle eller lingvistiske – ser ut til å vere usemje om. På eitt punkt vert det likevel avdekkja motstridande synspunkt. Der Walton (2015) og Vikør (2017) ser ut til å meine at nynorsk og bokmål er for nære kvarandre lingvistisk sett, meiner Vangsnes (2018) at dei er distinkte lingvistiske varietetar. At forfattarane karakteriserer den lingvistiske avstanden som «liten» eller «distinkt», seier likevel ikkje noko om korleis den lingvistiske avstanden faktisk er.

2.3.1 Lingvistisk avstand mellom nynorsk og bokmål

Lunde (2015) har i si masteroppgåve skrive om språkleg kompleksitet og undersøkt tempus- og partisippbøyinga i nynorsk og bokmål. Med analysen søkjer Lunde mellom anna å seie noko om kva kompleksiteten til nynorsk og bokmål består av. Ho ser særskild på to komponentar i analysen: dei underliggjande, abstrakte trekka og den konkrete, morfologiske realiseringa av trekka (Lunde, 2015, s. 38). I tempusbøyinga finn ho at nynorsk og bokmål har dei same underliggjande trekka, som at begge uttrykkjer presens [+presens] og preteritum [+preteritum], og at dei fonologiske realiseringane (eksponentane) i stor grad er like, men at det er mykje variasjon når det gjeld kva verbstammar eksponentane vert nytta på (Lunde, 2015, s. 95). Eit døme Lunde (2015, s. 45) syner til, er verbet *å leve*, som på nynorsk og bokmål får same bøyingsmorfem i presens, *lever*, og i preteritum, *levde*. Eit anna døme er verbet *å krevje*, som har ei litt anna stamme på bokmål, *å kreve*. Etter nynorsknorma får verbet eit urealisert bøyingsmorfem i presens, *krev* [+Ø], medan det får stammeendring og bøyingsmorfemet *-de* i preteritum, *kravde*. På bokmål får verbet bøyingsmorfemet *-er* i presens, *krever*, medan ein kan velje mellom bøyingsmorfema *-et* og *-de* i preteritum, *krevet* eller *krevde* (Lunde, 2015, s. 45f). Det siste dømet syner at dei grunnleggjande, strukturelle trekka er til stades i begge språka, [+presens] og [+preteritum], men at dei får ulike eksponentar i nynorsk og bokmål. Dømet syner at bokmål har større grad av eksponentvariasjon enn nynorsk i preteritum, og denne valfridomen er gjennomgåande i bokmålsnorma (Lunde, 2015, s. 76).

Når det gjeld partisippbøying i predikativ stilling, finn Lunde at nynorsk har eit trekk for samsvarbøying som bokmål ikkje har. Eit døme Lunde (2015, s. 72) viser til, er partisippet *broten*, på bokmål *brutt*. På nynorsk får ordet samsvarbøying knytt til kjønn og tal: *Broten* når det er tale om hankjønn og hokjønn, *brote* i inkjekjønn og *brotne* i fleirtal. Bokmål har ikkje samsvarbøying i kjønn og tal, og ordet får forma *brutt* i alle dei nemnde tilfella. Sidan nynorsk har samsvarbøying og ikkje bokmål, skriv Lunde at språka difor skil seg frå kvarandre på «[...] eit meir grunnleggjande, strukturelt plan enn i tempusbøyinga» (Lunde, 2015, s. 95). Når ein skal seie noko om skilnad i språkleg kompleksitet, argumenterer Lunde (2015, s. 82), med utgangspunkt i generativ grammatikk som teoretisk rammeverk, for at dei underliggjande, abstrakte trekka ved eit språk veg tyngre enn eksponentane som vert nytta for å uttrykkje dei same trekka. Med ei slik tilnærming vert konklusjonen då at nynorsk er eit meir komplekst språk enn bokmål (Lunde, 2015, s. 91).

Det Lunde syner gjennom framstillinga si, er at det finst likskapar *og* skilnadar mellom bokmål og nynorsk, både på eit grunnleggjande plan (abstrakte trekk) og på eit meir overflatisk plan (eksponentar). Ein slik analyse seier oss noko om korleis språka er objektivt sett. Eit spørsmål som melder seg, er korleis den enkelte språkbrukaren *oppfattar* nynorsk og bokmål på eit subjektivt plan. Korleis hjernen prosesserer innlæringa av nynorsk og bokmål, vert då eit sentralt spørsmål, og dei seinare åra har det blitt forska på om opplæring i bokmål og nynorsk kan gje tospråksfordelar.

2.3.2 Nynorsk + bokmål = tospråksfordelar?

Vangsnes, Söderlund og Blekesaune (2017) fann i ein omfattande studie av elevar sine resultat på nasjonale prøver at dei med nynorsk som hovudmål presterte betre enn dei med bokmål som hovudmål. Forskarane føreslår at dette kan kome av at nynorskelevane får ein tospråkleg fordel gjennom at dei lærer nynorsk og bokmål nokolunde simultant, og dette trass i at nynorsk og bokmål er nærståande skriftlege varietetar. Ei forskingsgruppe ved Språktileignings- og prosesseringslaben ved Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet (NTNU) gjennomførte i 2013 eit eksperiment der 51 deltakarar identifiserte ord som anten var bokmål, nynorsk eller oppdikta. Forskarane fann mellom anna at bokmålsord var lettare å identifisere enn nynorskord, samt at dess oftare ein deltakar skreiv nynorsk, dess raskare identifiserte han ord frå *både* nynorsk og bokmål (Vulchanova m.fl., 2013, s. 11). Ut frå dette konkluderer dei med at bokmål og nynorsk, trass deira likskap ut frå eit lingvistisk perspektiv, gjev dei same tospråksfordelane som har vore observert ved andre språkpar, og at dei skilnadane som finst mellom nynorsk og bokmål, er nok til at hjernen behandlar dei som ulike språk (Vulchanova m.fl., 2013, s. 16). Ein nyare studie av Havas og Vulchanova (2018) bekreftar desse funna. I studien gjennomførte 33 deltakarar med norskspråkleg bakgrunn ulike lingvistiske testar, og

forskarane konkluderer med at ein balansert kompetanse i nynorsk og bokmål kan gje tospråksfordelar (Havas & Vulchanova, 2018, s. 70).

Med bakgrunn i forskning på og teori om tospråklegheit, diskuterer Eiksund (2018) i artikkelen «Monolingual biliteracy» om den norske språksituasjonen kan omtalast som tospråkleg og om det gjev tospråksfordelar. I konklusjonen legg Eiksund fram eit interessant og paradoksalt perspektiv på den norske språksituasjonen: Han argumenterer for at elevar med nynorsk som hovudmål, som veks opp i eit bokmålsdominert samfunn og på same tid får opplæring på nynorsk, oppfattar nynorsk og bokmål som to variantar at det same språket, i tillegg til at dei truleg haustar tospråklege fordelar gjennom den simultane kompetansen i begge skriftspråka. Elevane med bokmål som hovudmål må derimot jobbe hardare for å oppnå den same simultane kompetansen, og desse elevane kan dermed lettare oppleve nynorsk og bokmål som ulike språk, men *utan* at dei haustar dei same tospråksfordelane (Eiksund, 2018, s. 47f).

2.3.3 Nynorsk og bokmål som ulike språk

Som eg har lagt fram, er spørsmålet om kva som skal definerast som eit språk, komplekst, og ofte veg politiske og institusjonelle tilhøve tungt (Røyneland, 2008, s. 15; Vikør, 2017). Mitt utgangspunkt for denne oppgåva er likevel at nynorsk og bokmål *kan* reknast som ulike språk, og med lingvistiske kriterium til grunn er det mogleg å argumentere for nettopp dette. Ifølgje Lunde (2015, s. 95) har nynorsk eit trekk for samsvarsbøying av partisipp som bokmål ikkje har, og dermed skil nynorsk seg frå bokmål som eit meir komplekst språk på eit grunnleggjande og strukturelt plan. Eit anna punkt der det finst skilnadar mellom nynorsk og bokmål, er i tempusbøyinga. Sjølv om dei underliggjande trekka i morfologien i tempusbøyinga er like, er den lydlege realiseringa (eksponentane) av morfologien ofte ulik, og bokmålsnorma tillét meir valfridom i kva eksponentar ein kan nytte (Lunde, 2015, s. 76). Dermed kan ein seie at nynorsk og bokmål skil seg frå kvarandre ved at bokmål har meir kompleksitet på dette området.

Ser vi på ordtilfanget i nynorsk og bokmål, finst det også ein del skilnadar som kan peike mot annleis struktur, og dermed at dei er ulike språk. Dette gjeld særleg ord med grammatiske funksjonar slik som pronomen, artiklar og spørjeord. Setninga *Kva for ei bok les du?* kan illustrere dette. På bokmål vert det *Hvilken bok leser du?* På nynorsk vert spørjeordet *kva* nytta, medan *hvilken* vert nytta på bokmål. Etter nynorsknorma er ordet *kva* eit pronomen, og får kasusbøying, subjekts- og objektsform, som syner den syntaktiske funksjonen til ordet (Kulbrandstad, 1993, s. 131). Pronomenet *kva* har same form i subjekts- og objektsform, men i illustrasjonssetninga får ordet

objektsform. Etter bokmålsnorma vert ordet *hvilken* rekna som ein determinativ, og får bøyning etter kjønn og tal: *Hvilken* når det er tale om hokjønn og hankjønn, som i dømet, *hvilket* i inkjekjønn og *hvilke* i fleirtal. Både *kva* og *hvilken* vert altså nytta som spørjande pronomen, men dei har ulike underliggjande trekk. Etter modellen til Lunde (2015) kan vi slå fast at vi har endå ein strukturell skilnad mellom nynorsk og bokmål. Trass i at tydinga av setninga er den same, er dei underliggjande trekka i strukturen ulike, noko som får konsekvensar for korleis og i kva andre samanhengar orda kan nyttast.

Den skilnaden som finst mellom nynorsk og bokmål på eit lingvistisk plan, heng også saman med normeringsideal og -prosessar. For det fyrste byggjer nynorsk og bokmål som nemnt på ulike normeringsgrunnlag, nynorsk på norrønt og norske talemål og bokmål på moderne dansk (Vangsnes, 2018, s. 78). I tillegg har nynorsk og bokmål halde seg ulikt til språkleg påverknad.

Nynorsknormeringa har opp gjennom vore strengare til innpass av element frå dansk og tysk, særleg lågtysk (Omdal, 2007, s. 52). Dessutan legg normeringa av dei to språka vekt på ulike ideal som språkssystem; systemeinskap har vore særleg viktig i nynorsknormeringa (Språkrådet, 2015, s. 11), medan det ortofone prinsippet, at ord skal skrivast slik dei vert tala, har vore eit særskilt fokus i normeringa av bokmål (Sandøy, 2004). Eit av Vikør (2017) sine argument for at nynorsk og bokmål må reknast som to målformer av det same språket, er at all bruk og styring skjer i Noreg. All utvikling av nynorsk og bokmål går likevel føre seg på sjølvstendig grunnlag og kvar for seg (Språkrådet, 2015, s. 9), og dette får konsekvensar for korleis språkssystema ser ut. Vangsnes (2018, s. 79) kan ha eit poeng når han seier at samnorskpolitikken kan ha vore eit hinder i å sjå nynorsk og bokmål som eigne språk. At forskning dessutan peikar mot at opplæring i nynorsk og bokmål kan gje tospråksfordelar (Hamas & Vulchanova, 2018; Vangsnes m.fl., 2017; Vulchanova m.fl., 2013), signaliserer at hjernen behandlar nynorsk og bokmål som ulike språk. Lunde (2015, s. 91) trekkjer fram at skilnadar mellom nynorsk og bokmål på eit grunnleggjande, strukturelt plan kan vere ein medverkande faktor til at hjernen handsamar nynorsk og bokmål som ulike språk. Basert på denne argumentasjonen, og vidare i oppgåva, vil eg dermed rekne nynorsk og bokmål som ulike språk.

2.4 Nynorsk som eit andrespråk?

Å plassere nynorsk og bokmål i språklandskapet er, som vi har sett, ikkje heilt uproblematisk. Sjølv om det er motstridande synspunkt i debatten, peikar forskning mot at hjernen oppfattar nynorsk og bokmål som ulike språk (Hamas & Vulchanova, 2018; Vangsnes m.fl., 2017; Vulchanova m.fl., 2013), og Eiksund (2018) hevdar at dette særleg gjeld for elevar med bokmål som hovudmål. Det er interessant, for dersom elevar med bokmål som hovudmål oppfattar nynorsk og bokmål som ulike

språk, ser dei truleg ikkje på nynorsk som sitt fyrstespråk. Eit fyrstespråk vert definert som «[e]n persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Fyrstespråk er som oftest synonymt med morsmål» (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 46). Forsking på nynorsk som sidemål har vist at lærarar behandlar sidemålet som eit framandspråk i undervisninga (Askland, 2019; Tørring, 2019). Eit spørsmål ein då kan stille seg, er om bokmåselevane opplever nynorsk som eit framandspråk. Eit framandspråk vert definert som «[e]t språk som ikkje er en persons førstespråk og som vedkommende lærer eller har lært utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 46). Truleg vil ein del bokmåselevar kunne kjenne seg att i ein slik definisjon av nynorsk. Sidan bokmåseksponeringa i det norske samfunnet er så stor, kan det opplevast som å leve i eit einspråkleg samfunn der nynorsk kjennest framand ut (Eiksund, 2018, s. 48). Likevel er det vanskeleg å skulle karakterisere nynorsk som eit framandspråk med tanke på at bokmål og nynorsk er gjensidig forståelege. Eit anna alternativ er å sjå nynorsk som sidemål i eit andrespråksperspektiv. Eit andrespråk vert definert slik:

Språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk. (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 46)

Sjølv om bokmåselevane gjerne opplever å leve i eit einspråkleg miljø, får dei likevel opplæring i nynorsk som sidemål i Noreg der nynorsk er i allmenn bruk som daglegspråk i ulike delar av landet. Truleg vert dei også eksponerte for noko nynorsk, til dømes gjennom ulike mediumplattformer. Desse faktorane gjer at det ikkje vert umogleg å sjå nynorsk som sidemål i eit andrespråksperspektiv. Ein som allereie har trekt denne parallellen, er Jens Haugan (2019). Han peikar på at nynorsken sin plass i samfunnet og skulesystemet kan ha innverknad på haldningar, motivasjonen for å lære og bruke språket, samt om ein ser nynorsk som ein del av sin identitet. Haugan (2019, s. 154) argumenterer for at det bokmålsdominerte samfunnet og lite eksponering for nynorsk tidleg i skulegangen gjer at nynorsk har meir til felles med eit andrespråk enn eit fyrstespråk for dei med bokmål som hovudmål. Mange bokmåselevar får dessutan betre karakterar i engelsk enn i nynorsk etter vidaregåande, og Haugan (2019, s. 143f) meiner at å nytte tilnærmingar knytte til andrespråksinnlæring i undervisninga kan bidra til betre resultat i sidemålet. Haugan er ikkje den einaste som har tenkt i desse baner; fleire som har forska på og skrive om didaktikk i høve nynorsk som sidemål dei seinare åra, har henta inspirasjon frå nettopp andrespråksteori (sjå t.d. Sjøhelle, 2016; Skjevraak, 2015; Tørring, 2019).

Forsking på andrespråkslæring er ein relativt ny vitskapleg disiplin, og må setjast i samband med

samfunnsmessige endringar. Den aukande globaliseringa i samfunnet har ført til meir kontakt og rørsle mellom land og kontinent – også innvandring (Berggreen & Tenfjord, 2005, s. 15).

Andrespråksinnlæring vert som regel forbunde med innvandring og det å måtte lære seg eit nytt språk i eit nytt miljø. Nokre vil truleg stille spørsmål ved om det går an å trekkje parallellar mellom ein slik situasjon og ein der bokmåselevar skal lære seg å skrive nynorsk. Vi skal likevel sjå at det å kunne to, eller fleire, språk ikkje er éin ting.

2.4.1 Definisjonar på tospråklegheit

Vangsnes (2018) presenterer nokre forståingar av tospråksomgrepet basert på Meisel (2004) sine definisjonar: Dersom tospråksinnlæringa tek til før fireårsalderen, vert det karakterisert som *tidleg* eller *simultan tospråksopplæring*, medan *sein* eller *sekvensiell tospråksinnlæring* tek til etter dette. Når innlæringa av språk nummer to skjer etter tiårsalderen, vert det rekna som *andrespråkstileigning* eller *vaksen tospråklegheit* (Vangsnes, 2018, s. 80f). Ein kan vidare skilje mellom munnleg og skriftleg kompetanse, og ifølgje Vangsnes kan eit tospråkleg individ ikkje nødvendigvis både lese og skrive på begge språka. Vanlegvis vil skriftspråket byggje på eit munnleg språk, slik at det er vanleg at dei som kan skrive det, også kan snakke det. Å kunne skrive på eit språk utan å kunne snakke det, er også mogleg, noko ein har sett i nokre tilfelle av formell framandspråksopplæring der det munnlege aspektet ikkje vert prioritert (Vangsnes, 2018, s. 81f). Vidare er *produktiv og reseptiv* språkkompetanse to distinksjonar innanfor skriftleg og munnleg kompetanse: Reseptiv munnleg kompetanse er å lytte, medan produktiv munnleg kompetanse er å snakke. Reseptiv skriftleg kompetanse er å kunne lese, medan produktiv skriftleg kompetanse er å kunne skrive (Vangsnes, 2018, s. 82). Kva som kan reknast som tospråklegheit, er likevel i stor grad avhengig av språkbrukaren sjølv:

[W]hat is needed to be considered bilingual is relative and most of all dependent on the language user's point of view, since the understanding of linguistic abnormalities, the knowledge of other varieties and participation in various social groups are largely dependent on the language user herself. (Eiksund, 2018, s. 34)

Studiar på kor godt skandinavarar forstår kvarandre sine språk, kan illustrere dette. Ifølgje Delsing og Åkesson (2005, s. 136f) syner nordmenn klårt betre nabospråkforståing enn svenskar og danskar, og den språklege variasjonen i Noreg er éi av fleire moglege forklaringar. Motsett kan danskar oppleve at det er ein så stor lingvistisk avstand frå dansk til svensk og norsk at nabospråka blir å rekne som framandspråk, og å ha kompetanse i eitt av dei blir omtala som tospråklegheit (Eiksund, 2018, s. 34). Eiksund (2018, s. 34f) meiner likevel at å basere seg på ein slik definisjon åleine kan bli for flytande,

og han introduserer ein modell av Mackey (1967) der faktorar som grad av tospråklegheit, kva rolle språka har i livet til språkbrukaren, korleis språkbrukaren veksler mellom språka og kor godt språkbrukaren klarar å skilje språka frå kvarandre, kan vere viktige spørsmål å ta stilling til når ein skal vurdere tospråklegheit.

2.4.2 Nynorsk i eit andrespråksperspektiv

Som nemnt tek den formelle opplæringa i nynorsk som sidemål som regel til på ungdomsskolen (TNS Gallup, 2006). I lys av tospråksinndelinga til Vangsnes (2018, s. 81) vil dette kunne karakteriserast som andrespråkstileigning, i og med at opplæringa tek til etter at elevane er ti år. Vidare er nynorsk og bokmål begge skriftspråk, noko som betyr at det er den reseptive (å lese) og produktive (å skrive) dimensjonen knytt til skriftkompetanse som er relevant i dette tilfellet. Som Vangsnes (2018, s. 82) poengterer, er det mogleg å kunne forstå eit språk utan å kunne bruke det. Sjølv om nynorsk og bokmål er gjensidig forståelege, er det i praksis mogleg å kunne lese det utan å ha ein funksjonell, skriftleg nynorskkompetanse. Som forskinga peikar mot, er det ein tydeleg samanheng mellom negative haldningar og låg meistringskjensle (TNS Gallup, 2006; Pran & Ukkelberg, 2011; Karstad, 2015). Denne forskinga underbyggjer Eiksund (2018) og Haugan (2019) sine poeng om at elevar med bokmål som hovudmål synest nynorsk er vanskeleg, og det er dermed ikkje utenkjeleg at dei oppfattar nynorsk og bokmål som ulike språk og at nynorsk får meir til felles med eit andrespråk. Vidare i oppgåva vil eg ta utgangspunkt i dette og sjå innlæringa av nynorsk som sidemål i eit andrespråksperspektiv.

Sjølv om ikkje alle sider ved teorifeltet knytt til innlæring av eit andrespråk er overførbare til den norske språksituasjonen, finst det tilgrensande element frå fagfeltet som eg meiner vil kunne tilføre verdifulle og interessante perspektiv i elevtekstanalysen. I denne oppgåva vil eg nytte teoriar om tverrspråkleg påverknad og mellomspråk som innfallsvinklar til analysen.

2.5 Teori om tverrspråkleg påverknad eller transfer

Tverrspråkleg påverknad, eller transfer, vert definert som påverknad frå eit språk ein person allereie heilt eller delvis kan, til språk personen lærer seg og brukar seinare (Jarvis, 2017, s. 13). Korleis språk ein har lært tidlegare påverkar innlæringa av eit nytt språk, har lenge vore eit sentralt spørsmål innanfor andrespråksforskinga både nasjonalt og internasjonalt (Gujord & Ragnildtveit, 2018, s. 133). Ifølgje Jarvis og Pavlenko (2010, s. 28f) kan ein referere til transfer på to måtar: på individnivå som eit psykologisk fenomen og på samfunnsnivå som eit sosialt fenomen. Når ein studerer transfer som eit sosialt fenomen, ser ein på konsekvensane av språkkontakt. Dette kan til dømes

syne seg gjennom lånord ved at eit språk tek opp ord frå eit anna språk, eller gjennom at språkkontakt fører til at eit av språka endrar seg, nokre gonger så mykje at nye varietetar oppstår, slik som pidgin- og kreolspråk. I eit språkkontaktperspektiv studerer ein dermed korleis individet er med på å påverke språkendingar i eit heilt samfunn (Gujord & Ragnhildstveit, 2018, s. 134f). Tydinga av transfer innanfor andrespråksfeltet tek derimot føre seg korleis andrespråket veks fram i det enkelte individ. Jarvis og Pavlenko ser på studiet av tverrspråkleg påverknad som eit psykolingvistisk fenomen «[...] as an endeavor that involves probing into the *internal languages*, or mental grammars, of individual language users» (Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 29). Målet med slike undersøkingar er å seie noko om dei underliggjande mentale prosessane bak den tverrspråklege påverknaden. Jarvis og Pavlenko skil vidare mellom to typar av tverrspråkleg påverknad: Lingvistisk transfer og konseptuell transfer. Lingvistisk transfer undersøker dei effektane av transfer ein kan observere med utgangspunkt i dei aktuelle språka sine former og strukturar, medan konseptuell transfer er dei mentale konseptane som ligg under desse formene og strukturane (Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 61). Eg har allereie etablert mi forståing av nynorsk og bokmål, nemleg at dei er ulike språk og at hjernen handsamar dei som ulike språk. Innlæringa av nynorsk som sidemål kan difor jamførast med innlæringa av eit andrespråk, og det vil kunne vere relevant å sjå mine funn i samanheng med teori om transfer. I denne undersøkinga vert då lingvistisk transfer aktuelt å ta føre seg, då det er språklege former og strukturar som kan observerast i skrift, eg vil studere i sidemålstekstane til elevane med bokmål som hovudmål. Sjølv om mykje av transferforskinga tek føre seg munnleg språkbruk, er det ikkje noko i vegen for at det også kan studerast i skriftlege kontekstar (Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 24).

Jarvis og Pavlenko (2010, s. 11) kallar det språket ein kan frå før og som er kjelda til den tverrspråklege påverknaden, for «source language» eller L1, medan det språket ein lærer seg og der den tverrspråklege påverknaden gjer seg gjeldande, kallar dei for «recipient language» eller L2. I den vidare skildringa av transfer vil eg nytte ein fornorska skrivemåte av forkortingane for fyrste- og andrespråket, S1 og S2. Jarvis og Pavlenko (2010, s. 25) talar vidare om positiv og negativ transfer, avhengig av om overføringa av språktrekk frå S1 til S2 har ført til riktig eller ukorrekt realisering av språklege trekk. Sidan materialet mitt utelukkande er skriftlege tekstane frå elevane med bokmål som hovudmål, er det den negative påverknaden, altså avvika frå nynorsknorma som synest å ha element frå bokmål, eg vil kunne observere. Transfer som har ført til korrekt realisering av nynorske språktrekk, vil eg ikkje kunne seie noko om, då dette ville kravd innsikt i elevane sine tankeprosessar kring dei språklege vala dei har gjort.

2.5.1 Lingvistisk transfer

Når det gjeld lingvistisk transfer, har Jarvis og Pavlenko (2010, s. 62) delt inn i ni underkategoriar: fonologisk, ortografisk, leksikalsk, semantisk, morfologisk, syntaktisk, diskursiv, pragmatisk og sosiolingvistisk transfer. I samanheng med denne studien vil eg gå djupare inn i morfologisk og leksikalsk transfer, då det er dei språklege realiseringane av formverk og rettskriving i nynorsk eg skal undersøkje.

2.5.1.1 Leksikalsk transfer

Jarvis og Pavlenko (2010, s. 72) definerer leksikalsk transfer (*lexical transfer*) som «[...] the influence of word knowledge in one language on a person's knowledge or use of words in another language». Dei baserer seg på Ringbom (1987) si karakterisering av kva det inneber å ha kunnskapar om eit ord. Ringbom si framstilling av ordkunnskapar tek føre seg seks dimensjonar som utgjer eit kontinuum frå ingen kunnskapar om eit ord til full kunnskap (i Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 73): Den fyrste dimensjonen er tilgjengelegheit (*accessability*), som handlar om at eit ord er tilgjengeleg i ein person sitt mentale leksikon. Den andre dimensjonen er knytt til morfofonologi (*morphophonology*) som er kunnskapar om korleis eit ord vert uttala eller stava i sine ulike former. Den tredje dimensjonen er syntaks (*syntax*) og inneber grammatiske kunnskapar om ordet og kunnskapar om ordet sine syntaktiske avgrensingar. Semantikk (*semantics*) er den fjerde dimensjonen og handlar om kunnskapar om ordet si tyding. Den femte dimensjonen, vanlege frasesamansetningar (*collocations*), inneber kunnskapar om kva andre ord det aktuelle ordet konvensjonelt står saman med i ulike frasestrukturar. Den sjette og siste dimensjonen er assosiasjonar (*associations*) som handlar om kunnskapar om ordet sine samband til andre ord og førestillingar.

Jarvis og Pavlenko (2010, s. 75) lagar vidare eit skilje mellom morfofonologisk transfer og semantisk leksikalsk transfer. Morfofonologisk transfer vert også referert til som formell leksikalsk transfer (*formal lexical transfer*) eller berre formell transfer (*formal transfer*). Denne forma for transfer involverer tre ulike aspekt: Det fyrste involverer bruken av såkalla *false cognates*, eller falske kognatar (Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 75). Ringbom (2007, s. 73) definerer kognatar i to språk som «[...] historically related, formally similar words, whose meanings may be identical, similar, partly different or, occasionally, even wholly different», og falske kognatar vert då ord ein trur slektar på kvarandre på grunn av lingvistiske likskapar, men som ved nærare ettersyn ikkje er i slektskap. I denne oppgåva vil ikkje denne forma for transfer vere relevant, då dei fleste av orda i nynorsk og bokmål har same historiske opphav og vil difor vere kognatar. Det andre aspektet knytt til formell transfer, handlar om at ein ubevisst nyttar ord frå feil språk. Døme på korleis dette kan arte seg i mi

forskning, kan vere dersom ein bokmåselev nyttar pronomenet **man* i ein nynorsktekst for å referere til menneske reint allment. På nynorsk vert pronomenet *ein* nytta i slike tilfelle, medan *man* på nynorsk refererer til eit substantiv som tyder ei rand av hår som veks langs nakkekammen på nokre dyreartar. Det siste aspektet knytt til formell transfer handlar om å danne eit nytt ord gjennom ei samansmelting av ord frå ulike språk. Dersom ein bokmåselev skriv **utroleg* (på bokmål: *utrolig /utrulig*) framfor den korrekte forma av adjektivet på nynorsk, *utruleg*, i teksten sin, kan det vere døme på ein slik form for transfer. Gjennom å nytte ei bokmålsform i stammen av ordet, *-tro-*, og den nynorske forma på avleiingsmorfemet, *-leg*, har eleven dermed kombinert element frå begge skriftspråka.

Semantisk leksikalsk transfer gjer seg gjeldande dersom ein person nyttar eit ord frå andrespråket, S2, men som får tydinga si frå eit tilsvarande ord i eit anna språk, til dømes S1. Eit døme Jarvis og Pavlenko (2010, s. 75) trekkjer fram, er *He bit himself in the language*, som reflekterer semantisk transfer frå finsk, der «kieli» både har tydinga «tongue» og «language». Dømet der bokmåseleven nyttar pronomenet **man* framfor *ein* i ein nynorsktekst, kan gjerne også seiast å innehalde element av semantisk transfer, då *man* er eit ord ein finn i det nynorske ordtilfanget, men som eit substantiv med ei heilt anna tyding. Eleven har altså overført tydinga av ordet som pronomen etter bokmålsnorma til nynorsk. Eit anna døme er dersom eleven nyttar forma *har *skrevet* (*har skrive* på nynorsk) som perfektum av verbet *å skrive*. På nynorsk er *skrevet* eit substantiv i bunden form, og vert nytta til å referere til ein kroppsdel eller eit steg. Semantisk transfer kan også førekome dersom innlæraren omset eit samansett ord direkte frå fyrstespråket til andrespråket, der ordet si tyding knyter seg til fyrstespråket. Jarvis og Pavlenko (2010, s. 75) trekkjer fram dømet *He remained a youngman all his life* som reflekterer ei påverknad frå tydinga og samansetjinga av det svenske ordet «ungkarl». Denne forma for semantisk transfer vil ikkje vere relevant i mi undersøking.

2.5.1.2 Morfologisk transfer

I transferforskinga har det lenge råda tvil om transfer av bundne morfem, særleg bøyingsmorfem, i det heile finn stad i innlæringa av eit andrespråk. Jarvis og Pavlenko (2010, s. 92ff) avfeiar dette og syner til fleire studiar som viser at morfologisk transfer er eit høgst reelt fenomen der både bundne og frie morfem frå fyrstespråket kan ha stor innverknad på korleis ein person nyttar andrespråket sitt. Ifølgje Jarvis og Pavlenko kan det dessutan sjå ut til at morfologisk transfer særleg gjer seg gjeldande dersom fyrstespråket og andrespråket slektar på kvarandre leksikalsk og morfologisk: «To sum up, although the wholesale transfer of bound morphemes from one language to another is a highly restricted phenomenon, it does occur quite frequently when the source and target language

are lexically and morphologically related» (Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 96).

Mine funn knytte til morfologisk transfer relaterer seg til den morfofonologiske dimensjonen, altså formell transfer og korleis bokmåselevane realiserer den nynorske morfologien i skrift. Døme på morfologisk transfer som kan syne seg i bokmåselevane sine nynorsktekstar, kan mellom anna vere dersom sterke verb får bøyingsmorfem i presens: **gjelder*. Sterke verb har nemleg ikkje eit uttrykt bøyingsmorfem i presens på nynorsk: *gjeld*. Dette dømet syner med andre ord at eleven har overført eit bøyingsmorfem, det bundne, grammatiske morfemet *-er*, til bøyinga av eit sterkt verb i presens på nynorsk. Nokre funn kan også innehalde element av semantisk transfer. Døme på dette kan vere om ein bokmåselev nyttar substantivforma **årene* i bunden form fleirtal i ein nynorsktekst, med same tyding og form som fleirtalsforma av *ei år* etter bokmålsnorma. Ordforma *årene* finst i det nynorske ordtilfanget med fleire tydingar, som fleirtalsforma av ei padleåre eller ei blodåre, men ikkje med den tydinga som er intendert.

2.5.2 Faktorar som kan ha innverknad på transfer

Kor vidt eit språkleg trekk er sannsynleg å kunne overførast, er ei grein av utviklinga i transferforskinga som for alvor tok til mot slutten av 70-talet, og det er lingvistiske og psykolingvistiske faktorar som spelar inn (Jarvis og Pavlenko, 2010, s. 174). Ein av faktorane som kan ha innverknad, er det såkalla *transfer to somewhere principle* som vart introdusert av Andersen i 1983 (i Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 174). Prinsippet går ut på at ein språkleg struktur med høgt sannsyn kan overførast dersom innlæraren oppfattar at den språklege strukturen i S1 har ein liknande motpart i S2, «[...] a somewhere to transfer to [...]» (Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 174). Dette prinsippet glir inn i ein annan faktor, nemleg at grad av likskap mellom ulike språk vil kunne påverke førekomsten av transfer (*crosslinguistic similarity*): «[T]he extent of transfer is highest in most areas of language use when the source and recipient languages are perceived to be very similar by the L2 user» (Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 176). Jarvis og Pavlenko (2010, s. 177) skil vidare mellom objektiv likskap (*objective similarity*) og subjektiv likskap (*subjective similarity*). Objektiv likskap er den faktiske graden av samsvar mellom språka, medan subjektiv likskap går på korleis innlæraren sjølv oppfattar graden av samsvar mellom språka. Det er den subjektivt oppfatta likskapen mellom S1 og S2 som er den største drivkrafta bak transfer, medan den objektive likskapen mellom språka har innverknad på om tilfellet av transfer får positivt eller negativt utslag (Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 182).

2.6 Mellomspråkteori

Ein annan utbreidd teori innanfor andrespråksforskninga er mellomspråkteorien. Denne teorien tek utgangspunkt i at det å lære eit andrespråk er ein prosess der innlæraren tek utgangspunkt i dei språkkunnskapane hen har, anten frå fyrstespråket eller andre språk, og gjennom hypotesetesting om språket hen skal lære, lagar innlæraren eit eige språkssystem med ein eigen, personleg grammatikk (Berggreen & Tenfjord, 2005, s. 18f). Den mest kjente og brukte termen på det språkssystemet innlæraren utviklar, er mellomspråk eller *interlanguage*, og vart introdusert av Larry Selinker i 1972 (Hilditch & Aarsæther, 2008, s. 45). Ulike teoretikarar brukar fagtermen ulikt. Smith (1994) nyttar termen som ein referanse til «[...] den systematiske språklige atferden til en innlærer av et språk nummer to [...]», altså språkbruken som kan observerast, medan Selinker (1972) refererer til «[...] innlærerens systematiske språklige viten om språk nummer to», og her er det tale om mellomspråket som ein mental storleik (i Berggreen & Tenfjord, 2005, s. 18). Mellomspråk er ustabile språk med trekk som endrar seg over tid (Berggreen & Tenfjord, 2005, s. 29), og termen kan nyttast til å dekke heile språkutviklinga frå fyrstespråket til andrespråket. Vidare er mellomspråk variable språk, der realiseringa av same språklege fenomen kan variere i ein og same tekst eller ytring (Berggreen & Tenfjord, 2005, s. 29). I denne oppgåva vil eg referere til mellomspråket med utgangspunkt i Smith (1994) si tolking av omgrepet, som den språkbruken eg kan observere i elevtekstane slik den syner seg på eitt bestemt tidspunkt i deira innlæringsprosess.

Selinker introduserer fem psykolingvistiske strategiar som verkar inn på utviklinga av eit mellomspråk og som er sentrale i andrespråksinnlæring. Desse strategiane vil eg no forklare ut frå Selinker (1988) sin artikkel «Interlanguage». Hilditch og Aarsæther (2008, s. 46) står for dei norske omsetjingane av omgrepa: Den fyrste strategien er knytt til overføring frå morsmålet (*language transfer*) og handlar om at språkinnlæraren overfører grammatiske strukturar frå fyrstespråket til andrespråket. Dette tangerer med annan transferforskning som eg har presentert over. Den andre strategien er overføring frå undervising (*transfer-of-training*), der innlæraren overfører språklege fenomen som er blitt tematiserte under opplæring, til mellomspråket. Feil kan oppstå dersom innlæraren har misforstått ein regel eller struktur frå opplæringa og brukar denne feil. Den tredje strategien er bruk av læringsstrategiar i andrespråksinnlæringa (*strategies of second-language learning*), og inneber at mellomspråklege strukturar kan knytast til at innlæraren, medvite eller umedvite, nyttar læringsstrategiar som er lite hensiktsmessige. Kommunikasjonsstrategiar (*strategies of second-language communication*) er den fjerde strategien, der innlæraren sitt behov for å bli forstått påverkar val av språklege strukturar, til dømes gjennom at innlæraren gjer forenklingar i språket. Den femte og siste strategien er overgeneralisering av reglane i målspråket (*overgeneralization of TL*

linguistic material), som handlar om at innlæraren overfører språklege strukturar frå andrespråket til andre former i målspråket som ikkje følgjer dette mønsteret.

2.6.1 Mellomspråklege trekk i sidemålstekstane

Med utgangspunkt i elevane sitt skriftlege materiale vil tre av strategiane som Selinker (1988) presenterer, vere mogleg for meg å seie noko om: overføring frå morsmålet (*language transfer*), overgeneralisering (*overgeneralization of TL linguistic material*) og bruk av læringsstrategiar (*strategies of second-language learning*). Selinker sin strategi om overføring frå undervisning (*transfer-of-training*) har eg ikkje grunnlag for å seie noko om, sidan eg ikkje har kjennskap til kva klassane har vore gjennom i sidemålsundervisninga. Når det gjeld bruk av kommunikasjonsstrategiar (*strategies of second-language communication*), meiner Tørring (2019, s. 13), som i si masteroppgåve også har sett nynorsk som sidemål i samanheng med mellomspråkstrategiane til Selinker, at det ikkje er relevant i den norske læringskonteksten i og med at nynorsk og bokmål er gjensidig forståelege.

Korleis overføring frå morsmålet kan syne seg i elevtekstane i mi undersøking, har eg allereie omtala i kap. 2.5, så her vil eg primært seie noko om korleis strategiane om overgeneralisering og bruk av læringsstrategiar kan vise seg i mitt materiale. Eit døme på overgeneralisering kan vere dersom ein elev skriv *jentar* i staden for den korrekte forma av hokjønnsordet i ubunden form, *jenter*. I dette dømet har eleven overgeneralisert eit bøyingsparadigme for hankjønnsbøyning i nynorsk og overført det til eit substantiv som følgjer eit anna bøyingsparadigme. Vidare peikar Tørring (2019, s. 13) på at bruk av læringsstrategiar i den norske læringskonteksten kan vere dersom elevar nyttar eiga eller andre sine dialekter i skrivinga si, dersom dei nyttar ordbok- eller grammatikkstøtte eller om dei overdriv nynorskformer for å auke avstanden til bokmål. Fonologisk skriving er eit godt utforska felt i forskning på skriveutvikling, særleg i dei tidlegaste fasane av skriveutviklinga (Lundberg, 2012; Lyster, 2011). Mange som har forska på nynorsk rettskriving hos studentgrupper og ulike elevgrupper, trekkjer også inn talemålspåverknad som ein faktor i skrivinga (Ertzeid, 2017; Jansson & Traavik, 2017; Stauri, 2001; Søyland, 2002). Fonologiske strategiar vert med andre ord ikkje berre nytta i tidlege fasar av skriveutviklinga, og det er difor ikkje usannsynleg at elevane i mitt materiale også nyttar fonologiske strategiar i skrivinga. Til dømes kan ein tenkje seg at ord som manglar ein konsonant, slik som **huse* for *huset* og **seie* for *seier*, kan vere talemålspåverka (Jansson & Traavik, 2014, s. 174). Når det gjeld bruk av ordbokstøtte, veit eg at begge elevgruppene som har skrive sidemålstekstar i mitt materiale, har fått høve til å bruke ordbok undervegs i skriveprosessen. Om dei faktisk har nytta seg av denne, veit eg likevel ikkje, og det vil difor vere vanskeleg å seie om avvika elevane gjer, er knytte til ordbokbruk. Enklare vil det vere å peike på overdriving av nynorske trekk i

elevtekstane. Tidlegare forskning på nynorskskriving har vist at elevar ofte ser *a*-vokalen som ein særskild markør for nynorsk, som i **inganting* eller **detta* (Ertzeid, 2017; Skjevraak, 2009). Det kan difor tenkjast at elevane overdriv bruken av *a*-vokalen for å auke avstanden mellom nynorsk og bokmål, noko som vil vere interessant å sjå etter i elevtekstane i mitt materiale.

2.7 Tidlegare forskning

Den einaste undersøkinga eg har funne til no som tek føre seg nynorskkompetansen til elevar med bokmål som hovudmål på ungdomsskulen, er masteravhandlinga til Ertzeid (2017). Ho har undersøkt 68 eksamenssvar i norsk sidemål i 10. klasse og sett på kva formelle feil elevane gjer innanfor ordklassane verb, substantiv, pronomen, determinativ og adjektiv/adverb. Ertzeid (2017, s. 89) finn at det er mykje feil i materialet, og at påverknaden frå bokmål og talemål er stor. Det verkar som at elevane er usikre på kva kjønn substantiva har, noko som både syner seg gjennom feil bøyning og val av determinativ. Elevane overdriv bruken av *a*-endingar, som i **detta*, og det finst tilfelle der elevane overdriv *ar*-ending på verb, som i **skrivar* og **lesar* (Ertzeid, 2017, s. 86ff). Skjevraak (2009) finn også at elevane overdriv språklege trekk i ein analyse av elevtekstar skrivne av bokmålelevar på sjette steget. Elevane overgeneraliserer ved at dei overfører dei grammatiske morfema *-ar/-ane* til andre verbtypar og til alle kjønn i substantiv. Elevane nyttar også *a*-baserte endingar i andre former av verb, substantiv, adjektiv og mengdeord, som i **inganting*, **klassafest* og **spøkalse* (Skjevraak, 2009, s. 88). Skjevraak, som analyserer fleire tekstar frå same elev, finn at elevane er utforskande i skrivinga, og dei prøver seg fram med morfologien og ortografien undervegs. Til dømes skriv ein elev **noken* i sin fyrste tekst, medan hen nyttar rett form, *nokon*, i neste tekst (Skjevraak, 2009, s. 91).

To andre som har forska på tidleg start med nynorsk, er Jansson og Traavik. I 2017 publiserte forskarane ein artikkel som del av eit følgjeforskningsprosjekt frå 2010 i samband med at nokre bokmålelevar testa ut tidleg start med skriving på nynorsk. Når det gjeld korleis elevane skriv nynorsk, ser forskarane tydeleg at elevane byggjer på bokmålskompetansen og dialekta si (Jansson & Traavik, 2017, s. 116). Dei finn dessutan at tidleg start med nynorsk ser ut til å ha verka positivt på elevane sine haldningar til og ferdigheiter i nynorsk etter som dei vart eldre (Jansson & Traavik, 2017, s. 117).

Søyland (2002, s. 4) refererer til ein upublisert studie av Stauri (2001) der han har undersøkt nynorskkompetansen til studentar frå ein utdanningsinstitusjon vestafjells. Materialet består av 100 eksamenssvar. Sjølv om ein ikkje skil mellom hovudmål og sidemål i høgare utdanning slik ein gjer i grunnskulen og på vidaregåande, er det grunn til å tru at nokre av studentane har hatt nynorsk som

sidemål tidlegare i utdanningsløpet. I ein artikkel som er publisert i Språknytt, skriv Stauri (2001, s. 31) at over 50 % av avvika korrelerer med bokmål. Bokmålsamsvar syner seg anten ved at bokmålsordformer blir tekne inn i nynorsk, ved at leksemet er bokmål, men at bøyingsmorfemet er nynorsk eller ved at leksemet er nynorsk, medan bøyinga er bokmål. Stauri finn også noko talemålsinterferens i materialet (i Søyland, 2002, s. 5). Ein annan som har granska nynorskkompetansen til studentar, er Fretland (2015). Han har undersøkt korleis studentar med nynorsk som hovudmål nyttar skriftspråket, med eit materiale bestående av 125 eksamensoppgåver (Fretland, 2015, s. 176). Fretland konkluderer med at nokre få kategoriar i bøying og rettskriving utgjer ein svært stor del av avvika frå norma, og at bokmålpåverknaden i dei fleste kategoriane er stor. Ein del av avvika er på den andre sida ikkje knytte til bokmål, men heller til ei meir generell usikkerheit når det gjeld skrivereglar (Fretland, 2015, s. 186).

Bjørhusdal og Juuhl (2017) har forska på nynorskkompetansen til sjetteklasseselevar med nynorsk som hovudmål, med mål om å undersøkje bokmålsamanfall som ein faktor i elevtekstane. Materialet til grunn er 113 tekstar frå normprosjektet skrivne av 26 nynorskelevar på sjette årssteg frå skuleåret 2012/-13 (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 93). Granskinga syner at elevane har eit gjennomsnitt på 9,8 avvik per 100 ord, og 43 % av desse avvika er samanfallande med bokmålsnorma. Den største avvikskategorien er *feil med dobbel konsonant, ikkje bokmålsamanfall* (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 104), medan den største avvikskategorien som er samanfallande med bokmål, er *leksemet som vert nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre med bokmålsnorma* (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 101). Når det gjeld bøyingsmorfemfeiltypar, syner dei fem største kategoriane bokmålsamanfallande avvik, og alle er knytte til bøyingsverket i substantiv og verb (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 106). Den største feiltypekategorien av desse er *sterke verb bøyde svakt i presens*. Forskarane konkluderer med at bokmål er ein faktor i nynorskelevane si skriving, og dei saknar ein språkdidaktikk som tek omsyn til dette (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 117).

Også Søyland (2002) har undersøkt nynorskkompetansen til elevar med nynorsk som hovudmål. Ho har analysert 269 eksamenssvar frå nynorskelevar i 10. klasse. Generelt finn Søyland (2002, s. 18) at avvika elevane gjer, ofte samsvarar med bokmålsnorma og i nokre tilfelle også med dialektgrunnlag. Innanfor substantiv finn ho at elevane vaklar når dei skal bøye etter kjønn; når hankjønnord og substantiv på -ing får -er-ending i fleirtal er det nærliggjande å tru at mønsteret kjem frå bokmålspåverknad, der felleskjønn står sterkt (Søyland, 2002, s. 7). Elevane overdriv ar-endingar i fleirtal av substantiv, mellom anna i fleirtalsbøying av hokjønns- og inkjekjønnsord (Søyland, 2002, s. 8f). Slik overdriving er også å finne i verbkategoriar (Søyland, 2002, s. 12). Elles er elevane inkonsekvente når det gjeld bøying av både enkeltsubstantiv og -verb (Søyland, 2002, s. 18).

3 Metode

I forskingsarbeid er problemstillinga styrande for metodevalet. Den overordna problemstillinga for denne studien er: *I kva grad og på kva vis meistrar elevar med bokmål som hovudmål nynorsk formverk og rettskriving i sidemålstekstar på 10. steget?* Sidan eg ynskjer å få innblikk i korleis elevane faktisk skriv sidemålet sitt, kva avvikstypar som finst og i kva grad avvika er samanfallande med bokmålsnorma, har eg valt ei kvantitativ tilnærming til ein empiri som består av elevtekstar. Vidare i dette kapitlet vil eg plassere mi undersøking innanfor den kvantitative forskningstradisjonen. Deretter vil eg presentere og grunngje utvalet for undersøkinga, skildre rekrutteringsprosessen samt leggje fram dei forskningsetiske vurderingane eg har gjort. Eg vil så gjere greie for empiriske val og avgrensingar, presentere og diskutere registrering og kategorisering av avvika i elevtekstane, før eg til slutt vurderer empiri og metode.

3.1 Kvantitativ innhaldsanalyse

Når det gjeld metodevalet for undersøkinga, har eg teke utgangspunkt i den kvantitative innhaldsanalysen. Innanfor denne tradisjonen er Klaus Krippendorf ein mykje brukt referanse, og han forstår innhaldsanalyse som «[...] en teknikk for å trekke repliserbare og valide slutninger frå data til kontekst» (i Bratberg, 2018, s. 100f). Denne definisjonen er svært romleg og inkluderer både kvalitative og kvantitative teknikkar. Bratberg (2018) sin definisjon er meir avgrensa. Han definerer innhaldsanalyse som «[...] teknikker for sammenfatting og beskrivelse av innhold i tekst ved hjelp av kvantitative mål» (Bratberg, 2018, s. 101). Metoden inneber altså å måle førekomsten av bestemte element i tekst gjennom talfesting, og tala dannar grunnlaget for ein vidare statistisk analyse. Bratberg sin definisjon er avgrensa til kvantitative teknikkar, og det er denne definisjonen eg tek utgangspunkt i. I samband med mi undersøking er førekomsten av avvik frå nynorsknorma dei elementa eg ynskjer å måle. Ifølgje Bratberg (2018, s. 115) har innhaldsanalysen opphavet sitt frå amerikansk samfunnsvitskap i etterkrigstida der trua på samfunnsvitskap som lovdannande disiplin stod sentralt. Det kvantitative aspektet ved metoden som gjer det mogleg å klassifisere og telje, gjer at innhaldsanalysen byggjer på ein tradisjon som ligg nærare det naturvitskapelege paradigmet: «For innhaldsanalysen er tekst et empirisk materiale hvor vi kan avlese, telle og sammenligne aktørers egenskaper og holdninger» (Bratberg, 2018, s. 116).

I samband med den empiriske analysen introduserer Bratberg (2018, s. 105) terminologien utvalseining (*sampling unit*) og kodingseining (*recording unit*). Ei utvalseining er dei tekstane der element ein er ute etter, kan sporast. Det kan mellom anna vere ein tale, eit partiprogram eller ein artikkel. Ei kodingseining er det elementet i teksten som skal kodast eller klassifiserast. Det kan til

dømes vere ord, setningar, utsegner, ei side i ei bok eller eit minutt i eit TV-program (Bratberg, 2018, s. 105). I min studie er utvalseiningane der element eg er ute etter kan sporast, elevtekstane, medan kodingseiningane som skal klassifiserast i utvalseiningane, er avvika frå nynorsknorma.

Sjølv om Bratberg (2018, s. 101) presenterer metoden som kvantitativ og skil denne teknikken frå andre kvalitative teknikkar, er det likevel ikkje slik at kvantitative og kvalitative data konkurrerer med kvarandre. Ifølgje Grønmo (2016, s. 24) er kvalitative og kvantitative datamateriale komplementære, og i praksis vil mange kvantitative forskingsopplegg også ha kvalitative innslag, og omvendt. Slik er det også for denne studien. Sjølv om hovudmaterialet mitt byggjer på kvantifiserte data i form av registrerte avvik som gjer det mogleg for meg å seie noko om omfang av avvik frå nynorsknorma, vil eg også vurdere kva avvika kan kome av. Dette gjer at analysen også får kvalitative innslag. At eg som forskar bestemmer kva kategoriar avvika skal plasserast i, gjer dessutan at sjølv registreringa får eit kvalitativt preg, særleg i dei tilfella der avvika kan plasserast i fleire kategoriar. I gråsoner der det ikkje er eintydig kva feiltypekategori avvika skal plasserast i, vert det opp til forskaren – i dette tilfellet meg – å avgjere, og dermed vil analysen innehalde element av subjektivitet. Slike gråsonetilfelle vil eg kome attende til i delen om registrering og kategorisering. Fyrst vil eg gjere greie for korleis eg har gått fram med tanke på utval av elevtekstar.

3.2 Utval og rekrutteringsprosess

Før eg tok til med å rekruttere skuleklassar til prosjektet, hadde eg nokre kriterium å gå ut frå: Det måtte vere sidemålstekstar skrivne av elevar med bokmål som hovudmål, tekstane måtte vere skrivne i norskfaget og elevane skulle gå i 10. klasse. Grunnen til at eg vil analysere sidemålstekstar frå 10. klasseelevar, er fordi desse elevane har hatt minst to år med opplæring, samt at dei får standpunktvurdering i sidemål dette året. På den måten får eg innblikk i sidemålskompetansen til elevane når dei nærmar seg slutten av grunnskuleutdanninga. Vidare ynskte eg å hente inn tekstar frå to ulike geografiske lokasjonar fordi det gjev eit interessant samanlikningsgrunnlag: Eitt klasesett med sidemålstekstar frå eit «typisk» bokmålsområde på Austlandet med eit talemål som ligg nært opp til bokmålet, og eitt klasesett frå eit område der bokmål er hovudmål, men der talemålet ikkje liknar bokmål, til dømes i Trøndelag, Nordland eller Troms og Finnmark.

Eg sikta meg tidleg inn på Oslo som eit av dei to geografiske områda. Gjennom ein kjenning fekk eg kontakt med ein norsklærar for ein 10. klasse i Oslo-skulen våren 2020, og læraren sa seg villig til å bli med på prosjektet. Trass i at det ikkje er offisielt normerte uttalereglar for bokmål og nynorsk i Noreg, er det likevel eit strukturelt samsvar mellom bokmål og talemålet i hovudstadsområdet, og

dette talemålet fungerer som ein representant for talt bokmål (Mæhlum & Røyneland, 2012; Vangsnes, 2018). «Talt bokmål» er ofte forbunde det talemålet som finst på vestkanten av Oslo, og tradisjonelt sett har det vore eit tydeleg skilje mellom austkant- og vestkantmål (sjå tabell for dialekttrekk nedanfor). Dei seinare åra ser det likevel ut til at austkant- og vestkantvariantane på nokre område er i ferd med å nærme seg kvarandre, slik at det heller er tale om meir glidande skilje mellom aust og vest. Dei språklege tilnærmingane er særleg å finne blant dei unge og i mindre grad blant dei eldre (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 63f).

Det andre geografiske området eg fekk tekstar frå, var meir tilfeldig utvalt. Gjennom ei venninne fekk eg kontakt med ein norsklærer for ein 10. klasse på Inderøy i Trøndelag hausten 2020, og læraren ville delta i prosjektet. Inderøy er ein kommune inst i Trondheimsfjorden. Ifølgje historisk statistikk var Inderøy ein av dei sterkaste nynorskregionane utanfor vestlandsfylka på 1930-talet, saman med Indre Aust-Agder og Øvre Telemark, og på denne tida var 74 % av elevane i kommunen nynorskelevar (Grepstad, 2015, s. 213). I dag er Inderøy ein bokmålskommune og ligg i det trønderske dialektområdet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 85).

I tabellen nedanfor presenterer eg dialekttrekk for talemåla frå Oslo- og Inderøy-området. Målet med gjennomgangen av dialekttrekk er å syne at skilnadane mellom talemåla i Oslo og Inderøy er distinkte, noko som gjer det mogleg å skilje dialektene frå kvarandre og med det slå fast at Oslo-målet har større strukturell likskap til bokmål enn Inderøy-målet. Dermed oppfyller områda kriteria som var tenkt for dei to lokasjonane.

Dialekttrekk Oslo		Dialekttrekk Inderøy	
	Tradisjonelt vestkantmål	Tradisjonelt austkantmål	Det trønderske dialektområdet
Pronomen	<i>hann/hamm, di:/demm, hunn/henne og jæi/mæi</i>	<i>han</i> og <i>demm/dømm</i> i subjekts- og objektsform. <i>hu:/a:/henner</i>	<i>æ:</i> i 1. person eintal og <i>dæmm/dåmm</i> i 3. person fleirtal
Lydlege trekk	Monoftongering (<i>ve:t, be:n</i>)	Diftongering (<i>veit, bein</i>)	- Palatalisering av dei gamle norrøne alveolarane <i>n, l, t</i> og <i>d</i> (<i>manŋ</i> for <i>mann</i> og <i>aŋne</i> for <i>alle</i>)
		Lågning av stutte vokalar (<i>trøkke/hæ:ɕj</i>)	Retroflekse lydar (<i>jæ:ŋe</i> for <i>gjerner</i> , <i>fæ:ɕi</i> for <i>ferdig</i>)
		Tjukk <i>l</i> (<i>o:ɕ</i> for <i>ord</i> , <i>brå</i> for <i>blå</i>)	Lågning av stutte vokalar (<i>fesk/hæst/søng</i>) Tjukk <i>l</i>
Bøyings-endingar	- <i>en</i> -ending i bestemt form eintal av substantiv i hokjønn (<i>so:len, jenten</i>)	- <i>a</i> -ending i bunden form fleirtal av inkjekjønns- og hankjønnsord (<i>husa, gutta</i>)	- <i>a</i> og - <i>an</i> i ubunden og bunden fleirtalsform av substantiv i alle kjønn (<i>hæsta/hæstan</i> for <i>hestar/hestane</i>)
	- <i>ene</i> -ending i bestemt form av inkjekjønns- og hankjønnsord (<i>hu:sene, guttene</i>)	- <i>a</i> -ending i alle hokjønnsord i bunden form eintal (<i>jenta</i>)	- <i>a</i> -ending i alle hokjønnsord i bunden form eintal (<i>jenta</i>)
	- <i>et</i> -ending i preteritum av a-verb (<i>hentet, flyttet</i>)	<i>a</i> -ending i preteritum av verb (<i>flytta, henta</i>)	
	- <i>et</i> -ending i sterke partisipp (<i>komet, funnet</i>)		
Jamvekt med/ utan apokope	-----	Jamvekt med fullvokal i nokre infinitivar (<i>værra</i> og <i>gjørra</i>)	Jamvekt med apokope i nokre infinitivar (<i>å kast</i> og <i>å bit</i>)
			Jamvekt med fullvokal i nokre infinitivar (<i>å vårrå/værra, å såvvå</i>)
			Apokope i andre kategoriar (<i>all, mang, åft, ein må:n</i>)

Tabell 1: Oversyn over dialekttrekk i Oslo- og Inderøy-området, samanfatta ut frå Mæhlum og Røynealand (2012).

Frå skulen i Oslo fekk eg tilsendt 14 tekstar våren 2020. Desse tekstane var ein del av ei skriveøkt i sidemål der elevane fekk velje oppgåve sjølv. Materialet inneheld både skjønnlitterære tekstar og saktekstar. I utgangspunktet skulle eg få 20 tekstar frå Inderøy, men i og med at seks av elevane ikkje leverte, fekk eg 14 tekstar frå Inderøy hausten 2020. Tekstane var skrivne i sjangeren intervju, og ifølgje læraren kunne elevane velje mellom saks- og portrettintervju. Til saman har eg altså analysert 28 elevtekstar. Då eg tok kontakt med skulen i Oslo på eit tidlegare tidspunkt enn skulen i Inderøy, er elevane i Oslo eit kull eldre enn dei frå Inderøy. Ifølgje lærarane byrja elevane frå Inderøy med sidemålsopplæring i 8. klasse, medan elevane frå Oslo byrja med opplæringa i 9. klasse.

3.3 Forskingsetiske vurderingar

I all forskning må ein ta høgde for naudsynte etiske omsyn. Sidan eg i dette prosjektet ikkje har behandla personopplysingar av noko slag, trengde eg ikkje å melde prosjektet til NSD – Norsk senter for forskingsdata (u.å.). Dette vart bekrefta av fagansvarleg for forskningsetikk og personvern i forskning ved Høgskulen på Vestlandet i ein e-postkorrespondanse. Eg måtte likevel utarbeide eit informasjonsskriv som lærarane eg hadde avtalar med, delte ut til elevane (sjå vedlegg 1). Skrivet inneheldt informasjon om kva føremålet med prosjektet er, kva deltaking vil innebære for elevane samt informasjon om personvern. Vidare måtte elevane gje munnleg samtykke til læraren sin, før hen kunne sende tekstane til meg på e-post. Alle elevane gav munnleg samtykke, og tekstane vart anonymiserte av læraren før dei blei sendt. Eit viktig punkt var at elevtekstane ikkje inneheldt personidentifiserande opplysingar, noko som vart presisert i informasjonsskrivet. Dersom tekstane inneheldt namn på personar eller stadnamn, fjerna læraren desse og nytta bokstavkodar som xxx, yyy eller zzz. Dette var særleg relevant for tekstane frå Inderøy, då intervjuar var baserte på samtalar med verkelege menneske.

3.4 Empiriske val og avgrensingar

Sidan mitt siktemål er å undersøkje korleis elevane meistrar *nynorsk* formverk og rettskriving, har eg ikkje registrert alle avvik i elevtekstane. Avvik knytte til stor/liten bokstav, teiknsetjing og syntaks på setningsnivå har eg valt å utelate, då desse avvika ikkje seier noko om elevane sin kompetanse i nynorsk spesielt, men i større grad peikar på deira rettskrivingskompetanse generelt. Det finst likevel avvik i mitt materiale som knyter seg meir til generell rettskrivingskompetanse, men som eg likevel har registrert, til dømes kategoriane *feil med då/når*, *feil med og/å* og *mangel på/overflødig ord*. Årsaka til at eg har teke med slike kategoriar, er fordi det er kategoriar som går på ord- og frasedanning, i motsetnad til kategoriar knytte til stor/liten bokstav og teiknsetjing. Sjølv om fraselære inngår i greina av grammatikken som vert kalla syntaks, ofte omtala som setningslære (Aa, 2017, s. 105), vil eg som nemnt ikkje ta føre meg ein analyse av heile setningar og registrere avvik knytte til syntaks. Ein analyse på frasenivå vil eg likevel gjennomføre. Ein frase er ei eining av ord som høyrer tettare saman enn andre og består av ei kjerne og modifierande ledd. Det finst ulike fraser ut frå kva ordklasse kjernen høyrer til, til dømes ei verb- eller adjektivfrase (Aa, 2017, s. 106). Dersom ein elev utelét eit modalt hjelpeverb i ein passivkonstruksjon med *-ast*, til dømes *huset selgast*, er det ikkje feil på same måte som å skrive eit ord feil, men det vil like fullt vere feil i høve til rettskrivingsreglar for passivkonstruksjon i nynorsk. Om ein elev manglar andre ord i ei setning, som eit verb eller ein preposisjon, har eg registrert dette. Slike avvik kan vere resultat av slurv, men vil like fullt registrerast då det vil gå ut over meiningsdanninga i setninga. Ut frå dei omsyna eg har lagt vekt

på, vurderer eg det altså slik at desse avvika må registrerast for å sikre breidd og for å få eit heilskapleg bilete av elevane si rettskriving.

3.5 Utarbeiding av kategoriar og analyseprosess

I prosessen med å utarbeide analysekategoriar har eg hovudsakleg teke utgangspunkt i kategoriar som Bjørhusdal og Juuhl (2017) nyttar i si undersøking av nynorskelevar si meistring av nynorsknorma, men eg har også nytta arbeida til Søyland (2002) og Fretland (2015). I starten av analyseprosessen var fokuset mitt å bli kjent med materialet og registrere alle avvik. Bjørhusdal og Juuhl har i val av kategoriar vektlagt breidd ved å kartleggje mest mogleg ulike avvik, om avviket fell saman med bokmålsnorma, om avviket gjeld skrivemåte/attgjeving av lydar, altså ortografi/fonologi, eller om avviket er knytt til bøyingsverket, morfologien. Dei har også ein ueinsarta kategori knytt til heile ord (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 97f). Desse aspekta har vore viktige omsyn i min studie, men eg har også måtta gjere justeringar undervegs i kategoriutviklinga for å tilpasse analysearbeidet til mitt materiale og mine føremål. Bjørhusdal og Juuhl har til dømes i somme kategoriar valt ei binær løysing med bokmålsamanfall og ikkje-bokmålsamanfall. Eg nytta ikkje ei slik løysing i fyrste omgang, då mitt fokus var å registrere alle avvik før eg systematiserte kategoriane. I fyrste analyserunde registrerte eg avvika med utgangspunkt i heile 40 kategoriar knytte til dei overordna kategoriane *vokalisme*, *konsonantisme*, *substantiv*, *verb*, *pro-ord*, *samsvarsbøying*, *adjektiv/adverb* og *ord*. Dei overordna kategoriane er inspirert av Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 102f).

Dei tre forskingsspørsmåla for oppgåva tek sikte på å seie noko om kva typar avvik elevane gjer, i kva grad avvika elevane gjer, er i tråd med bokmålsnorma og korleis avvika kan forståast i lys av andrespråksteori. Det har difor vore viktig å finne ein måte å kategorisere avvika på som synleggjer dette på ein god måte. Sidan eg har valt å sjå mine funn i lys av teoriar om tverrspråkleg påverknad og mellomspråk, bestemte eg meg for å dra nytte av prinsipp frå teoriene allereie i kategoriseringsprosessen. I andre analyserunde laga eg difor éin tabell for bokmålsamanfall og éin tabell for andre avvik. I tabellen for bokmålsamanfall har eg plassert avvik som er reine bokmålsformer (**hun*, **mye*) og former som er samanblandingar av bokmål og nynorsk (**utroleg*, **redskapar*). Det er altså avvik som inneheld element av tverrspråkleg påverknad frå bokmålsnorma. Sidan eg har vurdert avvika ut frå *konteksten* avvika inngår i, finst det likevel avvik som er i tråd med bokmålsnorma, men som eg har plassert i tabellen for andre avvik. Eit døme er avviket **utafor* som finst i mitt materiale. Denne forma er mogleg å skrive etter bokmålsnorma, og vert gjerne sett på som ei «radikal» form for bokmål, samanlikna med *utenfor* som er ei «konservativ» form (Kola, 2014, s. 50). Dei konservative formene er meir vanlege å skrive (Kola, 2014, s. 117). *Utafor* er også ein

vanleg uttalevariant, og dei radikale formene vart tekne inn i bokmålet nettopp med bakgrunn i utbreiinga i norske talemål (Kola, 2014, s. 99). Det vert difor vanskeleg for meg å seie om eleven i eit slikt tilfelle har stødd seg på bokmålsnorma eller eit talemål i skrivinga.

I tabellen for andre avvik har eg registrert fonologiske avvik, avvik som ber preg av overgeneralisering og avvik som er av meir uspesifisert og/eller generell art. Fonologiske avvik og overgeneralisering er avvik som knyter seg til Selinker (1988) sin mellomspråkteori og to av hans strategiar som verkar inn på utviklinga av eit mellomspråk: bruk av læringsstrategiar (*strategies of second-language learning*) og overgeneralisering (*overgeneralization of TL linguistic material*). Uspesifiserte/generelle avvik er avvik som ikkje høver under dei andre avvikstypene (fonologisk skriving/overgeneralisering), eller som knyter seg til elevane sine rettskrivingsferdigheter generelt og som dermed ikkje seier noko om elevane sin nynorskkompetanse spesielt.

For å spesifisere korleis eg har vurdert registreringa av avvika i tabellen for andre avvik, vil eg kome med nokre døme: Avvik der eleven har overført ein regel i nynorsk til eit tilfelle som ikkje følgjer denne regelen, til dømes om hen skriv *jentar* framfor *jenter*, går under overgeneralisering. Overdriving av trekk, til dømes *a*-vokalen, for å auke avstanden mellom nynorsk og bokmål, kan også vere ein læringsstrategi elevane tek i bruk når dei skriv nynorsk. Slike avvik har eg også valt å karakterisere som overgeneralisering, då det kan tolkast som at skrivaren har lagt merke til visse særtrekk ved nynorsk som hen overfører til ord som ikkje har dette særtrekket. Når det gjeld fonologisk skriving, er dette ein strategi som handlar om å skrive lydrett (Hognestad, 2017, s. 54). Som eg presenterte i kap. 2.6, er det sannsynleg at elevane stør seg på eit talemål, anten deira eige eller andre sitt, i skrivinga. Likevel kan ikkje all fonologisk skriving knytast til eit talemål. Dersom ein elev skriv **sakt* i staden for *sagt*, har eleven gjengjeve ordet sin lydlege struktur i skrift, men utan at det kan knytast spesifikt til eit austlandstalemål eller eit trøndertalemål. Sjølv om områda eg har fått tekstar frå, er Inderøy og Oslo, kan eg heller ikkje med sikkerheit slå fast at Oslo-eleven har eit oslomål og at Inderøy-eleven har eit trøndermål, sidan eg ikkje har informasjon om elevane sin sosiolingvistiske bakgrunn. Ut frå konteksten avvika inngår i, har eg likevel vurdert om avviket ber preg av at eleven har nytta ein fonologisk strategi eller ikkje. Fonologisk skriving er dermed, til liks med dei andre kategoriane, ein ueinsarta kategori. Eit døme frå analysen er avviket **fleir* (*fleire*) som er å finne i to elevtekstar frå Oslo, og ifølgje Språkrådet (u.å.-a) er adjektivet utan *-e* ein vanleg uttalevariant. I den eine elevteksten finn vi dette avviket fire gonger, medan det berre er eitt slikt avvik i den andre teksten. I den fyrste elevteksten har eg karakterisert avviket som eit fonologisk avvik, sidan avviket er frekvent og konsekvent. I den andre elevteksten har eg karakterisert det som eit uspesifisert/generelt avvik, då det ikkje finst grunnlag for å seie noko om dette er ei form av

adjektivet som eleven brukar konsekvent, eller om det er ei forgløyming. Den siste eleven har elles lite fonologiske avvik i teksten sin, noko som underbyggjer at dette moglegvis kan vere ei forgløyming.

3.6 Registrering og kategorisering

Tabellen nedanfor syner dei overordna kategoriane eg sat igjen med etter andre analyserunde. Då den overordna kategorien *adjektiv/adverb* som eg nytta i fyrste analyse, synte seg å vere ein lite omfattande kategori, valde eg å flytte avvika til andre passande feiltypekategoriar, hovudsakleg innanfor *samsvarsbøying*. Vidare vil eg presentere og gjere greie for dei feiltypekategoriane som finst innanfor dei overordna kategoriane i dei to tabellane.

Tabell for bokmålssamanfall	Tabell for andre avvik
Vokalisme Substantiv Verb Pro-ord Ord	Vokalisme Konsonantisme Substantiv Verb Pro-ord Samsvarsbøying Ord

Tabell 2: Oversyn over overordna kategoriar i dei to tabellane

3.6.1 Vokalisme

Som tabellen over viser, er den overordna kategorien vokalisme å finne i begge avvikstabellane. Bjørhusdal og Juuhl (2017), Fretland (2015) og Søyland (2002) nyttar alle denne kategorien. Dei to avvikstabellane har likevel ulike feiltypekategoriar.

Tabellen for bokmålssamanfall	Døme på avvik	Tabellen for andre avvik	Døme på avvik
Monoftong istf. diftong i grammatiske morfem	*en, *et	Vokal og/eller konsonant endra eller fell bort i alle ordklassar	*Fleir, *næi, *hu, *å jobb, *væra (for hokjønnsordet verda)
Monoftong istf. diftong i leksikalske morfem	*øre, *skrev, *ble, *hele	Feil med og/å	Eg *å pappa, ein *å ein eg likar *og snakke, eg likar *og spela og sykla
Vokal og/eller konsonant endra eller fell bort i leksikalske morfem	*vanlig, *bor, *virkar		

Tabell 3: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien vokalisme

I bokmålstabellen finn vi kategorien *monoftong i staden for diftong* som både Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Søyland (2002) har nytta. Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 103) har dessutan ei binær kategoriløysing som får fram bokmålssamanfall og ikkje-bokmålssamanfall. Eg har sjølv ei binær løysing, men med eit litt anna føremål: *monoftong istf. diftong i grammatiske morfem* og *monoftong istf. diftong i leksikalske morfem*. Sidan eg ynskjer å seie noko om kva form for transfer det er tale om

når det gjeld bokmålspåverknad, ser eg det som tenleg å skilje mellom avvik i grammatiske morfem og leksikalske morfem. I bokmålstabellen finst også kategorien *vokal og/eller konsonant endra eller fell bort i leksikalske morfem*. Her har eg plassert avvik der ein vokal og/eller konsonant har blitt endra eller falle vekk i rota av ordet. Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 103) nyttar denne kategorien for alle ordklassar utanom verb, medan eg har valt å plassere alle leksikalske avvik, også verb, i kategorien.

I tabellen for andre avvik har eg nytta underkategoriane *vokal og/eller konsonant endra eller fell bort i alle ordklassar og feil med og/å*. I kvar feiltypekategori har eg registrert avvika som fonologisk skrivning, overgeneralisering eller uspesifiserte/generelle avvik. Ordet **bære* for *berre* har eg registrert som fonologisk skrivning i *vokal og/eller konsonant endra eller fell bort i alle ordklassar*, sidan ordet både har endring i vokal (<æ> framfor <e>) og bortfall av konsonant (<r>). Avviket **forhalda* (som *forholdet*) har eg plassert i same underkategori, men som overgeneralisering. I dette tilfellet finn vi to avvik knytte til *a*-vokalen. Sidan det også finst avvik i bøyingsmorfemet, kunne det ha blitt plassert i ein kategori for substantiv. Eg har likevel valt å plassere det i vokalismekategorien, då avviket både har endring i vokal og bortfall av konsonant i rot og i bøyingsmorfem. Avviket hadde i alle høve blitt registrert som overgeneralisering. I kategorien *feil med og/å* har eg registrert fleire tilfelle der elevane har skrive *å* framfor *og* som fonologisk skrivning, då *g*-grafemet sjeldan vert uttala slik at det ofte lyder som /å/ (Jansson & Traavik, 2014, s. 174). Tilfelle der elevane har skrive *og* framfor *å* har eg registrert som uspesifiserte/generelle avvik, då det kan tyde på at elevane manglar grammatiske kunnskapar for kva samanhengar *og* skal nyttast i.

3.6.2 Konsonantisme

Konsonantisme er ein overordna kategori som berre finst i tabellen for andre avvik. Bjørhusdal og Juuhl (2017), Fretland (2015) og Søyland (2002) har alle kategoriar knytte til konsonantisme.

Tabellen for andre avvik	Døme på avvik
Feil med dobbel konsonant	<i>*Sån, *interresert, *oppsumere, *att</i>
Konsonant fell bort/endra til annan konsonant	<i>*Ifølge, *tia, *vera (for verda), *de, *me, *sakt, *gjesta, *stadet</i>

Tabell 4: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien konsonantisme

I feiltypekategorien *feil med dobbel konsonant* har eg registrert avvik der elevane har skrive enkel konsonant når det skal vere dobbel, og avvik der dei har skrive dobbel konsonant når det skal vere enkel. Slik har også Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Fretland (2015) gjort det. Vidare har eg kategorien *konsonant fell bort/endra til annan konsonant*, i tråd med Bjørhusdal og Juuhl (2017). **Gjesta* (for *gjestar*) er døme på eit fonologisk avvik som finst i denne kategorien. Det er fleire

tolkingsmoglegheiter for dette avviket: Ein del vestnorske talemål uttalar til dømes ubunden form av substantiv utan *r*-ending (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 92). Eleven som har gjort dette avviket, er dessutan frå Inderøy, og eit særtrekk for trøndermålet er at hankjønnsord i ubunden fleirtal ofte får *a*-ending (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 79). Då eg ikkje har innsikt i eleven sine tankeprosessar kring det språklege valet, vert det vanskeleg for meg å seie noko sikkert om kva årsaka bak avviket kan vere. Mykje tyder likevel på at det kjem av ein fonologisk skrivestrategi. Avviket *stadet* (for *staden*) finst også i same kategori under uspesifiserte/generelle avvik. Her har grafemet <n> blitt endra til <t>. Dette avviket kunne også ha blitt plassert i ein kategori innanfor substantiv, men sidan ein konsonant har blitt endra til ein annan konsonant, ser eg det som ei tenleg plassering. Avviket vert i alle høve registrert som eit uspesifisert avvik.

3.6.3 Substantiv

Den neste overordna kategorien er substantiv som finst i begge tabellar. Her er det kategoriar som seier noko om substantivet sitt kjønn, tal og måten det vert bøygd på. Det finst likevel nokre skilnadar i feiltypekategoriar for dei to tabellane.

Tabellen for bokmålssamanfall	Døme på avvik	Tabellen for andre avvik	Døme på avvik
Hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal	* <i>stemmen</i> , * <i>mormoren</i> , * <i>verden</i>	Hokjønnsord får -ar/-ane i fleirtal	* <i>varane</i> , * <i>dørrar</i> , * <i>sakane</i> , * <i>henda</i>
Inkjekjønn får feil bøying i bunde og ubunde eintal og fleirtal	* <i>møter</i> , * <i>årene</i> , * <i>resultatene</i> , * <i>medier</i>	Inkjekjønn får feil bøying i bunde og ubunde eintal og fleirtal	* <i>årane</i> , * <i>bildar</i> , * <i>media</i> (i ubunden fleirtal), * <i>rykta</i> (i ubunden fleirtal)
Hankjønnsord og substantiv på -ing får -er(e)/-ene i fleirtal	* <i>leirer</i> , * <i>gruppeinnleveringer</i> , * <i>skuler</i> , * <i>PC-er</i>	Feil val av genus	* <i>ei og eit halvt år</i> , * <i>ein jegerprøve kurs</i> , * <i>ein hus</i> , <i>son</i> * <i>mi</i>
Feil val av genus	<i>mormoren</i> * <i>sin</i> , <i>litlesøstera</i> * <i>min</i> , * <i>ein historie</i> , * <i>eit sted</i>	Andre substantivavvik	* <i>kontrollaren</i> , * <i>jegeren</i> , * <i>morgon</i> (for <i>morgonen</i>), * <i>son mi</i> , * <i>søppelmaner</i>
Feil med genitiv s	* <i>barnas julebord</i> , * <i>årets konfirmanta</i>		

Tabell 5: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien substantiv

I bokmålstabellen finst mellom anna kategoriane *hokjønnsord får hankjønnsbøying i eintal og inkjekjønn får feil bøying i bunde og ubunde eintal og fleirtal*. I kategorien *hankjønnsord og substantiv på -ing får -er(e)/-ene i fleirtal* finst avviket **syforeningar*. I dette dømet finn vi to avvik: På nynorsk har ordet diftong i staden for monoftong, og bøyingsendinga skal vere -ar framfor -er, slik at den korrekte forma vert *syforeiningar*. Begge avvika samsvarar med bokmålssnorma. I og med at vi finn to avvik i dette dømet, kunne eit alternativ ha vore å registrert det to gonger. Dette har eg likevel ikkje gjort, då avviket uansett vil bli registrert i tabellen for bokmålssamanfallande avvik, og i dette tilfellet har feilen i bøyingsmorfemet vege tyngst. I andre tilfelle der eitt og same ord inneheld fleire avvik,

har eg også måtta gjere slike avvegingar og valt éin kategori. Ein annan kategori innanfor substantiv er *feil val av genus*. I denne kategorien har eg registrert avvik der kjønn vert synleggjort gjennom bruk av determinativar (*ein, ei og eit*) eller eigeomspronomen (som *min, mi og mitt*). Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Søyland (2002) har også inkludert bøyingsmorfem som ei synleggjering av kjønn. Eg har valt å skilje kjønn som vert synleggjort av determinativar og eigeomspronomen frå andre bøyingskategoriar, då det vart ein omfattande kategori. Etter nynorsknorma kan s-genitiv i samnamn berre nyttast i ubunden form eintal og fleirtal (Språkrådet, u.å.-b). Bruk av genitiv s som vik frå nynorsknorma har eg dermed registrert i kategorien *feil med genitiv s*. Slike avvik er kanskje i større grad knytte til stilval enn rettskriving i så måte, og kan gjerne seiast å ha mindre tyding enn andre bøyingskategoriar, sidan det er mogleg å nytte s-genitiv i visse samanhengar på nynorsk. Sidan det likevel finst tydelege reglar for bruken etter nynorsknorma, har eg valt å registrere slike avvik.

I tabellen for andre avvik finst feiltypekategorien *hokjønnsord får -ar/-ane i fleirtal*. Avvik som **nyheita (nyheiter/nyheitene)* og **henda (hendene)* har eg registrert som overgeneralisering i denne kategorien, sjølv om orda manglar bøyingsendingar. Det kan tenkjast at avviket **henda* kunne blitt karakterisert som fonologisk skriving, då det er ei uttaleform som fleire dialekter har (Mæhlum & Røynealand, 2012). Ut frå konteksten vurderte eg det likevel slik at overgeneralisering var ein meir sannsynleg strategi i dette tilfellet. Vidare er *inkjekjønn får feil bøyning i bunde og ubunde eintal og fleirtal* ein feiltypekategori i denne tabellen. I *feil val av genus* har eg plassert avvik der kjønn vert synleggjort gjennom bruk av determinativar eller eigeomspronomen, slik som i bokmålstabellen. Den siste feiltypekategorien er *andre substantivavvik*, der eg har plassert substantiv som ikkje høver i dei andre kategoriane.

3.6.4 Verb

I likskap med Bjørhusdal og Juuhl (2017), Fretland (2015) og Søyland (2002) finst det i den overordna kategorien, verb, feiltypekategoriar som seier noko om verbet sin bøyingsklasse (til dømes sterke og svake verb), kva tempus verbet uttrykkjer (presens/preteritum) eller skal uttrykkje, og kva bøyingsmønster verbet har fått.

Tabellen for bokmålssamanfall	Døme på avvik	Tabellen for andre avvik	Døme på avvik
Svake verb får feil bøying i presens og preteritum	*spurte, *maste, *spurte, *feide	Verb i presens får feil bøying/form	*forteljar, *seller, *eiar, *finnar, *gjelde
Sterke verb bøyde svakt i presens og preteritum	*kommer, *gjelder, *slipper, *smeller	Verb i preteritum får feil bøying/form	*svarde, *valte, *haldt, *bedde
st-verb får feil bøying i alle tider	*syns, *synes, *finnes, *møtes	Verb i perfektum får feil bøying/form	Hadde *hald, er *skrev, hadde *strøyma
a-verb bøyde som e-verb i presens	*stopper, *passer, *tramper, *hater	-st-verb får feil bøying i alle tider	*synast (i pres.), *høyrast (i pres.), *kjennast (i pret.)
-et-ending i preteritum og anna fortid	*hatet, *funnet, *ønsket, *buet, *heiet	e-verb bøyde som a-verb i presens	*tenkar, *begynnar, *smilar, *heitar
Feil ending i passivkonstruksjon	Kunne *seljes, *henges, *leiest	Manglar r-bøyingending i presens	*heite, *e, *tenke, *seie, *høyre, *tape
		Andre feil i verb	Å *gjentek, *skrev (i inf.), *bruk (i pres.), *les (i inf.)

Tabell 6: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien verb

Bokmålstabellen og tabellen for andre avvik har éin kategori til felles: i kategorien *-st-verb får feil bøying i alle tider* finst avvik som **synast* (*synest* i presens) i tabellen for andre avvik, registrert som overgeneralisering, medan **synes* finst i bokmålstabellen. Dei neste kategoriane er ulike for dei to tabellane: I bokmålstabellen finst kategoriane *svake verb får feil bøying i presens og preteritum* og *sterke verb bøyde svakt i presens og preteritum*. I utgangspunktet hadde eg skilde kategoriar for verb i presens og verb i preteritum, men sidan kategoriane var lite omfattande, valde eg å slå dei saman. I sistnemnde kategori har eg dessutan plassert fleire avvik knytte til verbet *å gjelde*. Sjølv om verbet har to ulike bøyingsmønster (*gjelde/gjelda – gjeld – gjaldt – gjeldt* (svakt) vs. *gjelde/gjelda – gjeld – galdt – golde* (sterkt)), og dermed både kan reknast som eit svakt og eit sterkt verb, har eg valt å rekne det som eit sterkt verb. Verbet får uansett ikkje bøyingsmorfem i presens, uavhengig av kva form ein nyttar i preteritum og perfektum, og einstava presensformer er eit særmerke for sterke verb på nynorsk (Budal, 2020, s. 119). Vidare fann eg i kategorien *a-verb bøyde som e-verb i presens* berre bokmålssamanfallande avvik. I kategorien *-et i preteritum og anna fortid* finst mellom anna avviket *har *setet* (*har sete*). Årsaka til at eg har plassert dette avviket i bokmålstabellen sjølv om det ikkje er heilt korrekt form etter bokmålsnorma (rett: *har sittet*), er fordi eg ser avviket som ei samanblanding av bokmål og nynorsk, med nynorsk stamme og bøyingsmorfem etter bokmålsnorma. Den siste kategorien er *feil ending i passivkonstruksjon*. I passivkonstruksjon med *ast*-ending til stammen av eit verb må ein på nynorsk ha eit modalt hjelpeverb framfor. Avvik der elevane har passiv form på verbet utan å nytte hjelpeverb, har eg difor registrert to gonger, men i ordkategorien *manglar ord/overflødig ord* i tabellen for andre avvik som eg vil kome attende til.

I tabellen for andre avvik finn vi kategoriane *verb i presens får feil bøying/form*, *verb i preteritum får feil bøying/form* og *verb i perfektum får feil bøying/form*. I den siste kategorien finst avviket *veka*

skulle *vere to dagar til som eg har registrert to gonger: feil bøyning i perfektum og mangel på ord (hjelpeverb). Vidare har vi kategoriane *e-verb bøygde som a-verb i presens og manglar r-bøyingsending i presens*. Avvik som *e og *heite har eg registrert som fonologisk skriving i sistnemnde kategori. Avviket *heite finst også som uspesifisert/generelt avvik i same kategori. Årsaka til ulik registrering er fordi avviket i det siste tilfellet ikkje var konsekvent og frekvent, og fordi eleven elles ikkje hadde mange fonologiske avvik i teksten sin. Å vurdere kva som ligg bak eit slikt enkelttilfelle, blir difor vanskeleg. I kategorien *andre feil i verb* har eg plassert avvik som ikkje høver i dei andre kategoriane.

3.6.5 Pro-ord

Som Bjørhusdal og Juuhl (2017) har eg ein overordna kategori som heiter *pro-ord*, der feil i pronomen og andre ord som vert nytta utan fast referanse, har blitt registrert.

Tabellen for bokmålsamanfall	Døme på avvik	Tabellen for andre avvik	Døme på avvik
<i>De</i> og <i>dem</i> som pro-ord i subjektsform og som determinativ	* <i>de</i> og * <i>dem</i> (for <i>dei</i>)	Feil bruk av pronomen	* <i>dykk</i> (for <i>de</i>), * <i>dykk</i> (for <i>dei</i>)
		Feil med <i>anna(n)</i> , <i>ingen/inga</i> , <i>noko/nokon/noka/nokre</i>	* <i>no</i> (for <i>nokon</i>), * <i>nokke</i> , * <i>noko andre gåva</i>

Tabell 7: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien *pro-ord*

Som tabellen syner, er det éin kategori i bokmålstabellen: *de og dem som pro-ord i subjektsform og som determinativ*. I tabellen for andre avvik finst kategoriane *feil bruk av pronomen og feil med anna(n), ingen/inga, noko/nokon/noka/nokre*.

3.6.6 Samsvarsbøyning

I tråd med Bjørhusdal og Juuhl (2017) har eg ein overordna kategori som heiter *samsvarsbøyning* i tabellen for andre avvik med éin underkategori: *samsvarsbøyingsfeil*. Til forskjell frå forskarane har eg plassert samsvarsbøyingsavvik som omfattar partisipp, determinativar og adjektiv/adverb i same kategori. Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 103) har ein eigen feiltypekategori for samsvarsbøyingsfeil for adjektiv/adverb.

Tabellen for andre avvik	Døme på avvik
Samsvarsbøyingsfeil	<i>vi er like</i> * <i>gammal</i> , <i>familiebarnehagen vart</i> * <i>nedlagt</i> , <i>ei</i> * <i>eigen oppleving</i> , <i>ei</i> * <i>liten overrasking</i> .

Tabell 8: Feiltypekategori i den overordna kategorien *samsvarsbøyning*

I feiltypekategorien finst det fleire avvik knytte til samsvarsbøyning av perfektum partisipp i predikativ stilling, til dømes *Eg har av og til fortalt mine foreldre å vere* **forsiktig*. Det kan tenkjast at slike samsvarsbøyingsavvik har ein samanheng med rettskrivingsnormer i bokmål, då bokmål ikkje har

samsvarsbøying av slike partisipar i predikativ stilling (Kulbrandstad, 1993, s. 109). Då det er vanskeleg å vurdere om dette er forgløyming/slurv, eller om det faktisk er bokmålspåverknad, har eg likevel valt å registrere slike avvik som uspesifiserte/generelle.

3.6.7 Ord

Den siste overordna kategorien er *ord*. Det finst ulike feiltypekategoriar i bokmålstabellen og i tabellen for andre avvik.

Tabellen for bokmålssamanfall	Døme på avvik	Tabellen for andre avvik	Døme på avvik
Leksemet som vert nytta er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre med bokmålsnorma	*gang (gong), *man, *hun, *mye, *selvstendig, *kirkelig, *hvis, *trodde, *seertall, *huske (hugse), *morsom, *gjøre, *øye, *vinduet, *lav, *opplevelsar, *heilheit, *ulikheitene, *ham, *syv, *seier (siger), *sted, *regner (reknar), morsom*	Feil val av leksem	*vær (kvar), *nærme (nær), *kva (det), *krydrar (kryr)
		Andre ordfeil	*koss, *vertfall, *kjerka, *hannes, *i kvart fall, *sumarbeite (samarbeid)
		Feil med då/når	eg husker *når, *når Island til slutt vant kampen
		Manglar ord/overflødig ord	byrje *gråte, lurar på *om kor lenge
		Feil med samansette ord	*brukt butikk, *jegerprøve kurs, *far rolle, *sykkel vogn, *kjempe ung, *korona krise
		Trykkfeil/slurv	*et (at), *kn (kan), *sarte (starte), *bler (blir)

Tabell 9: Feiltypekategoriar i den overordna kategorien ord

I bokmålstabellen finn vi kategorien *leksemet som vert nytta er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre med bokmålsnorma*, i tråd med Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 103). I denne kategorien har eg plassert leksem som berre finst bokmålsnorma, men også ord der leksemet er i tråd med bokmålsnorma, men bøyingsmorfemet er nynorsk.

I tabellen for andre avvik reknar eg *feil med då/når* som ein ordkategori. Sidan reglar som gjeld bruken av *då/når* er felles for nynorsk og bokmål og går meir på generell rettskrivingskompetanse, har eg registrert avvika som uspesifiserte/generelle. I kategorien *feil val av leksem* har eg plassert leksem som finst i nynorskordboka, men som ikkje har blitt brukte rett. Når ein elev skriv adverbet **nærme* framfor adjektivet *nær*, har eg registrert det i denne kategorien. I feiltypekategorien *andre ordfeil* har eg plassert ord som verken finst i nynorsk eller bokmål. Etter fyrstegongsanalysen var kategorien *andre ordfeil* ein svært stor kategori med langt fleire avvik; dersom elevane mangla eit ord eller nytta eit overflødig ord i ein frase, vart det registrert som avvik i denne kategorien. Då eg såg omfanget av slike avvik, valde eg å skilje dei ut i ein eigen kategori med namnet *manglar*

ord/overflødig ord. Som Bjørhusdal og Juuhl (2017) har eg dessutan ein kategori for *feil med samansette ord*, der eg har samla alle særskrivings- og samanskrivingsavvik. Avvik som **oom (om)* og **kn (kan)* har eg plassert i kategorien *trykkfeil/slurv*. Dette var også ein kategori som vart lagt til etter fyrstegongsanalysen, fordi det ikkje kjentest rimeleg å plassere avvik som eg vurderte som trulege slurvefeil, i dei same kategoriane som andre og meir «alvorlege» avvik, slik eg i utgangspunktet hadde gjort.

3.7 Vurdering av metode og empiri

Omgrepa reliabilitet og validitet vert nytta til å vurdere kvalitet i forskning (Grønmo, 2016, s. 237).

Medan reliabilitet referer til dataa si pålitelegheit eller truverd, handlar validitet om dataa si gyldigheit overfor dei problemstillingane som skal kastast lys over (Grønmo, 2016, s. 240f).

Avslutningsvis i kapittelet vil eg nytte desse omgrepa og drøfte ulike sider ved empirien og metoden for studien.

Når det gjeld empirien som inngår i denne undersøkinga, vil eg trekkje fram eit par punkt.

Elevtekstane frå Oslo var skrivne i mai 2020, medan elevtekstane frå Inderøy var skrivne i oktober 2020. At elevane er frå to ulike kull, meiner eg ikkje skal ha noko å seie for reliabiliteten til dataa. Eg trur at utvalskriteria eg hadde som utgangspunkt før undersøkinga – sidemålstekstar skrivne i norskfaget av 10. klasseelevar med bokmål som hovudmål –, har sikra at materialet mitt er påliteleg og gjer at eg får målt det eg ynskjer å måle, nemleg bokmålselevar si meistring av nynorsk formverk og rettskriving. Dette sikrar dermed validiteten til prosjektet og sambandet mellom data og problemstilling. At eg har samla inn autentiske tekstar frå to skuleklassar, meiner eg også har heva studien sin validitet gjennom at eg får innblikk i korleis elevane skriv sidemålet sitt her og no.

Når det gjeld metode, er styrken til den kvantitative innhaldsanalysen at den sikrar høg reliabilitet dersom dei operasjonaliserte variablane blir målt presist og konsistent, og dersom framgangsmåten for analysen er transparent og gjort ettertrykkjeleg reie for, slik at metoden og analysen lett kan etterprøvast med same resultat (Bratberg, 2018, s. 120). Som eg har vore inne på, har ei utfordring vore å kategorisere avvik der det ikkje har vore eintydig kva for feiltypekategori avvika skal plasserast i. I slike gråsonetilfelle var eg nøydd til å gjere ei vurdering basert på eiga forståing av materialet og kategoriane, og det er mogleg at ein annan forskar ville tenkt annleis i sin analyse. Eg har likevel prøvt å vere så transparent som mogleg i methodedelen gjennom å gjere greie for korleis eg har definert dei ulike kategoriane, samt dei vala eg har gjort undervegs i analysen.

I presentasjonen av analysen har eg valt å leggje fram resultatata for elevtekstane samla og ikkje dei einiskilde elevtekstane kvar for seg. Eg har dermed ikkje vurdert einiskildelevar sine ferdigheiter i nynorsk formverk og rettskriving. Dersom einiskildelevar har veldig mange avvik, er eg medviten om at dette vil kunne spele inn på det samla resultatet for klassen. Eg vil likevel lyfte fram om einiskildelevar har særskilt mange avvik i enkeltkategoriar.

Ei side ved validitetsomgrepet, såkalla ekstern validitet, handlar om å vurdere om resultatet ein har kome fram til, er realistiske og kan generaliserast slik at resultatet gjeld for andre delar av populasjonen (Grønmo, 2016, s. 254). Mitt materiale består av 28 sidemålstekstar frå to skuleklassar, 14 frå Oslo og 14 frå Inderøy. Med eit så avgrensa materiale vert det vanskeleg å overføre resultatet frå denne studien og seie noko generelt om 10. klasselevar i Oslo og Inderøy sin kompetanse i nynorsk formverk og rettskriving. Det vert likevel spanande å sjå korleis mine resultat samsvarar med tidlegare forskning. Høg grad av samsvar vil kunne styrkje undersøkinga sin overføringsverdi.

4 Presentasjon av funn

Føremålet med denne undersøkinga har vore å finne ut i kva grad og på kva vis elevar med bokmål som hovudmål meistrar nynorsk formverk og rettskriving i sidemålstekstar på 10. steget.

Problemstillinga har blitt konkretisert gjennom tre forskingsspørsmål: *Kva avvik gjer elevane?, I kva grad er avvika samanfallande med bokmålsnorma? og Korleis kan avvika forståast i lys av teoriar frå andrespråksfeltet?* I dette kapittelet vil eg presentere funna eg har kome fram til i elevtekstanalysen, som særleg kastar lys over dei to fyrste forskingsspørsmåla. Det siste forskingsspørsmålet vil eg i større grad ta føre meg i drøftingskapittelet. Fyrst vil eg presentere det totale omfanget av avvik frå Oslo og Inderøy. Deretter vil eg leggje fram samla resultat frå bokmålstabellen og tabellen for andre avvik, før eg går vidare og gjev eit meir detaljert oversyn over resultatata frå kvar tabell.

4.1 Omfanget av avvik i elevtekstane og fordelinga av bokmålsamanfall og andre avvik

Tabellen nedanfor syner det totale omfanget av avvik i elevtekstane frå Inderøy og Oslo.

	INDERØY	OSLO
SUM TAL ORD I ALLE TEKSTAR (TITTEL PÅ TEKST + BRØDTEKST)	7 634	8 611
GJENNOMSNITT ORD PER TEKST	545	615
SUM AVVIKSORD TOTALT	593	478
AVVIK PER 100 ORD	7,8	5,6

Tabell 10: Oversyn over det totale omfanget av avvik, oppgjeve i tal

Når eg har rekna summen av ord i elevtekstane, har eg teke med tittelen på oppgåva samt brødteksten. Eventuelle kjelder og namn på oppgåva (som oppgåve 1 eller oppgåve 2) er ikkje medrekna i tal på ord. Som tabell 10 syner, har dei 14 elevtekstane frå Inderøy eit samla tal på ord som er 7 634, med eit gjennomsnitt på 545 ord per tekst. Summen av ord i dei 14 elevtekstane frå Oslo er 8 611, med eit gjennomsnitt på 615. Vidare har Inderøy 593 avviksord totalt, noko som svarar til 7,8 avvik per 100 ord. Oslo har 478 avviksord totalt, som svarar til 5,6 avvik per 100 ord. Inderøy-elevane har dermed 2,2 fleire avvik per 100 ord enn Oslo-elevane, og det er interessant å merkje seg at elevane frå Inderøy har fleire avvik fordelte på færre ord.

Vidare vil eg presentere fordelinga av bokmålsamanfallande avvik og andre avvik:

	INDERØY	OSLO
AVVIK BOKMÅLSSAMANFALL TOTALT	200 (33,7 %)	240 (50,2 %)
REINE BOKMÅLSFORMER	170	213
BLANDINGSFORMER NYNORSK OG BOKMÅL	30	27
ANDRE AVVIK TOTALT	393 (66,3 %)	238 (49,8 %)
FONOLOGISK SKRIVING	108	25
OVERGENERALISERING	81	71
USPESIFISERTE/GENERELLE AVVIK	204	142

Tabell 11: Oversyn over bokmålsamanfallande avvik og andre avvik, oppgjeve i tal og prosent

Når det gjeld avvik som fell saman med bokmålsnorma, har Inderøy eit tal på 200 bokmålsamanfallande avvik, noko som utgjer 33,7 % av alle avvik som Inderøy-elevane har gjort. Av desse avvika er 170 avvik reine bokmålsformer, medan 30 avvik er samanblandingar mellom bokmål og nynorsk. I elevtekstane frå Oslo er 240 avvik samanfallande med bokmålsnorma, noko som utgjer 50,2 % av alle avvika som Oslo-elevane har gjort. 213 av avvika er reine bokmålsformer, medan 27 er samanblandingar mellom bokmål og nynorsk.

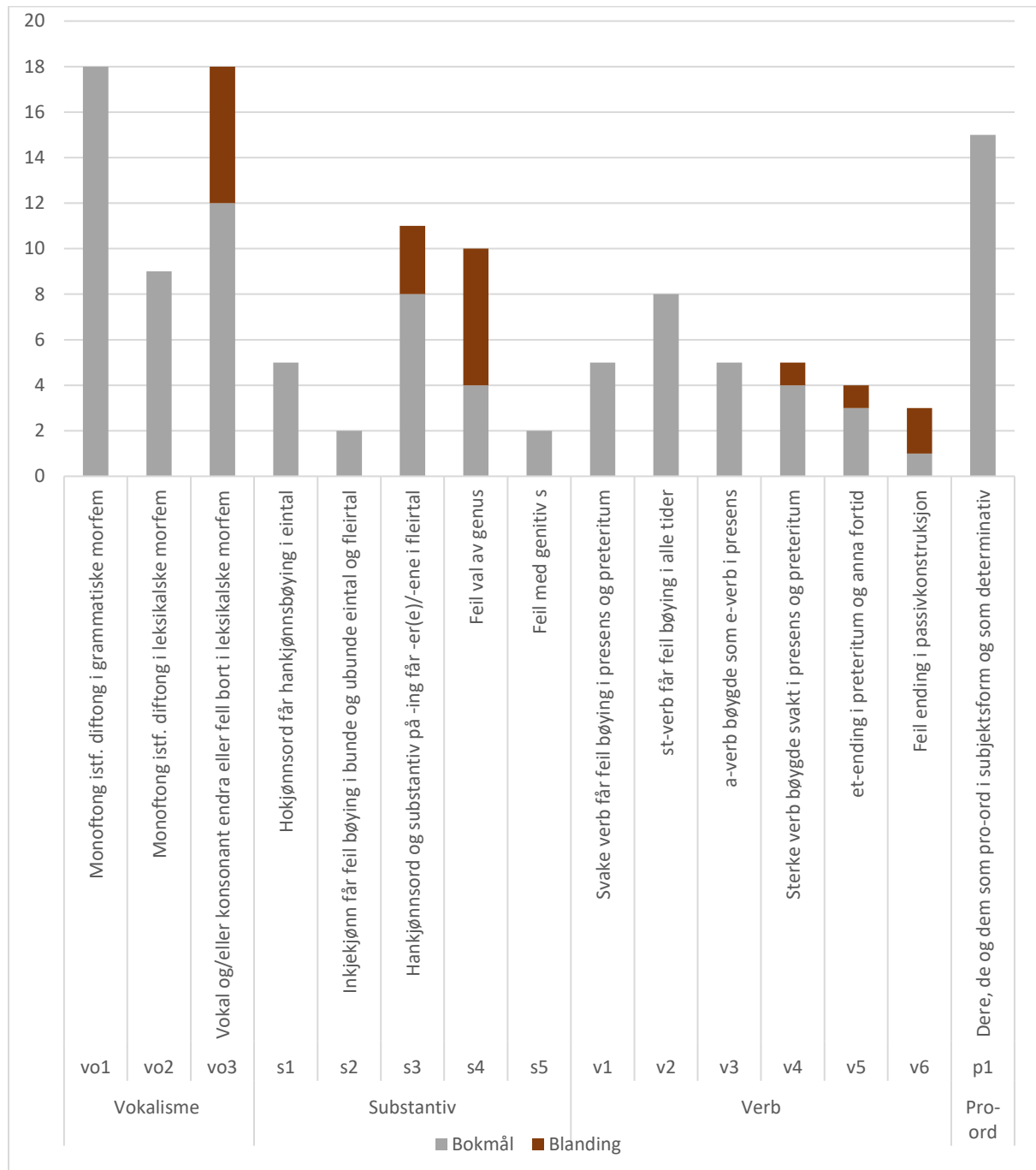
Når det gjeld totalt tal på andre avvik, har Inderøy 393 avvik. Dette utgjer 66,3 % av alle avvika Inderøy-elevane har gjort. 204 av desse avvika er registrerte som uspesifiserte/generelle, 81 som overgeneralisering, medan 108 er registrerte som fonologisk skriving. I analysen av Oslo-tekstane har eg registrert 238 avvik i tabellen for andre avvik, noko som utgjer 49,8 % av alle avvika Oslo-elevane har gjort. Av desse avvika er 142 uspesifiserte/generelle, 71 er overgeneralisering, og 25 er registrerte som fonologisk skriving. Vidare vil eg presentere resultatane for dei einskilde tabellane.

4.2 Presentasjon av avvik som fell saman med bokmålsnorma

I dette delkapittelet vil eg presentere avvika eg har registrert som bokmålsamanfall. Fyrst vil eg leggje fram resultatane og fordelinga av feiltypekategoriar for kvart område kvar for seg. Deretter vil eg samanlikne avviksfordelingane i dei overordna kategoriane.

4.2.1 Inderøy: Tal på avvik i dei ulike feiltypekategoriane

Slik ser fordelinga av avvik ut innanfor dei overordna kategoriane *vokalisme*, *substantiv*, *verb* og *pro-ord* for tekstane frå Inderøy:

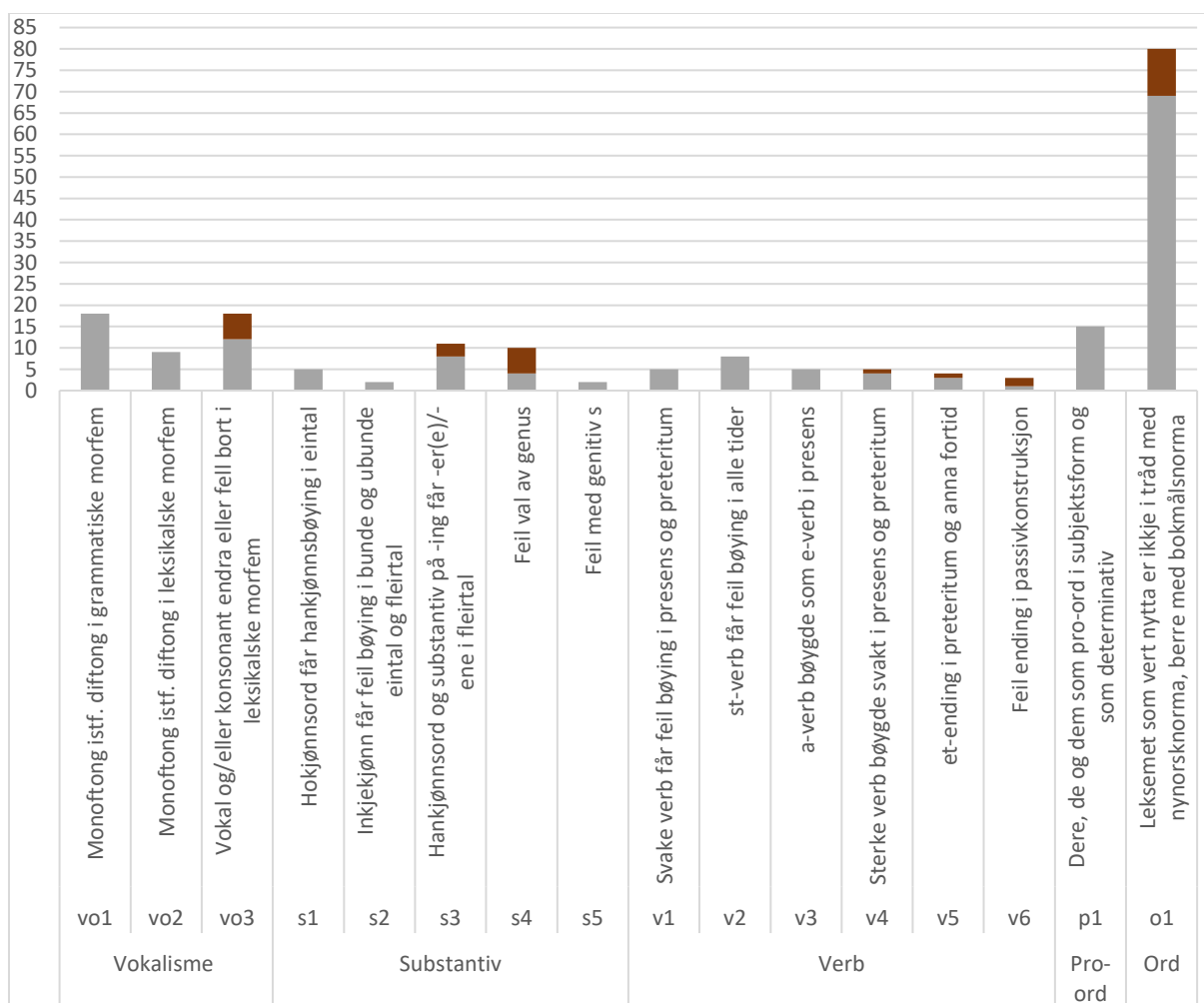


Figur 1: Feiltypekategoriar i bokmålstabellen, utan ordkategori, Inderøy

Som forklaringsteksten på figuren over seier, er dei grå søylene reine bokmålssamanfall, medan dei brune søylene er avvik som er samanblandingar mellom nynorsk og bokmål. Tabellen syner at det er flest reine bokmålssamanfall. I den overordna kategorien *vokalisme* har eg registrert 45 avvik.

Monoftong istf. diftong i grammatiske morfem har dobbelt så mange avvik som *monoftong istf.*

diftong i leksikalske morfem, høvesvis 18 og 9 avvik. Kategorien *vokal og/eller konsonant endra eller fell bort i leksikalske morfem* har 18 avvik. 30 avvik er knytte til *substantiv*. Innanfor denne kategorien skil to feiltypekategoriar seg ut: *hankjønnsord og substantiv på -ing får -er(e)/-ene i fleirtal* (11 avvik) og *feil val av genus* (10 avvik). Det er også 30 registreringar knytte til *verb*, og det er ei relativt jamn fordeling mellom feiltypekategoriane her. Den største kategorien er *st-verb får feil bøying i alle tider* med 8 avvik. Kategorien *pro-ord* har 15 registreringar. I og med at det berre er éin feiltypekategori innanfor pro-ord, vert *dere, de og dem som pro-ord i subjektsform og som determinativ* også ein av dei største feiltypekategoriane. Den siste overordna kategorien, *ord*, har eg valt å skilje ut frå tabellen over, då denne kategorien var meir omfattande enn dei andre.

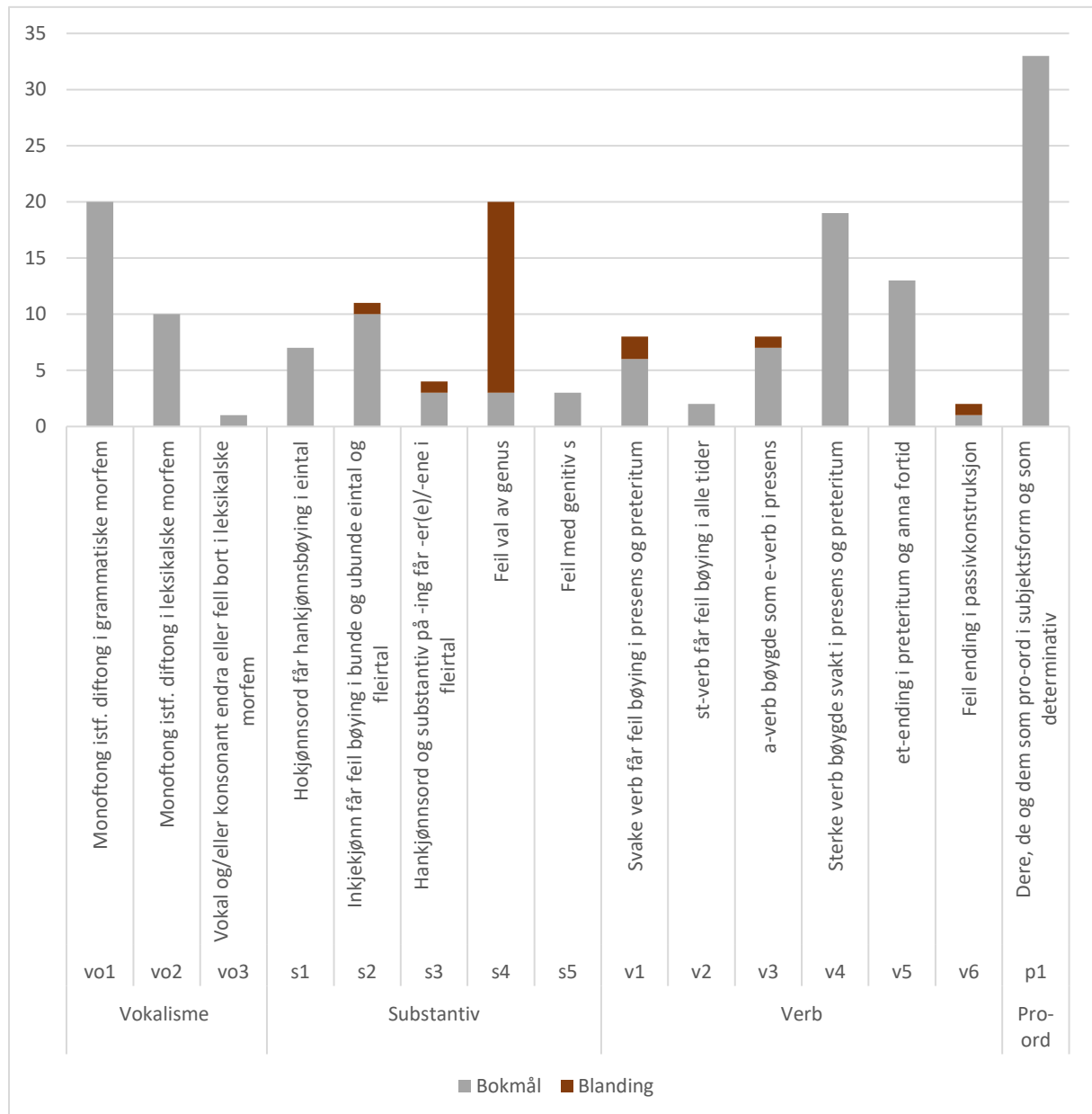


Figur 2: Feiltypekategoriar i bokmålstabellen, med ordkategori, Inderøy

Som figur 2 syner, har ord-kategorien berre éin feiltypekategori. I kategorien *leksemet som vert nytta er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre med bokmålsnorma* har eg registrert 80 avvik. Av desse er 69 avvik reine bokmålsformer, medan 11 er samanblandingar mellom nynorsk og bokmål.

4.2.2 Oslo: Tal på avvik i dei ulike feiltypekategoriane

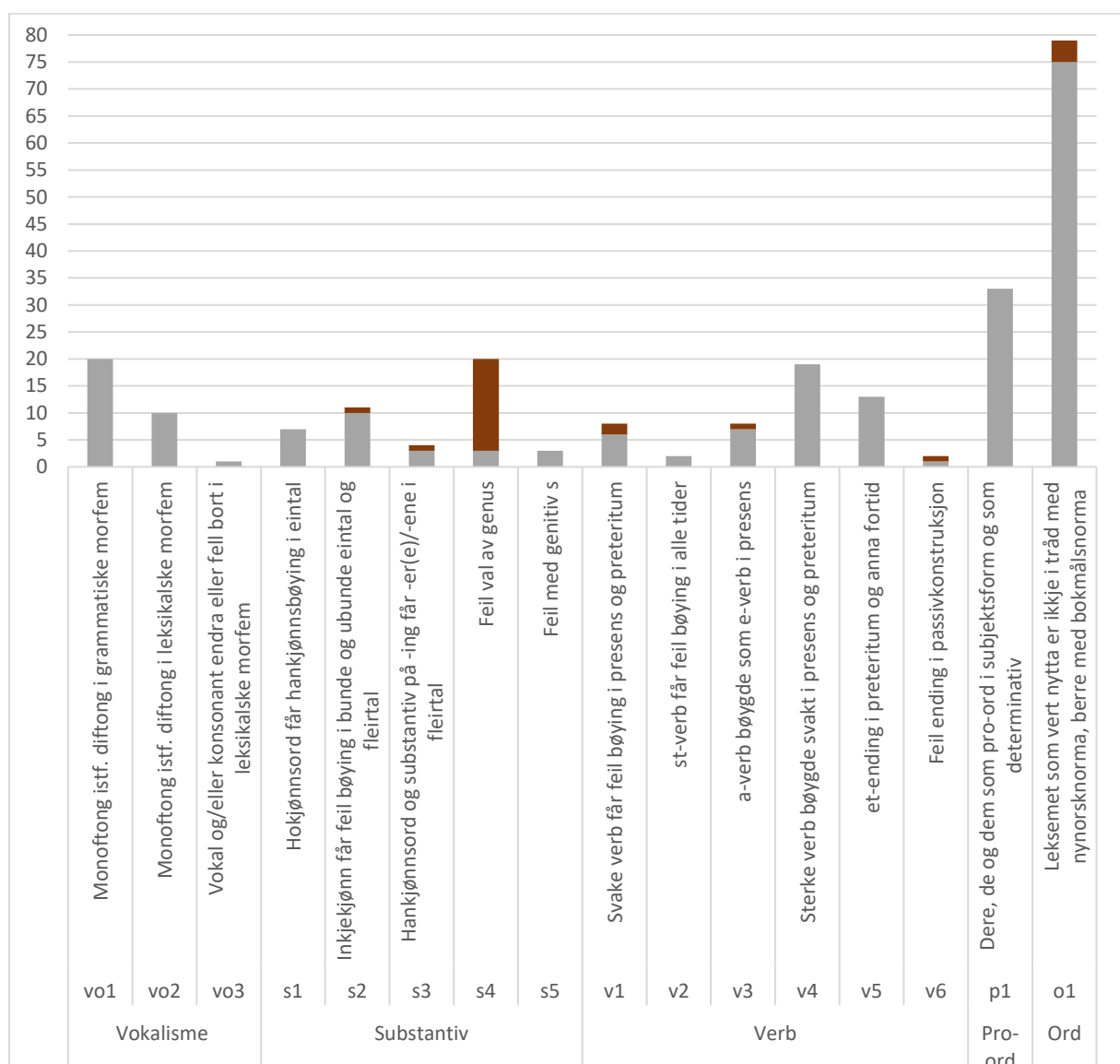
Fordelinga av avvik i Oslo-tekstane ser slik ut for dei overordna kategoriane *vokalisme*, *substantiv*, *verb* og *pro-ord*:



Figur 3: Feiltypekategoriar i bokmålstabellen, utan ordkategori, Oslo

Til felles med Inderøy er dei fleste av bokmålsavvikane som Oslo-elevane har gjort, reine bokmålformer. I feiltypekategoriane under *vokalisme* er det registrert 31 avvik. Feiltypekategorien *monoftong istf. diftong i grammatiske morfem* har 20 avvik, medan *monoftong istf. diftong i leksikalske morfem* har 10 avvik. Det er interessant å sjå at feiltypekategorien *vokal og/eller konsonant endra eller fell bort i leksikalske morfem* er den minste kategorien innanfor vokalisme for Oslo (1 avvik), medan det er ein av dei største vokalismekategoriene for Inderøy (18 avvik). I kategoriene knytte til *substantiv* har eg

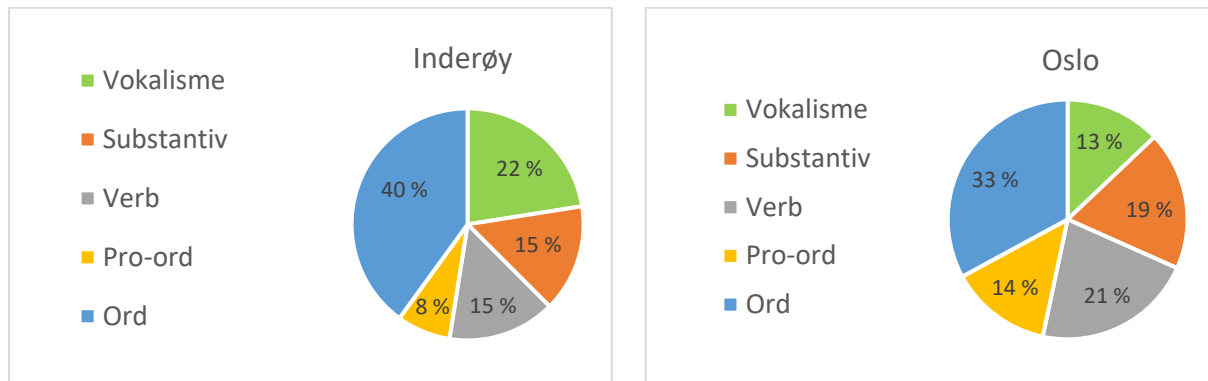
registrert 45 avvik. Kategorien *feil val av genus* skil seg mest ut med 20 avvik, som er dobbelt så mange avvik som Inderøy i same kategori (jf. figur 1). Når det gjeld *verb*, har eg registrert 52 avvik. Dei største feiltipekategoriane her er *sterke verb bøygde svakt i presens og preteritum* (19 avvik) og *et-ending i preteritum og anna fortid* (13 avvik). Det finst 33 registreringar i *pro-ord*-kategorien. Samanlikna med Inderøy har Oslo over dobbelt så mange avvik i feiltipekategorien som finst innanfor *pro-ord*. Ved nærare ettersyn må det poengterast at éin og same Oslo-elev har over halvparten av avvika i denne kategorien (18 av 33 avvik). Det vert difor vanskeleg å vurdere om dette er avvik som generelt sett er meir utbreidde blant elevane frå Oslo enn frå Inderøy. Vidare har eg igjen skilt ut kategorien *ord* frå figuren over, då det viste seg å vere ein omfattande avvikskategori også for Oslo-elevane, med 79 registreringar. Figuren *med* ordkategorien ser slik ut:



Figur 4: Feiltipekategoriar i bokmålstabellen, med ordkategori, Oslo

4.2.3 Jamføring av dei overordna avvikskategoriene for Inderøy og Oslo

Slik ser fordelinga av avvik ut innanfor dei overordna kategoriene for Inderøy og Oslo:



Figur 5: Fordeling mellom overordna kategoriar i bokmålstabellen, Inderøy og Oslo

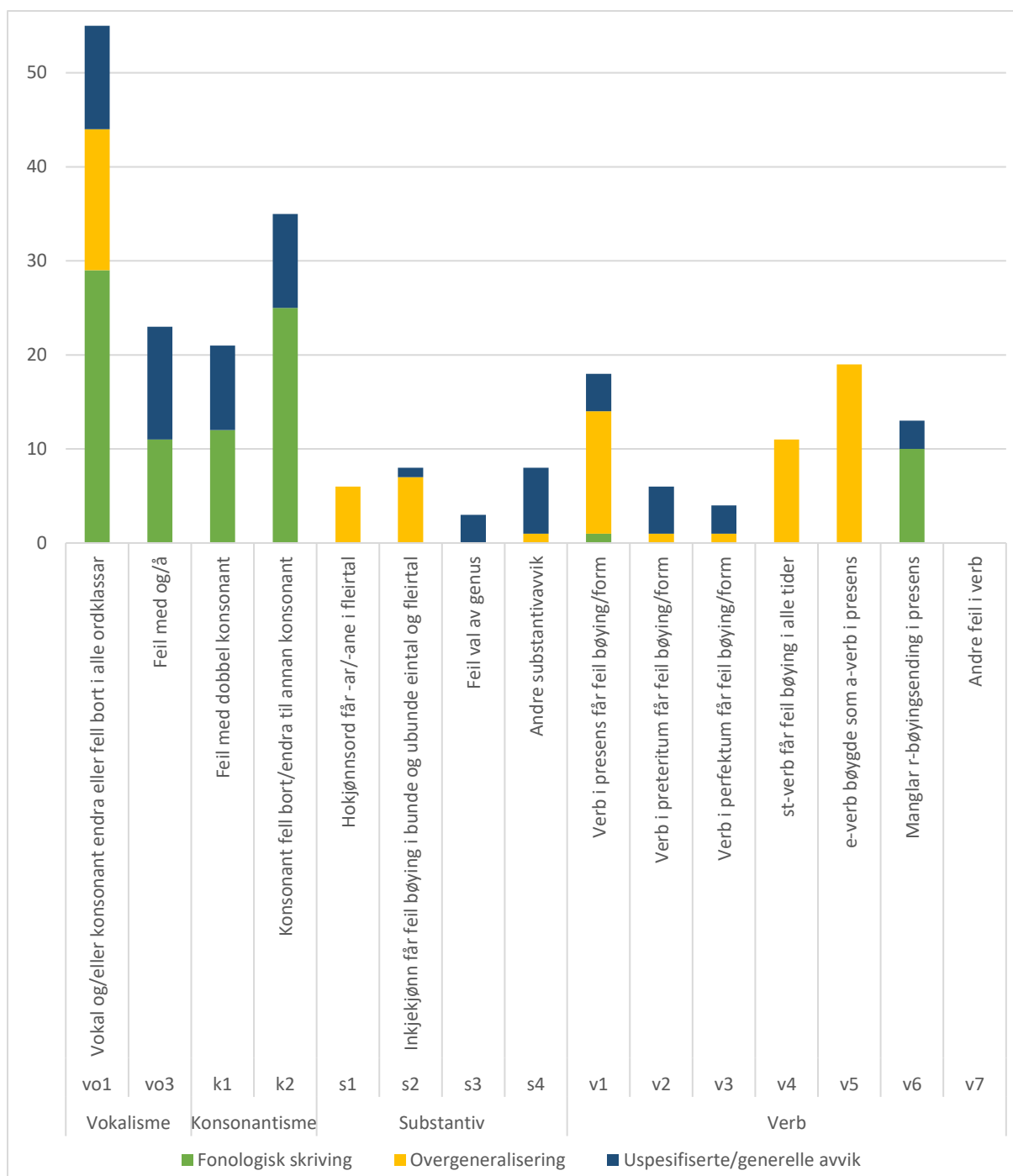
Som vi ser ut frå sirkeldiagramma, er ordkategorien størst for både Inderøy (40 %) og Oslo (33 %). Vokalismekategorien er nesten dobbelt så stor for Inderøy-tekstane (22 %) som for Oslo-tekstane (13 %). Kategorien substantiv er noko større for Oslo-tekstane (19 %) enn for Inderøy-tekstane (15 %). Oslo-elevane har fleire avvik knytte til verb (21 %) enn elevane frå Inderøy (15 %). Til sist er 14 % av bokmålsavvika for Oslo å finne i kategorien *pro-ord*, medan 8 % av avvika frå Inderøy finst i same kategori.

4.3 Presentasjon av andre avvik

Nedanfor følgjer ein presentasjon av fordelinga av andre avvik i dei ulike feiltypekategoriene for Oslo og Inderøy. Deretter vil eg jamføre fordelinga av avvikstypene uspesifiserte/generelle avvik, overgeneralisering og fonologisk skriving mellom dei to områda.

4.3.1 Inderøy: Tal på avvik i dei ulike feiltypekategoriene

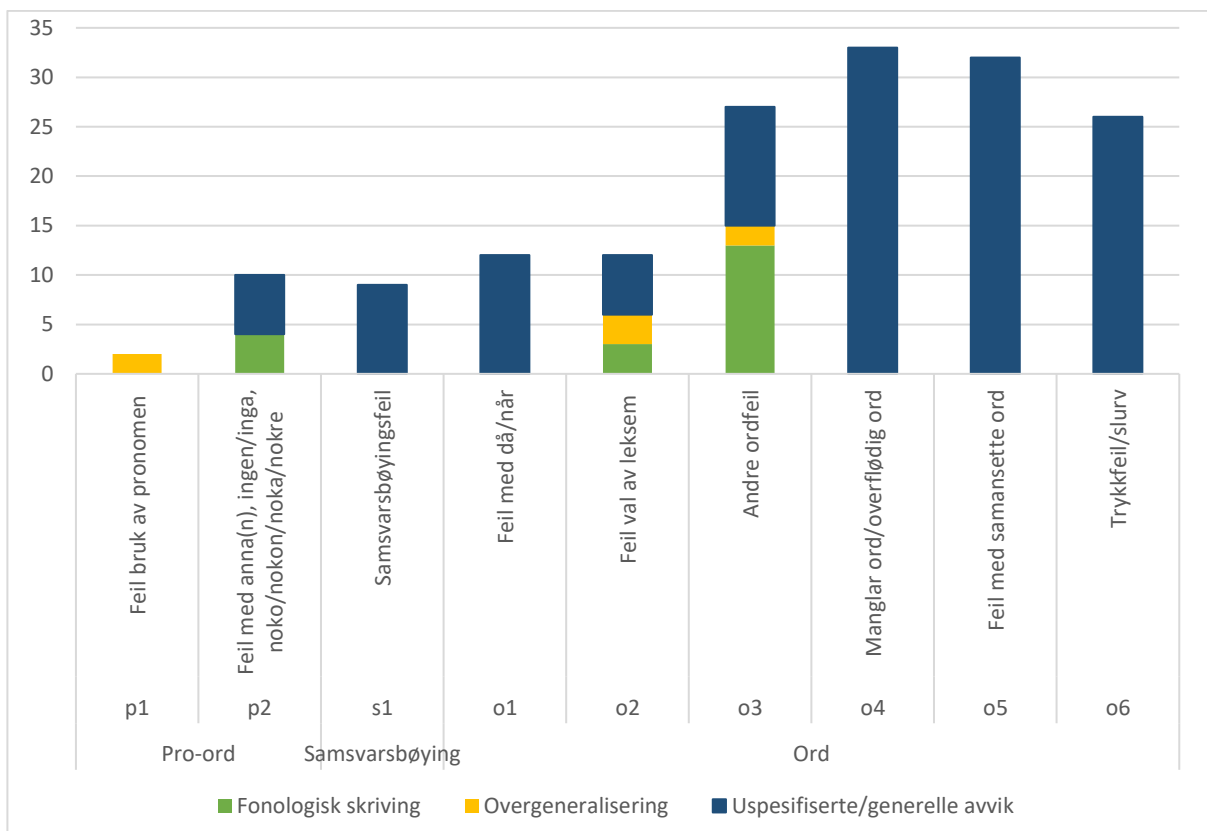
For Inderøy-elevane ser fordelinga av andre avvik innanfor kategoriene *vokalisme*, *konsonantisme*, *substantiv* og *verb* slik ut:



Figur 6: Feiltypekategoriar i tabellen for andre avvik, Inderøy (1)

Som figur 6 syner, har eg registrert 78 avvik i kategorien *vokalisme*, noko som utgjer 19,8 % av alle avvika som har blitt registrerte i tabellen for andre avvik for Inderøy. *Vokal og/eller konsonant endra eller fell bor i alle ordklassar* er den største feiltypekategorien med 55 registreringar. Av desse er heile 29 avvik fonologisk skrivning, medan 15 er overgeneralisering og 11 er uspesifiserte/generelle. I *feil med og/å* er rundt halvparten registrerte som fonologiske avvik (11 avvik), medan resten er registrerte som uspesifiserte/generelle (12 avvik). 56 avvik er registrerte i feiltypekategoriar innanfor *konsonantisme* (14,2 %). *Konsonant fell bort/endra til annan konsonant* er den største kategorien

med 35 avvik, der dei fleste er rekna som fonologisk skriving (25 avvik), medan dei resterande er uspesifiserte/genelle (10 avvik). Også *feil med dobbel konsonant* har ein relativt høg del av fonologiske avvik (12 avvik), medan resten er uspesifiserte/generelle (9 avvik). Det finst 25 avvik knytte til *substantiv* (6,4 %), med ei nokså jamn fordeling mellom feiltypekategoriane, og ingen som skil seg ut i stor grad. Innanfor *substantiv* er det ingen registreringar av fonologiske avvik, men det finst nokre uspesifiserte/generelle avvik (11 avvik) og ein del overgeneraliseringar (14 avvik). Det finst 71 registreringar i feiltypekategoriar innanfor *verb* (18,1 %), og mange avvik er overgeneraliseringar: I dei to kategoriane *st-verb får feil bøying i alle tider* (11 avvik) og *e-verb bøygde som a-verb i presens* (19 avvik) er alle avvika registrerte som overgeneralisering. I *verb i presens får feil bøying/form* (18 avvik) er 13 avvik registrerte som overgeneralisering, 1 som fonologisk skriving og 4 som uspesifiserte/generelle avvik. Igjen har eg måtta lage to ulike tabellar for å sikre ei oversiktleg framstilling. Figuren nedanfor (figur 7) syner tal på avvik i dei overordna kategoriane *pro-ord*, *samsvarsbøying* og *ord*.



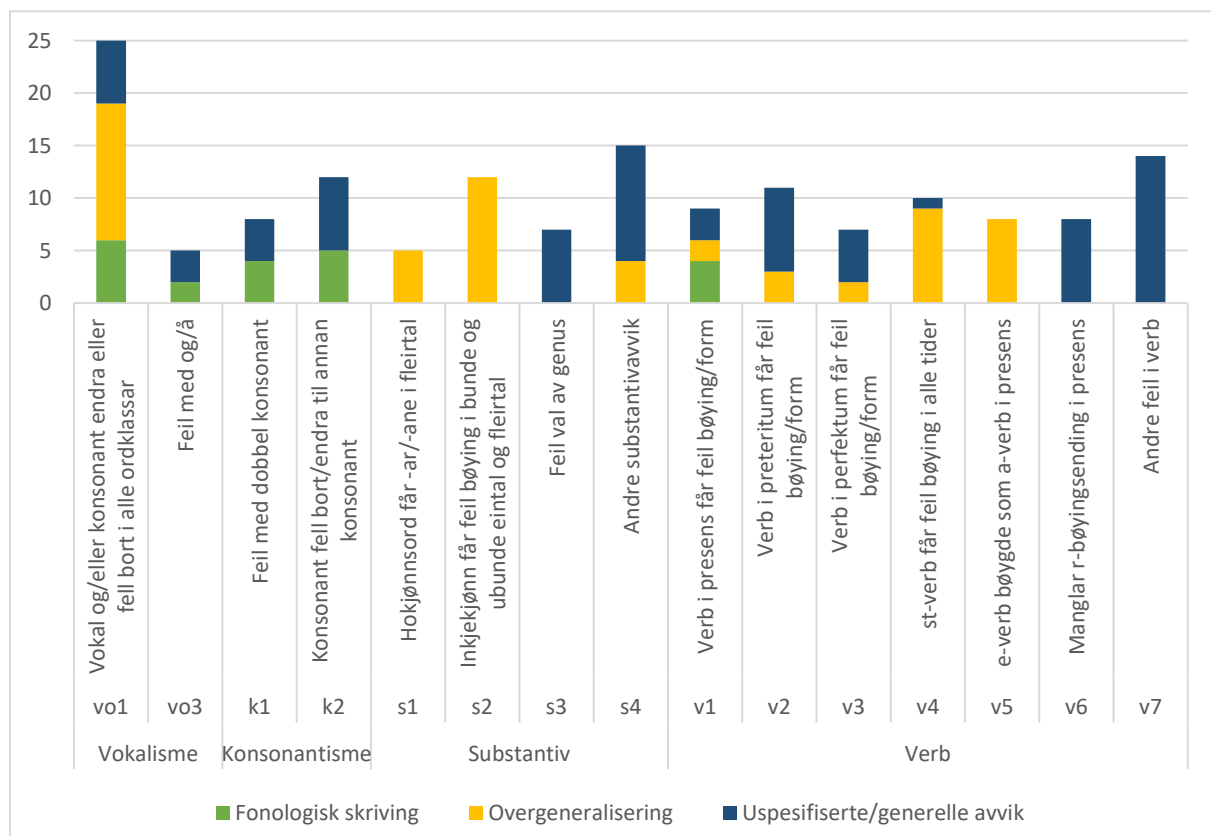
Figur 7: Feiltypekategoriar i tabellen for andre avvik, Inderøy (2)

I feiltypekategoriane innanfor *pro-ord* er det registrert 12 avvik, noko som utgjør 3,1 % av alle avvik som er registrerte som andre avvik for Inderøy. Den største feiltypekategorien er *feil med anna(n), ingen/inga, noko/nokon/noka/nokre* med 10 registreringar. Av desse er 4 avvik registrerte som fonologisk skriving, medan 6 er registrerte som uspesifiserte/generelle. I den overordna kategorien

samsvarsbøying (2,3 %) er det berre éin feiltypekategori, *samsvarsbøyingssfeil*. Her har eg registrert 9 avvik (alle uspesifiserte/generelle). I feiltypekategoriane knytte til den overordna kategorien *ord*, har eg registrert 142 avvik til saman. Dette utgjer 36,1 % av alle avvika som er registrerte som andre avvik, og er den overordna kategorien med flest avvik i empirien frå Inderøy. Som figur 7 syner, er det fire kategoriar som peikar seg ut med eit stort avviksomfang: *Andre ordfeil* har 27 avvik der 13 er registrert som fonologisk skriving, 2 som overgeneralisering og 12 som uspesifiserte/generelle. Kategorien *manglar ord/overflødig ord* har 33 registreringar, *feil med samansette ord* har 32 og *trykkfeil/slurv* har 26. I desse tre feiltypekategoriane har alle avvik blitt registrerte som uspesifiserte/generelle.

4.3.2 Oslo: Tal på avvik i dei ulike feiltypekategoriane

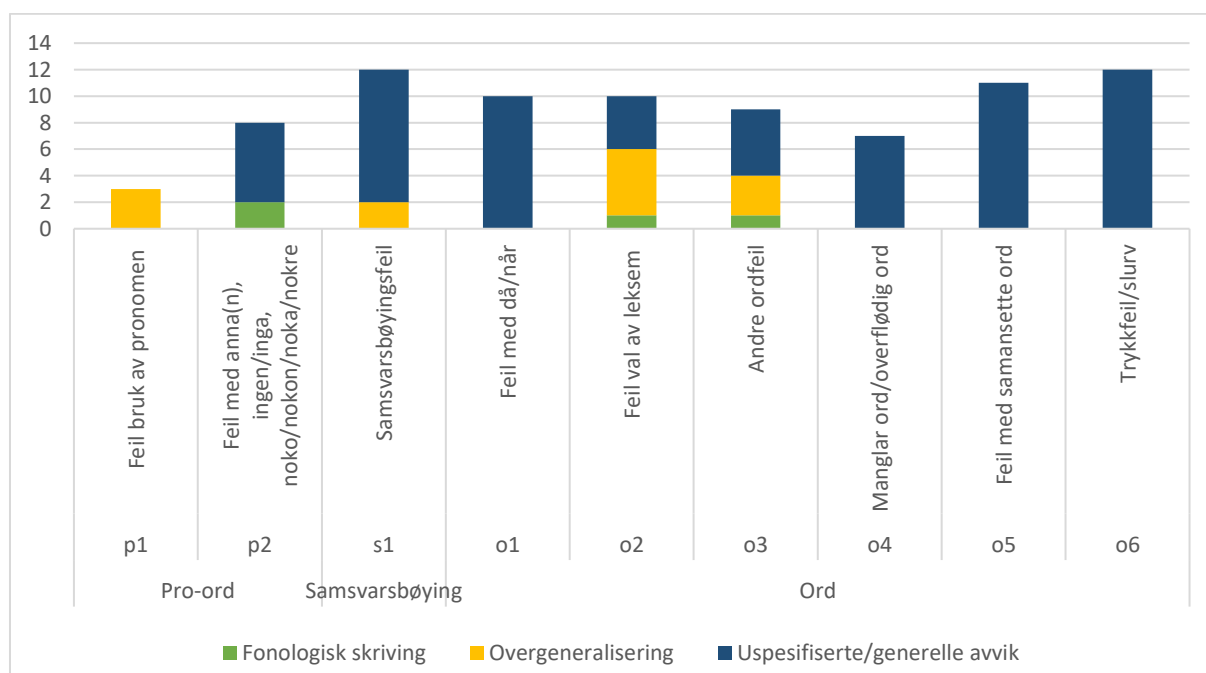
Figuren nedanfor (figur 8) syner fordelinga av andre avvik innanfor kategoriane *vokalisme*, *konsonantisme*, *substantiv* og *verb* for Oslo-elevane.



Figur 8: Feiltypekategoriar i tabellen for andre avvik, Oslo (1)

Innanfor *vokalisme* har eg registrert 30 avvik. Dette utgjer 12,6 % av alle avvika som er registrerte som andre avvik for Oslo-tekstane. *Vokal og/eller konsonant endra eller fell bort i alle ordklassar* skil seg ut med 25 avvik. 6 av desse er registrert som fonologiske skriving, 13 som overgeneralisering og 6

som uspesifiserte/generelle. Dersom ein samanliknar dei to områda, har likevel Inderøy over dobbelt så mange avvik i den same kategorien (jf. figur 6). Der Oslo-elevane har flest avvik registrerte som overgeneralisering (13 avvik), har Inderøy-elevane flest avvik registrerte som fonologisk skriving (29 avvik). Vidare finst det 20 avvik innanfor *konsonantisme* (8,4 %) I dei to feiltypekategoriane *feil med dobbel konsonant* og *konsonant fell bort/endra til annan konsonant* er det til saman registrert 9 avvik som fonologisk skriving og 11 som uspesifiserte/generelle. Til samanlikning har Inderøy 56 avvik i desse to feiltypekategoriane, med 37 avvik registrerte som fonologisk skriving og 19 som uspesifiserte. Vidare er 39 avvik knytte til *substantiv* (16,4 %), eit noko større omfang enn for Inderøy (jf. figur 6). I dei fire feiltypekategoriane er 21 avvik registrerte som overgeneralisering, medan resten (18 avvik) er registrerte som uspesifiserte/generelle. Avvika i feiltypekategoriane *hokjønnsord får -ar/-ane i fleirtal* og *inkjekjønn får feil bøyning i bunde og ubunde eintal og fleirtal* har eg utelukkande registrert som overgeneralisering. 67 avvik finst i *verb* (28,2 %), eit relativt likt omfang som Inderøy (med 71 avvik). Avvika er nokså jamt fordelte på feiltypekategoriane. I kategoriane *st-verb får feil bøyning i alle tider* (10 avvik) og *e-verb bøyde som a-verb i presens* (8 avvik) er mesteparten av avvika registrerte som overgeneralisering, høvesvis 9 og 8 avvik. Vidare har kategorien *andre feil i verb* 14 avvik registrerte som uspesifiserte/generelle. Den neste figuren (figur 9) syner fordelinga av avvik innanfor dei overordna kategoriane *pro-ord*, *samsvarsbøyning* og *ord*.



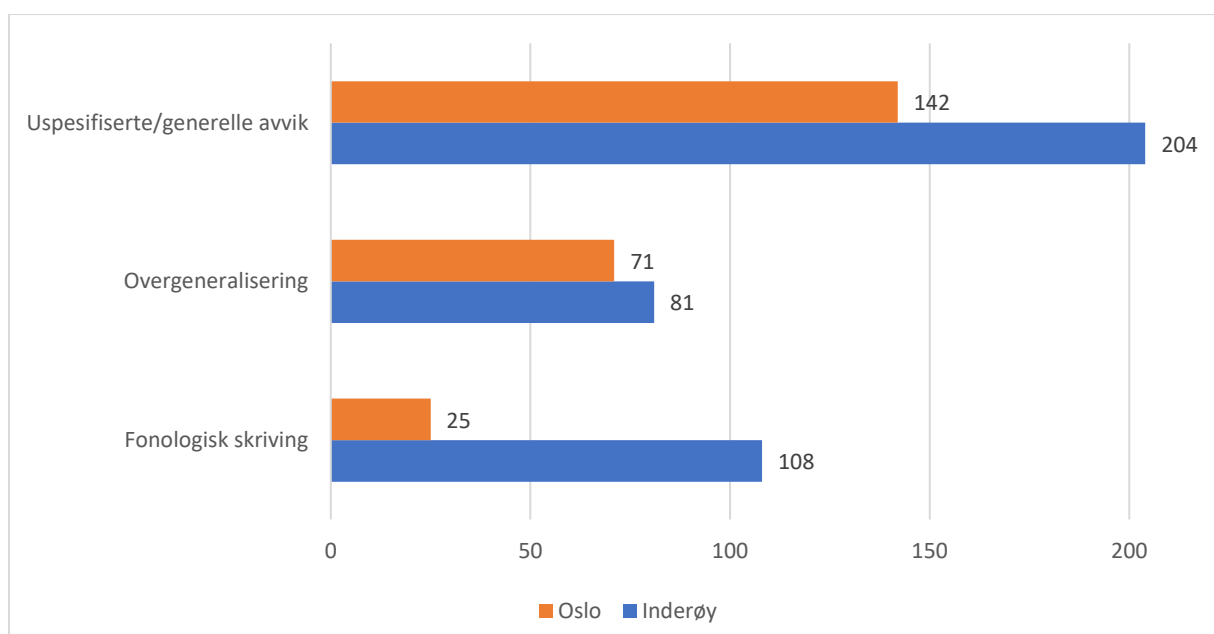
Figur 9: Feiltypekategoriar i tabellen for andre avvik, Oslo (2)

Innanfor *pro-ord* finst 11 registrerte avvik (4,6 %), medan det finst 12 avvik innanfor *samsvarsbøyning* (5,0 %). 59 avvik er registrerte i feiltypekategoriar knytte til den overordna kategorien *ord* (24,8 %), og jamført med Inderøy har Oslo-elevane ein del færre avvik i ord-kategoriane (jf. figur 7). Avvika i

ord-kategorien synest å vere jamt fordelte mellom dei seks feiltypekategoriane. I feiltypekategoriane *manglar ord/overflødig ord*, *feil med samansette ord* og *trykkfeil/slurv* er alle avvika registrerte som uspesifiserte generelle, med til saman 30 registreringar. Til samanlikning har Inderøy 91 registrerte avvik i dei same kategoriane.

4.3.3 Jamføring av avvikstypar for Inderøy og Oslo

Figur 10 jamfører førekomsten av avvikstypane uspesifiserte/generelle, overgeneralisering og fonologisk skriving i Oslo- og Inderøy-tekstane.



Figur 10: Jamføring av avvikstypar, Oslo og Inderøy

Ifølgje figuren har Inderøy-elevane nokre fleire uspesifiserte/generelle avvik enn Oslo-elevane dersom vi ser på reine tal. I analysen av Inderøy-tekstane har eg registrert 204 slike avvik, medan eg har registrert 142 slike avvik i analysen av Oslo-tekstane. For Inderøy utgjer dette 51,9 % av alle avvika som er registrerte som andre avvik. Dette er noko mindre enn for Oslo, der uspesifiserte/generelle avvik utgjer 59,7 % av alle avvik som er registrerte som andre avvik. Det er relativt likt omfang på avvik som er registrerte som overgeneralisering for Inderøy og Oslo dersom vi ser på fordelinga av tal, høvesvis 81 og 71. For Inderøy-elevane utgjer dette 20,6 % av alle avvik som er registrerte i tabellen for andre avvik, medan det utgjer 29,8 % av alle avvika som er registrerte som andre avvik for Oslo-elevane. Den siste avvikstypen er fonologisk skriving. Som figur 10 syner, er det ein tydeleg skilnad mellom Oslo og Inderøy når det gjeld denne avvikstypen. Eg har registrert 108 slike avvik i analysen av Inderøy-tekstane, medan eg har registrert 25 avvik som fonologisk skriving i

analysen av Oslo-tekstane. Inderøy-elevane har altså over fire gonger så mange avvik registrerte som fonologisk skriving som Oslo-elevane. For Inderøy-elevane utgjer feiltypen fonologisk skriving 27,5 % av alle avvik som er registrert som andre avvik, medan det for Oslo-elevane utgjer 10,5 %.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil eg diskutere korleis resultatet eg har kome fram til, kan sjåast i lys av teori om tverrspråkleg påverknad og mellomspråketeori, samt tidlegare forskning. Til slutt vil eg seie noko om kva implikasjonar dette vil kunne ha for sidemålsdidaktikken.

5.1 Sein start med nynorsk som sidemål

I analysen finn eg at elevane frå Inderøy har 7,8 avvik per 100 ord, medan elevane frå Oslo har 5,6 avvik per 100 ord. Sidan det ikkje finst studiar som har undersøkt nett det same som eg har gjort, vert det vanskeleg å gjere ei direkte samanlikning. Bjørhusdal og Juuhl (2017) finn i si undersøking av nynorskelevar i sjetten klasse si meistring av nynorsknorma at elevane har 9,8 avvik per 100 ord (s. 93). At elevane frå min studie har færre avvik i snitt enn elevtekstane frå Bjørhusdal og Juuhl sitt korpus, er å forvente med tanke på at elevane i denne studien, som går i 10. klasse, er på eit anna aldersnivå og har hatt meir skrivetrening. På same tid har Bjørhusdal og Juuhl ein meir omfattande empiri, noko som bidreg til at det vert vanskeleg å samanlikne resultat. Elevane i Bjørhusdal og Juuhl sitt utval skriv dessutan på hovudmålet sitt, medan elevane i mi undersøking har nynorsk som sitt sidemål, noko som også gjer ei samanlikning utfordrande.

Rettar ein blikket attende til resultatata for denne empirien, har elevane frå Inderøy altså 2,2 fleire avvik per 100 ord enn Oslo-elevane. Som eg peikte på i presentasjonen av resultatet i kap. 4.1, er eit funn at elevane frå Inderøy har fleire avvik på færre ord enn elevane frå Oslo. Medan elevane frå Inderøy har 593 avvik fordelt på 7 634 ord, har elevane frå Oslo 478 avvik fordelt på 8 611 ord. Ut frå resultatata ser det med andre ord ut til at elevane frå Inderøy strevar meir med nynorsknorma enn elevane frå Oslo, og dette trass i at Inderøy tidlegare har vore ein nynorskkommune (Grepstad, 2015, s. 213). At elevane frå Inderøy byrja med sidemålsundervising på eit tidlegare tidspunkt enn elevane frå Oslo, høvesvis 8. og 9. klasse, er interessant. Ifølgje tal frå TNS Gallup (2006, s. 15) tek dei fleste skular til med formell sidemålsopplæring på 8. eller 9. steget, så ut frå denne statistikken er begge skulane innanfor «normalen». Ein skulle likevel tru at ei opplæring som tek til i 8. klasse framfor i 9. klasse, vil utgjere fleire timar med opplæring som vil kunne ha innverknad på elevane si meistring av nynorsknorma. Då eg fekk tilsendt elevtekstane på ulike tidspunkt i semesteret – haustsemesteret for Inderøy og vårsemesteret for Oslo –, kan det vere at tal på undervisingstimar likevel ikkje er så ulike trass alt. Uavhengig av dette meiner eg at eit relevant oppfylggingsspørsmål er om det er for seint å ta til med formell sidemålsundervising på ungdomsskulen. Fleire teoretikarar har trekt fram det bokmålsdominerte samfunnet og lite eksponering for nynorsk, særleg tidleg i skulegangen, som openberre utfordringar for dei som skal lære seg nynorsk – både som hovudmål og sidemål

(Bjørhusdal, 2014; Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Haugan, 2019; Sjøhelle, 2016). Dette får konsekvensar for korleis elevane oppfattar nynorsken, og ifølgje Haugan (2019, s. 154) har nynorsk meir til felles med eit andrespråk enn eit fyrstespråk for dei med bokmål som hovudmål. I samanheng med Vangsnes (2018, s. 81) si inndeling vert også innlæringa av eit språk nummer to etter tiårsalderen rekna som andrespråkstileigning. Når forskning peikar på at sidemålsundervising i nynorsk som tek til på barneskulen, kan ha positive konsekvensar for både ferdigheiter i og haldningar til nynorsk (Jansson & Traavik, 2017), er det rart at det ikkje er ein innarbeidd praksis å lære seg begge skriftspråka tidleg. Også Lyster (2011, s. 70) strekar under at eksponering for skriftspråk frå ein tidleg alder vil påverke dei skriftlege ferdigheitene borna etter kvart utviklar. At det å lære seg skriftspråka nokolunde simultant har vist seg å kunne gje tospråksfordelar på lik line med annan tospråksinnlæring (Hamas & Vulchanova, 2018; Vangsnes m.fl., 2017; Vulchanova m.fl., 2013), er dessutan endå eit argument for å starte med tidleg opplæring i begge skriftspråka.

Å granske slike tal gjev eit overordna bilete av avviksomfanget i empirien, og seier gjerne noko om den delen av problemstillinga som tek føre seg *i kva grad* elevane meistrar nynorsk formverk og rettskriving på 10. steget. Ved å gå inn og drøfte kva avvikstypar som syner seg i materialet, vil eg kunne seie meir om den delen av problemstillinga som handlar om *på kva vis* elevane meistrar nynorsk formverk og rettskriving i sidemålstekstar, og i det vidare vil eg drøfte avvik som er samanfallande med bokmålsnorma og kva dette betyr for innlæringa av nynorsk som sidemål.

5.2 Transfer frå bokmålsnorma

I tidlegare forskning er avvik som er samanfallande med bokmålsnorma, ein gjennomgåande tendens: I Stauri (2001, s. 31) sin upubliserte studenttekstanalyse er omfanget av avvik som korrelerer med bokmål, over 50 %. Også Fretland (2015, s. 186) konkluderer med at omfanget av bokmålspåverka avvik i tekstane til studentar med nynorsk som hovudmål er stort. Ertzeid (2017) påpeikar i sin analyse av eksamenssvar for 10. klasseelevar med nynorsk som sidemål at ein del av avvika elevane gjer, også er eit resultat av påverknad frå bokmålsnorma, men utan å gje konkrete tal på omfanget av denne påverknaden. I Bjørhusdal og Juuhl (2017) si undersøking finn dei at 43 % av avvika nynorskelevane i sjette klasse gjer, er samanfallande med bokmålsnorma. Avvik som fell saman med bokmålsnorma finst også i mi undersøking. Bokmålssamanfallande avvik utgjer 50,2 % av alle avvika som Oslo-elevane har gjort, medan det utgjer 33,7 % av alle avvika Inderøy-elevane har gjort. Bokmålssamanfall er med andre ord ein betydeleg faktor i sidemålsskrivinga til elevane frå begge område.

At elevane frå Oslo har eit høgare tal på bokmålsamanfall enn Inderøy-elevane, kan ha ein samanheng med at talemålet frå Oslo-området strukturelt sett samsvarar med skriftleg bokmål (Mæhlum & Røyneland, 2012; Vangsnes, 2018), og dette i større grad enn Inderøy-målet (jf. tabell 1 om dialekttrekk). Sjølv om eg ikkje har kjennskap til elevane sin sosiolingvistiske bakgrunn, er det mogleg å tenkje seg at det finst fleire elevar med ei austlandsdialekt i klassen frå Oslo og fleire elevar med trøndermål i klassen frå Inderøy. Eg har til dømes funne avvik i tekstane frå Inderøy som kan tyde at elevane har nytta trønderdialekta i skrivinga: I analysen har eg mellom anna kategorisert avvika **å jobb* og **bære* (for berre) som fonologiske avvik. Avviket *å jobb** manglar endingsvokal, slik trøndermålet manglar endingsvokal i nokre infinitivar (apokope) (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 76). I avviket *bære** har eleven endra den stutte vokalen *e* til *æ*, eit fenomen som i dialekter vert kalla for lågning og som er eit utbreidd dialekttrekk i Trøndelag (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 80).

Når tidlegare forskning peikar på at bokmål er ein faktor i skrivinga til elevar som har nynorsk som sitt hovudmål (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Fretland, 2015; Søyland, 2002), er det gjerne ikkje overraskande at ein også finn bokmålsamanfall i sidemålstekstar til elevar og studentar som faktisk har bokmål som sitt hovudmål (Ertzeid, 2017; Stauri, 2001). Her må eg igjen trekkje fram bokmålsdominansen i samfunnet som ei utfordring for elevar som skal lære seg nynorsk som sidemål. Som Sjøhelle (2016) understrekar, er det ikkje vanskeleg å forstå at målet om at elevane skal bli nesten like gode til å skrive på nynorsk som på hovudmålet sitt, kan vere vanskeleg å oppnå, og at «[...] det mest openberre problemet er at nynorsk ikkje er eit synleg språk i elevane sin kvardag» (Sjøhelle, 2016, s. 5). Vidare vil eg ta føre meg dei største feiltypekategoriane som er samanfallande med bokmålsnorma.

Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 101) finn i si undersøking at den største feiltypekategorien som er samanfallande med bokmålsnorma, er *leksemet som vert nytta, er ikkje i tråd med nynorsknorma, berre med bokmålsnorma*. Dette samsvarar med mine funn, der denne feiltypekategorien er den største for både Oslo og Inderøy i tabellen for bokmålsamanfall. Stauri (2001) peikar på at bokmålsamsvar mellom anna syner seg gjennom at studentane nyttar ordformer etter bokmålsnorma eller ved at leksemet er bokmål, men bøyingsmorfemet er nynorsk (i Søyland, 2002, s. 5). Slike avvik inngår også i denne feiltypekategorien i mitt materiale: Avvika **man* og **øye* er ordformer etter bokmålsnorma, medan **opplevelsar* er døme på eit avvik som har leksemet etter bokmålsnorma med nynorsk bøyingsmorfem. I min kategori syner bokmålsamsvar seg dessutan som «nynorskifisering» av leksemet etter bokmålsnorma, som **ulikheitene* (*ulikskap*) og **heilheit* (*heilskap*).

Ser vi slike avvik i samanheng med transferteori, nyttar elevane altså ein andrespråksstrategi i møte

med nynorsken. Ut frå teori om transfer vert desse avvika former for leksikalsk transfer, med element av formell og kanskje også semantisk transfer, gjennom at elevane overfører ord frå bokmål til nynorsk eller lagar nye ord ved å blande former frå begge språka (Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 75). At elevane frå både Inderøy og Oslo har mange leksem etter bokmålsnorma, kan tyde på at dei har ei subjektiv oppfatning av likskap mellom nynorsk og bokmål, og tenkjer at den språklege strukturen i bokmål har ein liknande motpart i nynorsk, «a somewhere to transfer to» (Jarvis og Pavlenko, 2010, s. 174). Ifølgje Jarvis og Pavlenko (2010) er nemleg dette viktige faktorar med tanke på kor vidt eit språkleg trekk er sannsynleg å kunne overførast frå eit fyrstespråk til eit andrespråk. At resultatet frå analysen syner at reine bokmålssamanfall dominerer framfor blandingsformer, kan vidare tyde på at elevane ikkje kan dei nynorske leksema, noko som igjen understrekar utfordringa frå bokmålsnorma. At det finst avvik som har element frå nynorsknorma (slik som **opplevelsar* og **heilheit*), tyder likevel på at elevane oppfattar at det er ein skilnad mellom nynorsk og bokmål, men at dei manglar kunnskapar om kva leksem som er korrekte. Dette kan indikere at elevane ser på nynorsk og bokmål som ulike språk, slik nokre teoretikarar også hevdar (Eiksund, 2018; Haugan, 2019; Vangsnes, 2018). I døma eg har kome med, ser det ut til at elevane oppfattar *-ar*-ending og diftong som særskilde markørar for nynorsk.

Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 106) finn at avvika i dei fem største bøyingsmorfemfeiltypane, som inkluderer feiltypekategoriar knytte til verb og substantiv, fell saman med bokmålsnorma. Bøyingsmorfemavvik som er samanfallande med bokmål, finst også i mitt materiale innanfor verb og substantiv. Oslo-elevane har generelt sett fleire avvik enn Inderøy i desse kategoriane, høvesvis 97 og 60 avvik, og nokre feiltypekategoriar skil seg ut: Innanfor substantiv er kategorien *feil val av genus* den som skil seg mest for dei to områda, 20 avvik for Oslo og 10 avvik for Inderøy. Dei fleste avvika for begge område er eit resultat av at elevane nyttar determinativen for hankjønn (*ein*) framfor hokjønnsord. Etter bokmålsnorma kan ein velje å anten nytte det tredelte genussystemet med *en, ei* og *et*, eller det todelte systemet med *en* og *et*, der hokjønns- og hankjønnsmarkøren er slått saman (Berg-Olsen, 2017, s. 28). Søyland, som også finn slike avvik, skriv at det er «[...] nærliggjande å tru at hankjønnsbøyinga breier seg etter mønster frå bokmål, der felleskjønn står stadig sterkare» (Søyland, 2002, s. 7). Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 106) finn vidare at den største kategorien knytt til bøyingsmorfemfeiltypar, er *sterke verb bøyde svakt i presens*. I min analyse er dette ein stor kategori for Oslo (19 avvik), medan han er mindre for Inderøy (5 avvik). I analysen finn eg dessutan at *-et*-ending i *preteritum* og *annan fortid* er ein relativt stor kategori for Oslo (13 avvik), medan den er lite omfattande for Inderøy (4 avvik).

Ut frå transferteori er avvika knytte til substantiv og verb døme på morfologisk transfer. Sjølv om det

har råda tvil blant teoretikarar om morfologisk transfer i det heile finn stad i innlæringa av eit andrespråk, er det, ifølgje Jarvis og Pavlenko (2010, s. 96), vanlegare i tilfelle der fyrstespråket og andrespråket slektar på kvarandre leksikalsk og morfologisk. Ut frå strukturelle drag ved nynorsk og bokmål veit vi at det finst ein del likskapar mellom skriftspråka: Når det gjeld tempusbøying i verb, har nynorsk og bokmål dei same underliggjande trekka, som presens og preteritum (Lunde, 2015, s. 95). Det er også likskapar i grunnleggjande trekk for substantiv, der substantiv i begge språk uttrykkjer kjønn, tal og bestemtheit. Dei fonologiske realiseringane er, etter Lunde sin modell (2015), likevel ofte *ulike* for nynorsk og bokmål i begge ordklassar, og slike ulikskapar er sjølvstøtt også ein føresetnad for at det skal vere mogleg å tale om transfer i det heile. At dei grunnleggjande trekka i strukturen er lik for nynorsk og bokmål, kan gjere at elevane har ei subjektiv oppfatning av likskap mellom skriftspråka, som kan vere ei drivkraft for transfer (Jarvis & Pavlenko, 2010, s. 182). På same tid gjer skilnadane mellom nynorsk og bokmål i fonologiske realiseringar, altså den objektive likskapen, til at overføringane resulterer i avvik frå nynorsknorma. At elevane frå Oslo har fleire avvik i bøyingsmorfemfeiltypar, kan ha ein samanheng med at dei generelt sett har fleire avvik som fell saman med bokmålsnorma – altså meir transfer – enn elevane frå Inderøy.

Den siste overordna kategorien eg vil seie noko om når det gjeld bokmålssamanfall, er vokalisme. Her finst dei to feiltypekategoriane *monoftong istf. diftong i grammatiske morfem* (Inderøy med 18 avvik og Oslo med 20 avvik) og *monoftong istf. diftong i leksikalske morfem* (Inderøy med 9 avvik og Oslo med 10). Eit interessant funn er at ein og same elev varierer om hen nyttar diftong eller ikkje i ein og same tekst, noko som gjeld for fleire elevar. Slike variasjonar kan sjølvstøtt vere resultat av forgløyming og slurv, men ser ein variasjonane i samanheng med teori om mellomspråk, kan det også vere eit uttrykk for eleven si utviklingsreise på vegen mot å lære seg nynorsk. Ifølgje mellomspråketeori er mellomspråk ofte variable språk, og realiseringa av eit og same språklege fenomen kan variere i ein og same tekst (Berggreen & Tenfjord, 2005, s. 29).

5.2.1 Transfer som andrespråksstrategi

Sjølv om eg no har teke føre meg nokre av feiltypekategoriane frå analysen av bokmålssamanfallande avvik, er det ikkje eit mål for meg å seie at somme feiltypar er viktigare enn andre. Gjennom drøftinga ynskjer eg heller å gje eit bilete av omfanget og fordelinga av bokmålsamanfallande avvik, slik dei syner seg i mi forskning. Det eg kan slå fast ut frå min empiri, er at elevane frå Oslo har fleire avvik som fell saman med bokmålsnorma enn elevane frå Inderøy. I andrespråksinnlæring er det vanleg å lene seg på fyrstespråket sitt og overføre trekk frå fyrstespråket til andrespråket i innlæringsprosessen (Jarvis & Pavlenko, 2010; Selinker, 1988). Ut frå mine resultat ser det altså ut til

at elevane frå Oslo nyttar denne andrespråksstrategien meir enn elevane frå Inderøy, og at dei i stor grad nyttar bokmålsnorma som kontrollinstans når dei skriv nynorsk. I møte med eit andrespråk er det likevel også andre strategiar ein innlærer kan nytte. Vidare vil eg difor ta føre meg avvik som *ikkje* er samanfallande med bokmålsnorma og vurdere om desse kan forståast i lys av teoriar om andrespråkstileigning eller om avvika må tolkast på andre måtar.

5.3 Generell rettskrivingskompetanse eller ulike rammer for skriveprosessen?

Uspesifiserte/generelle avvik er avvik som eg ikkje har hatt nok grunnlag for å kunne kategorisere som andre avvikstypar (fonologisk skrivning/overgeneralisering), eller som knyter seg til elevane sine rettskrivingsferdigheiter generelt, og som dermed ikkje seier noko om elevane sin nynorskkompetanse spesielt. I skriveutvikling er nokre rettskrivingsfenomen vanskelegare å tileigne seg enn andre, for både barn og eldre. Fretland (2015, s. 186) finn mellom anna avvik i analysen av studenttekstane som knyter seg til ei meir generell usikkerheit når det gjeld nynorske skrivereglar. Bruk av enkel og dobbel konsonant har dessutan vist seg å vere ei av dei største kjeldene til avvik til eksamen i 10. klasse (Melby, 2005, s. 173ff). Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 104) finn også at *feil med dobbel konsonant, ikkje bokmålssamanfall* er den aller største feiltypekategorien i materialet. I mitt materiale synest ikkje denne kategorien å vere særleg omfattande, verken for Inderøy eller for Oslo. Kategorien *feil med samansette ord* er den nest største kategorien i materialet til Bjørhusdal og Juuhl (2017, s. 104). Dette er også eit rettskrivingsfenomen som kan ta tid å lære seg (Jansson & Traavik, 2014; Melby, 2005). Slike avvik er meir i tråd med nokre av mine funn. Dei fleste avvika i kategorien *feil med samansette ord* er knytte til særskrivning, og kategorien er særleg stor for Inderøy (32 avvik). Det er verdt å merkje seg at det ikkje er ein særleg omfattande kategori for Oslo (11 avvik). Dette er også ein gjennomgåande tendens i materialet: Elevane frå Inderøy har fleire avvik i feiltypekategoriane som ikkje seier noko om elevane sin nynorskkompetanse, spesielt i kategoriane *manglar ord/overflødig ord* og *trykkfeil/slurv*. Kategorien *trykkfeil/slurv* speglar nødvendigvis ikkje elevane sin generelle rettskrivingskompetanse, og nokre av avvika i kategorien *manglar ord/overflødig ord* kan også tenkjast å vere resultat av slurv, til dømes avviket *så * si*. Ein kan dermed spørje seg korleis skriveprosessen har blitt organisert på dei to skulane. Ei mogleg forklaring kan vere at elevane frå Inderøy har fått kortare skrivetid, noko som kan ha resultert i fleire forgløymingar og slurvefeil. Det kan også vere at rammene for skriveprosessen har vore ulik; om elevane får karakter på tekstane sine eller ikkje, kan moglegvis ha spelt inn på innsats og motivasjon. Elles kan motivasjon for å skrive nynorsk generelt ha spelt ei rolle. Det kan sjølvstundt også vere heilt tilfeldig. At elevane frå Inderøy har over dobbelt så mange avvik i kategorien *feil med samansette ord* kan likevel peike på at

det kan ha noko med den generelle rettskrivingskompetansen å gjere.

5.4 Variasjonar og utprøvingar som mellomspråklege trekk

Mange av avvika eg har registrert som uspesifiserte/generelle avvik, indikerer også at elevane prøver seg fram med nynorsknorma. Dette gjeld for begge elevgrupper. Til dømes tyder avviket **noko andre gåva* på at eleven kan den nynorske determinativen, men er usikker på reglane for samsvarsbøying. At ein elev skriv **dyre* for subjektsforma av pronomenet *de*, syner også at eleven prøver seg fram, men at hen ikkje har kunnskapar om den korrekte forma på nynorsk. At elevane oppfattar at det er ein skilnad mellom skriftspråka, kan underbygge at dei ser nynorsk og bokmål som ulike språk (Eiksund, 2018; Haugan, 2019), og ustøleiken i norma kan tyde på at dei manglar kunnskapar om dei korrekte formene. Slike avvik kan også vere teikn på mellomspråklege trekk i nynorsktekstane. Å lære seg eit andrespråk er nemleg ein prosess der innlæraren prøver ut ulike hypotesar om målspråket som anten vert bekrefta eller avkrefta gjennom tilbakemeldingar (Hilditch & Aarsæther, 2008, s. 46), og i skulesamanheng er det læraren si oppgåve å gje elevane attendemeldingar på rettskrivinga i nynorsk.

Utforsking med og variasjon i nynorsknorma er også tendensar som vert trekte fram i tidlegare forskning. Skjevraak (2009) peikar mellom anna på at elevane i hennar materiale er utforskande i skrivinga, og at dei prøver seg fram med den nynorske morfologien og ortografien. Søyland (2002, s. 18) finn at elevane er inkonsekvente i bøyinga av både enkeltverb og -substantiv. I mitt materiale finst det også andre døme som kan sjåast i lys av mellomspråketeori: I ein av tekstane har eleven nytta tre ulike former av substantivet *jeger* i ubunden form fleirtal: **jagaren*, **jegeren* og *jegerar*. Den siste forma er korrekt etter nynorsknorma. At ein elev har fleire former av eit og same ord, kan vere teikn på eit mellomspråkleg trekk, der eit og same språklege fenomen kan variere i same tekst (Berggreen & Tenfjord, 2005, s. 29). Det kan altså sjå ut som at elevane prøver seg fram med nynorsknorma, noko som kan tolkast i retning av at elevane er midt i ein utforskingsprosess med hypotesar om det nynorske skriftspråket som resulterer i mellomspråklege trekk i tekstane. Vidare skal vi sjå at det finst fleire avvik i sidemålstekstane som kan peike i retning av at elevane er i ein mellomspråkfase.

5.5 Overgeneralisering og overdriving som strategi

Søyland (2002, s. 8f) finn at elevane i materialet overdriv *ar*-endingar i fleirtal av substantiv, mellom anna i fleirtalsbøying av hokjønns- og inkjekjønnsord. Slike avvik finst også i mitt materiale, registrerte som overgeneralisering. Avvik som eg har registrert som overgeneralisering, kan tyde på

at elevane har lagt merke til visse særtrekk ved nynorsk som dei overfører til ord som ikkje har dette trekket. Slike avvik finst både i tekstane frå Oslo og Inderøy. I mitt materiale er det flest avvik knytte til overgeneralisering i feiltypekategoriane *hokjønnsord får -ar/-ane i fleirtal og inkjekjønn får feil bøying i bunde og ubunde eintal og fleirtal*, med avvik som **varane*, **dørrar* og **årane*. Søyland kallar slike former for «hypernorsk», og påpeikar at elevane truleg overdriv bruken av *ar*-endingar fordi det «[...] kling nynorsk [...]» (Søyland, 2002, s. 8). Slike overdrivingar av nynorske trekk finst også i verbkategoriar både hos Ertzeid (2017), Skjevrak (2009) og Søyland (2002). I mitt materiale er flest avvik registrerte som overgeneralisering i kategoriane *st-verb får feil bøying i alle tider og e-verb bygde som a-verb i presens*, med avvik som **synast* (i presens), **tenkar*, **forteljar* og **begynnar*. I vokal og/eller konsonant endra eller fell bort finst også ein del overgeneraliseringar, til dømes **bara*, **langa*, **detta*, **fleira*, **høystar*, **utsytt*, **tankegong* og **vanskelegera*. Ifølgje Skjevrak (2009, s. 88) ser elevane i hennar materiale truleg *a*-vokalen som ein særskild markør for nynorsk, noko som ser ut til å stemme overeins med mine funn. Det ser dessutan ut til at overdriven bruk av *e*-, *ø*-, *y*- og *o*-vokalen kan tene same føremål i somme tilfelle, slik døma frå min analyse syner.

At elevane overdriv nynorske trekk, om det er eksponentar som *-ar/-ane* eller overdriving av vokalar, kan tyde på at dei oppfattar nynorsk og bokmål som ulike språk (Eiksund, 2018; Haugan, 2019), slik eg har vore inne på tidlegare. Noko som kan underbyggje dette, er at overdrivingar og overgeneraliseringar er vanlege strategiar i møte med eit andrespråk (Hilditch & Aarsærther, 2008; Selinker, 1988; Tørring, 2019). Slik eg ser det, har elevane idear og hypotesar om nynorsk som dei prøver ut, noko som resulterer i det som kan tolkast som at elevane er i ein mellomspråkfase.

5.6 Utfordringar frå eit unormert skriftspråk

Dei største skilnadane mellom Inderøy og Oslo er knytte til avvikstypen fonologisk skriving. Medan eg har registrert 108 slike avvik for Inderøy, har eg berre registrert 25 slike avvik for Oslo. Inderøy har med andre ord over fire gonger så mange fonologiske avvik som Oslo. Dette utgjer 27,5 % av alle avvik som er registrerte som andre avvik for Inderøy, medan det utgjer 10,5 % for Oslo. Ertzeid (2017), Jansson & Traavik (2017), Stauri (2001) og Søyland (2002) finn alle avvik som truleg har talemålsgrunnlag i sitt materiale. I min analyse er det flest fonologiske avvik innanfor dei overordna kategoriane vokalisme og konsonantisme for begge områda. Feiltypekategorien *vokal og/eller konsonant endra eller fell bort i alle ordklassar* har flest fonologiske avvik hjå både Inderøy og Oslo. Skilnaden er likevel stor med 29 registrerte avvik i analysen av Inderøy-tekstane og 6 registrerte avvik i analysen av Oslo-tekstane. Skilnaden er også stor i feiltypekategorien *konsonant fell bort/endra til annan konsonant*. Medan Inderøy har 25 avvik registrerte som fonologisk skriving, har Oslo 5 slike

avvik i same kategori. Sidan eg ikkje har kunnskapar om elevane sin sosiolingvistiske bakgrunn, er det vanskeleg for meg å seie om dei fonologiske avvika er eit resultat av at elevane har nytta sitt eige talemål i skrivinga, eller om dei har nytta andre dialekter. Det finst likevel nokre avvik som moglegvis kan peike i retning av at eleven har eit oslo- eller eit trøndermål. Eg har allereie nemnt *å *jobb* og *bære som avvik som *kan* vere eit resultat av at elevane har eit trøndertalemål og har stødd seg på dialekta i skrivinga. Avvika *seller (bokmål: *selger*) og *no (bokmål: *noe*) har elevar frå Oslo gjort. I det fyrste avviket kan det sjå ut som at grafemet <g> har blitt gjort om til ein <l>. Dette kan tyde på ein assimilasjon som er å finne i mange talemål, der /g/ vert assimilert i /l/ fordi uttalen blir lettare (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 82). Ordet har dessutan bøyingsendinga -er etter bokmålsnorma, og dersom det er dialektgrunnlag for det, kan det vere fordi dialekta har teke opp bokmålsforma. *No for *noe* på bokmål er eit uttrykk som generelt er å finne i mange austlandske dialekter (sjå t.d. Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 149-152 og 154-155). Desse avvika kan indikere at elevane har eit oslomål og at dei stør seg på dette i skrivinga.

Det funna peikar på, er at elevane frå Inderøy nyttar ein fonologisk skrivestrategi i større grad enn elevane frå Oslo. I kap. 2.6 syner eg til Tørring (2019, s. 13), som skriv at det å stø seg på eiga eller andre sine dialekter kan sjåast på som ein læringsstrategi i møte med nynorsk som sidemål i den norske læringskonteksten, og som kan resultere i mellomspråk. Samstundes er fonologisk skriving ein av dei tidlegaste skrivestrategiane barn tyr til når dei skal lære seg å skrive på fyrstespråket sitt (Lundberg, 2012, s. 55), og fonologisk skriving vert gjerne fyrst og fremst rekna som ein fyrstespråkstrategi. Funna mine tyder på at Inderøy-elevane nyttar ein slik fyrstespråkstrategi i større grad enn Oslo i møte med nynorsk. Sjølv om elevane i mitt materiale går i 10. klasse og har hatt mange år med skrivetrening, har dei berre hatt nynorskopplæring i to til tre år. Å lære seg alle normene i eit skriftspråk tek tid, og difor er det ikkje usannsynleg at elevane stør seg på ein slik grunnleggjande strategi i møte med det nye skriftspråket. Det kan også vere at elevane er klare over sambandet mellom nynorsk og dei norske dialektene, og at dei dermed går til det munnlege språket for å finne støtte.

Som eg har lagt fram, er størstedelen av avvika som elevane frå Oslo har gjort, samanfallande med bokmålsnorma (50,2 % av alle avvik). Slike overføringar liknar meir på ein andrespråksstrategi, for det er jo nettopp overføringa frå andre språk som kjenneteiknar andrespråkslæring, i og med at innlæraren har erfaringar med og kunnskapar om språk frå før (Hilditch & Aarsæther, 2008, s. 46). Elevane frå Inderøy har også ein del overføringar frå bokmål (33,7 % av alle avvik), noko som betyr at også dei nyttar andrespråksstrategien i møte nynorsk. Funna kan likevel indikere at elevane frå Oslo i størst grad nyttar ein slik andrespråksstrategi i møte med nynorsk, medan elevane frå Inderøy både

nyttar ein andrespråksstrategi og ein fyrstespråkstrategi i nynorskskrivinga.

Forsking på dialektskriving i Noreg syner interessante tendensar som kan sjåast i samanheng med mine funn: I ei undersøking frå 2016 gjennomført av Opinion på vegne av Språkrådet svara 29 % av respondentane at dei ofte skriv dialekt i private samanhengar, medan 61 % svara at dei ikkje gjer det. 10 % svara «verken eller» (Opinion, 2016, s. 14). Av dei som svara at dei ofte skriv dialekt i private samanhengar, er 16 % frå Oslo og 42 % frå Midt-Noreg (Opinion, 2016, s. 15). I undersøkinga tok dei omsyn til hovudspråket til kommunen eller regionen respondentane er frå, som altså er bokmål for dei fleste frå Oslo og Trøndelag. Grepstad (2015) peikar også på liknande tendensar: minst dialektskriving i Oslo, og mest i dei vestlege og nordlege delane av Noreg. Ifølgje Grepstad (2015, s. 26) er dialektskriving dessutan mest vanleg blant dei unge på sosiale medium. At elevane frå Inderøy nyttar ein fonologisk skrivestrategi i større grad enn elevane frå Oslo, kan altså ha ein samanheng med at mange frå Trøndelagsområdet nyttar dialekt som privatspråk, og at dette er noko elevane tek med seg inn i skrivinga elles.

Når det gjeld Oslo og dialektskriving, er det, ifølgje Vangnes (2018), minst vanleg å skrive på dialekt i det området der talemålet har størst strukturelt samsvar med bokmål, og ei mogleg tolking kan vere «[...] at behovet for å skrive talemålsnært er lite sidan bokmål allereie fungerer som ein skriftleg representasjon av talemålet» (Vangnes, 2018, s. 86). I eit slikt perspektiv kan bokmålsamanfallande avvik i ein nynorsktekst som er skrive av ein elev frå Oslo, like gjerne vere eit resultat av at eleven har nytta talemålet sitt som kontrollinstans i skrivinga, som at hen har nytta bokmålsnorma. Ein kan likevel spørje seg om det strukturelle samsvaret mellom talemålet og bokmål kjem av at talemålet har teke opp bokmålsforma. Om så er tilfelle, kan ein seie at påverknaden likevel kjem frå bokmålsnorma, om enn indirekte. I ein studie som denne, som utelukkande tek føre seg skriftleg materiale, vert det uansett umogleg å seie om slike avvik kjem frå talemålet eller frå bokmålsnorma, i og med at eg ikkje kjenner til talemålsbakgrunnen til elevane. Sjølv om det same gjeld for ein elev frå Inderøy, kan det likevel vere enklare å lage hypotesar om talemålet til ein Inderøy-elev, sidan trøndermålet har særtrekk som skil seg såpass mykje frå både nynorsk- og bokmålsnorma.

5.7 Implikasjonar

Funna mine syner at elevane frå Inderøy og Oslo nyttar mange av dei same strategiane i møte med det nynorske skriftspråket, men i varierende grad. Når det gjeld andrespråksstrategiar, er transfer frå bokmålsnorma ein faktor i skrivinga til begge elevgrupper, men i størst grad for elevane frå Oslo. At bokmål er ein betydeleg faktor i skrivinga til begge elevgruppene, er gjerne ikkje så påfallande med

tanke på at bokmål er elevane sitt hovudmål, eller fyrstespråk, samt at bokmål er det skriftsspråket elevane vert eksponerte aller mest for i dagens samfunn (Bjørhusdal, 2014; Haugan, 2019; Sjøhelle, 2016; Vangsnes, 2018). At ein også finn bokmålpåverknad hjå elevar og studentar med nynorsk som hovudmål (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Fretland, 2015; Søyland, 2002), tydeleggjer utfordringa frå bokmålsnorma. Som Bjørhusdal og Juuhl skriv: «I alle høve må det understrekast at det ikkje er nynorskelevane sjølve som er problemet – det er utfordringa frå bokmålsnorma» (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 117). Det same gjeld sjølv sagt også for bokmålselevane, og vi treng ein sidemålsdidaktikk som tek omsyn til dette.

For elevane frå Inderøy er dessutan fonologisk skriving ein strategi som vert nytta i stor grad. Om dei nyttar denne fyrstespråkstrategien fordi dei ser sambandet mellom talemål og nynorsk, eller fordi dialektskriving er ein innarbeidd praksis, får det likevel konsekvensar for korleis dei skriv nynorsk. Grepstad (2015, s. 26) skriv at «[å] skrive uformelt på dialekt kan vere ei bru til nynorsk [...]», men når mange av avvika frå nynorsknorma nettopp er eit resultat av at elevane har nytta fonologiske skrivestrategiar, vert det ein lite gagnleg strategi. Om elevane frå Oslo har få fonologiske avvik fordi skiljet mellom normert bokmål og talemål er lite, eller fordi dei hovudsakleg nyttar bokmålsnorma som kontrollinstans når dei skriv, kan det sjå ut til at arbeidet med nynorsken i alle høve slepp unna endå eit «forstyrrende» element. For der overføringar frå bokmål påverkar nynorskskrivinga til elevane frå Oslo mest, ser det ut til at transfer frå bokmål og fonologisk skriving er mykje brukte strategiar for elevane frå Inderøy. Inderøy-elevane møter altså utfordringar frå to skriftnormer – ei normert og ei unormert.

Sjølv sagt er usikkerheit knytt til nynorsk rettskriving og bøyingsmønster som resulterer i utprøvingar og overgeneraliseringar samt generell usikkerheit om skrivereglar, også faktorar ein må ta omsyn til i undervisningssamanheng – i opplæringa må ein alltid ta tak i dei utfordringane som dukkar opp. Det funna mine likevel indikerer, er at sidemålsundervisninga bør differensierast. Der det kan sjå ut til at elevane frå Oslo i stor grad kan ha utbyte av å jobbe kontrastivt med *skriftspråka* nynorsk og bokmål, kan elevane frå Inderøy tene på å jobbe kontrastivt *både* med skriftspråka og med talemålet.

6 Konklusjon

Målet med denne undersøkinga har vore å svare på følgjande problemstilling: *I kva grad og på kva vis meistrar elevar med bokmål som hovudmål nynorsk formverk og rettskriving i sidemålstekstar på 10. steget?* Denne problemstillinga har eg søkt å finne svar på gjennom tre tilhøyrande forskingsspørsmål:

- Kva typar avvik gjer elevane?
- I kva grad er avvika samanfallande med bokmålsnorma?
- Korleis kan avvika forståast i lys av teoriar frå andrespråksfeltet?

Gjennom ein kvantitativ innhaldsanalyse har eg analysert 28 elevtekstar frå Oslo og Inderøy. I analysen finn eg at Inderøy-elevane generelt sett har fleire avvik frå nynorsknorma enn Oslo-elevane. Vidare er bokmål ein faktor i skrivinga til elevar frå *begge* område, men aller mest i elevtekstane frå Oslo. I lys av teori om andrespråksinnlæring ser det ut til at elevane nyttar ein andrespråksstrategi i skrivinga, ved at dei overfører språklege trekk frå bokmål til nynorsk. Elles finst det trekk i elevtekstane frå begge område som tyder på at elevane er i ein mellomspråkfase. Det som skil Inderøy og Oslo mest, er at elevane frå Inderøy i større grad nyttar fyrstespråkstrategien, fonologisk skriving, enn elevane frå Oslo. I møte med nynorsk kan det dermed sjå ut til at elevane frå Oslo hovudsakleg får utfordringar frå bokmålsnorma, medan elevane frå Inderøy *både* får utfordringar frå bokmål og ein talemålsnær skrivepraksis. I sidemålsopplæringa kan det vere nyttig å arbeide kontrastivt med skriftspråka, nynorsk og bokmål, samt med nynorsk og elevane sine talemål. Funna indikerer likevel at opplæringa bør differensierast for dei to områda.

6.1 Kritiske motlegg mot denne studien

I etterkant av studien sit eg att med nye spørsmål: Korleis har opplæringsvilkåra for dei to skuleklassane vore? Kva talemål har elevane, og korleis skriv elevane på privaten? Det er også verdt å spørje seg kva innsikter som ville ha kome frå observasjon av sidemålsundervisinga i dei to klassane, og om dette ville ha gjort det mogleg å trekkje parallellar til tidlegare forsking om likskapar mellom undervising i nynorsk og framandspråk (som Askland, 2019; Jansson, 2004; Tørring, 2019). Eit anna spørsmål som er verdt å spørje, er kva kunnskapar om elevane sine haldningar til nynorsk kunne ha tilført undersøkinga. Ville det vore ein skilnad mellom elevgruppene ut frå resultat, i og med at forsking har synt ein samanheng mellom negative haldningar til nynorsk som sidemål og låg meistringskjensle (som TNS Gallup, 2006; Pran & Ukkelberg, 2011; Karstad 2015)?

Som spørsmåla tydeleggjer, er det mange faktorar som spelar inn på sidemålskompetansen til elevane som eg ikkje har innblikk i, sidan eg berre har hatt skriftleg materiale å gå ut frå. Innblikk i opplæringsvilkår, sosiolingvistisk bakgrunn, privat skrivepraksis, observasjon av sidemålsundervisinga og innsikter i elevane og lærarane sine haldningar til nynorsk som sidemål kunne ha bidrege til å gje eit meir heilskapleg bilete av sidemålsopplæringa og dermed også ei djupare forståing for sidemålskompetansen til elevane. Eg trur likevel at ein analyse av elevane sine skriftlege arbeid har gjeve det beste utgangspunktet for å kunne svare på problemstillinga for denne oppgåva og seie noko om bokmålslevane si meistring av nynorsk formverk og rettskriving.

6.2 Forslag til vidare forskning

Sidan denne studien har vore avgrensa, er det ikkje mogleg, og heller ikkje eit mål, å generalisere. Likevel er resultatane tankevekkjande og vil kunne vere utgangspunkt for vidare forskning. Ei oppfølging av prosjektet kan mellom anna vere å gjennomføre liknande undersøkingar av elevtekstar frå andre delar av landet, til dømes Nord-Noreg. Ein slik studie kan med fordel også innebære ei kartlegging av elevane sin sosiolingvistiske bakgrunn, private skrivevanar, omfang og innhald i sidemålsundervisinga og generelle haldningar til nynorsk blant elevar og lærarar.

6.3 Nokre avsluttande ord

For å summere opp viser studiar at det å få opplæring i nynorsk og bokmål nokolunde simultant gjev betre generell språkkompetanse (Vangsnes m.fl., 2017; Vulchanova m.fl., 2013; Havas & Vulchanova, 2018). Gode språkkunnskapar er ein føresetnad for å kunne vere ein aktiv deltakar i samfunnet vårt. Å utvikle slike kunnskapar er ei oppgåve for skulen, og ifølgje den overordna delen av læreplanen skal opplæringa «[...] sikre at elevane blir trygge språkbrukarar [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dersom skulen skal nå målet om å gjere elevane kompetente i begge skriftspråka, bør sidemålsundervisinga ta til på eit tidlegare tidspunkt, særleg sidan ei utfordring med nynorsk, både som sidemål og hovudmål, er den ustabile eksponeringa i samfunnet elles (Bjørhusdal, 2014; Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Haugan, 2019; Vangsnes, 2018). Når også forskning på tidleg start med nynorsk som sidemål har vist å ha ein effekt på både resultat i og haldningar til nynorsk (Jansson & Traavik, 2017), er det urovekkande at det ikkje har fått reelle konsekvensar for sidemålsopplæringa i skulen. Noko som også kan tyde på at opplæringa tek til for seint, er at nynorsk får meir til felles med eit andrespråk for elevar med bokmål som hovudmål (Eiksund, 2018; Haugan, 2019; Tørring, 2019), noko mine funn underbyggjer ved at elevane nyttar andrespråksstrategiar i møte med det nynorske skriftspråket. Vi får vone at innføringa av kompetansemål i begge skriftspråka allereie frå andre steget på barneskulen etter Fagfornyninga kan tene eit slikt føremål (Udir, 2019, 5f). Som funna mine

også syner, er det likevel viktig å differensiere sidemålsopplæringa ut frå kva strategiar elevane nyttar i skrivinga. Elles får vi heie fram vidare forskning på nynorsk, både som sidemål og som hovudmål, og håpe på at det snart vert utforma ein nynorskdidaktikk som er tilpassa elevane og det samfunnet vi lever i, eit ynskje også Bjørhusdal og Juuhl (2017) har uttrykt. Som Bjørhusdal (2014) trur eg at det å styrkje nynorsk spesielt vil vere eit viktig tiltak for å fremje reell jamstilling mellom nynorsk og bokmål. Dette vil igjen styrkje norsk språk, for, som proposisjonen til ei ny språklov seier: «Allmenn kompetanse i dei to norske skriftspråka er ein premiss for at både bokmål og nynorsk skal vere fullt utbygde og samfunnsberande språk» (Prop. 108 L (2019-2020), s. 55).

7 Litteraturliste

- Aa, L. I. (2017). Syntaks. I M-A. Igland & M. Nygård (red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 105-123). Universitetsforlaget.
- Askland, S. (2019). «Grammatikk er ein viktig reiskap når vi treng han»: Kva seier lærarar om grammatikkundervisning i norskfaget? *Norsklæreren*, (3).
<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/sigrunn-askland-grammatikk-erviktig-som-ein-reiskap-nr-vi-treng-han>
- Berg-Olsen, S. (2017). Grammatiske kjønn og variasjon i norsk. *Språknytt*, 45(2), 27-29.
https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/spraknytt/2017/22017/spraknytt-2-2017_netutgave.pdf?id=16599
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (2005). *Andrespråklæring*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring: Norsk offentlig språkpolitikk 1885-2005* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. HVL Open.
<http://hdl.handle.net/11250/220171>
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, 109(1), 93-121. https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2497153/1407-1649-1-SM_HVL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bratberg, Ø. (2018). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Budal, I. B. (2020). Morfologi. I I. B. Budal, R. Theil, B. Ø. Thorvaldsen & I. Tonne (red.), *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk og didaktikk* (s. 101-136). Fagbokforlaget.
- Delsing, L.-O. & K. L. Åkesson. (2005). *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. Nordiska ministerrådet.
- Eiksund, H. (2018). Monolingual biliteracy. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: nye tverrfaglege perspektiv* (s. 31-52). Det norske samlaget.
- Ertzeid, I. (2017). *Nynorsk som sidemål: En kartlegging og analyse av feiltyper i elevsvar*. [Mastergradavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge]. USN Open Archive.
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2651091>

- Fretland, J. O. (2015). «Vi analyserer økningen i isokvanter»: Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I H. Eiksund og J. O. Fretland (red.), *Nye røyser i nynorskforskinga* (s. 176-187). Samlaget.
- Grepstad, O. (2015). *Språkfakta 2015*. <https://www.nynorsk.no/wp-content/uploads/2019/01/Spr%C3%A5kfakta-2015-bokversjon-END.pdf>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gujord, A-K. H. & Ragnhildstveit, S. (2018). Tverrspråkleg påverknad – status og trendar i norsk andrespråksforskning. I A-K. H. Gujord og G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 133-161). Cappelen Damm Akademisk.
- Haugan, J. (2019). When the first language feels like a second language: Challenges for learners of Norwegian Nynorsk. *Beyond Philology: An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching*, (16/1), 141-164. <https://doi.org/10.26881/bp.2019.1.07>
- Havas, V., & Vulchanova, M. (2018). The nature and effects of Norwegian diglossia. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland, & A.-K. H. Gujord (red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 53-73). Det Norske Samlaget.
- Hilditch, G. & Aarsæther, F. (2008). Andrespråkseleven og målspråket. I M. E. Nergård & I. Tonne (red.), *Språkdidaktikk for norsklærere: Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 43-66). Universitetsforlaget.
- Hognestad, J. K. (2017). Fonetikk og fonologi. I M-A. Igland & M. Nygård (red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 53-71). Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K. (2004). *Kva slags sidemålsopplæring legg lærebøkene opp til når nynorsk er sidemålet? Ein analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter Reform 97* (Arbeidsrapport 2004:6 Høgskolen i Østfold). <http://hdl.handle.net/11250/147540>
- Jansson, B. K., & Traavik, H. (2014). Rettskriving og rettskrivingsutvikling. I B. K. Jansson, & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 171- 181). Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K. & Traavik, H. (2017). God i både nynorsk og bokmål allereie på mellomsteget? *Norsklæreren*, 41(1), 104-119. <https://hiof.brage.unit.no/hiofxmlui/bitstream/handle/11250/2565448/JanssonGodibode.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Jarvis, S. (2017). Transfer: An overview with an expanded scope. I S. Jarvis, A. Golden & K. Tenfjord (Red.), *Crosslinguistic influence and distinct patterns of language learning. Findings and insights from a learner corpus* (s. 12-28). Routledge.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge.
- Karstad, A. K. (2015). *Nynorsk som sidemål i Tromsø: En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet*. [Mastergradavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin.
<https://munin.uit.no/handle/10037/9164>
- Kola, K. W. (2014). *Bokmålsbruk – hvorledes/hvordan/åssen og hvorfor? Om bruken av morfologiske og ortografiske varianter av i bokmålsnormalen*. [Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/40996>
- Kulbrandstad, L. A. (1993). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder*. Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre: Norsk språklære med øvingsoppgaver*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overorda del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringa_nynorsk.pdf
- Lundberg, I. (2012). *God skriveutvikling: Kartlegging og undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lunde, K. (2015). *Grammatisk kompleksitet: syntaktisk struktur, trekkmatriser og eksponenter i nynorsk og bokmål* [Masteroppgåve, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2374720>
- Lyster, S-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst*. Gyldendal Akademisk.
- Melby, H. (2005). «No e æ færde me EKSAMEN» – en undersøkelse av rettskrivingsavvik blant trønderske tiendeklassinger [Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/26759>
- Meld. St. 6. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>

- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet*. Cappelen Damm Akademisk.
- NSD. (u.å.). *Fyller ut meldeskjema for personopplysninger*. NSD – Norsk senter for forskningsdata.
<https://www.nsd.no/>
- Nygård, M. (2017). Grammatikk i norskfaget. I M-A. Igland & M. Nygård (red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 39-51). Universitetsforlaget.
- Omdal, H. (2007). Både e-mail og e-post? Om avløyserord i norsk. I G. Kvamm (red.), *Moderne importord i språka i Norden VI: Udenlandske eller hjemlige ord. En undersøgelse af sprogene i Norden* (s. 49-75). Novus Forlag.
- Opinion. (2016). *Bruker- og befolkningsundersøkelse 2016*. (Oppdrag frå Språkrådet).
https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/20161101_sprakradet_brukerundersokelse_2016.pdf
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-5>
- Riksmålsforbundet. (u.å.). Organisasjon: Hvem er vi?
<https://www.riksmalsforbundet.no/organisasjon/>
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning* (Vol. 21, Second language acquisition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pran, K. R. og Ukkelberg, Å. (2011). *Norsklæreres holdning til eget fag*. Synnovate for Språkrådet.
<https://www.sprakradet.no/upload/Norskl%C3%A6rerer%20holdninger%20til%20eget%20fag.pdf>
- Prop. 108 L (2019-2020). *Lov om språk (språklova)*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/nno/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>
- Røyneland, U. (2008). Språk og dialekt. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland og H. Sandøy (red.), *Språkmøte: innføring i sosiolingvistikk* (s. 13-31). Cappelen Akademisk Forlag.
- Sandøy, H. (2004). Norvagisering og fornorsking. I H. Sandøy & J.-O. Östman (red.), *Moderne importord i språka i Norden II. "Det främmande" i nordisk språkpolitik. Om normering av utländska ord* (s. 107-141). Novus Forlag.
- Selinker, L. (1988). Interlanguage. *Papers in Interlanguage*, (44).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321549.pdf>

- Sjøhelle, K. K. (2016). *Å skrive seg inn i språket: Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/59173>
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: Kva skil gode tekstar frå middels gode?* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/35770>
- Skjevraak, M. (2009). «Eg skjønner ikke, Kvorfor det?» *Sjetteklassingar skriv seg inn i nynorsken*. [Masteravhandling, Høgskolen i Sør-Trøndelag]. NTNU Open.
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/148807/Masteroppgave_skjevraak_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Språkrådet. (u.å.-a). *Fler eller flere, mer eller mere?*
<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/fler-eller-flere-mer-eller-mere/>
- Språkrådet. (u.å.-b). *S-genitiv*. <https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Nynorsk hjelp/S-genitiv/>
- Språkrådet. (2015). *Retningslinjer for normering av bokmål og nynorsk*.
<https://www.sprakradet.no/globalassets/spraka-vare/norsk/retningslinjer-for-normering-nynorskversjon.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *03743: Elevar i grunnskolen, etter målform, statistikkvariabel og år* [Datasett]. <https://www.ssb.no/statbank/table/03743/tableViewLayout1/>
- Stauri, T. (2001). Lærerutdanninga og sidemålet. *Språknytt*, 29(1), 29-31.
https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/spraknytt/2001/spraknytt1-2_2001_web.pdf?id=7375
- Søyland, A. (2002). Typar feil i nynorsk. <https://www.sprakradet.no/localfiles/nyno02aso.pdf>
- TNS Gallup. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning: resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer* (Oppdrag frå Utdanningsdirektoratet). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf
- Tonne, I. (2020). Grammatikk i klasserommet – didaktiske muligheter. I I. B. Budal, R. Theil, B. Ø. Thorvaldsen & I. Tonne (red)., *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk og didaktikk* (s. 173-191). Fagbokforlaget.

- Tørring, E. (2019). *Nynorsk som sidemål i eit lærarperspektiv: Ein kvalitativ studie av korleis tre norsklærarar oppfattar og arbeider med nynorsk som sidemål* [Masteroppgåve, OsloMET]. Open Digital Arcive. <https://oda.oslomet.no/handle/10642/8724>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Vangsnes, Ø. (2018). Den norske språkstoda i eit tospråksperspektiv. Variasjon i språkkompetanseprofilar. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: nye tverrfaglege perspektiv* (s. 31-52). Det norske samlaget.
- Vangsnes, Ø. A., Söderlund, G., & Blekesaune, M. (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 346–361. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>
- Vikør, L. S. (2017). Er nynorsk eit språk eller ei målform? I Karlsen, K. E., Rødningen, D. & Tangen, H. (red.), *I teneste for nynorsken: Heidersskrift til Olaf Almenningen 70 år* (s. 181-188). Novus forlag.
- Vulchanova, M., Asbjørnsen, M. F., Åfarli, T. A., Ramsevik Riksem, B., Järvikivi, J. & Vulchanov, V. (2013). *Flerspråklighet i Norge*. <https://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kdagen%202012/Vulchanova%20endelig%20rapport%2025042013.pdf>
- Walton, S. (2015). Kva er nynorsken? I H. Eiksund og J. O. Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 16-33). Samlaget.
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivings-studier II: kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Nasjonalbiblioteket. <https://www.nb.no/nbsok/nb/dd50bab1c4e79328cf7550ddfbfd7adb?lang=no#0>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærarar

Informasjon til elevar og føresette om forskingsprosjekt om nynorsk rettskriving i sidemålstekstar

Dette er eit spørsmål til deg om å bruke ein av sidemålstekstane dine frå i vår til å undersøkje korleis elevar med bokmål som hovudmål skriv nynorsk. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Kva inneber det for deg å delta?

Prosjektet mitt går ut på å analysere elevtekstar frå to ulike geografiske område. Du går på ein skule i Oslo/Inderøy kommune, som er eitt av områda eg er interessert i å samle elevtekstar frå. Dersom du samtykker til at eg kan bruke teksten din i oppgåva mi, gir du meg lov til å sjå på rettskrivinga i teksten din. Eg kjem med andre ord ikkje til å sjå på og vurdere innhaldet i teksten. Ein konsekvens av dette kan vere at eg siterer delar av teksten din, som enkeltord, delar av ei setning eller full setning, i oppgåva mi. Teksten din vert sjølv sagt anonymisert, så det er ingen som kan vite eller finne ut av kven som har skrive den. Det blir difor viktig at du ikkje oppgir personlege opplysningar i teksten du skriv. Når eg siterer frå ulike tekstar i oppgåva, vil eg eventuelt kalle dei «elevtekst a», «elevtekst b», «elevtekst c» eller liknande.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du samtykker til at eg kan bruke teksten din, vil læraren din sende meg teksten din på e-post.

Ditt personvern

Læraren din vil anonymisere teksten din før den vert sendt til meg. Eg kjem altså ikkje til å få personopplysningar om deg, noko som betyr at verken eg eller andre kan identifisere deg. Det einaste som vil kome fram i oppgåva mi, er kva geografisk område du er frå.

Prosjektet skal etter planen vere ferdig 14.05.21.

Kor kan du finne ut meir?

Har du spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal, ved Oda Steindal Romarheim (160491@stud.hvl.no), rettleiar Janne Sønnesyn (Janne.Sonnesyn@hvl.no) eller rettleiar Samuele Mascetti (Samuele.Mascetti@hvl.no).
- Fagansvarleg for forskningsetikk og personvern i forskning ved HVL: Anne-Mette Somby (Anne-Mette.Somby@hvl.no).

Beste helsing,

Oda Steindal Romarheim

Masterstudent
