

# **”Fordi dialekt er dialekt og bokmål er bokmål”**

*Om bruken av valgfrie former i tiendeklasse på Flekkefjord ungdomsskole skoleåret 2008/2009*

**Johanne Njerne Unhammer**



Masteroppgave i nordiskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

**UNIVERSITETET I OSLO**

Høst 2009

## Sammendrag

Bokmålsnormalen åpner for valgfrihet i ortografi og morfologi. Valgfriheten var først et virkemiddel for å skape et norsk språk, de fornorskede formene ble valgfrie ved siden av de tradisjonelle danske. Senere ble valgfrie former et virkemiddel for å føre de to målformene sammen til ett norsk språk. Etter hvert så man også fordeler med å ha en vid normal med valgfrie former, det gjør det mulig for flere å skrive talemålsnært.

I denne masteroppgaven har jeg sett nærmere på hvordan valgfriheten i bokmålsnormalen blir utnyttet av en gruppe elever i tiendeklasse ved Flekkefjord ungdomsskole. I tillegg har jeg undersøkt hva som påvirker elevene i valg av ordformer. Hovedproblemstillingene i denne oppgaven er:

1. *Hvilke ordformer bruker elevene når de skriver bokmål?*
2. *Hva kan forklare elevenes valg av ordformer?*

For å finne svar på problemstillingene mine har jeg undersøkt tekster fra 44 elever i tiendeklasse ved Flekkefjord ungdomsskole, og gjennomført en spørreundersøkelse blant 123 elever på klassetrinnet.

Resultatet av tekstundersøkelsen viser at elevene skriver et moderat bokmål. Når den talemålsnære formen faller sammen med den moderate, er det den elevene velger å skrive. Hvis den talemålsnære formen er markert i skriftspråket, blir den ikke brukt. Det er forskjell i bruksfrekvens av radikale og moderate former i de kategoriene jeg har undersøkt.

Spørreundersøkelsen viser at elevene har lite kunnskaper om hvilke former som er godkjent i bokmålsnormalen. Mange opplever de radikale talemålsnære formene som feil. Elevene er ikke fremmede for å bruke dialekt i skrift, veldig mange oppgir at de skriver dialekt i ulike digitale medier. De oppgir også at de bruker flere talemålsnære radikale former i bokmål i spørreskjemaet enn det jeg fant i tekstundersøkelsen. Nesten halvparten av elevene synes det er greit at det er mulig å bøye og skrive ord på ulike måter i bokmål. Det er allikevel en betydelig mindre andel som oppgir at de ville skrevet mer talemålsnært med mer kunnskap.

## Forord

Halvannet år er gått siden jeg begynte på denne oppgaven. Det har vært strevsomt, men samtidig veldig lærerikt! Nå når oppgaven er ferdig er det flere som fortjener en takk:

Takk til rektor og de fire involverte norsklærerne ved Flekkefjord ungdomsskole som hjalp meg med å få tak i materialet til undersøkelsene mine. Takk også til elevene som lot meg få tilgang til tekstene deres, og som tok seg bryet med å svare på spørreskjemaet mitt.

Jeg må også rette en stor takk til de to veilederne mine, Geirr Wiggen som hjalp meg å finne tema og problemstilling, og Kjell Ivar Vannebo som har hjulpet meg videre med å ferdigstille oppgaven.

Til alle dere andre som på ulike måter har bidratt til at oppgaven har blitt ferdig: Tusen takk!

Stavanger, november 2009

Johanne Njerne Unhammer



---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>TABELLOVERSIKT .....</b>	<b>10</b>
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>12</b>
1.1 TEMA FOR OPPGAVEN .....	12
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER.....	13
1.3 METODER OG MATERIALE .....	14
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN .....	15
<b>2. FORSKNINGSSTATUS.....</b>	<b>16</b>
2.1 NOEN BEGREPER.....	16
2.1.1 <i>Normer</i> .....	16
2.1.2 <i>Skriftnormaler</i> .....	17
2.1.3 <i>Språknormering</i> .....	17
2.2 BOKMÅLSNORMALEN .....	20
2.2.1 <i>Gjeldende bokmålsnormal</i> .....	20
2.2.2 <i>Ulike varianter av bokmål</i> .....	21
2.3 BAKGRUNN OG MOTIVER FOR Å HA VALGFRIHET I BOKMÅLSNORMALEN .....	23
2.3.1 <i>Nasjonale</i> .....	23
2.3.2 <i>Sosiale</i> .....	24
2.3.3 <i>Pedagogiske</i> .....	24
2.4 FORHOLDET MELLOM TALESPRÅK OG SKRIFTSPRÅK.....	26

---

2.4.1 Skriftspråket er det primære .....	26
2.4.2 Talespråket er det primære .....	26
2.4.3 Talespråk og skriftspråk er to selvstendige systemer.....	27
2.4.4 Et komplekst forhold.....	27
2.5 TIDLIGERE FORSKNING .....	29
2.5.1 Norsk rettskrivingsforskning.....	29
2.5.2 Valgfrihet og rettskriving i et nordisk perspektiv.....	30
2.5.3 Tidligere undersøkelser av bruk av valgfrie former i bokmål.....	31
2.5.4 Tematisering av valgfrie former i allmennlærerutdanningen .....	36
2.5.5 Kunnskaper og holdninger hos lærere.....	38
2.5.6 Valgfrie former i aviser.....	39
2.5.7 Valgfrie former i lærebøker .....	41
2.6 KJØNN OG VALGFRIE FORMER .....	41
2.7 SPRÅKBRUK I FORMELLE OG UFORMELLE SITUASJONER .....	43
<b>3. METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>45</b>
3.1 METODE OG MATERIALE .....	45
3.2 DATAINNSAMLING .....	46
3.2.1 Valg av sted .....	46
3.2.2 Valg av informanter.....	47
3.3 TEKSTUNDERSØKELSE .....	48
3.3.1 Utvalgsriterier.....	48
3.3.2 Valg av tekster .....	49
3.3.3 Meldepliktig prosjekt – NSD.....	50
3.3.4 Problemer underveis.....	51

---

3.3.5 Endelig utvalg .....	52
3.3.6 Registrering av valgfrie former .....	52
3.3.7 Reliabilitet .....	53
3.4 SPØRREUNDERSØKELSE .....	54
3.4.1 Hvorfor spørreundersøkelse? .....	54
3.4.2 Innholdet i spørreskjemaet .....	54
3.4.3 Hvem skulle svare på spørreskjemaet? .....	56
3.4.4 Evaluering av skjemaet .....	56
3.4.5 Gjennomføring .....	57
3.4.6 Behandling av data .....	57
3.4.7 Reliabilitet og validitet .....	58
<b>4. TEKSTUNDERSØKELSE .....</b>	<b>59</b>
4.1 FORMVERKET .....	60
4.1.1 Bestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønn .....	60
4.1.2 Ubestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønn .....	63
4.1.3 Andre hunkjønnformer .....	66
4.1.4 Ubestemt form flertall av intetkjønnsord .....	67
4.1.5 Bestemt form flertall av intetkjønnsord .....	68
4.1.6 Preteritum og perfektum partisipp av svake verb som kan få endelsen –a eller –et .....	70
4.1.7 Oppsummering av funnene i formverket .....	72
4.2 LYDVERKET .....	73
4.2.1 Preteritum av sterke verb med valgfri diftong eller monoftong .....	73
4.2.2 Diftong eller monoftong .....	74
4.2.3 O eller u .....	79

---

4.2.4 ju eller y.....	80
4.2.5 ø eller e (glømme og sjøl eller glemme og selv) .....	80
4.2.6 å eller a.....	81
4.2.7 e eller a.....	81
4.2.8 e eller i.....	82
4.2.9 –en kontra –a i sammensetninger og enkeltord.....	82
4.2.10 "Bløt" eller "hard" konsonant.....	83
4.2.11 Leksikalsk variasjon i enkeltord .....	83
4.2.12 Oppsummering av funnene i lydverket.....	85
4.3 OPPSUMMERING TEKSTUNDERSØKELSE .....	85
<b>5. SPØRREUNDERSØKELSE.....</b>	<b>88</b>
5.1 KUNNSKAP OM VALGFRIE FORMER.....	89
5.1.1 Retteprøve.....	89
5.1.2 Elevenes egne eksempler på valgfrie former .....	93
5.1.3 Undervisning og ordliste .....	95
5.1.4 Oppsummering.....	98
5.2 ELEVENES RAPPORTER OM EGEN SPRÅKBRUK.....	98
5.2.1 Hvilke former mener elevene selv de bruker.....	99
5.2.2 Hva eller hvem påvirker skriftspråket til elevene? .....	102
5.2.3 Tror elevene at de endrer ordformer etter om de får karakter eller ikke.....	104
5.2.4 Hvilke former bruker norsklæreren? .....	106
5.2.5 Oppsummering.....	107
5.3 OM SKRIVING PÅ DIALEKT .....	107
5.3.1 Skriver elevene på dialekt utenfor skolen? .....	108



---

5.3.2 Hva er grunnene til at elevene skriver på dialekt? .....	109
5.3.3 Hvem skriver de på dialekt til? .....	111
5.3.4 Skriver elevene på dialekt i skolesammenheng? .....	113
5.3.5 Oppsummering .....	114
5.4 ELEVENES MENINGER OM VALGFRIHETEN .....	116
5.4.1 Mener elevene det er greit at det er tillatt med ulike varianter i formverk og lydverk? ..	116
5.4.2 Ville elevene skrevet mer talemålsnært hvis de hadde hatt kunnskaper om hva som er lov? ..	119
5.4.3 Oppsummering .....	122
<b>6. SLUTTORD .....</b>	<b>125</b>
6.1 HOVEDRESULTATER OG KONKLUSJONER .....	125
6.2 SVAKHETER MED UNDERSØKELSESMETODENE MINE SOM KAN HA PÅVIRKET RESULTATENE. ...	126
6.3 HVA AVGJØR ELEVENES VALG AV ORDFORMER I BOKMÅL? .....	128
6.4 MINE RESULTATER: NOEN KONSEKVENSER FOR NORSKOPPLÆRINGEN .....	129
<b>KILDELISTE .....</b>	<b>132</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>138</b>

---

## Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form entall av alle substantiv som kan være hunkjønnord i bokmål. ....	61
Tabell 2: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form entall av substantiv som er hunkjønn i talemålet i Flekkefjord.....	62
Tabell 3: Oversikt over hvilken ubestemt artikkel elevene bruker foran ubestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønn.....	64
Tabell 4: Oversikt over hvilken bestemt artikkel elevene bruker foran ubestemt form entall av ord som er hunkjønn i talemålet i Flekkefjord. ....	65
Tabell 5: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i ubestemt form flertall av intetkjønnsord.....	68
Tabell 6: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form flertall av intetkjønnsord.....	69
Tabell 7: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i preteritum og perfektum partisipp av svake verb som kan få endelsene -a eller -et.....	71
Tabell 8: Oversikt over om elevene bruker diftong ei eller monoftong e i preteritum av sterke verb.....	73
Tabell 9: Oversikt over om elevene bruker diftongen ei eller monoftongen e (ikke preteritum av sterke verb). ....	75
Tabell 10: Oversikt om elevene bruker diftongen ei eller monoftongen e i ord som har diftong i talemålet (ikke preteritum av sterke verb). ....	76
Tabell 11: Oversikt over hvor mange av elevene som synes de ulike ordformene er skrevet feil.....	90
Tabell 12: Oversikt over om elevene mener de har hatt om valgfrie former i norskundervisningen?.....	95
Tabell 13: Krysstabell, klasse * Har du i norskundervisningen hatt om valgfrie former i bokmål? .....	96
Tabell 14: Oversikt over hvor ofte elevene bruker ordliste når de skriver.....	97
Tabell 15: Oversikt over hvilke ordformer elevene oppgir at de bruker .....	99
Tabell 16: Relativ frekvens for kjønnene på de fem mest brukte radikale formene. ....	101

---

Tabell 17: Relativ frekvens for kjønnene på de fem mest brukte moderate formene.....	102
Tabell 18: Oversikt over hva eller hvem elevene mener påvirker skriftspråket deres. ....	102
Tabell 19: Oversikt over om elevene mener de bruker de samme ordformene i en tekst uansett om de får karakter eller ikke. ....	104
Tabell 20: Krysstabell, klasse * Tror du at du bruker andre ordformer i en tekst med karakter enn i en tekst uten karakter? .....	105
Tabell 21: Oversikt over om elevene føler de bruker de samme ordformene som norsklæreren sin. ....	106
Tabell 22: Oversikt over hvor ofte elevene skriver på dialekt utenfor skolen. ....	108
Tabell 23: Krysstabell, kjønn * Skriver du på dialekt utenfor skolen? .....	108
Tabell 24: Oversikt over hvilke grunner elevene oppgir for hvorfor de skriver på dialekt...	110
Tabell 25: Oversikt over hvem elevene ville skrevere en SMS på dialekt til. ....	112
Tabell 26: Oversikt over om elevene skriver på dialekt i skolesammenheng. ....	113
Tabell 27: Krysstabell, kjønn * Skrive på dialekt i skolesammenheng? .....	114
Tabell 28: Mener elevene det er greit at ord kan skrives og bøyes på ulike måter i bokmål? .....	116
Tabell 29: Grunner elevene oppgir for at de synes det er greit at ord kan bøyes og skrives på ulike måter. ....	117
Tabell 30: Grunner elevene oppgir for at de ikke synes det er greit at ord kan bøyes og skrives på ulike måter. ....	117
Tabell 31: Krysstabell, kjønn * Syns elevene det er greit med valgfrihet i bokmål? .....	119
Tabell 32: Oversikt over om elevene ville skrevet mer talemålsnært hvis de hadde hatt mer kunnskap om valgfriheten. ....	119
Tabell 33: Grunner til at elevene ville skrevet mer talemålsnært med mer kunnskap om bokmålsnormalen. ....	120
Tabell 34: Grunner til at elevene ikke ville skrevet mer talemålsnært med mer kunnskap om bokmålsnormalen. ....	121
Tabell 35: Krysstabell, kjønn * Ville du skrevet mer talemålsnært med mer kunnskap? ....	122
Tabell 36: Krysstabell, synes du det er greit med valgfrihet i bokmål? * Ville du skrevet mer talemålsnært hvis du hadde hatt mer kunnskap? .....	123

# 1. Innledning

## 1.1 Tema for oppgaven

Temaet for denne oppgaven er valgfriheten som finnes på ordnivå i norsk rettskriving, nærmere bestemt valgfriheten i bokmålsnormalen. I Norge har vi to sidestilte målformer som begge åpner for stor grad av variasjon i ortografi og morfologi. Bakgrunnen for denne variasjonen finner vi i den norske språkhistorien. Bull mener at norsk normeringshistorie baserer seg på en balansegang mellom to motsatte normeringsprinsipp: ”det ein kan kalle einskaps- eller enkelheitsprinsippet og folkemålsprinsippet” (Bull 1987: 40). Det første prinsippet tilsier at normen burde være så enkel som mulig. Det andre prinsippet peker på at fordi vi i Norge har stor grad av talemålsvariasjon, må skriftspråk basert på folkemålsformer tillate variasjon. Hvordan valgfriheten i skriftnormalene blir sett på, som en fordel eller en ulempe for språkbrukerne, henger gjerne sammen med hvordan man tenker seg forholdet mellom skrift og tale.

Mot slutten av 1990-tallet ble det satt i gang arbeid for å lage en strammere normal både for bokmål og nynorsk. I en e-post fra Språkrådet 03.06.08 skriver Marit Hovdenak at arbeidet det siste tiåret har vært grunnet i det synet at en stabil og forholdsvis enkel norm er en fordel, og at valgfriheten er for stor. Det kom ny rettskrivingsreform i 2005 for bokmålet. Denne reformen er litt strammere enn bokmålsreformen fra 1981. Lite brukte former er nå tatt ut av rettskrivingen, og tradisjonelle former som blir mye brukt, er godkjent som en del av den offisielle rettskrivingen. Det skilles ikke lenger mellom hovedformer og sideformer. Det er ennå ikke kommet en tilsvarende ny reform for nynorsk.

Selv om det har kommet en ny bokmålsreform som innskrenker valgfriheten litt sammenlignet med reformen i 1981, betyr ikke det at valgfriheten ikke lenger er betydelig. Språkbrukeren kan fremdeles velge mellom flere ord- og bøyingsformer innenfor bokmålsnormalen. Et sentralt spørsmål blir hvordan språkbrukerne utnytter den valgfriheten, og hvordan de oppfatter den. Jeg har valgt å bruke tiendeklassinger som informanter i min undersøkelse. De er i ferd med å avslutte ti år med obligatorisk grunnskole, og de skal bruke

---

skriftspråket i mange år framover. Det er derfor interessant å se hvordan den unge språkbrukergenerasjonen utnytter og opplever språknormalen i deres hovedmål, bokmål.

## 1.2 Formål og problemstillinger

Formålet med denne oppgaven er å se hvordan den vide normalen i bokmål blir utnyttet av en gruppe elever i tiendeklasse, og å se på mulige forklaringer i forhold til valg av ordformer. Hovedproblemstillingene i denne masteroppgaven er:

1. *Hvilke ordformer bruker elevene når de skriver bokmål?*
2. *Hva kan forklare elevenes valg av ordformer?*

Ett av argumentene for å ha en vid bokmålsnormal er at alle skal kunne identifisere seg med skriftspråket, og bruke former som i stor grad stemmer med talemålet. Siden vi i Norge ikke har noe standardtalemål, må et skriftspråk som skal reflektere talemålet nødvendigvis også ha en viss grad av variasjon. Det er gjerne muligheten til å skrive talemålsnært som blir trukket fram som den største fordelen ved valgfriheten. En underproblemstilling til hovedproblemstilling 1 er derfor: *I hvilken grad skriver elevene talemålsnært?* Tidligere litteratur jeg har lest tyder på at elever i liten grad velger talemålsnære former. Den siste undersøkelsen jeg har lest som undersøker hvilke valgfrie former elevene velger er fra 1998 (Johansen). Etter den tid har den moderne teknologien gjort at elevene i større grad bruker skriftspråket til å kommunisere med, og ofte skriver de da på dialekt. Når unge mennesker skriver tekstmeldinger og chatter bruker de ofte dialekt (se for eksempel Skog 2002 og 2004). I tillegg undersøker jeg om gutter og jenter velger ulike ordformer, og om elevene velger forskjellige ordformer i tekst med og uten formell vurdering.

Jeg ønsker også å se hva som kan forklare elevenes valg av ordformer.

Underproblemstillinger til hovedproblemstilling 2 er: *Hva kan elevene om valgfriheten? Hva mener de om valgfriheten? Hva tenker elevene om sitt eget skriftspråk?* For at elevene skal kunne utnytte valgfriheten må de ha kunnskaper om den vide bokmålsnormalen. Janssons

studie fra 1999 viser at valgfriheten er lite framme i lærerutdanningen, og det er derfor sannsynlig at den vide rettskrivingsnormalen heller ikke er særlig framme i undervisningen i grunnskolen. Det er særlig viktig at elevene har kunnskap om hva som er tillatt hvis de skal klare å utnytte valgfriheten til å skrive talemålsnært. Å skrive talemålsnært er trukket fram som en av de viktigste fordelene med valgfriheten. Et annet interessant spørsmål er om elevene selv oppfatter den vide normalen som en fordel eller en ulempe for dem som språkbrukere. Både en vid og en smal normal blir begrunnet ut fra pedagogiske hensyn. Jeg lurer derfor på hva elevene, som brukere av normalen, mener om valgfriheten. Dessuten ønsker jeg å finne ut mer om elevenes meninger og kunnskap om egen skrivning, både på bokmål og dialekt.

### 1.3 Metoder og materiale

For å finne svar på problemstillingene mine har jeg foretatt en undersøkelse av tekster skrevet av elever ved Flekkefjord ungdomsskole, og gjennomført en spørreundersøkelse i den samme elevgruppen. I tekstundersøkelsen blir ordformene til elevene analysert kvalitativt og kvantitativt. Jeg har ikke valgt ut kategorier jeg vil undersøke på forhånd. Jeg tar ord for ord, og undersøker om ordene kan skrives eller bøyes på flere enn en måte i bokmålsnormalen. Ut fra resultatene grupperer jeg ordformene sammen i kategorier. Ordformene blir sammenliknet med talemålet til elevene. Som bakgrunnsvariabler har jeg kjønn og tekst med og uten karakter. Valget falt på en tekst med, og en tekst uten karakter, for jeg tror elevene opplever de to skrivesituasjonene til å ha ulik grad av formalitet. Man har funnet ut at mennesker snakker ulikt ettersom konteksten er uformell eller formell (Hoftvedt 1980, Akselberg 2003a). Vil jeg finne det samme i skrivesituasjoner som har ulik grad av formalitet?

På bakgrunn av resultatene fra tekstundersøkelsen har jeg hatt en spørreundersøkelse i den samme elevgruppen som har skrevet tekstene. Jeg vil prøve å finne ut hva elevene vet om valgfriheten og hvordan de opplever den. I tillegg lurer jeg på om elevene selv vet hvilke former de bruker når de skriver bokmål. Vil elevene oppgi de samme ordformene som det

jeg finner når jeg undersøker tekstene deres? Resultatene fra spørreundersøkelse er ment å skulle kaste lys over de resultatene jeg fant i tekstundersøkelsen.

## 1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Den starter med dette innledningskapittelet. Deretter kommer kapittel 2 som jeg har kalt forskningsstatus. I dette kapittelet skriver jeg litt om begreper som blir brukt i oppgaven, og andre begreper som er relevante i forhold til temaet. I tillegg oppsummeres tidligere forskning som er gjort rundt temaet valgfrie former i skriftnormalene. Kapittel 3 er metodekapittelet. Her skriver jeg om valg av metode og innsamling, både for tekstundersøkelsen og spørreundersøkelsen. Deretter følger kapittel 4 og 5 som tar for seg resultater fra henholdsvis tekstundersøkelsen og spørreundersøkelsen. Det siste kapittelet er sluttord, her oppsummerer jeg hovedfunnene og konklusjonene fra undersøkelsene mine.

## 2. Forskningsstatus

### 2.1 Noen begreper

#### 2.1.1 Normer

I forbindelse med undersøkelsene mine bruker jeg begrepet språknorm. Det er ikke så lett å gi en klar og avgrenset definisjon på hva normer er. Vikør og Omdal gir denne definisjonen: ”Normer er formelle eller uformelle retningslinjer for kva som blir oppfatta som akseptabelt i alle livets forhold. Språknormer fortel oss altså kva som er akseptabelt, dvs. rett, språk” (Omdal og Vikør 2002: 14). Sandøy gir en litt annerledes definisjon, men den uttrykker mye av det samme som definisjonen til Vikør og Omdal: ”Normer kan oppfattast som kollektive mønster for forventta åtferd” (Sandøy 2003a: 259). Normer påvirker vår atferd, vi handler i tråd med det vi tror er forventet av oss. Språknormene forteller oss altså hva som er riktig og forventet språk. Vikør skiller mellom grammatiske normer og bruksnormer (Vikør 1994: 66). Grammatiske normer definerer han som hva som er grammatisk rett eller feil i et gitt språkssystem, enten det er dialekt eller skriftspråk. Bruksnormer forteller oss hva slags språkvarianter eller språkvarieteteter som er brukbare i en gitt kontekst.

Vi kan skille mellom internaliserte og fastsatte normer (Vannebo 2008: 75)<sup>1</sup>. De internaliserte normene blir til fordi vi har en individual –psykologisk tilknytning til eksisterende normer i et samfunn eller i en bestemt sosial gruppe (Vannebo 2008: 77). Internaliserte normer er automatiserte og ligger ubevisst i oss. Det talte morsmålet vårt bygger på den type normer. De fastsatte normene er derimot vanligvis etablert gjennom et bestemt språklig utsagn (Vannebo 2008: 77). De er formelt fastsatt i grammatikker,

---

<sup>1</sup> Helge Dyvik foretrekker å kalle de internaliserte normene for ”operative normer”. Han mener begrepet internalisert norm er for individ-orientert. De fastsatte normene kaller han ”forskrevne” eller ”preskriptive” (Dyvik 2003: 30).



---

lærebøker og ordlister (Omdal og Vikør 2002: 14). De fastsatte normene kan bli internaliserte, de er da allment aksepterte.

### 2.1.2 Skriftnormaler

En skriftnormal er et sammenhengende system av fastsatte normer for en språkvarietet (Omdal og Vikør 2002: 15). Utgangspunktet for en skriftnormal er altså fastsatte normer. I Norge er det Kultur- og kirkedepartementet som vedtar språknormene, etter framlegg fra Språkrådet. I Norge har vi to offisielle skriftnormaler, bokmålsnormalen og nynorsknormalen. I tillegg eksisterer det dessuten uoffisielle normaler ved siden av de offisielle, for eksempel Riksmålsforbundets normal.

Det spesielle med Norge er at de offisielle fastsatte normalene har blitt endret med relativt korte mellomrom. Når vi studerer språkhistorien, finner vi at vi har hatt flere rettskrivingsreformer. De ulike rettskrivingsreformene kan sies å tilsvare ulike normaler. I Norge lever mennesker som lærte å skrive etter andre normaler enn de som gjelder i de to målformene i dag.

### 2.1.3 Språknormering

Det å fastsette språknormer kalles for språknormering. ”Med språknormering – med ein meir presis fagterm også kalla kodifisering – meiner vi det å fastsetje reglar for rettskriving, bøyning og uttale, altså det vi kan kalle det ”tekniske apparatet” i ei språknorm (Omdal og Vikør 2002: 17). I Norge har vi fastsatte regler for ortografi og morfologi i skriftspråket. Talemålet er ikke normert på samme måte, vi har ikke en standard talemålsnorm her i landet. At elevene skal kunne bruke sin egen dialekt i skolen har vært nedfelt i allmennskolens lover og regler helt siden 1879 (Wiggen 1998: 31).

I Norge er det som sagt Kultur- og kirkedepartementet, med Språkrådet som rådgivende organ, som vedtar de offisielle språknormalene i bokmål og nynorsk. Men det fins også andre private organer som har egen språknormering. Sandøy skiller mellom åpen og tildekt normfastsetting (Sandøy 2003b: 178). Den språknormeringen som foregår i

Språkrådet er åpen, det er en åpen diskusjon med offentlig innsyn. De private språknormalene er ofte et resultat av tildekt normfastsetting. Det offentlige får ikke innsyn i vedtak og prosessen bak normene som blir gjeldende.

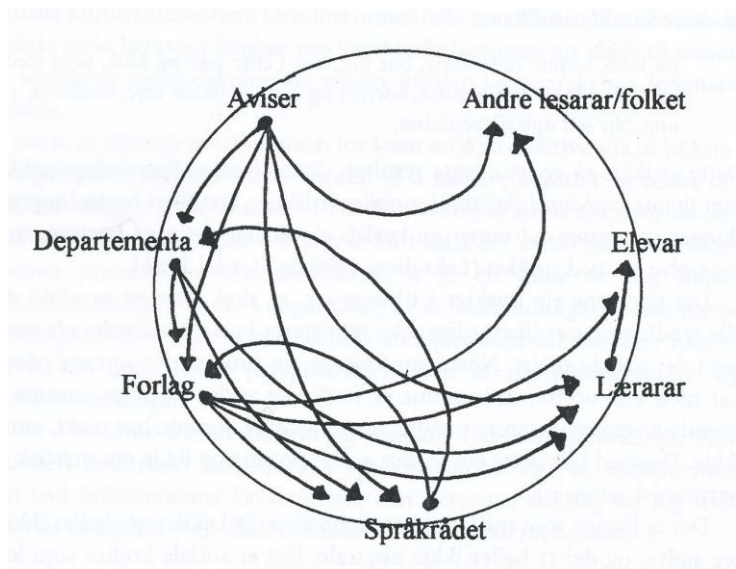
### *2.1.3.1 Normeringssirkelen*

De fastsatte språknormene kan bli internaliserte om de blir gjennomført i bruken og får utøve kraftig nok påvirkning på språkfølelsen til folk. Det foregår en normdanningsprosess. Sandøy peker på fem faktorer som påvirker danningen av språknormer (Sandøy 2003a: 262):

1. Repetert skriftbilde
2. Hvordan andre reagerer
3. Stereotyper om språk
4. Statusen og rollen til skriftprodusenten
5. Situasjonen ytringer, reaksjoner og kommentarer oppstår i.

Sandøy har laget en modell han kaller ”den norske normeringssirkelen”. Med modellen vil han vise hvordan normene skapes, og hvem som på har stor påvirkningskraft i språknormeringen.

Figur 1: Den norske normeringssirkelen (Sandøy 2003a: 266)



Modellen gir en oversikt over hvem som påvirker hvem. Pilene viser at noen aktører har stor påvirkningskraft, mens andre har liten, eller helt mangler påvirkningskraft. Aviser og forlag har mange piler ut, de er norm-agenter (Sandøy 2003a: 270). Elever og lærere har ingen piler ut, i denne modellen har de ingen makt til å påvirke normene. I språksamfunnet er det noen som har større makt enn andre. Noen setter premissene for normen, mens andre kun er mottakere av den. ”Normdanninga er ein tolkningsprosess der somme data og somme personar påverkar meir enn andre” (Sandøy 2003b: 173).

Mange aviser har en egen språkpolitikk. Det er derfor ikke sagt at det er Språkrådets normer som blir internalisert i det norske språksamfunnet. Aftenposten er for eksempel kjent for å ha en egen normal som tar utgangspunkt i Riksmålsordlisten. Journalistene i Aftenposten må være lojale, og også leserbrev blir gjort om til Aftenposten-normalen (Sandøy 2003a: 267). ”Dette gjør at enkeltvedtak i private språkkomitear får stor verknad. Vedtaka deira er først fastsette normer i avisa, og så er det stor sjanse for at dei blir internaliserte normer i neste ledd i normeringssirkelen,…” (Sandøy 2003b: 176).

Språkrådet har ikke den samme muligheten til å påvirke språknormene gjennom tekster. Makten til Språkrådet ligger i at de gir rammene for hva som skal tillates i den offisielle normeringen, den som skal gjelde i statsadministrasjon og lærebøker. Den brede valgfriheten markerer at Språkrådet ønsker toleranse innenfor korrekthetsbegrepet. ”Men den

språkpolitiske linja gjør det òg muleg for andre instanser å lage snevre private ”husnormer” – både i aviser, forlag og departement” (Sandøy 2003b: 178).

## 2.2 Bokmålsnormalen

### 2.2.1 Gjeldende bokmålsnormal

I 2005 kom det en bokmålsreform. Det er den siste av en lang rekke større språkreformer i bokmål siden 1907. Lite brukte former er nå tatt ut av rettskrivingen, og tradisjonelle former som er mye brukt, er blitt godkjent som en del av den offisielle rettskrivingen. Skillet mellom hovedformer og sideformer som har eksistert siden 1938-reformen, er nå borte. De gamle sideformene er enten omgjort til likestilte former ved siden av de gamle hovedformene, til nye eneformer, eller de er tatt ut av rettskrivningen. Alle formene har nå lik status, og det fins ikke lenger noen læreboknormal. Læreboknormalen har vært en snevrere normal som har eksistert ved siden av den vide rettskrivingen. Lærebokforfattere og ansatte i statsadministrasjonen har måttet bruke former i læreboknormalen, andre har selv kunnet velge former fritt fra den vide bokmålsnormalen. Hensikten med en snevrere læreboknormal var at elevene ikke skulle bli forvirret av å møte mange ulike former i lærebøkene. Nå er altså det skillet borte, og alle kan velge former innenfor den vide rettskrivingen. Selv om noen lite brukte valgfrie former er tatt ut av bokmål, er valgfriheten i bokmål også i dagens rettskriving ganske stor.

I *Språknytt* nummer 3 - 2005 har riksmålsmannen Tor Guttu skrevet om rettskrivingsendringene i 2005. Han skriver at de endringene som ble vedtatt i 2005 er av et annet slag enn reformene i 1917, 1938 og 1959. Han mener endringene denne gangen ikke er basert på talemålsgrunnlag. Nå er skriftspråket betraktet som en selvstendig enhet. Grunnlaget for påstanden hans er at det nå godtas at levende tradisjonelle former skal være tillatt og ubrukte og lite brukte former kan fjernes. Overordnet for endringene står et ønske om stabilitet og oversiktighet. Guttu ser ikke den pedagogiske begrunnelsen for valgfrihet

---

som en like stor fordel som det Wiggen (1997) gjør. Han mener skriftspråket er en selvstendig enhet, som ikke trenger å reflektere talemålet til språkbrukeren.

## 2.2.2 Ulike varianter av bokmål

I bokmål er det full valgfrihet mellom ulike ord- og bøyingsformer. Det vil si at enkeltpersoner selv fritt kan velge hvilke former de vil. De ulike formene kan betegnes som mer eller mindre radikale eller moderate/konservative. Eric Papazian diskuterer om det er nødvendig med en tredeling av bokmålet: radikalt, moderat og konservativ. Han mener at det kun er nødvendig med en todeling, og at disse to bør kalles radikale og konservative former (Papazian 1985: 16). Siden 1938-reformen har valget vært mellom ulike ord- og bøyingsformer, ikke en hel normal. Allikevel er det vanlig å dele bokmålsnormalen i to ulike varianter, radikalt og moderat/konservativt bokmål:

Likevel har det vært vanlig å omtale av bokmålsnormalen som delt i to atskilte system, henholdsvis ”radikalt” og ”moderat” bokmål. Det har kommet klart og ofte til uttrykk både i lekmansordskrifter og i skrifter fra offisielt hold, for eksempel fra Norsk språknemnd/ Norsk språkråd (Wiggen 1979b: 212).

På grunnlag av formene i en tekst kan det være mulig å karakterisere bokmålet som mer eller mindre radikalt. Hansen med flere påpeker at radikalt bokmål ikke er en fast avgrenset språknormal (Hansen m. fl. 1986: 5). I utgreiingen om hva radikalt bokmål er, innlemmer Hansen m.fl. både definisjon ut fra tradisjon, folkemålsformer og nærheten til nynorsk. De skriver at radikale former er former som fjerner seg mest fra tradisjonen i eldre bokmål/ riksmål. Radikale former er da former som er nye i forhold til 1917-rettskrivingen, de er ikke en del av det tradisjonelle bokmålet/riksmålet. De radikale formene blir kalt folkemålsformer fordi det er former som nærmer seg folkemålsformer i talemålet, særlig til folk på Sør-Østlandet. Nærheten til nynorsk gjør at formene er blitt brukt som tilnærmingsformer.

Et radikalt bokmål kan da foreløpig best defineres som et bokmål med et klart innslag av slike radikale former. Men disse formene utgjør ingen enhet i seg sjøl; de kan variere svært både med hensyn til status i talemålet og stilverdi i skriftspråket. Derfor kan det radikalt bokmålet også variere alt etter talemålsgrunnlag og stilkjensle hos den som skriver (Hansen m.fl. 1986: 5).

Papazian er ikke enig i at radikalt bokmål skal defineres ut fra nærhet til nynorsk eller at det er dialektpreget. Han mener det kun er en beskrivelse av det, ikke en definisjon (Papazian 1985: 17). Begrepene burde kun bli definert etter konservative eller radikale endringer i forhold til den gamle rettskrivingen fra 1917 (Papazian 1985: 17). Det er altså språkhistoriske forhold Papazian mener burde bestemme hva som defineres som konservative eller radikale former i bokmålet. "...konservativ betyr "uendra" i høve til den gamle rettskrivinga"... Radikal betyr her "relativt ny, ny i forhold til de tradisjonelle formene"" (Papazian 1985: 17). Arne Torp påpeker at ordene moderat og radikalt har siktet til de forandringene som er gjort i språket opp igjennom det 19. århundre. Det er snakk om en moderat eller radikal forandring i forhold til utgangspunktet (Torp 1991: 15 -16). Torp støtter imidlertid Papazian og mener at konservativt bokmål er det motsatte av radikalt, og at:

...uttrykket *moderat bokmål* i dag ikkje kan tene noe anna føremål enn å tilsløre det faktumet at dette uttrykket oftast siktar til den målforma en får ved konsekvent å velje dei mest tradisjonelle eller konservative formene innafor det offisielle bokmålet i dei tilfella der det finst valfridom (Torp 1991: 17).

I min oppgave har jeg valgt å bruke betegnelse radiale og moderate former. Betegnelsen moderat som det motsatte av radikalt er mye brukt, det er for eksempel det motsetningsparet Wiggen (1979b) og Thoresen (1997) bruker. Min bruk av betegnelsen moderate former tilsvarer langt på vei det Torp og Papazian kaller konservative former. Mye av litteraturen skiller mellom moderate og radikale former og varianter ut i fra andre forhold enn rent språkhistoriske. Særlig radikalt bokmål blir definert ut fra nærhet til nynorsk og til folkelig talemål, i tillegg til språkhistoriske forhold. Jeg baserer meg på Thoresens (1997) karakteristikk av moderat og radikalt bokmål. I tillegg har jeg brukt Hansen m. fl. (1986) til å finne ut hvilke former som blir regnet som radikale.

Karakteristisk for moderat bokmål er *-en* i hunkjønnord (men ofte også *-a*: *hytta*), *-et* i svake verb (*øynet*, *pakket*), *-ene* i flertall av substantiv (*fjellene*), ubestemt artikkel *en* og bruk av monoftong (*brøt*, *løs*). Av ordformer som hører med til moderat bokmål, kan disse variantene nevnes: *dukke*, *fjær*, *gress*, *hjem*, *høy*, *lav*, *mel*, *melk*, *mene*, *selv*, *syk*, *vann*.... De prinsipielle krav som stilles til en tekst på radikalt bokmål, er: *-a* i hunkjønnord, *ei* som ubestemt artikkel, *-a* i intetkjønnssubstantiv (*fjella*), *-a* i svake verb (*øyna*, *pakka*), *-a* i adjektiv (*hardnakka*) og diftongbruk (*meinte*, *braut*, *laus*). Radikale tekster inneholder flest mulig av ordformer som *høg*, *låg*, *kvil*, *eld*, *blaut*, *dogg*, *dokke*, *ffør*, *gras*, *hamn*, *mjøl*, *mjøl*, *segle*, *sjuk*, *sjøl* og *vatn* – ordformer som oftest samsvarer med nynorskens (Thoresen 1997).

---

## 2.3 Bakgrunn og motiver for å ha valgfrihet i bokmålsnormalen

Dag Gundersen skriver at valgfriheten har vært et språkpolitisk virkemiddel. Han mener intensjonene har vært: 1. Språklig uavhengighet fra Danmark, 2. Tilnærming mellom de ulike skriftspråksvariantene av norsk 3. Tilnærming til talemålet 4. Forenkling 5.

Fornorsking (Gundersen 1987: 32). Geirr Wiggen (Wiggen 1997) mener at valgfriheten har blitt motivert av nasjonale, sosiale og pedagogiske hensyn. Jeg vil utdype de tre motivene litt. I min oppgave er det pedagogiske hensyn som er det sentrale.

### 2.3.1 Nasjonale

Da unionen med Danmark ble oppløst, ble det viktig for det norske folk å få sitt eget skriftspråk. Å ha et eget skriftspråk ble viktig for nasjonalfølelsen, det ble viktig å kutte båndene til Danmark. Det ble forsøkt løst på to ulike måter, Knud Knudsens fornorskingslinje mot Ivar Aasens landsmålsprosjekt. Det siste tok utgangspunkt i dialektene på bygdene. Fornorskingen ble gjennomført ved at norske skrivemåter ble innført litt etter litt. For å gjøre overgangen til norske ordformer lettere ble de nye formene innført som valgfrie former ved siden av de tidligere danske. Wiggen skriver at slik kom valgfriheten til å være nasjonalt grunnet fra første stund (Wiggen 1997). Etter hvert kom også et ønske om at Norge skulle ha ett skriftspråk, det ble arbeidet for en tilnærming mellom de to målformene. For å skape ett norsk språk måtte de to målformene nærme seg hverandre. I en overgang måtte man da tillate valgfrie former. Valgfrie former ble et virkemiddel for å fremme tilnærming mellom de to målformene. Tilnærming kan nærmest sies å være et eget normeringsprisnipp i norsk språknormeringshistorie. Tilnærmingspolitikken ble reversert med 1981-rettskrivingen. Flere konservative ordformer og bøyingsformer ble tatt inn i den offisielle rettskrivingen igjen. Disse formene fikk plass ved siden av de andre formene. Bokmålsnormalen fra 1981 er trolig den videste som har vært (Omdal og Vikør 2002: 83).

### 2.3.2 Sosiale

De sosiale hensynene går på hvilke taleformer som blir representert i skrift. De første rettskrivingsreformene i bokmål hadde ”den dannede dagligtale” som målestokk for normeringen av skriftspråket. Rettskrivingsreformen fra 1907 var det prinsipielle brudd med dansken for riksmålet, det var nå den ”dannede dagligtale” som var rettesnoren for endringene (Jahr 1994: 68). Med 1917-reformen var full overensstemmelse med ”den dannede dagligtale” nådd. Den gikk til og med et skritt videre ved å gjøre mer folkelige former valgfrie. Folk flest talte ikke som ”den dannede dagligtale” i byene, det var derfor viktig å få inn flere folkelige former. Riksmålsnormalen og landsmålsnormalen ble delt i to, en konservativ, tradisjonell og en mer radikal med folkelige former og former som var felles med det andre målet. Alle de fire normalene hadde lik status, var jamstilte hovedformer. Wiggen skriver: ”Det blei et språkpolitisk poeng å gjøre bokmålet til et norsk skriftspråk som flest mulig kunne gjenkjenne som sitt, og som kunne bidra til språklig trygghet og anerkjennelse av den enkeltes morsmål” (Wiggen 1997). 1938-reformen innførte to nivåer i rettskrivingen, hovedform og sideform. Reformen åpnet også for individualisering av skriftnormen, man valgte nå sine former og ikke en hel normal. Med reformen i 1938 ble den dannede dagligtalen sett på som bare en av flere talemålsvarianter i Norge som skriftspråket skulle normers etter (Jahr 1994: 70 – 71). Wiggen skriver at fra mellomkrigstiden har valgfriheten i bokmålet stadig mer blitt sosialt begrunnet (Wiggen 1997). Det rår en språkpsykologisk gjensidighet mellom talt og skrevet språk, skriftspråket låner økt status til de talemålsformene det gjengir. De språkbrukerne som har et talemål som ligger nært opp til skriftspråket, vil få økt språklig-kulturelt selvbilde. ”Derfor skal det etter norsk demokratisk tradisjon ikke være bare ei samfunnsgruppes privilegium å få sitt morsmål akseptert som grunnlag for de landsgyldige rettskrivingsnormene” (Wiggen 1996a: 48).

### 2.3.3 Pedagogiske

Wiggen mener valgfriheten også har vært motivert ut fra pedagogiske hensyn. Han skriver: ”En hovedtanke bak både den nasjonalt og den sosialt motiverte valgfriheta har hele tida



---

vært å gjøre skriftspråket så morsmålsnært som mulig” (Wiggen 1997). Han mener det er viktig at flest mulig skal ha en følelsesmessig nærhet og kort vei til skriftspråket.

Det nære er lettere å lære og å kjenne som sitt eget enn det som er mer fremmed. Veggen til skriftspråklige ferdigheter går alltid via den enkeltes talte morsmål, og bare få blir så drevne i å lese og skrive at de gjør det uten støtte i talemålet sitt. Samtidig veit vi i dag hvor viktig språklig bevissthet er for utvikling av gode lese- og skriveferdigheter, og språkbevissthet fremmes av å iakttatte språklig variasjon (Wiggen 1997).

Rundt 1970, ifølge Bull (1999), begynte man å se pedagogiske fordeler ved valgfriheten. Før det hadde valgfriheten blitt sett på som et nødvendig onde som måtte til for å føre de to skriftspråkene i landet sammen. Den pedagogiske fordelene med valgfriheten som nå ble oppdaget var at nå kunne flere unge finne skriftformer som stemmer overens med talespråket deres. Det er vanskelig for små barn å tilegne seg et skriftspråk som er fjernt fra den talen de kjenner. Geirr Wiggen mener at skriftspråkets ortografi og morfologi har klar tilknytning til de internaliserte språknormene hver enkelt av oss har, de normene som styrer talespråket vårt, og som er integrert i personligheten og identiteten vår (Wiggen 1998: 34).

I norsk skole er det vanlig at elevene lærer å lese ved syntetisk metode. I syntetisk metode går man fra del til helhet. Bokstavene og hvilke lyder de representerer, er det første elevene lærer. Elevene starter med talemålet og fonem-grafem-forbindelsene (Wiggen 1979a: 70). Derfor er det viktig at skriftspråket ikke er fjernt fra elevens talemål. Men mange ser også flere pedagogiske fordeler med en strammere normal uten så mange valgfrie former. Elevene vil da få noe fast å forholde seg til, man unngår forvirring og blanding av former. Tanken er da at det er lettere for elevene å forholde seg til en skrive- og bøyingsmåte, ikke flere. En stram normal oppfattes gjerne som lettere å formidle av lærerne. Hensynet til morsmålsopplæringen har vært mye framme i den norske normeringsdebatten – både som argument for å redusere valgfriheten eller for å åpne for nye valgfrie former (Bull 1987: 39). En analytisk begynneropplæring støtter seg mindre til talemålet enn en syntetisk metode. Da går man fra helhet til delene. Elevene lærer å lese ord som helhet før de lærer å analysere bokstavene og lydene. Etter denne metoden tillegges ikke skrifttegnenes forhold til talen noen grunnleggende betydning (Wiggen 1979a: 69). Rettskriving er da et lærings-objekt uten tilknytning til talemålet.

## 2.4 Forholdet mellom talespråk og skriftspråk

### 2.4.1 Skriftspråket er det primære

Hvordan man ser på forholdet mellom tale og skrift påvirker synet på valgfriheten i norsk rettskriving. Det fins ulike syn på forholdet mellom tale og skrift. Et syn er at skriftspråket er primært i forhold til talemålet. De store nasjonalspråkene hadde funnet sin faste kodifiserte skriftnormal når den moderne språkforskningen oppstod. Talemålene skilte seg mer eller mindre fra den faste skriftnormalen. ”Det er derfor ikkje så underleg at skriftspråket bevisst eller ubevisst vart oppfatta som det eigentlege språket, overordna det mer flytande talemålet” (Vikør 1994: 83). I romantikken hadde man en forestilling om det rene språk. Skriftspråket ble da det overordnede, man burde ha en fast kodifisert norm. Hvis skriftspråket er det primære blir skriftspråket oppfattet som mer korrekt enn talespråket. Dialekter blir noe som mer eller mindre avviker fra det korrekte.

### 2.4.2 Talespråket er det primære

Et annet syn er at talemålet er det primære, og skriftspråket er en ”representasjon” av talen. Utviklingen av dialektologien og fonetikken førte til at en så skriftspråket som ”avbildning” eller ”representasjon” av talemålet (Vikør 1994: 83). Talespråket er historisk blitt utviklet før skriftspråket. Dette gjelder både samfunnshistorisk og individhistorisk. Siden vi i Norge har så stor grad av talemålsvariasjon, og ikke et standardtalemål, vil det være en fordel med valgfrihet ut fra dette synet. Valgfriheten gjør det mulig for flere å bruke talemålsnære former i rettskrivingen.

Tove Bull sier at i den norske normeringsdiskusjonen har det vært vanlig å argumentere for at talen er primær i forhold til skrift (Bull 1999: 63). Det er da en fordel å la skriftspråket være basert på talespråket så langt det er mulig. En konsekvens av den talespråksvariasjonen vi har i Norge, blir da at også skriftspråket må tillate variasjon. Som tidligere nevnt mener Geirr Wiggen (1998) at skriftspråkets ortografi og morfologi har

---

tilknytning til det talte språket. De internaliserte normene et individ har for sitt talespråk, påvirker hvordan de skriver. Han viser til rettskrivingsstudier han og andre har gjennomført som viser at andelen talemålskorrelative rettskrivingsavvik utgjør en stadig større andel av elevers samlede rettskrivingsavvik (se 2.5.1). Særlig begynnerskriving støtter seg til talemålet, fonem-grafem-korrespondanse betyr en del.

### 2.4.3 Talespråk og skriftspråk er to selvstendige systemer

Et tredje syn er at talespråk og skriftspråk er to selvstendige systemer. Rundt 1980 ble det satt spørsmålstegn ved påstanden om at skrift bygger på tale. Det ble nå hevdet at talespråket og skriftspråket er to autonome størrelser ved siden av hverandre (Bull 1999: 64). Da er det ikke lenger nødvendig med nærhet mellom tale og skrift. Hvis man ser på rettskriving som et læringsobjekt som er helt fremmed for den som skal lære rettskrivingen, er det ikke nødvendig å la tale være utgangspunkt for skriftspråket. Vikør skriver: "...reint faktisk fungerer skriftspråket i våre gjennomalfabetiserte samfunn som eit sjølvstendig språksystem, som hos dei fleste er internalisert på lik linje med talen" (Vikør 1994: 85).

Tor A. Åfarli konkluderer med at talespråk og skriftspråk er system som logisk sett er uavhengige av hverandre, men at talen er primær i forhold til genese. De er strukturert etter samme prinsipp, dobbel artikulasjon, men det er også en nærmere korrespondanse mellom tale og skrift ved at grafemstrukturen til et gitt ord i skriftspråket i større eller mindre grad samsvarer med fonemstrukturen til samme ord i talen (Åfarli 1992: 30).

### 2.4.4 Et komplekst forhold

Tove Bull påpeker at forholdet mellom tale og skrift er komplekst, det varierer med hensyn til sjanger og mottaker og bruksperspektiv.

Det er i denne sammenhengen forskjell på ein lovtekst, som neppe er kalkert over nokon talt tekst (jamvel om dei gamle lovene faktisk hadde munnlig form), og den første teksten ein førsteklassing skriv. Så forholdet mellom skrift og tale er vel helst så komplekst at relasjonane kan gå i alle dei retningane som er mulige i eit forhold mellom to storleikar: dei kan vere likeverdige, uavhengige språkformer, eller dei kan vere avhengige av kvarandre, bygge på kvarandre, anten ved at talen er

primær og verkar inn på skriftspråket, eller ved at skriftspråket er primært og verkar inn på talespråket (Bull 1999: 64).

Det er ikke et en-til-en forhold mellom tale og skrift. Det kan derfor diskuteres om valgfrihet i skriftnormalene er en fordel for skriveren eller ikke. Ut fra pedagogiske hensyn er det blitt argumentert både for å øke og for å redusere valgfriheten. Lærerne opp gjennom historien har ytret ønske om en forholdsvis smal og konsekvent norm for staving og bøyning (Kulbrandstad 1996: 102, Bull 1987: 40) Samtidig har de ivret for en talemålsnær rettskriving, og i et land med så mange dialekter som i Norge må talemålsnær rettskriving føre til valgfrihet (Bull 1987: 40).

Jeg er enig med Bull (1999) at betydningen av talemålsnære former nok varierer i forhold til hvem som skriver, og hvilke sjangrer det skrives i. En førsteklasing vil måtte støtte seg mer til talen enn en mer erfaren skriver (se 2.3.3 om syntetisk og analytisk metode i den første lese- og skriveopplæringen). Det er gjort forsøk med den første lese- og skriveopplæringen på elevenes eget talemål. En undersøkelse ble foretatt av Tore Österberg i 1958/1959 (Österberg 1961). Han foretok et eksperiment i et nordsvensk samfunn, Piteå. En gruppe elever fikk den første leseopplæringen på dialekt i 10 uker, og på rikssvensk de følgende 25 ukene. En kontrollgruppe fikk hele opplæringen på rikssvensk. Det vanlige var at elevene helt fra skolestart fikk opplæring i rikssvensk. Han fant at den gruppen som hadde fått opplæring på dialekt leste raskere, de lærte seg å lese fortere og de hadde bedre leseforståelse enn kontrollgruppen (Österberg 1961: 86). Viderekomne lesere har ikke samme behov som begynnerlesere til fonem – grafem sammenheng. Men et talemålsskriftspråk kan føles som nærmere, mer i tråd med identiteten (se Kulbrandstads undersøkelse 2.5.5). Dessuten kan et skriftspråk som bygger på et bredt talemålsgrunnlag virke sosialt utjevne.

---

## 2.5 Tidligere forskning

### 2.5.1 Norsk rettskrivingsforskning

Det som kan tas til forsvær for at skrift til en viss grad bygger på talen er funn fra rettskrivingsforskningen. Wiggen skriver ”den relative andelen talemålssamsvarende avvik øker for hvert klassesteg. Normene som styrer det talte språket, synes mao. å virke sterkt inn på rettskrivinga” (Wiggen 1996b: 150). Her vil jeg kommentere to rettskrivingsstudier, Wiggen (1990 og 1996b) og Melby (2005), som tar for seg rettskriving på henholdsvis barneskole- og på ungdomsskolenivå. Begge studiene viser at den relative delen av feil som er talemålsskorrelerte, øker opp igjennom barneskolen og ungdomsskolen. Dette tyder på at mange elever støtter seg til talemålet når de skriver.

Geirr Wiggen har studert rettskrivingsavvik hos norske barneskoleelever. Hans materiale er nesten 1000 elevtekster skrevet av 734 elever i 2. til 6. klasse i Hedmark og Oppland i 1978 (Wiggen 1990: 255). Resultatet fra disse undersøkelsene tyder på at det er sammenheng mellom talespråk og rettskrivingsavvik. I barneskolen gjøres det feil som kan føres tilbake til barnets talemål, barna skriver ordet slik de sier det. Men de gjør også feil som skyldes overgeneralisering av rettskrivingsregler, disse feilene kan ikke relateres til barnets talemål. I gjennomsnitt for hele barneskolen er begge feiltypene like vanlige. Mens den totale feilmengden minker jo høyere klassetrinn elevene er på, jo mer øker den relative andelen av feil som kan føres tilbake til barnas talemål, talemålsskorrelative avvik (Wiggen 1996b: 149). Den relative mengden talemålsskorrelative normavvik og normavvik som stemmer med den alternative skriftspråksnormalen stiger fra ca 45 % til ca 55 % fra 2. klasse til 6. klasse (Wiggen 1990: 267). Når det gjelder kjønn og normavvik finner Wiggen at gutter har flere avvik enn jentene. Han finner få forskjeller mellom kjønnene når det gjelder talemålsskorrelerte avvik. Guttene har noe mer rene talemålsskorrelerte normavvik, og jentene har noe mer avvik som er talemålsskorrelerte og korrelerte med den alternative normen, men denne forskjellen er ikke signifikant.

Hilde Melby (2005) har sett på rettskrivingsavvik på ungdomsskolenivå i sin hovedoppgave. Hennes materiale er 132 tekster skrevet av trønderske tiendeklassinger,

tekstene er hentet fra KAL-materialet. Hun har klassifisert avvikene slik at de er sammenliknbare med resultatene til Wiggen. Rettskrivingsavvikene på ungdomsskolen er også knyttet til talespråket. Så mye som 71 % av avvikene elevene har kan knyttes til talemålet, dette er et høyere tall enn det Wiggen fant i sin undersøkelse. Resultatet til Melby er med på å bekrefte det Wiggen fant, at den relative andelen talemålskorrelative avvik stiger etter hvert som elevene blir eldre. Melby finner at de trønderske ungdomsskoleelevene generelt hadde færre avvik enn det 6.klassingene hadde i Wiggens undersøkelse. Men de trønderske tiendeklassingene har flere avvik av noen typer som gjenspeiler særtrekk ved talemålet deres. Hun mener elever fra ulike dialektområder vil ha problemer med ulike deler av skriftspråksnormen.

## **2.5.2 Valgfrihet og rettskriving i et nordisk perspektiv**

Trude Hoel har sammenliknet elleve rettskrivingsstudier gjort mellom 1973 og 1994 i Danmark, Sverige og Norge (Hoel 1995). Norge har to videre normaler enn det Danmark og Sverige har. Dansk og svensk har også noen grad av valgfrihet, men betydelig mindre enn den valgfriheten som finnes i nynorsk og bokmål. Hoel stiller spørsmålet: ”Blir man en dårligere eller en bedre skribent dersom man blir opplært i, og bruker en skriftnormal som er preget av stor grad av valgfrihet?” (Hoel 1995: 9). De elleve undersøkelsene hun tar utgangspunkt i er ikke gjennomført med tanke på å undersøke konsekvensene av valgfriheten i rettskrivingen. Utgangspunktet for undersøkelsene er forskjellig, noen er feilanalyser, noen er komparative studier og noen undersøker forholdet mellom rettskriving og talemål. Det er ulike skoleslag og aldersgrupper som inngår.

Resultatene fra Hoels undersøkelse kan ikke gi noe entydig svar på om en blir en dårligere eller bedre skribent med en skriftnormal som åpner for stor grad av valgfrihet. Hoel påpeker at det kan se ut til at en skriftnormals utforming er av liten betydning for den ferdigutdannede skribenten. Hun trekker denne konklusjonen fordi elever som uteksamineres fra videregående skole i alle de tre skandinaviske landene har problemer med rettskrivingen (Hoel 1995: 86). Rettskrivingsundersøkelsene viser at mange av de feiltypene som forekommer er felles i alle tre landene (Hoel 1995: 94). Alle studiene viser at avstanden mellom skrift og tale er et generelt problem i alle tre landene. For eksempel er talemålsbasert

feilskrivning et problem: elevene har problemer med enkel- og dobbeltskriving av konsonanter og problemer med ”stumme” konsonanter og vokalveksling (Hoel 1995: 87 - 88). Nordmenn har med valgfriheten en noe større mulighet enn svensker og dansker til å basere skrift på tale. Særlig ved rettskriving av fremmedord kunne den svenske og den danske normalen vært tjent med valgfriheten som finnes i norsk, hvor en får både den fremmede stavemåten, men også en fornorsket variant (Hoel 1995: 87). Men inkonsekvenser i forhold til valgfriheten i skriftnormalene gjør at også norske skrivere har skrivefeil. I tillegg kan det virke som valgfriheten i Norge ikke nødvendigvis gir en valgmulighet i praksis. Hun påpeker at lærerne mangler kunnskap om normen og at de formene som blir brukt i litteratur og massemedia er ensrettet (Hoel 1995: 91 – 93).

Det viktigste denne undersøkelsen har påvist, etter mitt syn, er at inkonsekvenser i en skriftnormal er et onde, uavhengig av omskriftnormalen er ”vid eller ”snever”. For den etablerte skribenten ser det ikke ut til at valgfriheten har noen særlig innvirkning på rettskrivingen, men for dem som skal lære seg å skrive, kan valgfriheten være et gode dersom den bygger ut lyd-skrift-korrespondansen. Valgfrihet kan også være et verdig alternativ for den danske og den svenske skriftnormalen, dersom de valgfrie formene er med på å styrke forholdet mellom lyd og skrift, og dersom de valgfrie formene er med på å skape større konsekvens innen skriftnormalene. I forhold til utforming av de norske skriftnormalene er det også viktig å vektlegge den posisjonen valgfriheten er i ferd med å oppnå: Utbredt valgfrihet mangler virkerom i praksis (Hoel 1995: 96).

### **2.5.3 Tidligere undersøkelser av bruk av valgfrie former i bokmål**

Det er ikke sikkert den valgfriheten som eksisterer i bokmål og nynorsk blir utnyttet. For at valgfriheten skal være med å skape sterkere lyd-skrift-korrespondanse må elevene utnytte den muligheten den vide normalen gir til å skrive talemålsnært. Tidligere undersøkelser av utnyttelsen av valgfrihet i skriftnormalene har funnet at elevene ikke utnytter valgfriheten til å skrive talemålsnært. De fleste elever skriver moderat bokmål. Jeg vil her kort vise til tidligere undersøkelser og hvilke funn som er gjort.

#### *2.5.3.1 Bjørnstad, Bjøru og Klevstrand*

Noen av de tidligste hovedoppgavene jeg har funnet om skriftspråk og talemålsnærhet er tre oppgaver skrevet som et samarbeidsprosjekt på begynnelsen av 1980-tallet. Liv Dagny Klevstrand (1981), Jenny Olive Bjøru (1982) og Anders Bjørnstad (1980) har dialekt i

skriftspråk som tema for sine hovedoppgaver. De har undersøkt talemålssamsvar i avvik og valgfrie former i skriftspråket til elever i henholdsvis Lillehammer, Sømna og Vågå. De har undersøkt norskstiler fra elever i 3. 6. og 9. klasse skrevet skoleåret 1977/78.

De finner noe ulike tall de tre plassene for hvor mange avvik og valgfrie former som kan forklares ut fra talemålet. Noe av forskjellen kan forklares ved at det er ulike oppgavetyper de har fått inn, og derfor er språket noe forskjellig. De finner at omtrent 50 % av avvikene samlet for alle tre plassene, kan forklares som avvik med støtte i talemålet. (Bjørnstad, Bjøru og Klevstrand 1983: 90) Mengden avvik som kan forklares ut fra talemålet varierer noe på de ulike stedene. Men den delen av avvikene som kan forklares tilbake til talemålene lokalt er liten. Kategorien avvik med bakgrunn i det lokale talemålet omfatter både det som blir oppfattet som det lokale talemålet på de tre plassene, men også det som gjelder for regionen. For eksempel omfatter denne kategorien i Bjørnstads avhandling både det som er typisk for Vågå-målet, og det som er typisk for Gudbrandsdalen (Bjørnstad 1980: 134). Lillehammer elevene har det laveste tallet for avvik med støtte i talemålet lokalt, Vågå-elevne har det høyeste. Disse geografiske forskjellene øker opp gjennom klassetrinnene. En mulig forklaring de lanserer er hvordan dialekten på stedet blir vurdert (Bjørnstad, Bjøru og Klevstrand 1983: 92). Elevene i Vågå har størst dialekttoleranse.

Avvikskategorien avvik med støtte i talemålet allment er større. Med denne kategorien mener de for det første et talemål som er standardisert. For det andre typiske trekk ved talen, talespesifikke forhold (Bjørnstad 1980: 131). Her ligger Sømnaelevne høyest i relative tall, og Lillehammerelevne ligger lavest. Det er de samme avvikstypene som går igjen på de tre ulike stedene, og på de tre ulike klassetrinnene. Elever fra Vågå og Sømna har flere avvik enn elever fra Lillehammer. Det er færre former i Lillehammer-talemålet som skiller seg fra skriftforma enn det er i Vågå og Sømna.

Når det gjelder bruk av valgfrie former i strid med talemålet er det også forskjell mellom de tre stedene. Vågå- elevne bruker færre valgfrie former som er i strid med talemålet enn elevene på Lillehammer og Sømna: ”intensjonen med de valgfrie formene blir best fulgt opp av Vågå-elevne, minst av elevene fra Sømna” (Bjørnstad, Bjøru og Klevstrand 1983: 89). I Vågå øker også andelen valgfrie former som har støtte i talemålet opp gjennom klassetrinnene (Bjørnstad 1980: 223). Sømna-målet ligger ofte fjernt fra de



---

variantene som er tillatt. Det kan være ei forklaring på det høye antallet valgfrie former som er i strid med talemålet som er funnet i Sømna-materialet.

Bjørn, Bjørnstad og Klevstrand har gjort noe ulike funn på de tre plassene når det gjelder kjønn og valgfrie former. Det er små kjønnsforskjeller i Sømna-materialet og Vågå-materialet, tendensen er at guttene har en litt større del former i strid med talemålet enn jentene. I Lillehammer-materialet er tendensen den motsatte, og forskjellen mellom kjønnene er større. Når det gjelder total mengde av avvik, har guttene flere avvik enn jentene.

### 2.5.3.2 Hansen 1983

Pål Styrk Hansen (1983) har i sin hovedoppgave undersøkt hvordan niendeklassinger i Ski forholder seg til enkelte valgfrie former i bokmålet. Han har undersøkt hvordan de forholder seg til *a*-former og diftongen *ei*. Dette er skriftformer samsvarer med talemålet til elevene i Ski. Han har ikke primært sett på faktisk bruk i skriftlige elevarbeid, utgangspunktet hans er selvkonstruert undersøkelse. Første delen er en retteprøve for å se om elevene har kjennskap til valgfriheten. Del to består av en utfyllingsoppgave, en argumentundersøkelse og en talemålsundersøkelse. I tillegg har han også sett på bruken av valgfrie former i stiler fra elever i en av de tre klassene.

Retteprøven viser at elevene ikke har god kjennskap til de radikale formene i bokmålet, 39,4 % av de radikale formene rettes (Hansen 1983: 43). I retteprøven er det nesten ingen som retter hunkjønnsordene på *-a*. I andre kategorier blir de ulike ordene innenfor samme kategori rettet ulikt. Hansen mener at det virker som om det enkelte ordet og den sammenhengen som det opptrer i, betyr mer for rettingen som er gjort enn kategorien det dreier seg om. Av 72 informanter er det 22 som utelukkende velger konservative former i utfyllingsoppgaven, mens tre bare velger radikale former. Til sammen blir det valgt 27 % radikale former i utfyllingsoppgaven. Hansen påpeker at tallet kan henge sammen med hvilke ord som er i utfyllingsoppgaven (Hansen 1983: 76).

Når det gjelder forskjell mellom kjønnene, er det forskjellige funn mellom de ulike oppgavene i undersøkelsen (Hansen 1983: 113 - 114). I retteprøven var det ikke forskjell mellom kjønnene. Det var det derimot i utfyllingsoppgaven hvor elevene skulle velge mellom radikale og moderate former. Jentene valgte flere moderate former enn guttene, men

Hansen påpeker at forskjellen mellom kjønnene varierer fra eksempel til eksempel, og man må være forsiktig med å trekke en konklusjon. Stilundersøkelsen viser det motsatte, jentene bruker flere radikale former enn guttene. I argumentundersøkelsen uttrykker guttene en mer positiv holdning til dialekt og folkemålsnære former enn det jentene uttrykker.

### 2.5.3.3 Aune 1986

Rønnaug Aune (1986) har i sin hovedoppgave kartlagt bruken av valgfrie former i seks kategorier i bokmål blant skoleelever i Steinkjer: Valgfrie hunkjønns-/hankjønnsformer i ubestemt og bestemt form entall, intetkjønnsord i ubestemt og bestemt form flertall, preteritumsformer av svake verb med valgfri endelse *-a* eller *-et* og ord med valgfri bruk av diftong og monoftong. De valgfrie formene sammenlikner hun med talemålet. Innsamlingen av materialet er gjort i 1979, altså før rettskivingsreformen i 1981. Resultatet viser at det er de talemålsfjerne formene som dominerer. Det er imidlertid forskjell i hvor utbredt den talemålsnære formen er i de ulike kategoriene (Aune 1986: 129). Talemålsformene har et visst gjennomslag i kategorien valgfrie hunkjønns/hankjønnsord, bestemt form entall og i kategorien intetkjønnsord, ubestemt form flertall. I de andre kategoriene er det få talemålsnære former. En konklusjon hun trekker fra resultatene, er at den formelt vide bokmålsnormalen egentlig er ganske trang i praksis (Aune 1986: 128).

I tillegg til å undersøke bruken av valgfrie former har hun fått elevene til å svare på spørreskjema, som tar for seg elevenes språkholdninger og språkbevissthet. Elevene svarer i spørreskjemaet at de bruker mer talemålsnære former enn det hun finner at de gjør i stilene hun har undersøkt. Aune mener dette viser at elevene har manglende innsikt i egen språkbruk (Aune 1986: 143). Elevers holdning til dialekt, eller om de skriver på dialekt av og til, påvirker ikke i hvor stor grad elevene bruker talemålsnære former. Aune finner noen små kjønnsforskjeller i sitt materiale. Dersom man ser på alle kategorier under ett, bruker guttene talemålsnære former noe oftere enn jentene, men det dreier seg om svært små forskjeller. I spørreskjemaet var jentene mer positive til dialekten sin enn guttene. Flere gutter enn jenter krysset av på at de ønsket talemålsnormering, flere gutter enn jenter var også for streng normering av skriftspråket. Det var flere jenter enn gutter som oppgav at de skrev på dialekt noen ganger, hele 68,9 % mot 36,1 % av guttene.

---

#### 2.5.3.4 Johansen 1998

Roy Johansen (1998) er den siste jeg har funnet som har undersøkt valgfrie former i elevtekster i sin hovedoppgave. Han har sett på forholdet mellom talemål og bruk av valgfrie skriftspråksformer i bokmål hos elever ved Lunderød ungdomsskole i Arendal kommune. Tekstene han undersøker er besvarelser fra norskeksamen i 1994. Han har valgt ut fem kategorier fra formverket og to kategorier fra lydverket han undersøker bruken av valgfrie former i, i tillegg til noen enkeltord. Talemålet til elevene ligger nært opp til radikalt bokmål, men han finner at elevene i stor grad skriver moderat/konservativt bokmål. Han finner, i likhet med Aune, at det er noe forskjell mellom kategoriene hvor utbredt den talemålsnære formen er. I hans materiale er det særlig i kategorien bestemt form entall hunkjønnsord som har talemålsnær form, *a*-endelse. I ubestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønn dominerer den skriftspråkspregede *en*. Forskjellen mellom kategoriene tolker Johansen som at det i enkelte kategorier av ord faller mer naturlig for elevene å bruke den talemålsnære formen enn det gjør i andre kategorier. Johansen finner en lavere bruksfrekvens av radikale former i eksamensbesvarelsene til jentene enn i guttenes besvarelser. Guttene bruker altså flere radikale former som passer med talemålet.

Johansen har også foretatt en spørreundersøkelse for å finne mulige årsaker til at elevene ikke velger de formene som ligger nærmest talemålet deres, men heller velger å skrive moderat/konservativt bokmål. Han finner at elevene har liten kunnskap om valgfriheten. I tillegg til at de ikke vet nok om hvilke former som er tillatt og ikke, forbinder de radikalt bokmål med lav sosial status. Elevene har negative holdninger til det å se sine egne talemålsformer i skrift. Når elevene selv forklarer hvorfor de ikke skrev talemålsnært peker de fleste på at de ikke har lært å skrive slik, og at det skriftbildet de møter i bøker, aviser og blader ikke er radikalt bokmål. Johansen skriver at det kan se ut som skolen ikke klarer å formidle den friheten elevene har til å skrive bokmål som ligger opptil talemålet deres (Johansen 1998: 109).

#### 2.5.3.5 Berg 1999

Celia Berg (1999) har gjennomført en spørreundersøkelse blant 89 avangselever på allmennfaglig studieretning om hvordan de opplever en vid skriftnormal i praksis. Informantene kom fra fire klasser. To klasser fra Voss med nynorsk som hovedmål, og to

klasser fra Haugesund med bokmål som hovedmål. Problemstillingen hennes er ”Kva kjennskap og haldningar har informantane til valfridomen i skriftnormalane for bokmål og nynorsk?” (Berg 1999: 4). Berg finner at kjennskapen til valgfriheten er nokså varierende. Tendensen er at valgfriheten er bedre kjent i nynorsk enn i bokmål. Også elevene som har bokmål som hovedmål kjenner bedre til valgfriheten i sidemålet nynorsk (Berg 1999: 56). I tillegg ser det ut til at bokmålsinformantene og nynorskinformantene har ulikt språksyn. Bokmålsinformantene ser på språket utelukkende som et kommunikasjonsmiddel, mens for nynorskinformantene ser skriftspråket ut til å være mer individuelt preget (Berg 1999: 73). Informantene hennes oppgir at valgfriheten jamt over ikke er et tema i undervisningen, og det fører til at elevene har lite kunnskaper (Berg 1999: 81). Men storparten av elevene i undersøkelsen hennes er positive til valgfriheten, kun 13 % er direkte negative (Berg 1999: 97). Men på et annet spørsmål svarer over halvparten av bokmålsinformantene og nynorskinformantene at det hadde vært bedre med en fast skriftform. De sier altså i mot seg selv. Flere av elevene påpeker at det er problematisk å ha oversikt over hvilke former som er tillatt og ikke (Berg 1999: 104).

Både bokmålsinformantene og nynorskinformantene har problemer i forhold til valg av former i skolestiler. For bokmålsinformantene går det på at lærerne krever at de skal være konsekvente i valg av former. Elevene får beskjed om å holde seg til enten radikale eller konservative former i samme tekst. Berg skriver: ”Dermed blir valfridomen svært avgrensa, og ikkje pluralistisk” (Berg 1999: 106). Flere nynorskinformanter rapporterer at lærerne foretrekker et konservativt bokmål, og belønner et konservativt skriftspråk med en bedre karakter. ”I slike tilfeller kan en ikke tale om nokon reell valfridom for elevane (Berg 1999: 106). Dessuten sliter nynorskinformantene med bokmålsinferens i skriftspråket.

#### **2.5.4 Tematisering av valgfrie former i allmennlærerutdanningen**

Som Johansens og Bergs undersøkelse viser, er en mulig grunn til at få elever benytter seg av talemålsnære former at de har for lite kunnskap om den valgfriheten som eksisterer i bokmål. For at elevene skal bli opplært i valgfriheten, må lærerne ha kunnskap om den vide rettskrivingen vi har i Norge, og ikke minst en metodikk for å bruke den i undervisning. En undersøkelse gjort av Bente Kolberg Jansson (Jansson 1999) viser at det varierer i hvilken

---

grad valgfriheten i de to norske skriftnormalene blir tematisert i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanningen. Hun bygger undersøkelsen sin på tre typer materiale: 1) lokale fagplaner, pensumlitteratur og undervisningsplaner for Norsk1 ved de enkelte høyskolene fra 17 av 18 høyskoler som tilbyr allmennlærerutdanning, 2) spørreskjema til alle som underviser i norsk i allmennlærerutdanninga vår/høst 1997 og 3) som supplement har hun hatt samtaler med norsklærere ved den enkelte av høyskolene (Jansson 1999: 59).

Analysen av de lokale fagplanene viser at de fire emnene i rammeplanen, hvor det er naturlig at skriftspråksvariasjon blir nevnt, får ulikt innhold ved de ulike høyskolene. Den didaktiske refleksjonen rundt disse emnene blir også ulikt tematisert ved de ulike høyskolene (Jansson 1999: 180). Dessuten er det forskjellig hvor mange undervisningstimer de fire undersøkte emnene får, timetallet som blir brukt på de fire emnene varierer fra 70 – 20 timer (Jansson 1999: 181). Pensumlitteraturen tar heller ikke i stor grad opp hvordan man kan benytte skriftspråklig variasjon på rettskrivingsnivået i den første lese- og skriveopplæringen. Valgfrie former er så å si ikke nevnt (Jansson 1999: 181).

Spørreundersøkelsen viser at høyskolene tematiserer skriftspråklig variasjon på rettskrivingsnivået noe ulikt. Noen nevner det knapt, mens andre gir det en større plass i Norsk1. Ved de skolene som i større grad tematiserer emnet gir også flere av lærerne råd om hvordan de kan utnytte valgfriheten (Jansson 1999: 183). Men det er bare 20 som oppgir at de gir konkret råd til studentene om å velge talemålsnære former i undervisningen. (Jansson 1999: 142). Allikevel mener så mange som 94,5 % av lærerne i allmennlærerutdanningen at det er viktig å legge vekt på sammenhengen mellom skrift og tale i den første skriveopplæringen, 49,3 % mener det er viktig i den videre skriveopplæringen (Jansson 1999: 182). Bente Kolberg Jansson mener at resultatene fra spørreundersøkelsen hennes kan gi inntrykk av det som blir vurdert som en pedagogisk fordel ikke blir fulgt opp i praksis. Hun peker på at manglende metodikk og generelle holdninger til de ulike skriftspråksvariantene som kommer fram i media og arbeidsliv kan være årsaker til dette (Jansson 1999: 184).

### 2.5.5 Kunnskaper og holdninger hos lærere

Når studentene er ferdig med allmennlærerutdanningen, er det de som skal rettlede elever i å bruke skriftnormalene. Lars Anders Kulbrandstad undersøkte høsten 1996 holdningene til valgfriheten i skriftnormalene blant 140 norskstudenter ved Høgskolen i Hedmark, og blant 47 lærere som underviste i norsk i grunnskolen, videregående og ved høyskolen.

66 % av studentene mener at valgfriheten er en fordel for dem som språkbrukere, bare 14 % mener valgfriheten er en ulempe (Kulbrandstad 1996: 105). Et klart flertall av studentene er altså positivt innstilt til ortografisk valgfrihet. Det er litt forskjell på hvordan valgfriheten i nynorsk og bokmål blir vurdert. De fleste er positive til valgfriheten i bokmål, 58 % svarer de er tilfredse, 14 % ønsker seg mindre valgfrihet, mens 12 % vil øke valgfriheten (Kulbrandstad 1996: 106). Færre studenter er fornøyde med rettskrivingen i nynorsk, 27 % synes valgfriheten i nynorsk er passelig og 32 % er usikre på hva de skal mene (Kulbrandstad 1996: 106). Kulbrandstad påpeker at dette kan henge sammen med at de fleste har bokmål som sitt hovedmål, og de er tryggere i bokmålsnormen. De som er positive til valgfriheten argumenterer med muligheten det gir for å skrive talemålsnært (Kulbrandstad 1996: 107).

Spørreundersøkelsen blant lærerne gikk ut på å kartlegge hvordan de som underviser i norsk vurderer valgfriheten ut fra en pedagogisk synsvinkel. I likhet med studentene vurderer et flertall av lærerne valgfriheten positivt. 70 % svarer at det er ”Bra med talemålsnærhet”, 59 % svarer at valgfrihet ”Alt i alt en fordel for elevene” og 62 % er uenige i utsagnet ”uheldig med variasjon” (Kulbrandstad 1996: 109). 61 % av læreren mener talemålsnærhet er vanlig i bokmål, men det er stor forskjell mellom de ulike lærergruppene. En tendens er at lærerne på de lavere trinnene er mest enige i at talemålsnærhet er vanlig i bokmål. Færre lærere er enige i at talemålsnærhet er vanlig i nynorsk, 43%. Men resultatet kan være påvirket av at ingen av barneskolelæreren underviser på skoler hvor nynorsk er opplæringsmål, og derfor krysser flere av for at de er usikre. Mange ungdomsskoleelever er enige i at talemålsnærhet er vanlig i nynorsk. På bakgrunn av resultatene skriver Kulbrandstad at det ”muligens er grunnlag for å hevde at elevenes talemål har en tendens til å slå igjennom i målforma de holder på å lære å skrive – bokmål på barnetrinnet og nynorsk på ungdomsstrinnet” (Kulbrandstad 1996: 111). Jansson skriver at andre forklaringer kan være

---

at lærerne på barnetrinnet i større grad legger vekt på forholdet mellom tale og skrift eller at prestisjeformene får større gjennomslagskraft jo eldre elevene blir (Jansson 1999: 44).

Lærerne er positive til valgfriheten, og de mener den har pedagogiske fordeler for elevene. De fordelene som trekkes fram er at elevene får færre feil, og at språket blir ledigere og mer personlig når elevene skriver talemålsnært (Kulbrandstad 1996: 112). Men valgfriheten byr også på pedagogiske utfordringer. Et lite flertall av lærerne, 51 %, mener elevene har relativt store problemer med å mestre valgfriheten (Kulbrandstad 1996: 111).

Det er lærerne som er tenkt å skulle gi elevene opplæring i gjeldene rettskriving i bokmål og nynorsk. Lærerne må ha en viss oversikt over hva som er tillatt. 60 % av lærerne i Kulbrandstads undersøkelse mener de selv klarer å ha oversikt over hva som godkjente former i nynorsk og bokmål. (Kulbrandstad 1996: 112). Dette er selvrapportering, og sier ingenting om det faktisk stemmer. Omdal har foretatt en undersøkelse av språknormsikkerheten hos studenter ved grunnfagsstudier i nordisk høsten 1995 (Omdal 1996). I alt 80 studenter var med i undersøkelsen. Studentene fikk utdelt to tekster, en på bokmål og en på nynorsk. Studentene skulle rette det de mente var feil, og gjøre tekstene om til det de mente var korrekt språk. Noen former var feilskrevet, mens andre var i samsvar med rettskrivingen, men kunne likevel bli oppfattet som feil (Omdal 1996: 139). Resultatene fra undersøkelsen viser at studentene har lite kunnskaper om de norske språknormene. Studentene kjenner ikke tilstrekkelig til alternative skrivemåter og bøyingskategorier (Omdal 1996: 144).

### 2.5.6 Valgfrie former i aviser

Aviser og blader påvirker i stor grad skriftspråket fordi det er slike typer tekster flesteparten av oss leser i hverdagen. I Sandøys normeringssirkel har aviser og forlag mange piler ut, det vil si de har stor påvirkningskraft. Arne Torp formulerer seg på denne måten:

De som *virkelig* kontrollerer norsk skriftspråk, er de som har makt til å bestemme hvordan det skriftspråket ser ut som *folk flest* møter i hverdagen – det vil si i aviser, ukeblad og de fleste bøker. Og her er det liten tvil om at det er det såkalt moderate bokmålet som rår grunnen, eller for å si det mer presist: et utvalg av de mest tradisjonelle eller konservative formene innafor det som er offisielt tillatt bokmål (Torp 2004).

Hvilke normer er det egentlig avisene har for skriftspråket? Ingunn Indrebø Ims har undersøkt norske avisers språknormative prinsipp og praksis i sin hovedoppgave. Hun har hatt en breddeundersøkelse hvor 126 redaktører, i 98 bokmålsaviser og 58 nynorskaviser, har svart på et spørreskjema. I tillegg har hun hatt dybdeintervju med sju redaktører for å finne mer ut av hvilke vurderinger og prinsipp som ligger til grunn for de sju avisenes normeringspraksis.

Når det gjelder bruk av skriftformer er tendensen for bokmål at konservative eller moderate former står sterkest i de avisene som rapporterer om eneformer, men mange redaksjoner rapporterer at begge formene er tillatt (Ims 2007: 194). Dette resultatet er kommet fram ved hjelp av egenrapportering fra redaktørene. Andre undersøkelser har tidligere slått fast at radikale former ikke er utbredt i aviser. De virker altså som den egenrapporterte valgfriheten ikke blir utnyttet i praksis. Litt under halvparten av bokmålsavisene svarer at ulike deler av bokmålsnormalen brukes til ulike typer saker og sjangre. Konservative former blir da brukt til høy- og mellomprosa, mens radikale former representerer lavprosa og blir brukt innenfor stoff og sjangre som har et mer personlig eller uformelt preg (Ims 2007: 195). Ims finner en tendens til at avisredaksjonene har et ønske om at skriftspråket skal speile talemålet til leseren. Tendensen er sterkere for nynorskavisene enn for bokmålsavisene. Men også 60 % av regions- og lokalavisene som bruker bokmål rapporterer om at talemålsnært skriftspråk er et mål (Ims 2007: 194).

Kristina Reitan har undersøkt språket i åtte aviser i norsk presse: *Dagsavisen*, *Gudbrandsdølen Dagningen*, *Nationen*, *Stavanger Aftenblad*, *Arbeidets Rett*, *Bygdeposten*, *Levanger –Avisa og Lofot-Tidende* (Reitan 1999). Utgangspunktet hennes er redaksjonelt stoff skrevet på bokmål. Resultatet av undersøkelsen viser at bokmålsnormalen ikke blir utnyttet fullt ut i avisene. I avisene fant Reitan få radikale former. Men det var stor variasjon i bruken av radikale former, både mellom aviser og i avisene. Reitan påpeker at den variasjonen kan tyde på at journalistene har forholdsvis frie tøyler, og dermed også mulighet til å tilnærme bokmålet til talemålet. Talemålsnærhet ble oppgitt som mål i fem av de åtte avisene hun undersøkte. Allikevel fantes det få radikale former, former som hadde avspeilet talemålet til lokalbefolkningen i de åtte avisene (Reitan 1999).

Særlig Aftenposten, en av de største riksavisene, er kjent for å ha en veldig moderat/konservativ skrivestil. Utgangspunktet for Aftenposten-normalen er



---

*Riksmålsordlisten* (Sandøy 2003a: 267). Riksmålsforbundets normal er ikke en offisiell normal. Aftenposten har veldig mange lesere, og det gjør at formene i avisen når ut til mange og nyter stor påvirkningskraft.

### 2.5.7 Valgfrie former i lærebøker

For elever, som er informanter i min undersøkelse, er det klart at formene i lærebøkene betyr en del. Bøkene er en viktig del av hverdagen deres, og av elevene oppfattes de gjerne som en fasit på hva som er rett. Særlig språket i norskboken oppfattes nok som hva som er malen for rettskriving. Jeg har funnet en oppgave som tar for seg valgfrie former i lærebøker. Ingvild Eknes har i sin hovedfagsoppgave fra 1988, undersøkt språket i noen lærebøker i norskfaget i grunnskolen (Eknes 1988). Hun dokumenterer og analyserer hvordan valgfriheten i læreboknormalen for bokmålet blir utnyttet i fem lærebokverk fra fem forlag. Kategoriene hun valgte som indikator var: ubestemt artikkel ved hunkjønnsord, bestemt form entall av hunkjønnsord, forekomst av felleskjønnsendinger som skrev seg fra 1981-reformen, bestemt form flertall av intetkjønnsord og preteritum av svake verb av kaste-klassen. Eknes konkluderer med: ”Denne undersøkelsen tyder på at det er dei moderate formene som dominerer” (Eknes 1988: 93). Hun mener at få elever kan kjenne sin egen norm i lærebøkene, og at skriftspråket blir formidlet som noe ukomplisert og nøytralt (Eknes 1988: 93).

## 2.6 Kjønn og valgfrie former

Både nasjonale og internasjonale sosiolingvistiske undersøkelser har vist at kvinners talespråk tradisjonelt sett er mer i samsvar med skriftspråksnormene, mer ”korrekt” og ”finere”, og at kvinner ofte bruker former med høyere status enn mennene (Akselberg 2003b: 151). Knut Western har kartlagt bruken av *-a*-endelser i hunkjønnsord bestemt form entall, og hankjønns- og intetkjønnsord, bestemt form flertall i talemålet til Oslo-folk. Materialet hans er lydopptak av intervjuer som er samlet inn i forbindelse med TAUS-undersøkelsen, i

tillegg til en spørreskjemaundersøkelse blant 5.klassinger ved to Oslo-skoler. Han finner at guttene/mennene bruker flere *-a*-endelser enn jentene/kvinnene (Western 1976: 110).

Peter Trudgill viser til undersøkelser foretatt i engelskspråklige land som viser at kvinner bruker mer ”korrekte” former eller former som nyter større prestisje enn dem menn bruker. Trudgill kommer med noen antydninger på hvorfor det er slik (Trudgill 1976: 167). Kvinnene er jamt over mer status-bevisste enn menn, de er mer følsomme overfor sosialt stigmatiserende former i grammatikk og uttale. Han mener vi også må regne med en annen faktor, nemlig at talemålet i arbeiderklassen forbindes med en barsk og hard atmosfære. Siden det er mer ønskelig for en mann å være hard, oppstår det en situasjon der menn har lettere enn kvinner for å bruke ikke-normaliserte språkformer med lav prestisje (Trudgill 1976: 167).

Ut fra disse undersøkelsene av former i talemålet, skulle en venta at guttene bruker flest radikale talemålsnære former, mens jentene bruker mer moderate former siden de nyter mer prestisje her i språksamfunnet. Flere av de tidligere undersøkelsene av valgfrie former i skrift har hatt kjønn som bakgrunnsvariabel. Funnene i undersøkelsene er noe ulike, de støtter ikke ensidig opp de resultatene om kjønnsspesifikk språkbruk jeg har vist til her. Det er ikke slik at guttene utelukkende bruker mer talemålsnære og radikale former, mens jentene bruker moderate former. Jeg vil her kort oppsummere de kjønnsforskjellene som er kommet fram i undersøkelsene. Bjørnstad (1980), Bjøru (1982) og Klevstrand (1981) har funnet at jentene bruker flest talemålsnære former i Sømna og Vågå, men forskjellene er små. I Lillehammer er det derimot guttene som bruker flest talemålsnære former, og forskjellene mellom kjønnene er større her enn de to andre plassene. Hansen (1983) har ulikt resultat med hensyn til kjønnsforskjeller i utfyllingsoppgaven og undersøkelse av stilene. Jentene velger mer moderate former i utfyllingsoppgaven, men i stilene har de flere radikale former enn guttene. Aune (1983) har også bare funnet svært små forskjeller, guttene i hennes materiale har flere talemålsnære former enn jentene. Johansen (1998) finner det samme, guttene i hans materiale bruker flere former som passer til talemålet.

---

## 2.7 Språkbruk i formelle og uformelle situasjoner

Et av mine forskningsspørsmål er om elevene endrer ord- og bøyingsformer etter om de skal få karakter eller ikke på teksten de skriver. Jeg regner med at elevene opplever en skrivesituasjonen hvor de skal få karakter som mer formell enn en skrivesituasjon hvor teksten ikke skal bli bedømt med karakter på.

Vannebo mener en formell situasjon kjennetegnes av at den talende opplever den som høytidelig, og når det stilles krav både til innhold og uttrykksmåte i det som sies (Vannebo 2002: 98). Vannebo påpeker også at hvilke situasjoner som er formelle og hvilke som er uformelle nok vil kunne variere en del fra person til person. Mye av dette kan nok også overføres til å gjelde skrivesituasjoner. Beskrivelsen av hva en formell talesituasjon kjennetegnes av, kan også overføres til skriftspråket. I min undersøkelse vil elevene oppleve at vurderingen med karakter stiller krav til innhold, sjanger og rettskriving. Når elevene ikke skal bli vurdert, skriver de mer for seg selv, og ikke primært for at andre skal lese teksten. Elevene opplever nok ikke i samme grad at det stilles krav til rettskrivingen.

Det er foretatt en del undersøkelser som går på idiolektisk variasjon i talespråket. Akselberg skriver at talevariasjon fins i alle de språklige nivåene i språket, for eksempel fonologiske, morfologiske, syntaktiske, leksikalske semantiske og prosodiske (Akselberg 2003a: 126). Bjørn Oscar Hoftvedt (Hoftvedt 1983) undersøkte på 1970-tallet hvordan tre informanter fra Oslo-øst pratet i en formell og en uformell situasjon. I den formelle situasjonen var intervjueren en mann med en høy stilling i det private næringslivet. Intervjueren brukte selv en standard – østnorsk varietet, temaet de skulle snakke om var abstrakt (Hoftvedt 1983: 97). I den uformelle situasjonen var det Hoftvedt selv som gjennomførte intervjuene, informantene kjente ham fra før av. Hoftvedt har dessuten samme bakgrunn som informantene og han brukte sitt østkantmål når han foretok intervjuet som handlet om noe i informantenes liv (Hoftvedt 1983: 97). Flere av informantene forandret store deler av språket sitt mellom de to situasjonene. Det slo særlig ut i bruken av *-a* eller *-e* i infinitiv av gamle jamvekstord. I den uformelle situasjonen er det mer vanlig med jamvekt enn i den formelle situasjonen, 83,3 % mot 2,7 % (Hoftvedt 1983: 102). Også i bruken av *-a* som bestemt form i entall og flertall av substantiv og i bruken av *-a* i preteritum og perfektum partisipp av verb viste forskjellen mellom situasjonene seg (Hoftvedt 1983: 103-

105). Hoftvedt påpeker at informantene hans velger å bruke en talemålsvariant som de oppfatter som ”finere” i den formelle situasjonen (Hoftvedt 1983: 110).

Det er foretatt få undersøkelser av endringer av ulike tillatte ord- og bøyingsformer i bokmålsnormalen etter om skrivesituasjonen kan sies å oppleves som formell eller uformell for elevene. Undersøkelser viser at mange unge i dag skiver sms til hverandre på dialekt (se f. eks. Skog 2002). Men hva med den tillatte variasjonen som finnes innefor den vide bokmålsnormalen? Er det vanlig at det brukes flere såkalte radikale former i en mer uformell skrivesituasjon? Bull påpeker at noen sjangre er mer muntlige enn andre, og at muntlige sjangre gjerne fordrer et mer talemålsnært skriftspråk. Bull viser til Kulbrandstand, som har ment å påvise at *a*-former er mer frekvente i verb, i bestemt form entall av hunkjønnord og i flertall av intetkjønnord i e-poster enn i andre tekster (Bull 1999: 68). Hun mener dette viser et behov for å skille mellom mer uformelt og formelt språk – og dette blir uttrykt i valg av former. ”Behovet for å skilje mellom formelt og uformelt språk blir såleis uttrykt gjennom val av språklige former. Eit slikt behov kan bli stetta av heterogene normer; ein har ei fast norm for formelle sjangrar, ei meir fleksibel for uformelle” (Bull 1999: 68). Bull viser til formelle og mer uformelle sjangrer. I de uformelle sjangrene er normene videre og mange skriver også dialekt. Mitt forskningsspørsmål går mer på om skrivesituasjonen blir oppfattet som formelle eller uformell av elevene.

## 3. Metodisk tilnærming

### 3.1 Metode og materiale

Formålet med studien min er å kartlegge hvilke ordformer elevene bruker når de skriver, og hva som kan forklare elevenes valg av ordformer. Jeg stiller konstaterende spørsmål, jeg lurer på hvordan noe er, og hvorfor det er som det er (Kalleberg 1996: 38). Både kvalitative og kvantitative tilnæringsmåter til forskningsspørsmålene mine kan være fruktbare. Lenge var det vanlig å snakke om kvantitative metoder i motsetning til kvalitative metoder i samfunnsforskningen. Denne motsetningen er imidlertid blitt tonet ned de siste tiårene. Sigmund Grønmo mener at begrepsparet kvalitativ og kvantitativ i første rekke refererer til en egenskap ved de dataene som samles inn og analyseres (Grønmo 1996: 73). Egenskapene blir definert som henholdsvis kvalitative og kvantitative etter hvordan de uttrykkes:

Grovt og enkelt skissert kan data karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer (for eksempel mange/få, flere/færre, de fleste/de færreste, og så videre). Data som ikke uttrykkes på denne måten er kvalitative (Grønmo 1996: 73-74).

Grønmo viser hvordan de tre kildetyperne aktør, respondent og dokumenter både kan gi kvalitative og kvantitative data (Grønmo 1996: 77). Jeg baserer meg både på respondenter og dokumenter som kilder. Studien min bygger på to typer materiale:

- Tekstundersøkelse: to skriftlige arbeider fra elever i tiende klasse ved Flekkefjord ungdomsskole, skrevet skoleåret 2008/2009.
- En spørreundersøkelse blant tiendeklassingene ved Flekkefjord ungdomsskole.

I studien undersøker jeg både kvalitative og kvantitative egenskaper ved de dataene jeg har samlet inn. Grønmo påpeker at det er hensiktsmessighet i forhold til problemstillingen som bør bestemme om en velger en kvantitativ eller en kvalitativ datatype:

Ingen av de to datatypene er prinsipielt bedre enn den andre, og ingen av dem er prinsipielt mer vitenskapelig enn den andre. Hvilke av dem som er mest fruktbare i forbindelse med et gitt konkret forskningsopplegg, avhenger i første rekke av den spesielle problemstillingen som skal belyses (Grønmo 1996: 75).

De fleste samfunnsvitenskapelige metodeopplegg omfatter både tekst og tall (Kalleberg 1996: 43). I tekstundersøkelsen beskriver jeg kategorier hvor det er valgfrihet i bokmålsnormalen. Det er også en kvalitativ beskrivelse når jeg har klassifisert en ordform som talemålsnær eller ikke. I tillegg inneholder undersøkelsen en kvantitativ optelling av ordformer. Her bruker jeg prosent for å regne ut relativ frekvens av de ulike ordformene. Relativ frekvens er også brukt for å se om det er noen sammenheng mellom bakgrunnsvariabler og bruk av de ulike ordformene. I spørreundersøkelsen ønsker jeg å studere utbredelsen av ulike faktorer som kan forklare elevenes valg av ordformer. Jeg har derfor hovedsakelig konsentrert meg om kvantitative data. Spørreskjemaet jeg bruker i spørreundersøkelsen er semistrukturert, det har en kombinasjon av åpne og prestrukturerte svar. Ved de prestrukturerte spørsmålene har jeg en kvantitativ optelling av hvilke svaralternativ elevene svart. De åpne spørsmålene gir i større grad kvalitative data i form av elevenes egne skriftlige svar. Men også disse har jeg kvantifisert ved å telle opp de svarene som uttrykker det samme.

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Valg av sted

Jeg har valgt å hente data til undersøkelsen min fra Flekkefjord fordi jeg selv er fra byen. Jeg snakker selv flekkefjordsdialekt, og dette regnet jeg med ville gi meg en fordel når jeg skulle vurdere om de valgfrie formene samsvarte med talemålet. Jeg har kunnet bruke meg selv som normkilde og informasjonskilde til talemålet i stor grad. Det å ha tilknytning til byen ga meg også en inngangsdør da jeg skulle samle inn materiale. Skolen visste hvem jeg var, og det tror jeg gjorde det lettere for meg å få til et samarbeid med skolen. Rektor ved skolen sa

---

at de hadde mange forespørsler om diverse prosjekter, og at de dessverre måtte si nei til det meste. Men siden jeg var lokal, ville de bistå meg med å få tak i materiale. Norsklærerene på 10.trinn var også positive til prosjektet mitt.

Flekkefjord kommune ligger helt vest i Vest-Agder fylke. Flekkefjord har hatt bystatus siden 1842. Per 01.01.09 var folketallet 8975 (SSB). Grunnskolen i kommunen består av sju grunnskoler. Fire av skolene er desentraliserte, de ligger på tettstedene Andabeløy, Gyland, Hidra og Sira. De tre siste skolene har skoletilbud til og med første trinn på ungdomsskolen, åttendetrinn. Andabeløy skole har kun 1-4 klassetrinn. I sentrum er det to større barneskoler, Søyland og Sunde skole. Søyland skole har 1-4 klassetrinn, mens Sunde har 1-7 klassetrinn. Flekkefjord ungdomsskole dekker 8.-10. klassetrinn. Alle elevene i kommunen går sammen de to siste årene på ungdomsskolen. Ved å velge Flekkefjord ungdomsskole får jeg mulighet til å få tekstmateriale fra alle elevene i kommunen som går på tiendeklassetrinn skoleåret 2008/2009. 139 elever gikk i tiendeklasse det skoleåret.

### 3.2.2 Valg av informanter<sup>2</sup>

Jeg har valgt å foreta undersøkelsene blant ungdomsskoleelever. Det er flere grunner til at valget falt på denne typen skoleslag. Barneskoleelever har dårligere grunnlag for å ha et bevisst forhold til skriftspråket sitt enn det elever som er kommet lengre i skolegangen har. Barneskoleelever leser og skriver mindre. De har derfor et svakere grunnlag til å velge hvilke former de skriver, og til å uttale seg om valgfriheten. Videregående ble valgt vekk fordi skolen rekrutterer sine elever fra et større område. Elever fra hele Vest-Agder fylke kan søke seg til Flekkefjord videregående skole. På videregående velger elevene dessuten også forskjellige linjer, og elevgrunnlaget er ofte forskjellig på de ulike linjene. Ut fra disse tankene valgte jeg å hente datamaterialet mitt fra ungdomsskolen. Jeg valgte å fokusere på tiendeklassetrinn fordi jeg mente de hadde størst forutsetninger for å ha et forhold til valgfrie

---

<sup>2</sup> Harriet Holter skiller mellom informant og respondent: "Informanter forteller særlig om den eller de sosiale sammenhengene hun eller han er en del av, mens respondenter (intervjupersoner) vanligvis blir bedt om å snakke om seg selv og sitt forhold til det sosiale liv" (Holter 1996: 13). Jeg har valgt å kalle elevene for informanter fordi jeg i tekstundersøkelsen undersøker språket deres, og i spørreundersøkelsen forteller de om sin språkbruk, språk er en sosial sammenheng og valgfriheten gjelder alle som skriver bokmål.

former. Det var også praktiske årsaker til at valget falt på tiendeklasse. De var de eneste som hadde norsktentamen til jul 2008.

## 3.3 Tekstundersøkelse

### 3.3.1 Utvalgskriterier

I tekstundersøkelsen undersøker jeg hvilke av de valgfrie formene elevene velger. Formene sammenligner jeg med talemålet. For å sikre at elevene snakker flekkefjordsdialekt, spurte jeg om de hadde gått hele skolegangen sin i Flekkefjord kommune. Det er et mindre strengt krav enn Bjørnestad (1980), Bjøru (1982), Klevstrand (1981) og Aune (1986) har i sine undersøkelser. De krevde at minst en av foreldrene skal være fra stedet. Jeg mener at samfunnet har forandret seg siden 1986, da den siste av de fire undersøkelsene ble gjennomført. Samfunnet er i dag mye mer preget av flytting enn før. Det kunne derfor ha vært problematisk å få tak i elever som kunne bidra med tekster. Ungdomskulturen er dessuten i dag både nasjonal og global i større grad enn før. I tillegg undersøker jeg tiendeklassinger. De har altså minimum bodd ti år i Flekkefjord, og gått i samme klasse med andre elever som har det lokale talemålet. Ungdommer identifiserer seg med hverandre, og språket er en måte å passe inn på. Ungdomsspråksforskning viser at språket blir brukt for å etablere gruppeidentitet (se for eksempel Kotsinas 1994: 20–23). Det finnes ulike ungdomsgrupper innenfor de tiendeklassene jeg undersøker, elevene identifiserer seg med ulike forbilder. Dessuten spiller kjønn og sosialtilhørighet inn. Men jeg tror at dialektpåvirkningen fra andre jevnaldrene er så sterk, at elever etter ti års skolegang i kommunen vil ha dialekten på stedet. Bjørnestad, Bjøru og Klevstrand undersøkte 3., 6. og 9.klassinger. Det er tenkelig at for 3.klassingene vil foreldrene bety en del, og de har også bare gått tre år på skole. I Geirr Wiggens *Rettskrivings-studier 2* regnes elevene som innflyttere hvis de er kommet til sine respektive skolekretser senere enn ett år før skolestart. Han skriver at er de kommet til stedet med et fremmed talemål tidligere, vil de aller fleste ha gått over til lekekameratenes talemål innen de når 2.klasse (Wiggen 1992: 45).



---

Utvalgskriteriene mine i tekstundersøkelsen er:

- Elev i tiendeklassetrinn ved Flekkefjord ungdomsskole skoleåret 2008 / 2009.
- Har hatt hele skolegangen sin i Flekkefjord kommune.
- Har levert inn begge tekstene jeg spurte etter.

### 3.3.2 Valg av tekster

Jeg ønsket å undersøke hvilke ordformer elevene valgte, og om det var forskjell mellom hvilke ordformer elevene valgte i tekster med og uten formell vurdering. Som den formelle teksten falt valget på norsktentamen og skrive dag. Grunnen til at jeg har noen tekster fra norsktentamen og noen fra en skrive dag i slutten av februar, er at det tok tid å samle inn samtykkeerklæringer fra elevene (se 3.3.4). Både på norsktentamen og skrive dag skulle elevene skrive en langsvarsbesvarelse som var sakpreget. Det vil si at elevene skulle skrive artikkel eller leserinnlegg om en sak.

Å finne oppgaver som egnet seg til teksten uten formell vurdering var ganske vanskelig. Et kriterium var at elevene måtte uttrykke seg relativt fritt. Et annet var at de skulle vite at rettskriving ikke ble vurdert. Det jeg hadde sett for meg når jeg planla undersøkelsen var en loggtekst. Her skriver elevene fritt om egne tanker og følelser om noe de har opplevd. Men rektor ønsket ikke å gi ut loggtekst. Han mente det var viktig at loggen var personlig, og at elevene visste at det som ble skrevet i loggen ble mellom lærer og elev. Jeg vurderte å samle inn og kopiere sider fra elevenes arbeidsbøker. Jeg fikk imidlertid se i noen arbeidsbøker, og fant ut at elevene svarte kort på spørsmålene i læreboka. Det var mye repetisjonsspørsmål hvor elevene fant svaret i boka. Hadde jeg valgt arbeidsbok, hadde det derfor vært stor fare for at jeg fikk ordformer som ikke var elevenes egne. Et annet alternativ jeg vurderte, var skriftlige prøver i et muntlig fag. Men også her fant jeg at elevene skrev kort, og gjerne i stikkord. Skriftlige prøver i et muntlig fag har også formell vurdering. Etter at *Kunnskapsløftet* ble innført har det å kunne uttrykke seg skriftlig blitt en grunnleggende ferdighet i alle fag. Det er derfor mulig at også andre enn norsklæreren vil se på rettskriving.

Det jeg har fått som tekst uten formell vurdering er referat. Norsklærerne i de fem klassene kjørte noe ulike opplegg, derfor er oppgavene noe ulike. I tre av klassene har jeg fått

referat av filmen *Kransen*. Elevene hadde arbeidet med Sigrid Undset tidligere, og avsluttet med å se filmen. De fikk beskjed om å skrive et uformelt referat fra filmen. De fikk videre beskjed om at referatet bare ble gjennomlest for å se om de hadde fått noe ut av filmen, og at det ikke skulle bli vurdert. De fikk omtrent 35 minutter av en time til å skrive referatet. Fra en annen klasse fikk jeg tekster hvor elevene fortalte om den siste filmen, boka eller dataspillet de hadde spilt. Denne oppgaven var nok i stor grad laget for at jeg skulle få tekstene.

Tekstene varierer en del i lengde. Tekstene med formell vurdering er gjennomgående mye lenger enn tekstene uten. På tentamen og skrivetid kunne elevene velge om de ville skrive på data eller for hånd. Lengden på tekstene med formell vurdering er omkring halvannen til tre/fire dataskrevne sider, og fra to til fem håndskrevne sider. Tekstene uten formell vurdering varierer i lengde fra en "liten" side til to håndskrevne sider. Det at forskjellen mellom de to teksttypene er så stor gjør at det ikke er mulig med statistisk sammenligning. Jeg mener allikevel det er mulig å se tendenser i valg av ordformer som kan være interessante. Det kunne vært ønskelig med flere tekster uten formell vurdering for å kunne ha et større sammenligningsgrunnlag. Men det var så tidkrevende og vanskelig å få tak i tekster at jeg ikke fikk tid til det. I stor grad har lærerne gitt oppgavene til elevene med tanke på min undersøkelse, og jeg ønsket ikke å bruke mer av deres undervisningstid enn nødvendig.

### **3.3.3 Meldepliktig prosjekt – NSD**

En av mine underproblemstillinger i tekstundersøkelsen var om elevene skrev talemålsnært. Jeg måtte derfor vite at elevene som deltok i undersøkelsen min hadde gått hele skolegangen i Flekkefjord. Jeg måtte også vite hvem som hadde skrevet teksten med og uten formell vurdering for å kunne sammenlikne ordformene i de to tekstene. I undersøkelsen var jeg derfor avhengig av informasjon om identifiserbare enkeltpersoner. Personopplysningene skulle også registreres elektronisk på datamaskin. Jeg måtte derfor melde prosjektet mitt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Det tok tid å få godkjenning til å starte datainnsamlingen. Jeg kom derfor litt sent i gang med innsamlingen. 05.11.08 fikk jeg kvittering på melding om behandling av personopplysninger fra NSD. I samråd med NSD

hadde jeg skrevet et informasjonsskriv som elevene fikk utdelt (se vedlegg). Min kontaktperson ved skolen var rektor. Det var han som tok kontakt med norsklærerne i de fem klassene, og de delte ut informasjonsskrivet. Elever og foresatte måtte skrive under på en samtykkeerklæring på at jeg fikk lov til å få en kopi av tekstene og bruke dem i undersøkelsen.

### 3.3.4 Problemer underveis

Det viste seg imidlertid at det var vanskelig å få samtykkeerklæringene tilbake fra elevene. I første omgang var det veldig få elever som leverte tilbake underskrevet samtykkeerklæring. Rektor ringte meg to uker etter at jeg hadde sendt informasjonsskrivet til ham, og så han kun hadde fått inn samtykkeerklæring fra et fåtall av elevene. Det var noe ulike grunner til at så få hadde valgt å underskrive samtykkeerklæringen, sa han. Rektor opplyste at skolen deltok i et annet prosjekt som innebar at elevene hadde mye ekstra i forhold til forskning det året, han trodde elevene var litt lei. Mange elever spurte også om de var tvunget til å delta i studien min. Deltakelse i forskning skal være frivillig:

Retten til selvbestemmelse og autonomi innebærer at de som spørres om å delta, de som deltar, og som har deltatt tidligere i en undersøkelse, skal kunne bestemme over sin deltakelse. Den som deltar, skal gi uttrykkelig informert og frivillig samtykke til å delta, og deltakerne skal på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra deltakelse uten noe form for ubehag eller negative konsekvenser (Johannessen m. flere 2005: 93).

Siden deltakelsen var frivillig, gadd mange av elevene heller ikke delta. Noen elever ville ikke at jeg skulle se teksten. Det er i deres fulle rett. Jeg regnet med at noen ikke ville levere ut tekstene sine, men jeg hadde ikke regnet med at flertallet ikke ønsket.

For å få flere til å delta møtte jeg de fem klassene for å forklare hva undersøkelsen min gikk ut på. Jeg ønsket å forklare elevene at det ikke var noe farlig forbundet med å delta, og å motivere dem til deltakelse. Det er ikke sikkert elevene hadde forstått hva studien min gikk ut på når de leste informasjonsskrivet. Dessuten håpet jeg at elevene skulle bli motivert til å delta når de hørte at jeg var avhengig av deres hjelp. Jeg følte at møtet med elevene gikk bra. Jeg fikk positiv respons, og mange sa at de ville delta.

Noen flere leverte samtykkeerklæring etter at jeg hadde møtt klassene. Men det var ennå få som leverte underskrevet samtykkeerklæring. Noen av lærerne tok med samtykkeerklæringene på konferansetimene etter jul. Dette ble gjort fordi flere av elevene ga uttrykk for at det var det å huske å vise samtykkeerklæringen hjemme som var problemet. Det var mye vanskeligere å få tak i tekster enn det jeg hadde forventet. Det er derfor færre deltakere i min studie enn det jeg ønsket. Tallene jeg har kommet fram til er derfor ikke statistisk signifikante.

### **3.3.5 Endelig utvalg**

Totalt leverte 58 elever samtykkeerklæring. En klasse er ikke representert i denne undersøkelsen, selv om jeg fikk samtykkeerklæring fra åtte av elevene i klassen. De ble utelatt fordi klassen ikke fikk tid til å skrive en tekst uten karakter. Også to andre elever som leverte samtykkeerklæring har ikke levert uformell tekst. Totalt er altså ti elever utelatt fordi jeg ikke fikk begge tekstene. Fire elever har ikke gått hele skolegangen sin i Flekkefjord, og de ble ikke tatt med i undersøkelsen. Til sammen fikk jeg 44 informanter som passet utvalgskriteriene mine, 25 jenter og 19 gutter. Det gir en deltakelsesprosent på 31,7 %.

### **3.3.6 Registrering av valgfrie former**

Jeg har registrert alle ordformene hvor det var mulig for elevene å velge mellom ulike bøyingsformer og ordformer. Jeg gikk induktivt til verks, jeg hadde ingen kategorier jeg hadde satt opp på forhånd. Etterpå så jeg gjennom de registreringene jeg hadde gjort, og satte opp kategorier etter hvordan de passet sammen. Jeg har samlet ordformene i kategorier etter hvordan ordene kan skrives i dagens rettskriving, de er gruppert etter synkrone forhold. Det er talemålet som har vært det mest styrende for hvordan jeg har gruppert de ulike ordformene i kategorier. Historisk forhold rundt utvikling av skrivemåten har jeg ikke brukt, bortsett fra hvor det faller seg naturlig for å forklare grupperinger som er viktige for talemålet. Alle ordformer hvor det er valgfrihet har jeg tatt med når jeg presenterer resultatene fra tekstundersøkelsen. I noen av kategoriene er det kun et fåtall ordformer som er registrert. Jeg har allikevel valgt å ta med disse for å vise bredden i det materialet jeg har samlet inn. Det

---

har vært viktig for meg å gi en mest mulig helhetlig beskrivelse av hvilke valgfrie former jeg har funnet i materialet. Jeg har også registrert alle ordformene jeg har funnet. Det vil si at hvis en informant har skrevet *jenten* tre ganger er dette blitt registrert som tre eksempler i kategorien bestemt form av substantiv som kan være hunkjønnord. Johansen har kun registrert samme ordform en gang i samme tekst, uansett hvor mange ganger det forekommer. Det forklarer han med at det gir et rettere bilde av hvor utbredt den talemålsnære formen er (Johansen 1998: 64). Jeg mener det gir et mer dekkende bilde å ha med samtlige former som er brukt i det materialet jeg har samlet inn. Jeg ønsker å vise hvilke ord som blir brukt. Noen steder har jeg kommentert hvor mange informanter det er som står bak de ulike formene. Det har jeg gjort for å vise hvor mange det er som faktisk bruker de ulike formene.

Rent praktisk skjedde registreringen ved at jeg først leste igjennom hver tekst tre ganger, og markerte de ordformene hvor det var valgmuligheter med en markeringstusj. Jeg laget en tabell i Microsoft Office Word 2007 for hver klasse, kjønn og tekst, hvor jeg skrev inn alle de valgfrie formene jeg hadde funnet. I denne tabellen prøvde jeg å lage noen kategorier for å kunne bruke sorteringsfunksjonen slik at jeg fikk samlet ord som kunne grupperes sammen. Noen ord ble bare registrert som enkeltord, og jeg grupperte disse etterpå når jeg fikk et klarere bilde av hvordan de kunne settes sammen i kategorier. Da dette arbeidet var gjort, telte jeg opp ordene ved hjelp av Excel-tabeller.

### 3.3.7 Reliabilitet

Reliabilitet er et uttrykk for hvor pålitelig resultatene kan sies å være. ”Reliabilitet referer til datamaterialets pålitelighet.... Reliabilitet viser i hvilken grad av variasjoner i datamaterialet skyldes spesielle trekk ved undersøkelsesopplegget eller datainnsamlingen” (Grønmo 2004: 220). Jeg har prøvd å gi en inngående beskrivelse av de valgene jeg har gjort med hensyn til dataene som er brukt, og hvordan de er behandlet. Jeg mener også det styrker reliabiliteten at besvarelsene fra tentamen og skrive dag er skrevet i en naturlig skolesammenheng. Tekstene er ikke produsert med tanke på undersøkelsen. Teksten uten formell vurdering ble i større grad produsert med tanke på meg. Det var lærerne som ga oppgaven, jeg tror derfor ikke elevene opplevde at de skrev til meg. Men elevene visste at jeg var interessert i ordformene i

tekstene de skrev, det stod i informasjonsskrivet jeg måtte gi ut for å få tilgang til tekstene. Jeg tror allikevel ikke min bakgrunn har påvirket dem i noen retning når det gjelder valg av skriftformer. Jeg tror heller ikke elevene tenkte på undersøkelsen når de skrev teksten. Jeg anser derfor tekstene som troverdige kilder til hvilke ordformer de elevene jeg undersøker bruker når de skriver.

## 3.4 Spørreundersøkelse

### 3.4.1 Hvorfor spørreundersøkelse?

Formålet med spørreundersøkelsen er å finne ut noe om hva som kan forklare elevenes valg av ordformer i tekstundersøkelsen. Tekstundersøkelsen viser at elevene velger moderate former når de skriver. Ingen av informantene i tekstundersøkelsen skilte seg ut på noen måte, derfor fant jeg det hensiktsmessig å nå ut til alle med et spørreskjema. Ved å bruke spørreskjema kan jeg undersøke bredde og utbredelse. Skulle jeg bruke intervju måtte jeg ha hatt et nytt samtykkeskjema til foresatte og elev. Anonymitet er vanskeligere ved et intervju, særlig siden navnet på skolen blir oppgitt. Elevene er ikke myndige, og det er derfor veldig viktig å beskytte personvernet deres. En tidligere positivistisk grunnholdning i samfunnsvitenskapene hevdet at data som måles og tallfestes, for eksempel ved bruk av spørreskjema, er mer objektive og pålitelige. Men det foretas en utvelging når spørreskjemaet utvikles, og spørsmålene kan tolkes på forskjellige måter av de som fyller ut skjemaet. Både utvalget av de som skal være med i undersøkelsen og måten spørsmålene blir utformet er viktig for kvaliteten på de resultatene en kommer fram til.

### 3.4.2 Innholdet i spørreskjemaet

Når jeg utarbeidet spørreskjemaet var det viktig for meg at det ikke ble for mange spørsmål. Elevene måtte ikke bli lei når de skulle fylle ut skjemaet. Det var også viktig at språket var lettfattelig, og at jeg ikke brukte kompliserte faguttrykk eller begreper elevene ikke forstod. I

---

spørreskjemaet er det brukt begreper som valgfrie former, ordformer og bøyingsformer. Jeg tror det er begreper elevene forstår. Spørreskjemaet mitt er skrevet i en ”nøytral” språkform. Jeg har brukt moderate former som stemmer overens med elevenes språk slik jeg kjenner dette fra tekstundersøkelsen. Det er også moderate former jeg vanligvis bruker.

Spørreskjemaet består av 16 spørsmål. Skjemaet kan betegnes som semistrukturert. Det er to åpne spørsmål (4 og 7) hvor elevene selv skal formulere svar. De andre spørsmålene var prestrukturerte. I tillegg har elevene mulighet til å utdype svarene sine på tre spørsmål (6, 15 og 16). Spørreskjemaet er delt i fem deler:

- Bakgrunn, spørsmål 1 – 2
- Skrivning på dialekt, spørsmål 3- 6
- Kunnskap om valgfrihet i bokmål, spørsmål 7 -10
- Kunnskap om egen språkbruk, spørsmål 11 – 14
- Egne meninger om valgfriheten, spørsmål 15 – 16

Med spørreundersøkelsen ønsker jeg å finne ut om elevene skriver på dialekt utenfor skolen. Er de vant til å se talemålsformer i skrift? Jeg har tatt med noen spørsmål som går på elevenes kunnskap om valgfrihet, for å sjekke om det er mangel på kunnskap som gjorde at jeg nesten bare fant moderate former i tekstundersøkelsen. Kunnskap om egen språkbruk gir et bilde av hvordan elevene oppfatter sitt eget språk. Her er det viktig å huske på at det lett kan være forskjeller mellom rapportert og registrert språkbruk (jf. Aune 1986). De siste to spørsmålene tar for seg elevenes egne meninger om valgfriheten. Ønsker elevene valgfrihet, og kunne de tenke seg å utnytte den til å skrive talemålsnært?

Jeg har selv laget spørsmålene og svaralternativene. Noen av spørsmålene er inspirert fra andre undersøkelser som er foretatt, særlig Johansen (1998) og Aune (1986). Ingen av spørsmålene mine er helt like, og svarene er derfor ikke direkte sammenlignbare. Jeg valgte for det meste lukkede spørsmål på grunn av den unge alderen på informantene.

### 3.4.3 Hvem skulle svare på spørreskjemaet?

Når jeg skulle gjennomføre spørreundersøkelsen måtte jeg ta stilling til hvem som skulle delta i spørreundersøkelsen. Det kunne vært interessant å koble spørreskjemaet til de tekstene jeg hadde undersøkt, altså kun gjennomføre undersøkelsen blant de 44 som deltok i tekstundersøkelsen. Jeg måtte da ha visst hvem som hadde fylt ut spørreskjemaene, og det ville krevd en ny samtykkeerklæring som elever og foresatte måtte undertegne (jf. meldepliktig prosjekt). I og med at noe av problemet i tekstundersøkelsen var å få samtykkeerklæring, valgte jeg å gjennomføre spørreundersøkelsen anonymt. Jeg kunne valgt gjennomføre spørreundersøkelsen blant de 44 som deltok i tekstundersøkelsen anonymt, men dette ville bydd på en del praktiske problemer. Hva skulle de andre elevene i klassene gjøre mens de 44 svarte på spørreskjemaet? Og ikke minst, kanskje ville de elevene som hadde takket ja føle at de måtte gjøre mer enn de hadde regnet med når de svarte ja.

Spørreundersøkelsen er derfor gjennomført blant alle tiendeklassingene på Flekkefjord ungdomsskole skoleåret 2008/2009. Jeg regner med at elevene som leverte samtykke til å levere ut tekstene sine er ganske representative for resten av tiendeklassingene i bruk av valgfrie former. Jeg sammenlikner derfor noen av svarene med de funnene jeg har gjort i tekstundersøkelsen.

### 3.4.4 Evaluering av skjemaet

Før jeg brukte spørreskjemaet foretok jeg en evaluering av det. Det hadde det vært interessant med en prestudie hvor andre tiendeklassinger hadde fylt ut skjemaet, og kommet med kommentarer på hvordan de opplevde det å svare på skjemaet. Jeg kjenner imidlertid ingen i den aldersgruppa som jeg kunne bruke i en slik prestudie. Det ble i stedet venner og familie som svarte, og som kom med kommentarer på skjemaet. De er eldre enn informantene i undersøkelsen, men de har ingen spesiell kunnskap om valgfrihet i bokmålsnormalen. Tilbakemeldingene jeg fikk var at skjemaet var greit, men at noen av spørsmålene burde formuleres litt annerledes. Jeg tok hensyn til kommentarene, og endret skjemaet før jeg sendte det ut til ungdomsskolen. I resultatdelen vil jeg komme inn på eventuelle feilkilder i forbindelse med spørsmålsformuleringene i skjemaet. I tillegg skriver



---

jeg litt om hvordan svakheter ved undersøkelsesmetodene mine kan ha påvirket resultatene mine i kapittel 6 (6.2).

Tilbakemeldingen jeg fikk av lærerne etter at skjemaet var fylt ut var at elevene hadde litt problemer med å forstå noen av spørsmålene. Det gjaldt særlig spørsmålet om de brukte de samme ordformene og bøyingsformene som norsklæreren sin. Ellers virket det som elevene hadde forstått det meste.

### 3.4.5 Gjennomføring

Alle elevene gjennomførte spørreundersøkelsen samtidig, første time tirsdag 12.05.09. Skjemaet tok omtrent 20 – 25 minutter å fylle ut. Jeg var ikke til stede da elevene svarte på undersøkelsen. Det kunne kanskje vært ønskelig, men på grunn av knapp tid hadde jeg ikke anledning til å være til stede. Skjemaet er ganske lettfattelig, og jeg hadde tidligere i skoleåret vært i alle klassene og pratet om prosjektet mitt og forklart valgfrihet. Derfor regnet jeg med at det ikke skulle by på noen problemer for elevene å fylle ut skjemaet. Norsklærerne var også til stede når skjemaet ble fylt ut, og de kunne oppklare eventuelle misforståelser.

### 3.4.6 Behandling av data

Spørsmålene i spørreskjemaet hadde både prestrukturerte svar og åpne svar. Der hvor jeg har svaralternativer har jeg brukt SPSS, versjon 16.0, til å behandle de dataene jeg fikk inn. Først laget jeg en kodebok hvor jeg registrerte spørsmålene og svaralternativene. Etter det kunne jeg registrere svarene i hvert enkelt spørreskjema inn i datamatriksen i SPSS. For å forsikre meg om at jeg hadde registrert rett, leste jeg korrektur på hvert femte skjema. Da fant jeg en inntastingsfeil, som jeg rettet opp. Det gir en lav feilprosent, og jeg så ingen grunn til å lese korrektur på alle de inntastede skjemaene.

For å registrere de åpne spørsmålene brukte jeg tabell i Microsoft Office Word 2007. Jeg hadde en tabell med tre kolonner: i første kolonne noterte jeg hva eleven hadde svart, i

andre kolonne noterte jeg hvilke svaralternativ elevene hadde svart på spørsmål 4,15 og 16, mens jeg på spørsmål 7 noterte en R eller en G for å markere om eksemplet eleven hadde kommet med var riktig eller galt. I den siste kolonnen noterte jeg ned skjemanummeret. Jeg brukte sorteringsfunksjonen til å sortere svarene etter kolonne to. Da fikk jeg elevene som hadde svart det samme etter hverandre, og det ble lettere å sammenlikne svarene.

### **3.4.7 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet er som sagt et uttrykk for hvor pålitelig resultatene fra en undersøkelse kan sies å være. Dataene jeg har fått inn fra spørreundersøkelsen er behandlet systematisk. Jeg har også forsøkt å fortelle hvordan jeg har systematisert og behandlet dataene. Det er med på å styrke reliabiliteten til de resultatene jeg har kommet fram til.

Et viktig spørsmål i forbindelse med spørreundersøkelser er hvor godt dataen som kommer inn faktisk representerer det fenomenet som blir undersøkt, det forskningslitteraturen kaller validitet. Det skilles mellom ulike typer validitet, blant annet begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet (Johannessen m. fl. 2005: 71). Begrepsvaliditet handler om hvorvidt dataene er gode representasjoner av det fenomenet som blir undersøkt. Jeg har undersøkt hva elevene rapporterer om egen språkbruk og om valgfrie former.

Ytre validitet, eller generaliserbarhet, betyr at resultatene kan generaliseres til hele populasjonen ut fra det utvalget jeg har undersøkt. Mine resultater kan ikke generaliseres til å gjelde andre enn den utvalgsgruppen jeg har undersøkt. Det er for få som er med i utvalget, dessuten er det ikke et tilfeldig valgt og representativt utvalg.

---

## 4. Tekstundersøkelse

I undersøkelsen av elevtekstene undersøker jeg hvilke ordformer elevene velger i de tilfellene hvor det er valgfrihet i skriftnormalen. Jeg klassifiserer ordformene som henholdsvis moderate og radikale (jf. begrepene i kapittel 2). I tillegg klassifiseres ordformene som talemålsnære eller ikke. Det fins ikke noen komplett beskrivelse av talemålet i Flekkefjord, jeg har derfor måtte bruke mitt eget talemål og samtaler med andre, for å sammenligne noen av de ulike valgfrie formene med talemålet. Hvis det ikke er oppgitt referanse er det jeg som har funnet ut hva som er den vanligste formen i talemålet. Dette er ikke undersøkt vitenskapelig, det er det ikke rom for i min oppgave, det er derfor mulighet for feilkilder her. Jeg ser i tillegg på om det er forskjell i bruk av valgfrie former i tekst med og uten karakter, og mellom kjønnene. Karakterer er en form for formell vurdering, og har gjerne et kontrollerende siktemål (Engelsen 2006: 140).

Hypotesen min er at elevene vil velge moderate ordformer i teksten med karakter. Det er de ordformene de møter i bøker og aviser. Andre undersøkelser jeg har lest viser at elevene i liten grad bruker radikale former selv om de er i samsvar med talemålet. De undersøkelsene er ikke foretatt på sørvest-landet, men resultatene fra undersøkelsene viser at elevene i stor grad velger de samme formene uansett hvor i landet de er fra. Bokmålsnormalen blir gjerne formidlet som en smal normal. Dessuten påpeker Sandøy at elevene er opptatt av hvilket resultat de oppnår med skrivemåten, karakterer kan derfor virke styrende:

Det har vore gjennomført noen granskingar av kva holdningar elevar har til skriftmål og eigen skrivepraksis. Det som går att, er at elevane er opptatt av kva reaksjonar lesaren – og det vil oftast seie læraren har på det dei skriv. Dei er instrumentelt opptatt; dei er opptatt av kva dei kan oppnå med å skrive slik eller slik, altså av karakteren (Sandøy 2003a: 263).

Jeg er noe mer usikker på hvilke ordformer jeg vil finne i teksten uten karakter. Skrivning på dialekt er et vanlig fenomen blant ungdommer i tekster utenfor skolen (se for eksempel Skog 2002). Jeg vil derfor hevde at dialekten står sterkt, og det er derfor mulig at dialekten kommer inn i skriftlige tekster i skolen også. Samtidig kan det være nødvendig for elevene å

ha et klart skille mellom den normerte rettskrivingen og den ”friskrivingen” de bruker på fritiden. Det at noen dialektale former er tillat og andre ikke, kan føre til forvirring. Kanskje elevene derfor foretrekker et klart skille.

Jeg har gjennomgått tekster fra 44 elever i denne undersøkelsen. Det er et lite antall, og det er ikke mulig å generalisere resultatene jeg kommer fram til. Når jeg allikevel har valgt å gjennomføre undersøkelsen, er det fordi jeg mener den kan vise interessante tendenser ved elevenes valg av ordform. Jeg gjør oppmerksom på at forskjeller mellom tekst med karakter og tekst uten karakter må ses på med et kritisk blikk. Tekstene er ganske ulike i lengde, og dessuten har de ulik oppgaveformulering. I større kategorier kan det fort gi et skeivt bilde. Når jeg bruker tekst med og uten karakter som bakgrunnsvariabel, prøver jeg å se om det er forskjell i bruk av samme ordform, ikke bare innenfor en kategori.

## 4.1 Formverket

### 4.1.1 Bestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønn

De aller fleste talemål i Norge har tre kjønn. Hunkjønnsendelsen *-a* ble derfor et viktig skille mellom norsk og dansk skriftspråk. *-a*-endelsen kom inn i bokmålet i 1917. En periode var det lister eller regler for ord som hadde obligatorisk *-a*. I 1981 kom *-en* former inn som sideformer for alle ord som har *-a*-endelse i dialekter. I rettskrivingsendringen av 2005 er det full valgfrihet mellom *-a* og *-en*.

I talemålet i Flekkefjord har både svake og sterke hunkjønnord endelsen *-a* (Skjekkeland 1978: 128). I dialekten heter det /visa/ og /sola/. Nesten alle ord som kan være hunkjønn i bokmål, er også hunkjønn i talemålet. Det finnes imidlertid noen unntak. Noen ord som kan bøyes som hunkjønn i bokmålsnormalen blir bøyd som hankjønn i talemålet i Flekkefjord, for eksempel *historie* og *sak*. Jeg har derfor valgt å framstille resultatene mine i to tabeller. I tabell 1 har jeg tatt med alle ordene hvor det er valgfrihet i skriftnormalen. Det har jeg gjort for å få et så helhetlig bilde som mulig over hvilke ordformer som blir brukt der

det er valgfrihet i bokmål. I tabell 2 fjerner jeg de substantivene som kan være hunkjønn i skriftnormalen som er hankjønn i talemålet. Siden *-a*-endelsen er den som er mest markert, er det den jeg ser på hvor utbredt er når den har støtte i talemålet. Det tallet jeg får på talemålsnærhet når det gjelder *-a*-endelse, vil ikke få med at elevene skriver talemålsnært i noen tilfeller ved bruk av hankjønnsbøying også.

**Tabell 1: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form entall av alle substantiv som kan være hunkjønnsord i bokmål.**

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>-a</i>	30	27,5	18	24,3	48	26,2
	<i>-en</i>	79	72,5	56	75,7	135	73,8
	<b>Sum</b>	109	100,0	74	100,0	183	100,0
Gutter	<i>-a</i>	30	25,9	15	27,8	45	26,5
	<i>-en</i>	86	74,1	39	72,2	125	73,5
	<b>Sum</b>	116	100,0	54	100,0	170	100,0
Gutter og jenter	<i>-a</i>	60	26,7	33	25,8	93	26,3
	<i>-en</i>	165	73,3	95	74,2	260	73,7
	<b>Sum</b>	225	100,0	128	100,0	353	100,0

Totalt har jeg funnet 353 eksempler på ordformer som passer i denne kategorien. Flest ord får endelsen *-en* i elevtekstene, 260, mot 93 med *-a*. Det gir en relativ frekvens på henholdsvis 73,7 % og 26,3 %.

For å gi et inntrykk av hvor utbredt *-a*-endelsen er der den har støtte i talemålet, har jeg laget en ny tabell hvor jeg bare har tatt med de ordene som er hunkjønn i talemålet. Totalt er det 21 ord som har *-en*-endelsen i tekstmaterialet som også har *-en*-endelse i talemålet. Det er disse ordene: *historien* (10), *saken* (3), *årsak*, *lengden*, *klassen* (2), *huden*, *dødeligheten*, *fortjenesten* og *muligheten*.

**Tabell 2: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form entall av substantiv som er hunkjønn i talemålet i Flekkefjord.**

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	-a	30	30,9	18	25,7	48	28,7
	-en	67	69,1	52	74,3	119	71,3
	<i>Sum</i>	97	100,0	70	100,0	167	100,0
Gutter	-a	30	26,8	15	28,3	45	27,3
	-en	82	73,2	38	71,7	120	72,7
	<i>Sum</i>	112	100,0	53	100,0	165	100,0
Gutter og jenter	-a	60	28,7	33	26,8	93	28,0
	-en	149	71,3	90	73,2	239	72,0
	<i>Sum</i>	209	100,0	123	100,0	332	100,0

Den nye tabellen endrer bildet litt, elevene bruker *-a*-endelse i 28,0 % av tilfellene når de har støtte i talemålet. Det er nesten 2 % høyere enn når vi så på alle ord som kunne bøyes som hunkjønnord i bokmål, og ikke tok hensyn til talemålet.

Det er ingen nevneverdig forskjell mellom de to tekstene eller mellom kjønnene, uansett om jeg fjerner substantivene som er hankjønn i talemålet eller ikke. Uten hensyn til kjønn i talemålet bruker faktisk guttene og jentene nesten akkurat like mange *-a*-former målt i relativ frekvens. Etter å ha tatt hensyn til hvilket kjønn ordene er i talemålet kommer det fram at jentene bruker litt flere *-a*-endelser målt i relativ frekvens i teksten med karakter enn guttene, 30,9 % mot 26,8 %. Men i teksten uten karakter er det omvendt, 25,7 % mot 28,3 %. Totalt er det faktisk flere *-a*-endelser i teksten med karakter enn uten, 28,7 % mot 26,8 %. Dette går i mot min hypotese om at det ville være mer talemålsnære former i den mer uformelle teksten uten karakter. Jeg har ikke funnet noen informanter som konsekvent veksler mellom *-a*- og *-e*-endelser ut fra om de skal få karakter på tekstene eller ikke. Jeg har funnet et par eksempler på inkonsekvens, det gjelder i begge tekstene, og for begge kjønn. En del elever har noen ord de bøyer som hunkjønn og noen de bøyer som hankjønn. Men jeg har også funnet samme ordet bøyd ulikt i samme tekst, for eksempel: *jenten, jenta* og *søsteren, søstera*.

## Konkret og abstrakt

Hovedregelen som kom i 1959, var at ord for konkrete begrep som er hunkjønn i norsk folkemål, til vanlig skulle ha obligatorisk *-a*. Ord for abstrakte begreper, og ord for konkrete begrep brukt i overført betydning fikk valgfrihet mellom *-a* og *-en* (Skjekkeland 1997: 135). Jeg har derfor delt hunkjønnssubstantivene inn i konkrete og abstrakte. Det er ikke alltid like enkelt å fastslå om et substantiv skal regnes som konkret eller abstrakt: ”Skillet mellom konkrete og abstrakte substantiver er ikke alltid like skarpt” (Faarlund m. fl. 1997: 138). Jeg har brukt mitt eget skjønn hvis jeg har vært i tvil om et substantiv er konkret eller abstrakt. I noen tilfeller har jeg også diskutert med andre. 172 av substantivene har jeg klassifisert som konkrete, og 181 som abstrakte. 36,0 % av de konkrete substantivene er bøydd med *-a*, mot 17,1 % av de abstrakte (se tabell 37 og 38 i vedlegg).

## Konklusjon

I de aller fleste tilfellene blir substantivene bøydd som hunkjønn i talemålet, det er *-a*-endelsen som er talemålsnær. Elevene velger ikke bøyingsformer i bestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønnord etter mønster fra talemålet. Mange hunkjønnssubstantiv blir bøydd som hankjønn i tekstene. Det er litt mer utbredt med *-a*-endelse i konkrete substantiv enn i abstrakte. I mitt materiale har jeg ikke funnet noen store forskjeller mellom gutter og jenter. Det er heller ingen markant forskjell mellom teksten med karakter og teksten uten karakter. Jeg har ikke funnet eksempler på at noen elever konsekvent veksler mellom *-a*-endelser og *-en*-endelser i de to ulike skrivesituasjonene.

### 4.1.2 Ubestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønn

Den ubestemte artikkelen *ei* blir brukt i talemålet foran hunkjønnord, /ei jenta/ /ei sol/. Men som nevnt under 4.1.1 er noen substantiv som kan være hunkjønn i bokmålsnormalen, hankjønn i Flekkefjord. For eksempel /ein historie/. Dessuten vil /ein/ gjerne bli brukt om litterære ord som blir lite brukt i talemålet, for eksempel *en pike* (Johansen 1998: 68). Jeg har

gjort som under 4.1.1, delt funnene mine i to tabeller for å få fram variasjonen i materialet og hvor talemålsnært elevene skriver.

**Tabell 3: Oversikt over hvilken ubestemt artikkel elevene bruker foran ubestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønn.**

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>ei</i>	3	6,7	6	25,0	9	13,0
	<i>en</i>	42	93,3	18	75,0	60	87,0
	<b>Sum</b>	45	100,0	24	100,0	69	100,0
Gutter	<i>ei</i>	0	0,0	2	20,0	2	5,6
	<i>en</i>	26	100,0	8	80,0	34	94,4
	<b>Sum</b>	26	100,0	10	100,0	36	100,0
Gutter og jenter	<i>ei</i>	3	4,2	8	23,5	11	10,5
	<i>en</i>	68	95,8	26	76,5	94	89,5
	<b>Sum</b>	71	100,0	34	100,0	105	100,0

Jeg har funnet 105 tilfeller av ubestemt artikkel foran substantiv som kan være hunkjønn. Elleve av disse er *ei*, og 94 er *en*. I relativ frekvens er 10,5 % av ubestemt artikkel foran substantiv som kan være hunkjønnsord *ei*, og 89,5 % *en*. I 21 av de 105 tilfellene stod den ubestemte artikkelen foran biologisk bestemte hunkjønnsord. 15 av disse biologisk bestemte hunkjønnsordene ble skrevet med *en* foran (se tabell 39 i vedlegg). Det er 34 informanter som står for bruken av *en* i materialet mitt, 22 jenter og tolv gutter. Åtte informanter står for de elleve opptalte formene av *ei*, fem jenter og tre gutter. Fem av informantene har både brukt *ei* og *en* som artikkel foran potensielle hunkjønnsord i den samme teksten. De substantivene det står *ei* foran er: *jente* (4), *bok* (2), *kvinne* (2), *utdanning*, *kirke*, og *rot*.

Bakgrunnsvariablene viser litt forskjell i denne kategorien. Jentene bruker *ei* som ubestemt artikkel litt flere ganger i sine tekster enn guttene målt i relativ frekvens, 13 %, mot guttenes 5,6 %. Det er det motsatte av hva Johansen fant i sin undersøkelse, der brukte guttene *ei* som ubestemt artikkel oftere enn jentene (Johansen 1998: 68). Jentene har nesten dobbelt så mange eksempler som passer inn i denne kategorien i min undersøkelse, det kan ha vært med å påvirke det resultatet jeg har fått. Opptellingen viser at det er en ganske markant forskjell i bruk av *ei* som ubestemt artikkel mellom teksten med karakter og uten karakter. I relativ frekvens er 4,2 % av ordformene som er telt opp med *ei* i teksten med



karakter, mens i teksten uten karakter er 23,5 % av ordformene *ei*. I teksten med karakter har jeg funnet 71 eksempler som passer i denne kategorien, mens i teksten uten har jeg kun funnet 34. Det er ikke mulig å trekke noen bastant konklusjon på et så lite materiale. Dessuten er teksten med karakter sakpreget, mens teksten uten karakter i større grad er fortelling. Det kan ha påvirket ordvalget, og ordvalget kan igjen ha påvirket antall ubestemte artikler realisert som *ei*. Tallene kan kanskje allikevel tolkes som en tendens til at elevene har lettere for å bruke den ubestemte artikkelen *ei* når de ikke blir vurdert.

Seks av ordene som har *en* foran seg, er hankjønn i talemålet. I teksten med karakter gjelder det tre ord for jentene (*en årsak* (2) og *en sak*) og for guttene to ord (*en mulighet* og *en sak*). I teksten uten karakter er det bare ett ord som er hankjønn i talemålet (*en sorg*), og teksten er skrevet av en jente. I 88 tilfeller har elevene altså brukt den mer talemålsfjerne artikkelen *en*.

**Tabell 4: Oversikt over hvilken bestemt artikkel elevene bruker foran ubestemt form entall av ord som er hankjønn i talemålet i Flekkefjord.**

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>ei</i>	3	7,1	6	26,1	9	13,8
	<i>en</i>	39	92,9	17	73,9	56	86,2
	<b>Sum</b>	42	100,0	23	100,0	65	100,0
Gutter	<i>ei</i>	0	0,0	2	20,0	2	5,9
	<i>en</i>	24	100,0	8	80,0	32	94,1
	<b>Sum</b>	24	100,0	10	100,0	34	100,0
Gutter og jenter	<i>ei</i>	3	4,5	8	24,2	11	11,1
	<i>en</i>	63	95,5	25	75,8	88	88,9
	<b>Sum</b>	66	100,0	33	100,0	99	100,0

Selv etter å ha tatt hensyn til at noen ord er hankjønn i talemålet, får jeg kun en relativ frekvens på 11,1 % på bruk av *ei* som ubestemt artikkel når den har støtte i talemålet. Det er et lavt tall, lavere enn bruk av hankjønn i bestemt form av substantiv.

## Konklusjon

Materialet viser en tendens til at *ei* blir lite brukt av elevene når de skriver tekster på bokmål. Selv om talemålet har tre kjønn, viser undersøkelsen at elevene likevel ofte forenkler systemet og bruker hankjønn om de fleste substantivene. Det er interessant å merke seg at over halvparten av de registrerte biologisk bestemte hunkjønnssubstantivene har den ubestemte artikkelen *en* foran seg. Sammenlikner vi med bestemt form av substantiv som kan være hunkjønn (4.1.1), er bruken av *ei* som ubestemt artikkel målt i relativ frekvens, mindre enn *-a*-endelse i bestemt form av substantiv som kan være hunkjønnord. Det kan virke som om *-a*-endelsen oppleves som mindre markert i skrift enn det den ubestemte artikkelen *ei* gjør. Dette samsvarer med det Johansen og Aune fant i sine undersøkelser. (Johansen 1998: 69, Aune 1986: 98).

### 4.1.3 Andre hunkjønnformer

#### 4.1.3.1 Possessivene *mi*, *di* og *si*

Possessivene kan bøyes i genus i samsvar med det substantivet det står til. Når det står til et hunkjønnssubstantiv, er det lov å bøye possessivet i enten hunkjønn eller hankjønn, akkurat som i ubestemt og bestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønn. I talemålet til elevene blir possessivene bøyd /mi/, /di/ og /si/ foran hunkjønnord, for eksempel /lua mi/, /søstra di/.

Jeg har funnet få eksempler i tekstene som passer i denne kategorien. Til sammen, i alle tekstene, har jeg funnet elleve eksempler. Det er for lite til å se på forskjeller med hensyn til bakgrunnsvariablene mine, kjønn og tekst. Jeg har derfor ikke laget noen tabell, og kommenterer bare funnene mine. Tre av possessivene er bøyd som hunkjønn: *gjelda si* (2) og *si kvinne*. De andre ni possessivene er bøyd som hankjønn, selv om de står til et substantiv som er hunkjønn i talemålet. Fem av disse står til et substantiv i ubestemt form, mens fire står til et substantiv i bestemt form. Av de fire substantivene som står i bestemt form, er det tre eksempler hvor substantivet og possessivet begge er bøyd i hankjønn. Men en gutt i teksten uten karakter har skrevet *søstera sin*. Han bøyer altså substantivet i hunkjønn, men possessivet er bøyd i hankjønn. Dette blir grammatisk feil. Det kan være at han har skrevet

fort og ikke tenkt så mye på rettskriving da han skrev. Men en kan jo stille seg spørsmålet om det er fordi han ikke har sett *si* så mye i skrift, mens *-a* endelsen er mer vanlig. I følge Hansen m. fl. er formene *mi*, *di* og *si* ganske vanlige, og i dag (1986) forholdsvis nøytrale (Hansen m. fl. 1986: 10).

#### 4.1.3.2 Adjektivformene *lita* og *eiga*

Jeg fant totalt to adjektiver hvor det var valgfrihet mellom *egen* eller *eiga*. Begge adjektivene er skrevet *egen* som er hankjønnsformen. Begge eksemplene er fra samme tekst med karakter. Her stemmer talemålet med den formen informanten har valgt, den mer moderate formen *egen*.

Totalt fant jeg åtte eksempler på *liten* og ett eksempel på *lita*. I de åtte eksemplene hvor det er brukt *liten* er det i forbindelse med alder, altså å være ung: *Hun blir skadet som liten*, *Kristin var liten*. En informant, ei jente i teksten uten karakter, har skrevet *lita*. Det er da brukt i uttrykket *ei lita jente*. Hansen m. fl. påpeker at ordforma *lita* er sjelden, bortsett fra i uttrykk som *ei lita jente* (Hansen m. fl. 1986: 10). I talemålet blir begge formene brukt. /liten/ blir gjerne brukt om tid: /då ho va liden/, mens /lida/ blir brukt om størreelse: /ei lida lua/, /ei lida jenta/.

#### 4.1.3.3 Pronomenformene *anna* og *inga*

Her har jeg kun funnet to eksempler på pronomenformen *ingen*: *ingen mulighet* og *ingen kone*. I talemålet er det kun /ingen/ som blir brukt. Dessuten er /mulighet/ hankjønn i talemålet, det er derfor helt uaktuelt med /inga/.

### 4.1.4 Ubestemt form flertall av intetkjønnsord

I Flekkefjord er *-a*-endelse veldig utbredt i ubestemt form flertall av intetkjønnsord: ”De intetkjønnsord som i ubest. flertall skal eller kan få *-a* i Flekkefjord bymål, omfatter omtrent alle intetkjønnsordene i språket” (Larsen 1970: 33). Noen intetkjønnsord har valgfrihet mellom *-er* og *-*, ingen bøyningsendelse i bokmålsnormalen. I *Norsk referansegrammatikk* er

det listet opp følgende kategorier som har denne definisjonen: En del enstavelsesord, flerstavelsesord som bl.a. ender på *-eri*, *-el* og *-en*, noen flerstavelsesord på trykklett *-e*, og en rekke flerstavelser fremmedord som har denne valgfriheten (Faarlund m. fl. 2002: 168 – 170). I talemålet i Flekkefjord er det vanligst med *-a*-endelse i disse gruppene. I noen enstavelsesord er det derimot vanligst med ingen endelse, for eksempel /to bord/, /to blad/. I materialet er det i alt tre ordformer hvor det er vanligste med ingen endelse, det gjelder *bord* (2) og *ukeblader*. Når det gjelder ubestemt flertall av de fleste intetkjønnsord, er altså ikke endelsene som er tillatt i bokmålsnormalen i samsvar med talemålet.

**Tabell 5: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i ubestemt form flertall av intetkjønnsord.**

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>-er</i>	27	90,0	4	57,1	31	83,8
	-	3	10,0	3	42,9	6	16,2
	<i>Sum</i>	30	100,0	7	100,0	37	100,0
Gutter	<i>-er</i>	13	48,1	2	40,0	15	46,9
	-	14	51,9	3	60,0	17	53,1
	<i>Sum</i>	27	100,0	5	100,0	32	100,0
Gutter og jenter	<i>-er</i>	40	70,2	6	50,0	46	66,7
	-	17	29,8	6	50,0	23	33,3
	<i>Sum</i>	57	100,0	12	100,0	69	100,0

Som tabellen viser har jeg funnet 69 intetkjønnsord som passer i denne kategorien. 66,7 % av disse er har fått *-er* i bøyning, mens 33,3 % ikke har fått noen endelse. Jentene har flere intetkjønnsord bøynd med endelsen *-er* enn det guttene har. Det er også flere *-er*-endelser i teksten med karakter, enn teksten uten. Ingen av endelsene vil være helt talemålsnære for elevene.

#### 4.1.5 Bestemt form flertall av intetkjønnsord

De aller fleste intetkjønnsordene i bestemt form flertall i Flekkefjord slutter på /-an/ (Sandøy 1990: 83, Larsen 1970: 30). For eksempel /alle husan/ /de landan/. Ingen av endelsene som er

godkjent i bokmålsnormalen er helt i tråd med talemålet. Hvis elevene ønsker å skrive talemålsnært hadde det kanskje vært nærliggende å velge *-a*-endelse, siden vokalen *a* stemmer overens med talemålet. Her slutter alle ordene i talemålet på samme endelse, */-an/*, jeg har derfor kun med en tabell.

**Tabell 6: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form flertall av intetkjønnsord.**

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>-a</i>	12	14,1	4	23,5	16	15,7
	<i>-ene</i>	73	85,9	13	76,5	86	84,3
	<b>Sum</b>	85	100,0	17	100,0	102	100,0
Gutter	<i>-a</i>	4	3,7	3	25,0	7	5,9
	<i>-ene</i>	103	96,3	9	75,0	112	94,1
	<b>Sum</b>	107	100,0	12	100,0	119	100,0
Gutter og jenter	<i>-a</i>	16	8,3	7	24,1	23	10,4
	<i>-ene</i>	176	91,7	22	75,9	198	89,6
	<b>Sum</b>	192	100,0	29	100,0	221	100,0

Totalt har jeg funnet 221 intetkjønnsord i bestemt form flertall. Relativ frekvens av bruk av *-a*-endelse er 10,4 %. Det er et veldig lavt tall. Det er dessuten kun to ordformer som står for alle de 23 intetkjønnsordene som har blitt bøyd med *-a* som bestemt artikkel i flertall, *beina* og *barna*. Ordformen *barna* forekommer 16 ganger i mitt materiale, og *beina* sju ganger. Dette er ordformer som knapt kan ha en annen endelse enn *-a* i bokmål. Elevene vil derfor ikke oppleve det som noe uvant i skrift. Det er i alt 16 elever som står for de 23 ordformene som er bøyd med *-a*. Det er kun tre av de 16 elevene som i tillegg ikke har andre intetkjønnsord i teksten bøyd med endelsen *-ene* i bestemt form flertall. Det tyder på at *-a*-endelser er unntak, og at *-a* kun brukes i ord hvor det er vanlig i skriftbildet.

I denne kategorien er det store forskjeller i antall registrerte former mellom teksten uten karakter og teksten med karakter. Mens det er 192 ordformer registrert i denne kategorien i teksten med karakter, er kun 29 registrert i teksten uten karakter. Det er derfor et for skeivt grunnlag til å sammenlikne. Når det gjelder forskjeller mellom gutter og jenter, ser det ut til at jentene har flere *-a*-former enn guttene, 15,7 % mot 5,9 % i relativ frekvens. Men siden det er bare to ordformer som står for alle de opptalte formene vil jeg si at denne

forskjellen ikke er signifikant. I jentenes tekster forekommer de to ordformene rett og slett flere ganger.

## Konklusjon

I bestemt form flertall av intetkjønnsord er *-a*-endelsen lite brukt i elevtekstene jeg har undersøkt. Det at det kun er to ord som står for alle de opptalte *-a*-endelsene forsterker inntrykket av at elevene ikke bøyer intetkjønn i bestemt form flertall med *-a*. De aller fleste som har intetkjønnsord i bestemt form flertall bøyd med *-a*, har i tillegg også ordformer bøyd med endelsen *-ene* i denne kategorien, noe som er med på å vise at *-a*-endelse ikke er det de bruker fast. Elevene kan ikke bruke nøyaktig den samme endelsen i bestemt form flertall av intetkjønn i skrift som den de bruker når de snakker. Det er derfor kanskje ikke så rart at de bruker mest *-ene*-endelser som samsvarer med det som brukes i det skriftbildet de møter i andre tekster de leser.

### 4.1.6 Preteritum og perfektum partisipp av svake verb som kan få endelsen *-a* eller *-et*

Preteritumsformer på *-et* kom inn i bokmålet ved rettskrivingsendringene i 1907. Tidligere hadde endelsen vært *-ede*. I 1917 ble det tillatt med endelsen *-a* som valgfri form, men den ble gjort avhengig av emne og stiltype. Siden har både *-a* og *-et* vært tillatte endelser i preteritum og perfektum partisipp av a-verb. Det gjelder også etter rettskrivingsendringen i 2005, da ble også begge endelsene sidestilte former. Det meste av talemålet i Norge har endelsen *-a* i preteritum og perfektum av a-verbene (Skjekkeland 1997: 184). Det gjelder også i Flekkefjord. Det heter /kasta/, /baga/, og /svara/, i preteritum og perfektum (Larsen 1970: 86). Bøyingen i Flekkefjord følger vestnorsk a-mål. Verbet *å kaste* blir bøyd slik i talemålet i Flekkefjord: *å kasta, kaste, kasta, kasta*. Noen av verbene som blir regnet med til a-verbene kan imidlertid også få andre endelser. For eksempel kan verbet *love* bøyes på flere måter: *lovet/lova, lovte og lovde*. I Flekkefjord og andre steder er former på *-te* vanlige. ”Fleire a-verb har i store deler av Vest-Agder fått konsonantisk ending (dentalending) i preteritum og perfektum partisipp” (Skjekkeland 1997: 133). Endelsen *-a* holder seg i

presens, mens preteritum får *-te*. Det er blandet bøyning (Skjekkeland 1997: 133). I Flekkefjord blir verbet å danse bøyd slik: *å danse, dansa, danste, dansa* el. *danst*. Hvis bokmålsrettskrivingen tillater flere ulike måter å bøye verbene på, har jeg kun tatt verbet med i denne kategorien hvis det er brukt *-et/-a*-endelse. Det vil si at jeg ikke har registrert hvor mange verb er skrevet med *-te*-endelse når andre endelser er mulige. I denne kategorien samsvarer alle *-a*-formene med talemålet, og jeg har derfor bare brukt en tabell.

**Tabell 7: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i preteritum og perfektum partisipp av svake verb som kan få endelsene *-a* eller *-et*.**

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>-a</i>	1	1,4	2	3,4	3	2,3
	<i>-et</i>	71	98,6	57	96,6	128	97,7
	<b>Sum</b>	72	100,0	59	100,0	131	100,0
Gutter	<i>-a</i>	1	2,4	2	5,7	3	3,9
	<i>-et</i>	40	97,6	33	94,3	73	96,1
	<b>Sum</b>	41	100,0	35	100,0	76	100,0
Gutter og jenter	<i>-a</i>	2	1,7	4	4,3	6	2,9
	<i>-et</i>	111	98,3	90	95,7	201	97,1
	<b>Sum</b>	113	100,0	94	100,0	207	100,0

I alt har jeg funnet 207 eksempler på svake verb i preteritum eller perfektum som kan bøyes, og er blitt bøyd, med endelsene *-a* eller *-et*. Bare seks av disse verbene får endelsen *-a*. Det tilsvarer en relativ frekvens på 2,9 %. De seks verbene er *sletta, kasta, gifta, redda, skada* og *lokka*. De seks verbene er skrevet av seks ulike informanter. Fem av disse har også verb bøyd med *-et* i samme tekst. De er derfor ikke konsekvente brukere av *-a*-former. Den siste informanten har kun ett eksempel på verb i denne kategorien, det gjelder i begge tekstene. Materialet er derfor for lite til å trekke noen konklusjon om han konsekvent bruker *-a* former.

Det er ikke noen spesiell forskjell mellom verken kjønnene eller de to tekstene jeg har sett på. Bruken av *-a*-endelse er generelt lav i hele materialet. Guttene har det høyeste antallet målt i relativ frekvens i teksten uten karakter. Men det er få opptalte ordformer, og de to verbene som er funnet, utgjør derfor mye i relativ frekvens. Forskjellen kan ikke sies å være signifikant.

## Konklusjon

Det er veldig få verb som blir bøyd med  $-a$ -endelse i preteritum og perfektumpartisipp i de tekstene jeg har undersøkt. Selv om  $-a$ -endelsen er det vanligste i talemålet til elevene, blir kun 2,9 % av verbene i denne kategorien bøyd med  $-a$  i datamaterialet mitt. Bortsett fra den informanten som kun har ett eksempel som passer i denne kategorien, en preteritumsform bøyd med  $-a$ -endelse, er det ingen av informantene som konsekvent bruker  $-a$ -former. Jeg har ikke funnet noen spesielle forskjeller mellom bakgrunnsvariablene mine.

### 4.1.7 Oppsummering av funnene i formverket

I formverket er det de moderate formene som er mest vanlige i de elevtekstene jeg har undersøkt. Elevene bruker moderate former når de skriver, uavhengig av om talemålet støtter en mer radikal form. Relativ frekvens av radikale talemålsnære former varierer imidlertid litt mellom kategoriene, fra 28,0 %  $-a$ -endelser i bestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønn (når jeg tar hensyn til at noen ord er hankjønn i talemålet), til 2,9 %  $-a$ -endelser i preteritum og perfektum av svake verb av klasse 1. Denne variasjonen kan forstås som at i noen kategorier oppleves ikke de talemålsnære og radikale formene som så unormale og markerte. Det er vanligere å møte  $-a$ -endelser i bestemt form av hunkjønnsord, enn det er i fortidsformer av verb. Jeg tror variasjonen mellom kategoriene henger sammen med hvor utbredt de radikale talemålsnære formene er i det skriftbildet elevene møter. Det virker som andre skriftkilder er mer normerende på skriftspråket til elevene enn det talemålet deres er.

Jeg har kun funnet små forskjeller mellom gutter og jenter, og mellom tekst med og uten karakter, når det gjelder hvilke ordformer de bruker. Hypotesen min om at det i enkelte kategorier ville være et større innslag av radikale talemålsnære former i teksten uten karakter ble ikke bekreftet. Det er kun i bestemt form flertall av intetkjønnsord det er en markant forskjell mellom tekstene. Men det er registrert for få ordformer i denne kategorien i teksten uten karakter til at det kan regnes som pålitelig. Det virker som elevene har en internalisert skriftspråksnorm når de skriver bokmål, og den blir ikke påvirket av skrivesituasjonen.



## 4.2 Lydverket

### 4.2.1 Preteritum av sterke verb med valgfri diftong eller monoftong

#### 4.2.1.1 Diftong *ei* eller monoftong *e*

Tabell 8: Oversikt over om elevene bruker diftong *ei* eller monoftong *e* i preteritum av sterke verb.

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>ei</i>	0		0		0	
	<i>e</i>	25		37		62	
	<i>Sum</i>	25		37		62	
Gutter	<i>ei</i>	0		0		0	
	<i>e</i>	13		29		40	
	<i>Sum</i>	13		29		40	
Gutter og jenter	<i>ei</i>	0		0		0	
	<i>e</i>	38		66		104	
	<i>Sum</i>	38		66		104	

Diftongen *ei* er helt fraværende i de 104 sterke verbene jeg har talt opp som kan ha diftongen *ei* eller monoftongen *e* i preteritum. Det er ordformen *ble* som skjuler seg bak nesten hvert eneste tall. Jeg har funnet fire eksempler på ordformen *skrev* hos jentene, to i teksten med karakter og to i teksten uten karakter. Det er ikke de samme informantene som har skrevet ordformen *skrev* i de to ulike tekstene. Jeg har også funnet ett eksempel på ordformen *slet*. De resterende 99 ordformene som er talt opp er verbformen *ble*. 40 av informantene har brukt ordet *ble* i sin tekst. Den talemålsnære formen er diftongformen, som altså er fraværende.

## Konklusjon

I denne kategorien er ikke diftongen *ei* brukt i mitt materiale. Siden nesten alle opptalte ordformene er *ble*, er det mulig å slå fast at elevene ikke bruker diftongformen *blei*. Når det gjelder andre sterke verb hvor det er valgfrihet mellom monoftong *e* og diftong *ei*, er det ikke mulig å si noe sikkert fordi det er for få eksempler på andre verb i denne kategorien. De ordformene som er brukt i tekstene, kan tyde på en tendens til at elevene generelt bruker former med monoftong i denne kategorien, selv om talemålet har diftong.

### 4.2.1.2 Diftong *øy* eller monoftong *ø*

Etter rettskrivingsendringen i 2005 har verb som tidligere hadde valgfri vokalisme *au/ø* i preteritum, nå valgfrihet mellom *ø/øy*. Det gjelder verb som *bød/ bøy*, *brøt/ brøyt*, *fløt/ fløyt* osv. Jeg har funnet ett eksempel på et sterkt verb som har valgfrihet mellom *ø/øy*. Verbet *brøt*, det er brukt av en gutt i teksten med karakter. Det er diftong *øy* som er det vanligste i talemålet.

## 4.2.2 Diftong eller monoftong

Diftongene *ei*, *au* og *øy* blir tradisjonelt regnet som et viktig kjennetegn på norsk språk i motsetning til svensk og dansk. Det ble derfor viktig å få inn diftongformer når man skulle ”fornorske” det danske språk. I de ulike talemålene er diftongene noe ulikt behandlet (Hansen m. fl. 1986: 15). I bokmål fins det flere ordformer hvor det er valgfrihet mellom diftong og monoftong.

### 4.2.2.1 *ei* eller *e*

I denne kategorien har jeg tatt med alle ordformer, bortsett fra preteritum av sterke verb som jeg allerede har kommentert, hvor det veksles mellom diftong *ei* og monoftong *e* i leksetet. Jeg har også tatt med leksemene *hjem/heim*, *hjemme/heime* og *vei/veg* i denne kategorien. I disse ordene er det konsonanter i monoftongformen som ikke er med når vokalen går over til diftong. Jeg tar allikevel leksemene med her fordi jeg ser vokalendringen som et viktig skille mellom de valgfrie formene. Diftongen *ei* er gjennomført i mange av ordene i talemålet. Den

er allikevel ikke gjennomført i alle ord, noen monoftongformer har støtte i talemålet. Jeg har derfor to tabeller (som under 4.1.1). Først kommer en tabell som viser hvor utbredt diftong og monoftong er i materialet mitt. Deretter følger en ny tabell hvor jeg tar hensyn til om ordet har diftong eller ikke i talemålet.

**Tabell 9: Oversikt over om elevene bruker diftongen ei eller monoftongen e (ikke preteritum av sterke verb).**

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>ei</i>	5	5,7	5	9,4	10	7,1
	<i>e</i>	82	94,3	48	90,6	130	92,9
	<b>Sum</b>	87	100,0	53	100,0	140	100,0
Gutter	<i>ei</i>	6	7,6	5	18,5	11	10,4
	<i>e</i>	73	92,4	22	81,5	95	89,6
	<b>Sum</b>	79	100,0	27	100,0	106	100,0
Gutter og jenter	<i>ei</i>	11	6,6	10	12,5	21	8,5
	<i>e</i>	155	93,4	70	87,5	225	91,5
	<b>Sum</b>	166	100,0	80	100,0	246	100,0

I alt har jeg telt opp 246 ordformer i denne kategorien. De aller fleste har monoftong. Relativ frekvens for diftongen *ei* er 8,5 %. De 21 eksemplene på diftong er det fem leksemer som skjuler seg bak: *bein*, *stein*, *sein*, *skeiv* og *vei*. Det kan se ut til at guttene skiller seg ut i bruk av diftonger, særlig i teksten uten karakter. Det er fordi mange gutter har bruk leksemene *bein* og *stein*, og at det er få andre opptalte ordformer i denne kategorien i guttenes tekst uten karakter. Jentene skriver også *bein* og *stein*, men disse to leksemene utgjør en liten del av jentenes totale leksembruk. Jeg har funnet ordformene *ben* og *sten* en gang hver i materialet mitt, mens *bein* og *stein* forekommer henholdsvis sju og fire ganger. Leksemet *vei* forekommer åtte ganger i materialet. Her samsvarer talemålet med den moderate formen som oftest forekommer i skrift. Her ville formen uten diftong være den som skilte seg ut i skriftbilde.

I relativ frekvens er det nesten dobbelt så mange diftongformer i teksten uten karakter enn i teksten med, 12,5 % mot 6,6 %. Denne forskjellen i bruk av diftong og monoftong mellom tekstene kan komme av de ulike oppgavetyperne. Tre klasser har skrevet et sammendrag av filmen *Kransen* basert på Kristin Lavrandsdatter som tekst uten karakter.

Der har veldig mange skrevet om at ”søstera til Kristin ble lam i beina”. Teksten uten karakter er ganske kort, derfor vil det utgjøre en stor del av relativ frekvens. Guttene bruker noe flere diftongformer enn jentene. Guttene har en relativ frekvens på 10,4 % i bruk av diftonger, mens jentene har 7,1 %.

Talemålet har diftong i de fleste ordene. Men noen ord som kan ha diftong i bokmålsnormalen har monoftong i talemålet, for eksempel /lega/ og /egen/. Relativ frekvens i bruk av diftong viser derfor ikke hvor talemålsnært elevene skriver. For å få fram det, har jeg laget en ny tabell hvor jeg har tatt bort de ordformene som har monoftong i talemålet.

**Tabell 10: Oversikt om elevene bruker diftongen ei eller monoftongen e i ord som har diftong i talemålet (ikke preteritum av sterke verb).**

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
<b>Jenter</b>	<i>ei</i>	5	5,9	5	10,2	10	7,5
	<i>e</i>	80	94,1	44	89,8	124	92,5
	<b>Sum</b>	85	100,0	49	100,0	134	100,0
<b>Gutter</b>	<i>ei</i>	6	7,8	5	27,8	11	11,6
	<i>e</i>	71	92,2	13	72,2	84	88,4
	<b>Sum</b>	77	100,0	18	100,0	95	100,0
<b>Gutter og jenter</b>	<i>ei</i>	11	6,8	10	14,9	21	9,2
	<i>e</i>	151	93,2	57	85,1	208	90,8
	<b>Sum</b>	162	100,0	67	100,0	229	100,0

Hvis jeg tar hensyn til at noen ord har monoftong i talemålet til elevene, får jeg at 9,2 % av ordene som har diftong i talemålet blir skrevet med diftong av elevene. Det er en litt større prosentandelen enn det jeg fant da jeg tok med alle ord som har valgfrihet i bokmål.

Forskjellen er likevel så liten som under en prosent, 0,7.

Forskjellene mellom jentene og guttene øker noe når jeg tar hensyn til talemålet. Guttene bruker diftonger i 11,6 % av ordene hvor de kan velge mellom *ei* og *e*, og diftongformen har støtte i talemålet, mens jentene bruker diftongformen i 7,5 %. Men som nevnt tidligere er det fem leksemer som skjuler seg bak de registrerte diftongformene, jeg vil derfor ikke legge så mye i denne forskjellen mellom kjønnene. Også forskjellen mellom tekstene øker når en tar hensyn til om diftongformene har støtte i talemålet. Men det kan som

sagt henge sammen med oppgaveteksten. Jeg har ikke funnet at de samme ordene er skrevet ulikt i de to tekstene, og jeg vil ikke trekke konklusjonen at elevene bruker mer talemålsnære former hvis de ikke får formell vurdering med karakter.

## Konklusjon

Konklusjonen blir at diftongen *ei* er lite brukt når elevene skriver, til tross for at diftongen er mye brukt i talemålet. De få ordformene hvor jeg har funnet bruk av diftong, er leksemer hvor diftong er den vanlige formen i det skriftbildet elevene møter. *Vei* er moderat og den mest brukte formen. *Stein* var eneform fram til 2005, og *bein* var lenge hovedform. Diftongen blir i disse leksemene det normale. I andre ord oppleves gjerne diftongen som mer uvant og fremmed for elevene, de er ikke vant til å se diftongen i andre ordformer i det skriftbildet de til vanlig møter i bokmål.

Når jeg tar hensyn til at noen monoftongformer er vanlige i talemålet, får jeg en relativ frekvens på 9,2 % på bruk av diftonger i ord som også har det i talemålet. Guttene bruker flere talemålsnære diftongformer enn jentene. Jeg har også funnet flere talemålsnære diftongformer i teksten uten karakter enn teksten med karakter. Jeg vil dog være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner ut fra dette. Det kan henge sammen med hvilke ordformer elevene har brukt i de ulike oppgavene, og antall funn i kategorien. Jeg har ikke funnet forskjeller på ordnivå. Det vil si at de fleste elevene skriver ordformer av ulike leksemer likt. De forskjellene som kommer fram mellom bakgrunnsvariablene er fordi det er brukt forskjellige leksemer i tekstene.

### 4.2.2.2 øy eller ø

Talemålet har ikke konsekvent diftong *øy* i denne kategorien. I Flekkefjord kan man både høre /løysa/ og /løsa/ om verbet, og også /ein løsning/ eller /ei løysing/. Diftongformen er gjerne mer vanlig i utkantene. Det er i alle fall det jeg har inntykk av etter å ha snakket med kjensfolk fra Flekkefjord. Det er et lite antall ord i materialet som passer inn under denne kategorien, kun 16 ordformer. (se tabell 40 i vedlegg). Det er sju ordformer med diftong *øy*, og ni med monoftong *ø*. De sju ordformene med diftong er alle ulike former av leksemene *røyk* og *røyke*. I disse leksemene er diftongen i tråd med talemålet. Diftongformen var også

hovedform i disse leksemene fram til skillet mellom hovedformer og sideformer ble fjernet i 2005, og elevene er nok vant til å se ordformene skrevet med diftong. Leksemene *løse/løyse* og *løsning/løysning* står for de ni opptelte ordformene med monoftong. Formene med diftong er ikke vanlige i skrift. Det er også bare monoftongformene jeg finner i elevtekstene. Her er som sagt begge variantene brukt i talemålet, men formen med *ø* er nok den mest brukte.

#### 4.2.2.3 *au* eller *ø*

Talemålet har noen ord med diftong, for eksempel adjektivene /laus/ og /blaud/. Men det fins ord hvor det er vanlig med monoftong, for eksempel /død/, /øst/ og /grød/. Totalt er det 44 ordformer i elevtekstene som passer inn under denne kategorien. Alle ordformene som er telt opp i elevtekstene, er skrevet med monoftong *ø* og ikke diftong *au*. Totalt er det seks leksemer som er registrert: *å dø*, *død*, *løs*, *øke*, *økning* og *øst*. Jeg kommenterer ordene litt hver for seg siden talemålet ikke konsekvent har monoftong eller diftong i alle de registrerte leksemene.

Av de opptelte formene i denne kategorien, er det kun adjektivet *løs* som har diftong i talemålet, /laus/. I alt har jeg funnet ulike ordformer av leksemet *løs* seks ganger, ingen er skrevet med den talemålsnære diftongen. Ordformer av verbet *å øke* forekommer hele 17 ganger i tekstene, og substantivet *økning* to ganger. Leksemet *øst* forekommer fem ganger. Alle ordformene av de tre leksemene er skrevet med monoftong *ø*, som også er formen som stemmer med talemålet. Når det gjelder leksemene *død* og *dø* hvor det er valgfrihet mellom *død/dau(d)* og *dø/daue*, er det også en klar stilistisk forskjell. Denne forskjellen gjelder også i talemålet. De fleste sier /dø/ i talemålet om personer. Om dyr blir både /dø/ og /dau/ brukt. Ordet /dau/ kan forekomme i noen faste uttrykk, for eksempel /daudrukken/, /eg e heilt dau/ (sliten) og /eg lo så eg holdt på å daua/. Jeg har i alt registrert 14 ordformer av leksemene *død* og *å dø*, alle med monoftong *ø*. Alle 14 ordformene står til eller om personer, det er derfor trolig at monoftongen ville bli brukt i talemålet også.

---

### 4.2.3 O eller u

Denne kategorien omfatter to typer ord (Hansen m. fl. 1986: 16). I den ene er vokalen *u* særnorsk, mens *o* faller sammen med nabospråkene dansk og svensk. Det gjelder ord som *bo/bu*, *bro/bru* og *tro/tru*. Den andre typen har kort *u* i tradisjonelt bokmål som er et dansk trekk, mens kort *o* er vanlig i talemålet til de fleste nordmenn (Hansen m. fl. 1986: 16). Jeg har delt opp denne kategorien i to, de ordene som har *u* i talemålet og de som har kort *o*.

#### 4.2.3.1 *u* eller *o* (*bu* og *tru* eller *bo* og *tro*.)

I talemålet til elevene er det vanlig med *u* i disse ordene: /tru/ og /bu/. I alt har jeg funnet 72 eksempler på ord som kommer inn under denne kategorien. Det er tre leksemer som står bak de 72 opptelte ordformene: *bu/bod*, *bu/bo* eller *tru/tro*. 70 av ordformene er verbene *bu/bo* og *tru/tro*. Det er kun ett eksempel hvor det er brukt den talemålsnære vokalen *u*. Det er ei jente som har skrevet *budde* i teksten uten karakter. I alle de andre 71 ordformene jeg har registrert er den vokalen *o* brukt. Det er formene med *o* som er moderate og mest vanlig i det bokmålet elevene møter i bøker og aviser. Igjen viser undersøkelsen at elevene bruker moderate skriftformer og ikke mer radikale som stemmer overens med talemålet deres.

#### 4.2.3.2 *o* eller *u* (*golv*, *hogge* eller *gulv* og *hugge*.)

I denne kategorien fant jeg veldig få ordformer, kun tre. Alle tre er skrevet med *u*. De tre er *hugget*, *gulv* og *dukkene*. De to første, *hugget* og *gulv*, blir i talemålet uttalt med en /å/-lyd, mens *dukkene* blir mer uttalt med en kort /o/-lyd. I alle tre tilfellene blir den mest talemålsnære formen *o* og ikke *u*. Jeg har også funnet *bunnen* to ganger. Før 2005 hadde dette leksemet valgfrihet mellom *o* og *u*, men formen *bonn* gikk ut av rettskrivingen etter den nye rettskrivingsendringen.

#### 4.2.4 *ju* eller *y*

Denne kategorien inneholder leksemer som *sjuk/syk*, *mjuk/myk*, *tjukk/tykk*, *tjuv/tyv*, *sju/syv*. I talemålet er det mest former med /ju/ som blir brukt, /sjug, mjug/. Men den vanlige formen er nok /tyv/ og ikke /tjuv/. En /tyv/ kan allikevel begå /tjuveri/ i talemålet. Talemålet har altså ikke gjennomført /ju/ i alle leksemer hvor det er denne typen valgfrihet i bokmålsnormalen.

I alt fant jeg 56 eksempler på ordformer som passet inn i denne kategorien, 55 var skrevet med *y* og en med *ju*. Formene med *ju* blir regnet som ”avstikkende” i skrift (Hansen m. fl. 1986: 16). Elevene bruker heller ikke former med *ju* i sine skriftlige tekster. Det ene ordet som er blitt skrevet med *ju* er tallordet *sju*. I talemålet i Flekkefjord er det vanligst med /ju/ i uttalen av alle de ordformene jeg har funnet i tekstene. Jeg har altså ikke funnet former som *tyv*, hvor *y* er vanlig i uttalen. De 56 ordformene i denne kategorien er funnet i 25 tekster, og formene er brukt av 23 informanter.

Det som jeg synes var interessant i denne kategorien, er at jeg finner tre eksempler hvor tallet 7 er skrevet med bokstaver. En gang er det skrevet *sju*, og to ganger er det skrevet *syv*. *Syv* ble ikke tillatt i rettskrivingen før i 2005. Det kan virke som denne formen har slått igjennom. Da disse rettskrivingsreglene trådte i kraft skulle disse elevene begynne i 7.klasse, siste året på barneskolen. De har antakeligvis da allerede skrevet tallet 7 med bokstaver flere ganger. Et spørsmål blir da om de hele tiden har skrevet *syv*, eller om de har endret skrivemåte etter at *syv* ble tillatt i 2005?

#### 4.2.5 *ø* eller *e* (*glømme* og *sjøl* eller *glemme* og *selv*)

Denne kategorien inneholder ord hvor det er mulig å velge mellom vokalene *ø* og *e* i skrift. Totalt har jeg funnet 93 ordformer i denne kategorien, alle er skrevet med *e*, ikke med *ø*. Ti av ordformene er leksemet *glemme/glømme*. Det vanligste i talemålet er nok å uttale disse formene med /ø/. men noen uttaler disse med /e/. Elevene har ikke brukt formene med *ø* i tekstene sine. De resterende 83 opptalte ordformene er ordet *selv*. 71 ganger er *selv* brukt alene, og tolv ganger i sammensetninger. Jeg har ikke tatt med ordformen *selvfølgelig*, det er ingen form med *sjøl* som tilsvarer dette adjektivet. Ingen av elevene har brukt den talemålsnære formen *sjøl*.



#### 4.2.6 å eller a.

I denne kategorien har jeg tatt med alle ordformene av leksemer hvor det er mulig å velge mellom vokalene *å* og *a*. Her har jeg kun funnet to leksemer som passer inn. Det er *gård/gard* og *låg/lav*. Jeg har laget denne kategorien selv om formene ikke helt faller sammen med hensyn til språklige trekk. I *lav/låg* endres en konsonant, i tillegg til vokalen. Jeg velger allikevel å samle leksemene fordi de har felles vokalskifte, og hvor vokalen *å* stemmer med talemålet. I Flekkefjord sier man /ein gård/ og /låg/. Totalt har jeg funnet 18 ordformer av *gård*, og åtte ordformer av *lav*. Elevene har ikke skrevet den talemålsnære formen *låg*.

Det er interessant å merke seg at *gård* og *lav* er de formene som er vanligst i skriftbildet. Jeg har laget en kategori hvor vokalene ikke entydig skiller mellom hva som er uvanlig og vanlig i skrift. Noen ord er det vanligst å se med *å* andre med *a*. For å finne grunner til dette må vi gå tilbake i språkhistorien. Elevene kjenner nok ikke til historien bak ordene, og selv om talemålet støtter vokalen *å* i begge ordene, velger de ikke utelukkende den vokalen. Det er tydelig at elevene følger det mønsteret de er vant til å se i skrift.

#### 4.2.7 e eller a

I denne kategorien har jeg funnet tre leksemer *gress/gras*, *gammel/gammal* og *fram/frem*. Her har talemålet *a* i /fram/ og /gammal/, mens både /gras/ og /gress/ blir brukt. Denne ordformen er gjerne et som skiller sentrum og utkanten: /gras/ brukes gjerne av de som bor utenfor sentrum, mens /gress/ i større grad blir brukt i sentrum. I denne kategorien har jeg funnet fem ordformer med *gress*, ingen med *gras*. Det er to ordformer med *gammel*, ingen med *gammal*. Vokalen *a* blir ikke brukt i disse to leksemene i materialet.

Når det gjelder valgfriheten mellom *fram* og *frem*, har jeg valgt å se den litt for seg selv. Akkurat denne valgmuligheten har vært mye debattert opp igjennom, og *frem* har vært en kampsak for riksmålsfolk. Formen ble godkjent i den offisielle bokmålsnormalen i 1981. I talemålet er det /fram/ som er den vanlige formen. Dette gjelder også i sammensetninger som /framtida/ og /framover/. Totalt har jeg funnet 36 eksempler på *fram* eller *frem* enten alene eller i sammensetninger. 18 av disse er skrevet *fram*, og 18 er skrevet med *frem*, se tabell 44 i

vedlegg. Totalt i mitt materiale er det altså helt likt mellom de to ordformene. Guttene bruker flere ordformer med *frem* enn jentene, 38 % hos jentene, mot 67 % hos guttene. Totalt er det 22 informanter som står for de registrerte eksemplene, 13 har brukt *fram* i tekstene sine og ti har brukt *frem*. Det er en jente som er inkonsekvent i bruken av *fram* eller *frem*. Hun har skrevet begge formene i samme tekst, teksten med karakter. Relativ frekvens når en ordform er talt opp for hver informant er 57 % *fram*, og 43 % *frem*.

#### 4.2.8 e eller i

Jeg har funnet ordformer fra fire leksemer som passer inn i denne kategorien: *spel/spill, å spelle/spille, sleppe/slippe* og *kjelde/kilde*. I de tre første leksemene er det kun snakk om vokalendring, mens i den siste er det også en *j* som blir lagt til hvis man velger å bruke vokalen *e*. Totalt i denne kategorien har jeg talt opp 60 ordformer hvor vokalen *i* er brukt, ingen med *e*. Totalt er det 27 ordformer av leksemet *spille*, fire av *et spill*, 18 av leksemet *slippe* og elleve av leksemet *kilde*.

Når det gjelder spørsmålet om vokalen *i* er det talemålsnære her, er svaret litt forskjellige i forhold til de ulike leksemene. I talemålet er det vanlig med */sleppe/*, mens */spille/*, */spill/* og */kilde/* er vanlig i de tre andre. De 18 ordformene av *slippe* er altså ikke i tråd med talemålet, mens de andre ordformene i kategorien er det. Som alltid med talemål er det noen variasjoner her. Når det gjelde *spille* er det nok noen fra utkanten som */spele* *football/*. Og */slipp mei/* kan nok høres hos enkelte ”fine” familier i sentrum.

Etter rettskrivingsendringen i 2005 har det blitt færre ord som har valgfrihet mellom *e* og *i*. Før 2005 hadde elevene lov til å skrive *fekk* og *helse* istedenfor *fikk* og *hilse*. Formene med *e* gikk ut av rettskrivingen i 2005. *Fekk* er i tråd med talemålet i Flekkefjord. *Hilse* er det som er mest brukt, men *helse* kan også forekomme.

#### 4.2.9 –en kontra –a i sammensetninger og enkeltord

Denne kategorien inneholder både sammensetninger og enkeltord. Jeg ser på disse to separat. Sammensetninger hvor det er mulig å velge mellom *–en-* og *–a-* gjelder flere ord, for

eksempel *innenskjærs/ innaskjærs, innendørs/ innadørs, utenfor/ utafor* osv. I mitt materiale har jeg bare funnet ordformene *innenfor* og *utenfor*. Her har talemålet *–en-*, */udenfor/* og */innenfor/*. Jeg har funnet sju ordformer med *innenfor*, ingen med *innafor*. Det samme gjelder for *utenfor*, her er fem ordformer med *–en-* telt opp. Valgmuligheten mellom *–en* og *–a* fins også i enkeltord. I materialet mitt har jeg registrert ordformen *siden* 23 ganger, aldri den tillatte ordformen med *–a*, *sia*. Talemålsformen er */sian/*, ingen av de godkjente formene i bokmålsnormalen stemmer altså helt overens med talemålsformen.

#### 4.2.10 ”Bløt” eller ”hard” konsonant

I noen ord er det mulig å velge mellom den ”harde” konsonanten *k*, mot den ”bløte” konsonanten *g*. Flekkefjord ligger i området som har lenisering, derfor har jeg sett på hvilke konsonanter elevene velger når de har et valg mellom talemålsnær ”bløt” konsonant, og ”hard” konsonant. Jeg har funnet tolv ordformer med *g* og to med *k*. De fleste er sammensetninger eller aleneformer av leksetet *ligne/likne*, mens to er leksetet *antakeligvis/antageligvis*. Former med *–tag-/ –tak-* er nå blitt sidestilt. Før 2005 var *–tag-* sideform. En informant bruker både *g* og *k*, men han har brukt dem i to ulike leksemer. Han har skrevet både *lignendes* og *antakeligvis* i samme tekst.

#### 4.2.11 Leksikalsk variasjon i enkeltord

##### 4.2.11.1 Åssen eller hvordan

Jeg har funnet 36 eksempler på spørreordet *hvordan*, ingen eksempler med *åssen*. *Hvordan* er brukt i 26 tekster. Det er fire jenter som har eksempler på ordet i begge tekstene, med og uten karakter. Totalt er det altså 22 informanter som har brukt ordet. Ingen av disse to godkjente ordformene i bokmålsnormalen er helt i tråd med talespråksformen som er */kossen/*.

#### 4.2.11.2 *Au eller også*

Den talemålsnære formen er *au*. Jeg ble veldig overrasket når jeg slo opp i ordboka og fant ut at det var lov å skrive *au*. Denne ordformen har jeg aldri sett i skrift. Det var derfor et forventet resultat når jeg ikke fant denne ordformen i tekstmateriale. Totalt telte jeg opp 153 *også* i alle tekstene. Adverbet *også* forekom i 51 tekster, på det meste fant jeg elleve eksempler i samme tekst.

#### 4.2.11.3 *Skog eller skau*

Totalt har jeg registrert 15 ordformer av *skogen* og ingen av *skau*. I tillegg til de 15 ordformene forekommer *regnskogen* tre ganger i mitt materiale. Jeg har ikke regnet disse sammen fordi jeg tror ingen ville komme på verken å skrive, eller å si *regnskauen*. I talemålet brukes nok begge formene, men /skog/ er nok det vanligste. Det er en viss stilistisk forskjell mellom de to ordformene. *Skau* er mer muntlig, og kanskje litt slengpreget.

#### 4.2.11.4 *Hvite eller kvite*

Her har talemålet *kv*, /kvide/. Totalt har jeg funnet ordformen *hvite* sju ganger, ingen av ordformen *kvite*. *Kvite* er felles med nynorsk, og det kan gjøre at elevene ikke føler at formen *kvite* blir rett og bruke når de skriver bokmål. Det er dessuten en form jeg har sett lite av i skriftbildet, det gjelder nok også for elevene.

#### 4.2.11.5 *Ete eller spise*

Totalt har jeg funnet elleve ordformer av leksemet å *spise*, ingen av å *ete*. I talemålet brukes både /eda/ og /spisa/, men /spisa/ er nok det vanligste.

#### 4.2.11.6 *Følelse eller kjensle*

Jeg har funnet elleve ordformer av *følelse*. Det er også den formen som er i tråd med talemålet.

---

#### 4.2.12 Oppsummering av funnene i lydverket.

Elevene bruker nesten utelukkende de samme formene. Det blir særlig tydelig når en ser på enkeltord. Som i formverket varierer bruken av den talemålsnære formen fra kategori til kategori. Når den talemålsnære ordformen er i tråd med det moderate bokmålet blir den brukt, mens der den faller sammen med en mer markert radikal form, blir den ikke brukt. Elevene velger de samme formene uavhengig av hvilken skrivesituasjon de er i.

### 4.3 Oppsummering tekstundersøkelse

Det virker på meg som elevene velger de formene som er minst markerte i skrift. Elevene velger former som er vanlige å se i andre bokmålstekster. Bokmålet til elevene er moderat, i likhet med det meste av det som skrives i samfunnet ellers. Når den talemålsnære formen faller sammen med den moderate, er det den elevene velger å skrive. Hvis den talemålsnære formen er markert i skriftspråket, blir den ikke brukt. Det er forskjell i bruksfrekvens av radikale og moderate former i de kategoriene jeg har undersøkt. Av kategoriene i formverket, er det i bestemt form entall av hunkjønnsord at den radikale talemålsnære formen er mest brukt, 26 % (28 % hvis jeg tar hensyn til talemålet). Kategoriene med færrest radikale talemålsnære former er svake verb i preteritum og perfektum, 3 % av verbene er bøydd med – *a* endelse. Disse kategoriene er også ulikt brukt i de bokmålstekstene elevene leser i skoletid og fritid (jf. Reitan 1999 og Eknes 1988).

Det er ingen klar forskjell mellom kjønnene når det gjelder bruk av ordformer. Generelt er forskjellene i bruk av de ulike valgfrie formene veldig små mellom gutter og jenter. Det er heller ikke en entydig forskjell mellom kjønnene, i noen kategorier bruker jentene mer talemålsnære former, mens i andre kategorier bruker guttene flest talemålsnære former. Jeg kan ikke si at jeg har funnet den samme kjønnsforskjellen som Johansen fant i sin undersøkelse. I hans undersøkelse hadde guttene en høyere bruksfrekvens av talemålsnære former enn det jentene hadde (Johansen 1998: 83).

Det er også veldig få forskjeller mellom de to ulike tekstene. Jeg har ikke funnet at noen elever konsekvent har endret sitt valg av ordformer etter skrivesituasjon. I de større kategoriene er det noen små forskjeller, men de peker ikke entydig i retning av et mer radikalt talemålsnært språk i teksten uten karakter. For eksempel er det brukt *ei* som ubestemt artikkel flere ganger i teksten uten karakter målt i relativ frekvens, mens *-a* som bestemt artikkel er brukt mest i teksten med karakter. Hypotesen min om at elevene ville ha større grad av radikale talemålsnære former i teksten uten karakter er ikke bekreftet.

Skal valgfriheten bli utnyttet er det viktig å vite hva som påvirker elevenes språknormer, altså hva som påvirker deres valg av ordformer i bokmålstekstene de skriver. Sandøy viser til fem faktorer som påvirker dannelsen av skriftnormer (Sandøy 2003a: 262 - 263). Repetert skriftbilde, eller *usus*, betyr mye for oppfatninger av språknormene og dermed språknormalen til elevene. Det betyr at former som er vanlige i bokmålstekster elevene leser, er med på å påvirke oppfatninger av språknormene, og av hva som er rett. *Usus* er på den måten selvforsterkende. Det er også en av mine konklusjoner fra tekstundersøkelsen. Elevene støtter seg til skrivemåten i andre tekster, talemålet spiller en mindre rolle for valg av ordformer. Hvis det forventes at elevene skal kunne vite at andre former enn moderate er brukbare i bokmål, er det viktig at de også blir introdusert for tekster hvor mindre brukte former fra hele den vide normalen er brukt. I tillegg til repetert skriftbilde, betyr også rollen til skriftprodusenten og hvilken status skriftprodusenten har for elevene noe for hvor mye vekt elevene legger på skriftspråket. Noen skriftprodusenter har mer autoritet og virker mer korrigerende i forhold til elevenes språknormer enn andre. For elevene er gjerne norsklæreren, bøker, aviser og ukeblader autoriteter som de legger mer vekt på enn andre, når de finner sine skriftformer. Særlig norsklæreren har et ansvar for å introdusere hele bredden i skriftnormalene for elevene.

Reaksjoner på språkbruk, både indirekte reaksjoner og direkte kommentarer, påvirker elevenes oppfatninger av språknormene. Johansens undersøkelse (1998) viste at elevene kom med negative karakteristikk av personen som var tenkt å ha skrevet den talemålsnære teksten. Slike stereotypier påvirker elevene. Alle vil gi et mest mulig positivt bilde av seg selv, og hvis moderate former gir status og et inntrykk av å være en utdannet person, er det klart at det er de språkformene elevene vil strebe etter. Talemålsnære former er nødt til å få en høyere status og mindre negative reaksjoner før man kan forvente at flertallet av elevene skal ta dem i bruk. Særlig unge elever som ennå ikke har funnet sin skriftform, er veldig vare

for hvordan skriftspråket deres oppfattes, og tolker gjerne alle små reaksjoner de får når de skriver. Hvis en ønsker å ha en vid normal, er det viktig at elevene støttes når de forsøker å skrive annerledes enn det moderate bokmålet. Dessuten betyr noen situasjoner mer enn andre. Kanskje særlig norsktimene blir oppfattet av elevene som en situasjon hvor de lærer hva som er riktig. Da er det viktig at lærerne vet, og viser toleranse for, hvor vid bokmålsnormalen er.

## 5. Spørreundersøkelse

Jeg fikk inn 129 utfylte spørreskjema fra tiendeklassingene ved Flekkefjord ungdomsskole. Av de 129 skjemaene var det seks skjemaer jeg ikke tok med i datamaterialet. Det var fordi skjemaene som var levert inn, bar preg av at elevene ikke hadde tatt undersøkelsen seriøst. Det er derfor 123 elever som er blitt med i datamaterialet, 63 jenter og 60 gutter. Det samlede elevantallet på tiendetrinn ved Flekkefjord ungdomsskole skoleåret 2008/2009 var 139 elever, 67 jenter og 72 gutter. Svarprosenten på spørreundersøkelsen er veldig god, 88,5 %. Den er bedre for jentene enn for guttene, 94,0 % mot 83,3 %. Jeg har kjønn og klasse som bakgrunnsvariabler. Variasjonen mellom gutter og jenter ser jeg på gjennom hele undersøkelsen. Bakgrunnsvariabelen skoleklasse blir trukket inn i sammenhenger hvor jeg føler det er relevant. Formålet med undersøkelsen, innholdet i spørreskjemaet og gjennomføring er omtalt i kapittel 3.

Spørreskjemaet er delt i fem deler. Den første delen er bakgrunsspørsmål, den informasjonen blir brukt til å se om svarene til elevene kan knyttes opp til bakgrunnsvariablene, kjønn og klasse. Ellers blir oppdelingen i spørreskjemaet brukt som oppdeling i dette kapitlet også. Jeg har imidlertid endret litt på rekkefølgen i forhold til skjemaet. Jeg mener en annen rekkefølge i dette kapitlet er mer logisk, og at det gjør resultatene lettere å forstå. Først kommer delen om elevenes kunnskaper om valgfrie former. Jeg mener det er viktig å ha elevenes kunnskaper som et bakteppe når jeg skriver om resultatene fra de andre tre delene. Som nummer to kommer elevenes rapporter om egen språkbruk. Hvordan mener de selv at de skriver? Tredje del i dette kapitlet tar for seg elevenes skriving på dialekt. Er elevene vant til å se dialektale former i skrift, og hva er grunnen til at skriving på dialekt er så utbredt? Den siste delen er elevenes egne meninger om valgfriheten i bokmål. Alle delene av spørreundersøkelsen skal bidra til å gi det empiriske grunnlaget jeg trenger for å forklare elevenes valg av moderate former slik disse framkommer i tekstundersøkelsen



---

## 5.1 Kunnskap om valgfrie former

Jeg ønsket å finne ut hvilke kunnskaper elevene har om de valgfrie formene i bokmål. En av årsakene til at elevene velger moderate former kan være at de ikke kjenner til de mindre brukte talemålsnære formene. For å finne ut av hvilke kunnskaper elevene har om valgfriheten i bokmålsnormalen, hadde jeg to oppgaver i skjemaet. En hvor elevene selv skulle komme med eksempler på ord som kunne skrives på ulike måter i bokmål, og en retteprøve hvor elevene skulle rette de ordene de mente var skrevet feil. I tillegg tok jeg med to spørsmål som jeg mener viser hvilke forutsetninger elevene har for å kjenne til den vide normalen i bokmål. Det var spørsmål om undervisning i valgfrie former og bruk av ordliste.

### 5.1.1 Retteprøve

Spørsmål ti i spørreskjemaet er egentlig en oppgave, elevene skal rette ord de mener er skrevet feil. Jeg har skrevet en tekst, hvor jeg i stor grad har brukt radikale, talemålsnære former. Jeg har valgt å fokusere på radikale former fordi tekstundersøkelsen viste at elevene i stor grad skrev moderat tradisjonelt bokmål. Det er derfor ikke med en tilsvarende konservativ tekst i spørreundersøkelsen. De fleste formene jeg har valgt å bruke i teksten, stemmer overens med talemålet i Flekkefjord. I teksten er det to ord som ikke er godkjent i bokmålsnormalen: *ho* og *fekk*. Ordformen *fekk* gikk ut ved rettskrivingsendringen i 2005, det samme gjorde pronomensformen *ho*. I tillegg er det en ordform som skiller seg ut fra de andre valgfrie formene, formen *morraen*. Det er en ordform som Johansen (1998) har brukt i sin undersøkelse. Han skriver at ordet står i *Tanums store rettskrivingsbok, bokmål*. Det gjør den også i 2005-utgaven. Det står imidlertid dial. bak ordet. Ordformen fins ikke i Språkrådets digitale ordbok på internett. I en e-post fra Språkrådet (29.09.09) forklarer rådgiver Eilov Runnestø at dial. markerer at en skal være forsiktig med bruken, og at ordformen *morraen* ikke bør brukes i mer formelle sammenhenger som i lærebøker for skolen og i offentlige brev. Men som privatperson kan man bruke det. Jeg mener svaret fra Språkrådet indikerer at formen er en sideform, selv om det ble slutt på skillet mellom hovedformer og sideformer i bokmål i 2005.

Oppgaveteksten til retteprøven i spørsmål ti var: ”Les teksten. Sett strek under de ordene du mener er stavet feil”. Her mener jeg stavet feil i forhold til bokmålsnormalen. I tillegg ba jeg elevene skrive de ordene de hadde rettet, slik de ville skrive dem. Elleve elever har ikke rettet noe i teksten, fire jenter og sju gutter. To av disse elleve har skrevet som kommentar at de ikke fant noen, det gjelder ei jente og en gutt. De ni andre har enten ikke funnet noen feil, eller så har de valgt å ikke svare av andre årsaker. Når jeg behandler dem i tallmaterialet, regner jeg alle elleve som ikke har streket under noen feil, som at de ikke har funnet feil i teksten. Andre elever igjen har rettet så mye at jeg lurer på om de har forstått det slik at de skal rette alle ordene de ikke bruker selv, og ikke hva som er feil i forhold til bokmål. Men samtidig kan det være at de oppfatter at mange av ordene i teksten som så uvante i skrift, at de ikke tror ordene er tillatt i bokmålsnormalen. En annen ting jeg vil nevne, er at jeg kun konsentrerer meg om rettinger på ordnivå som omhandler valgfriheten. Noen elever har rettet setningen ”Jeg klarer bare ikke rekke jobben klokka sju” til ”Jeg klarer bare ikke å rekke jobben klokka sju”. En jente har rettet *rekke* i den samme setningen til *nå*. Slike rettinger har jeg ikke tatt med i materialet. I tilknytning til de ulike ordene nevner jeg hvordan elevene selv oppgir at de vil skrive ordene. De fleste har rettet ordene til den moderate formen, men det er allikevel noen unntak.

**Tabell 11: Oversikt over hvor mange av elevene som synes de ulike ordformene er skrevet feil.**

Ordform	Antall jenter	Prosent jenter	Antall gutter	Prosent gutter	Antall totalt	Prosent totalt
Morraen	53	84,1	46	76,7	99	80,5
bur (vb.)	54	85,7	43	71,7	97	78,9
bur (vb.)	42	66,7	33	55,0	75	61,0
Reiseveg	40	63,5	29	48,3	69	56,1
Vekka	38	60,3	29	48,3	67	54,5
Blei	34	54,0	29	48,3	63	51,2
Ho	34	53,9	28	46,7	62	50,4
Aleine	35	55,6	23	38,3	58	47,2
Seint	32	50,8	25	41,7	57	46,3
Sjøl	37	58,7	19	31,7	56	45,5
Trur	36	57,1	19	31,7	55	44,7
Fekk	26	41,3	29	48,3	55	44,7
Mora	16	25,4	14	23,3	30	24,4

Ordform	Antall jenter	Prosent jenter	Antall gutter	Prosent gutter	Antall totalt	Prosent totalt
Mi	12	19,0	13	21,7	25	20,3
Beina	9	14,3	9	15	18	14,6
Sju	8	12,7	8	13,3	16	13,0
Klokka	7	11,1	5	8,3	12	9,8
Stempla	8	12,7	3	5,0	11	8,9
Senga	4	6,3	5	8,3	9	7,3
Mi	4	6,3	4	6,7	8	6,5
Klokka	3	4,8	5	8,3	8	6,5
vekkerklokka	1	1,6	2	3,3	3	2,4
alltid	2	3,2	0	0	2	1,6

Jeg har her tatt med en tabell som viser en oversikt over hvor mange elever som synes de ulike ordformene er skrevet feil. Tabellen er sortert slik at ordformen som er rettet flest ganger, står øverst, og den med færrest rettinger står nederst. Det er *morraen* som er rettet flest ganger, ordformen står som sagt i *Tanums rettskrivingsordbok*, men ikke i Språkrådets digitale ordbok. 80,5% av elevene har rettet ordformen *morraen*. De fleste elevene som har rettet ordformen, oppgir at de ville skrevet *morgenen*. Men tre elever oppgir at de ville skrevet *morningen*, en elev *morranen* og en annen elev *morran*. Det er kun *morgenen* av de fire forslagene som er godkjent ordform i bokmål. Ordformen *ho* er ikke godkjent ifølge bokmålsnormalen, og er blant de ti mest rettede ordene. 50,4 % av elevene har rettet *ho*, 53,9 % av jentene og 46,7 % av guttene. Her har alle elevene rettet ordformen til *hun*. Ordformen *fekk* er heller ikke godkjent i bokmålsnormalen. *Fekk* kommer imidlertid litt lenger ned på lista når det gjelder antall rettede former. 44,7 % av elevene har rettet *fekk*, 41,3 % av jentene og 48,3 % av guttene. Alle elevene har skrevet *fikk* når de skulle rette ordet til slik de ville skrevet det. Det er også den eneste godkjente ordformen i bokmål. Ordformene *ho* og *fekk* stemmer helt overens med talemålet i Flekkefjord. Elevene er gjerne vant til å se disse formene i skrift når de skriver på dialekt. Kanskje er det derfor nesten halvparten lar *ho* stå urettet, og at over halvparten lar *fekk* stå urettet. En annen forklaring på at så få har rettet *fekk*, som ikke er godkjent, kan være at den står nesten helt til slutt i teksten. Elevene kan ha blitt lei, og følt at de allerede hadde funnet så mange feil, at de ikke har lest teksten nøye mot slutten.

De andre ordene i teksten er alle godkjent i bokmålsnormalen. Elevene har allikevel rettet flere av dem. Det ordet som blir rettet flest ganger etter *morraen*, er verbformen *bur*. Denne ordformen forekommer to ganger i teksten min. Første gang den forekommer, i tredje setning, blir den rettet av 78,9 % av elevene. Andre gang, i sjettede setning, blir ordformen rettet av 61,0 %. Forskjellen i rettingsfrekvens kan være at noen elever anser ordet rettet når de har streket under det den første gangen. En annen forklaring er at elevene ikke er like engasjert mot slutten av teksten. Men teksten er veldig kort, så jeg vet ikke hvor sannsynlig den forklaringen er. Talemålsformen til de fleste elevene er /bu/. Ordformen *trur*, som er i samme kategori som *bur*, er rettet av langt færre elever, 44,7 % har rettet ordformen *trur*. De aller fleste av elevene sier /tru/. Det er ikke godt å si hva som er årsaken til at færre retter *trur* enn *bur*. Begge ordformene kommer omtrent midt i teksten, så det er ikke trolig at det er det som er årsaken.

Andre ordformer som er blitt rettet, og som jeg synes det er verdt å merke seg, er hunkjønnsordene *mora*, *klokka*, *vekkerklokka* og *senga*. 24,4 % har rettet *mora*. *Klokka* forekommer to ganger i teksten i spørreundersøkelsen, *vekkerklokka* en gang. *Klokka* er rettet av 9,8 % første gang, og 6,5 % andre gang. *Vekkerklokka* er rettet av 2,4 % av elevene. *Senga* er rettet av 7,3 % av elevene. Når elevene skal skrive hvordan de selv vil skrive ordformene de har rettet, oppgir så og si alle *-en*-endelse. Det er kun to andre skrivemåter som er nevnt, en jente har rettet *mora* til *mor*, og en gutt har rettet *klokka* til *klåka*. *-a*-endelse i bestemt form av hunkjønnsord er ikke regnet for å være spesielt avvikende eller radikalt. Det er derfor litt oppsiktsvekkende at nesten 10 % av elevene har rettet den første forekomsten av *klokka* til *klokken*, og så mange som 24,4 % har rettet *mora* til *moren*.

Preteritumsformen *vekka* er rettet av 54,5 % av elevene. Det var forventet at mange elever ville rette preteritumsformene på *-a*. Disse formene er lite brukt i skrift, i motsetning til *-a*-endelse i bestemt form av hunkjønnsord. Det er litt ulikt hva elevene har rettet verbet *vekka* til. 37 har rettet *-a*-endelsen til *-te*-endelse. En elev har rettet *vekka* til *vekte*, som også er tillatt. I Flekkefjord er former på *-te* vanlig i talemålet. 24 elever har byttet tid på verbet, de har rettet *vekka* til *vekker*. Verbformen *stempla* er derimot bare rettet av 8,9 % av elevene. Alle disse har rettet verbformen til *stemplet*. Jeg er ikke sikker på hva som kan være årsaken til denne forskjellen i retting av de to preteritumsformene med *-a*-endelse. Kanskje er verbformen *stempla* mer brukt i skrift. Ellers er det bare at den ordformen kommer mot

slutten av teksten. I tekstundersøkelsen var *-a*-endelse i preteritum og perfektum partisipp nesten fraværende, endelsen hadde en relativ frekvens på 3% i tekstene jeg undersøkte.

Generelt virker det som jentene retter flere av ordformene enn det guttene gjør. Av de korrekte rettingene har flere jenter enn gutter rettet *ho*, mens flere gutter enn jenter har rettet *fekk*. Jentene har i tillegg rettet flere av de andre talemålsnære radikale formene som er i tråd med bokmålsnormalen, enn guttene. I tekstundersøkelsen fant jeg ikke noen tydelig forskjell i bruk av talemålsnære former mellom kjønnene. Flere prosent av jentene retter altså de radikale talemålsnære formene. Kanskje det er fordi færre jenter kjenner til valgfriheten i bokmål? Eller kanskje de bare er mer pliktoppfyllende og har rettet alt de kommer over? Johansen fant også at jentene rettet flere talemålsnære former enn guttene, men hos ham stemte dette med resultatet av undersøkelsen av elevtekster, som viste at jentene i mindre grad brukte talemålsnære former når de skrev (Johansen 1998: 93). I følge forskningslitteraturen om språk og kjønn, er kvinner mer statusbevisste og bruker mer ”korrekte former” eller former som nyter større prestisje (jf. 2.6). Det er mulig at jentene har rettet mer fordi de er mer opptatt av hva som er ”korrekt” enn det guttene er.

### 5.1.2 Elevenes egne eksempler på valgfrie former

Jeg ønsket å se hvilke eksempler elevene selv kunne gi på ord som har valgfri bøyning, eller skrivemåte i bokmål. Når elevene selv måtte gi eksempler, følte jeg det ville gi en god pekepinn på hva de vet om valgfriheten i bokmål. Resultatet er at veldig få elever har klart å komme med korrekte eksempler på ord som har valgfrihet i formverket eller i lydverket. 33 elever, av 123 mulige, har kommet med ordformer som har valgfrihet. Nesten halvparten har ikke svart på dette spørsmålet, 60 elever har enten skrevet ”nei”, ”hæ”, eller latt spørsmålet stå åpent. Det kan skyldes at de ikke har kunnskap om valgfriheten, eller at de ikke har forstått spørsmålet mitt. 29 elever har kommet med eksempler, men eksemplene går ikke under valgfrie former i bokmål. At så mange som 72,4 % av elevene i tiendeklasse, ikke klarer nevne eksempler på ord som har valgfrihet i formverket eller lydverket, synes jeg er mye. Det er mulig at spørsmålet mitt er vanskelig å forstå, men jeg fikk ikke noe tilbakemelding på at elevene hadde problemer med dette spørsmålet. I spørsmålsteksten har jeg med eksempler for å klargjøre hva jeg er ute etter. Jeg tror at grunnen til at mange av

---

elevene ikke har svart, eller har svart noe annet enn det jeg var ute etter, er at elevene faktisk ikke kan nok om valgfriheten til at de klarer å komme med egne eksempler.

De fleste elevene, som har skrevet korrekte eksempler på valgfrie former i bokmål, har kommet med hunkjønnsord som har valgfrihet i bestemt form mellom hunkjønnsendelsen *-a*, og hankjønnsendelsen *-en*. Det er kanskje ikke så rart siden et av eksemplene jeg kommer med, er *jenta/jenten*. Det er muligens også en endelse som det veksles mellom i ulike tekster elevene leser. 22 av de 33 som har kommet med eksempler på valgfriheten, har bare nevnt valgfriheten i formverket i bestemt form entall av hunkjønnsord. De hunkjønnsordene som går mest igjen, er *boka/boken* og *klokka/klokken*. Det er interessant å merke seg at kun to elever nevner andre valgfrie former i formverket enn bestemt form entall av hunkjønnsord. To elever har tatt med valgfriheten som finnes i svake verb i preteritum eller perfektum, valgfrihet mellom endelsene *-a* eller *-et*. En elev har nevnt det klassiske eksemplet *kasta/kastet*, mens den andre kommer med eksemplene *rota/rotet* og *rydda/ryddet*. En annen jente har nevnt et eksempel på valgfriheten som finnes i bestemt form flertall av intetkjønnsord,  *fjella/fjellene*. Det er ni elever som har med eksempler på valgfrihet i lydverket. De eksemplene som er nevnt er: *sent/seint* (4), *sjøl/selv* (2), *skei/skje*, *sju/syv* (2) og *bor/bur*. Noen av svarene som er kommet inn, bærer preg av at elevene har sett på hverandre når de skulle komme med eksempler. Det er derfor en mulig feilkilde. Det er ikke sikkert at alle (av de få elevene) som klarte å nevne eksempler fra valgfriheten i bokmål, kjenner valgfriheten godt nok til å komme med eksempler på egenhånd.

Av de som har kommet med eksempler som ikke er korrekte i forhold til hva jeg var ute etter i spørsmålet, er det en del som har kommet med ubestemt form entall av hankjønnsord, uten artikkel, for så å komme med den bestemte formen: *gutt/gutten*, *sykkel/sykkelen*, *sofa/sofaen*. Noen har også bøyd substantivene i alle formene: *gutt*, *gutten*, *gutter*, *guttene*. To har nevnt synonymer, som *far/pappa*, *mor/mamma* og *borte/vekke*. Jeg ser at spørsmålet mitt kanskje kan tolkes slik, siden jeg spør etter ord som kan bøyes eller skrives på ulike måter. Allikevel mener jeg at eksemplene er med på å klargjøre at det ikke er synonymer jeg er ute etter. Seks av elevene har nok misforstått oppgaven. De har skrevet ned bokmålsord for så å vise til hvordan de vil skrive ordet på dialekt. Spørsmålene i spørreskjemaet, før spørsmålet hvor jeg ber dem komme med eksempler, handler om skriving på dialekt. I spørsmålsteksten ber jeg dem komme med eksempler på ord som kan

bøyes eller skrives på ulike måter i *bokmål*. Det er mulig at disse seks ikke har lest oppgaveteksten skikkelig, og derfor tror at det ennå handler om skriving på dialekt.

### 5.1.3 Undervisning og ordliste

Spørsmålene om ordliste og undervisning i valgfrie former mener jeg er interessante fordi det er gjennom disse kanalene den offisielle skriftspråksnormalen i bokmål blir formildet. Omdal har presentert en modell som han tenker seg illustrerer overføringen av språknormer fra språknormererne til språkbruker, implementeringskjeden. Han påpeker at implementering av språknormer i hovedsak skjer som en del av skolegang og utdanning (Omdal 1999: 185). Jansson (1999) fant i sin undersøkelse at valgfriheten ikke var særlig sentral i lærerutdanningen. En følge av det blir gjerne at valgfriheten ikke blir undervist til ungdomsskoleelevene heller. En måte elevene kan bli bevisste på at ord kan bøyes og skrives på ulike måter i bokmålsnormalen, er bruk av ordlisten. Jeg hadde derfor med spørsmål om elevene hadde hatt om valgfrie former i norskundervisningen, og hvor ofte de bruker ordliste når de skriver bokmål.

**Tabell 12: Oversikt over om elevene mener de har hatt om valgfrie former i norskundervisningen?**

Svaralternativ	Frekvens	Prosent	Gyldig prosent
<i>Ja</i>	32	26,0	26,4
<i>Nei</i>	13	10,6	10,7
<i>Vet ikke</i>	76	61,8	62,8
<i>Antall svart</i>	121	98,4	100,0
<i>Ikke svart</i>	2	1,6	
Sum	123	100,0	

Det er flere som har svart at de har hatt om valgfrie former i bokmål, enn elever som oppgir at de ikke har hatt undervisning i dette temaet. Allikevel er det kun 26,4 % som svarer at de har hatt om valgfrie former i bokmål i norskundervisningen. Det stemmer med det Berg fant i sin undersøkelse, valgfriheten er jamt over ikke noe tema i undervisningen (Berg 1999: 81). Dessuten fant Berg at noen bokmålselever hadde hørt om valgfriheten i sidemålsundervisningen, men ikke i bokmål som er hovedmålet deres (Berg 1999: 56). Det

er derfor mulig at elevene hadde svart annerledes hvis jeg hadde spurt om de hadde hatt undervisning i valgfrie former i nynorsk, som er sidemålet til elevene. Over halvparten av elevene svarer at de ikke vet på dette spørsmålet, 62,8 %. Det er oppsiktsvekkende at så mange er usikre på hva de har blitt undervist i. Allikevel er det ikke sikkert resultatet trenger være så deprimerende. Valgfrihet i skriftnormalene er gjerne noe som blir gjennomgått i tilknytning til noe annet. Det er mulig at det er derfor elevene er usikre. Forventer man at valgfriheten i bokmålsnormalen skal være reell, er det viktig at elevene blir undervist i emnet. Det er gjennom undervisning på skolen man tenker seg at nye generasjoner blir opplært i språknormene i Norge. Noen former er dessuten lite synlige i skriftbildet, og det blir da enda viktigere at skolen viser hvor vide språknormene er.

**Tabell 13: Krysstabell, klasse \* Har du i norskundervisningen hatt om valgfrie former i bokmål?**

Har du i norskundervisningen hatt om valgfrie former i bokmål?				
Klasse	Ja	Nei	Vet ikke	Totalt
1	1	2	20	23
2	0	5	15	20
3	7	2	16	25
4	17	1	10	28
5	7	3	15	25
Totalt	32	13	76	121

Undervisningen er gjerne forskjellig i de ulike klassene, det er derfor interessant å se om noen av lærerne har hatt mer om valgfrie former enn andre. Jeg har brukt en krysstabell for å se om det er stor forskjell mellom klassene i om elevene oppgir at de har hatt undervisning eller ikke. I de fem klassene er det fire ulike lærere. Alle lærerne har hver sin klasse, og i den femte klassen deles ansvaret mellom to av de fire norsklærerne. Ut fra krysstabellen ser vi at klasse 4 utmerker seg. I denne klassen har 17 av elevene, 60,7 %, svart at de har hatt undervisning i valgfrie former. Bare én elev mener at det har han ikke. 10 har svart at de ikke vet, det tilsvarer 35,7 % av elevene i klasse 4. I klasse 1 og 2 er veldig mange elever usikre på om de har hatt undervisning i valgfrie former eller ikke. I tillegg er det kun en elev i klasse 1, og null elever i klasse 2 som mener de har hatt undervisning, mens 2 og 5 elever i henholdsvis klasse 1 og 2 mener at de ikke har hatt undervisning i emnet.

Tekstmaterialet mitt er for lite til å undersøke forskjeller mellom klassene i tekstundersøkelsen. Det kunne vært interessant å se om det var forskjeller mellom klassene i



bruk av valgfrie former, og som eventuelt kunne sies å gjenspeile hvorvidt elevene mener de har hatt undervisning i temaet. Både undervisning i emnet, og lærernes rettepraksis vil påvirke hvordan elevene oppfatter språknormene i bokmål:

Lærerens rettepraksis har i så måte stor betydning for elevenes oppfatninger av norske språknormer, og det er ikke urimelig å anta at det er en viss sammenheng mellom lærernes rettepraksis og språknormkunnskapene eller språknormsikkerhet hos ungdom som er ferdig med ungdomsskole eller videregående skole. Men dersom vi antar at både språknormkunnskaper og rettepraksis hos lærerne til dels varierer sterkt, kan vi også vente klare individuelle forskjeller i elevens kunnskaper om språknormene (Omdal 2003: 225).

Ordlister er en måte for elevene å oppdage de ulike skrivemåtene i både formverk og lydverk. Jeg spurte derfor elevene hvor hyppig de benyttet seg av ordliste når de skrev.

**Tabell 14: Oversikt over hvor ofte elevene bruker ordliste når de skriver.**

Svaralternativ	Frekvens	Prosent	Gyldig prosent
Alltid	1	0,8	0,8
Som regel	5	4,1	4,9
Av og til	58	47,2	47,5
Aldri	58	47,2	47,5
Antall svart	122	99,2	100
Ikke svart	1	0,8	
Sum	123	100	

Bare 5,7 % av elevene som har svart, oppgir at de bruker ordliste alltid eller som regel når de skriver bokmål. 47,5 % sier at de kun bruker ordliste av og til, mens like mange prosent oppgir at de aldri bruker ordliste. Siden så få av elevene oppgir at de bruker ordliste relativt hyppig, er det trolig at de heller ikke oppdager deler av valgfriheten. Hvis elevene ikke orienterer seg i ordlista eller ordboka, og heller ikke får opplæring i den valgfriheten vi har i bokmål, er det klart at de heller ikke har forutsetninger for å kunne utnytte valgfriheten når de skal produsere egne tekster. Dessuten er oppdaterte ordbøker en måte å bli kjent med nye rettskrivingsendringer som blir innført.

### 5.1.4 Oppsummering

Resultatene fra denne delen av undersøkelsen tyder på at elevene har lite kunnskaper om hva som er tillatt i bokmålsnormalen. Retteprøven avslører at elevene retter mange former som er tillatt i bokmålsnormalen. Veldig få elever klarer å gi eksempler på ordformer som har valgfrihet, enten i lydverket eller i formverket. Implementeringen av språknormene er ikke god nok. Flertallet av elevene sier at de ikke vet om de har hatt om valgfrie former i bokmål i norskundervisningen. Når neste spørsmål avdekker at flertallet av elevene aldri eller kun av og til bruker ordliste, er det ikke overraskende at elevene ikke har mer kunnskaper om valgfriheten. Ordliste og undervisning er viktige kilder for at elevene skal få informasjon om normeringen i bokmål. Det er derfor ikke overraskende at elevene ikke kjenner til de lite brukte talemålsnære, radikale formene.

## 5.2 Elevenes rapporter om egen språkbruk

Hva tenker og tror elevene om hvilke ordformer de bruker? Jeg har tatt med en del om det fordi jeg ønsker å finne ut hvor bevisste elevene er på hvilke ordformer de bruker, og hva eller hvem som påvirker dem i valg av ordformer. Hvor bevisste er de om sine egne språkformer? Denne delen blir dekket av fire spørsmål i spørreskjemaet. I en oppgave skal elevene rapportere hvilke former de mener de bruker når de skriver bokmål. Jeg valgte å ha med et spørsmål om dette for å se om det stemte med det resultatet jeg fant i tekstundersøkelsen. Det er grunn til å vente at det er forskjell på observert språkbruk og på egenrapportert språkbruk, jf. Aune (1986). Et spørsmål går på hvem de tror påvirker skriftspråket deres. Her skulle de rangere fra 1 – 5 på seks oppnevnte kilder som kan tenkes å påvirke skriftspråket: foreldre, lærere, venner, aviser/ukeblader, lærebøker og talemål. Hvem er det elevene selv oppgir som viktige påvirkningskilder til skriftspråket deres? De to andre spørsmålene er ja/nei spørsmål. Ett av dem gjelder om elevene selv tror de forandrer skriftspråk etter om de skal få karakter eller ikke på teksten. Det var en av de hypotesene jeg hadde i tilknytning til tekstundersøkelsen. Stemmer resultatet overens med det jeg fant da jeg undersøkte tekstene? I det siste blir de spurt om de mener de bruker de samme ord- og

bøyingsformene som norsklæreren. Dette spørsmålet kan si litt om hvilke ordformer læreren formilder.

### 5.2.1 Hvilke former mener elevene selv de bruker

Oppgaven som handler om hvilke former elevene selv mener de bruker, hadde en lavere svarprosent enn de fleste andre spørsmålene i spørreskjemaet. I tillegg er det ikke alle elevene som har svart på samtlige av de 18 ulike ordformene som de skulle ta stilling til. De ulike oppramsede ordformparene har ulik svardeltagelse. Alt fra 105 til 96 elever har svart tilfredsstillende på de ulike ordformparene. Jeg vet ikke om det er fordi elevene er usikre på hva de selv bruker, om det ble for mange ord å ta stilling til, eller om andre årsaker er bakgrunnen for den lave svarprosenten. Det var i tillegg noen svar jeg ikke kunne regne med i datamaterialet, fordi elevene hadde streket under og ikke over, det de bruker. Disse svarene kan jeg ikke bruke, fordi jeg ikke vet helt sikkert hva elevene mener med streken under ordene. Oppgaveformuleringen burde derfor vært formulert annerledes. Det lureste hadde nok vært å ramse opp alle ordene, og hatt avkryssingsruter. Da ville jeg unngått misforståelser. I tillegg er det svakheter med å spørre elevene på denne måten om hvilke ord de bruker. Jeg får bare undersøkt enkelte utvalgte ord. Når ordene står oppramset slik kan det bli lett for elevene å føle de skriver annerledes enn hvis de hadde stått i en setning eller i en mer sammensatt tekst.

**Tabell 15: Oversikt over hvilke ordformer elevene oppgir at de bruker**

Ordformer	Radikal form	Prosent	Moderat form	Prosent	Totalt antall svart
fram/ frem	46	<b>46,5</b>	53	<b>53,5</b>	99
gata / gaten	41	<b>42,7</b>	55	<b>57,3</b>	96
ei gate/ en gate	33	<b>34,0</b>	64	<b>66,0</b>	97
kasta/ kastet	30	<b>30,6</b>	68	<b>69,4</b>	98
handla/ handlet	29	<b>29,0</b>	71	<b>71,0</b>	100
seint/ sent	29	<b>27,9</b>	75	<b>72,1</b>	104
tida/ tiden	17	<b>17,7</b>	79	<b>82,3</b>	96
skreiv/ skrev	17	<b>16,7</b>	85	<b>83,3</b>	102
liknende/ lignende	16	<b>15,8</b>	85	<b>84,2</b>	101

Ordformer	Radikal form	Prosent	Moderat form	Prosent	Totalt antall svart
landa/ landene	12	<b>11,4</b>	93	<b>88,6</b>	105
glømme/ glemme	11	<b>11,0</b>	89	<b>89,0</b>	100
blei/ ble	10	<b>9,7</b>	93	<b>90,3</b>	103
heile/ hele	8	<b>7,7</b>	96	<b>92,3</b>	104
sjøl/ selv	8	<b>7,7</b>	96	<b>92,3</b>	104
au/ også	6	<b>5,9</b>	95	<b>94,1</b>	101
heim/ hjem	6	<b>5,8</b>	97	<b>94,2</b>	103
åssen/ hvordan	5	<b>4,9</b>	98	<b>95,1</b>	103
bur/ bor	5	<b>4,8</b>	99	<b>95,2</b>	104

Tabellen er sortert etter hvilke ord som har størst prosent avkryssing på den radikale ordformen. For de aller fleste ordene er den radikale formen den som er talemålsnær for elevene. Et unntak er *liknende/ lignende*, her er formen med *g* den som er talemålsnær pga. lenisering sør i landet. Generelt kan det virke som elevene oppgir at de bruker flere radikale former enn det jeg har funnet i de tekstene jeg har undersøkt. For noen av ordparene er det funnet så få belegg i tekstene i tekstundersøkelsen at det ikke er mulig å si noe sikkert om hva elevene bruker når de skriver. Resultatet synes imidlertid å stemme med det Aune fant i sin undersøkelse, elevene oppgir at de bruker flere talemålsnære former enn det jeg har funnet i stilene. Aune mener det skyldes at elevene mangler innsikt i egen språkbruk (Aune 1986: 141). Det er flere elever som deltar i spørreundersøkelsen enn tekstundersøkelsen. Allikevel tror jeg at de 44 elevene som deltar i tekstundersøkelsen, ikke har en skrivemåte som skiller seg ut på noen måte. Men det er mulig at det er feilkilder her. Jeg har gjennomført spørreundersøkelsen anonymt, og derfor er det ikke mulig for meg å koble svarene direkte opp til de tekstene jeg har samlet inn.

I samsvar med tekstundersøkelsen er ordformen *fram*, den av de såkalte ”radikale” formene, flest elever oppgir at de bruker. Den formen oppgir 46,5 % av elevene at de bruker når de skriver bokmål. I tekstundersøkelsen har jeg funnet 50 % *fram* og 50 % *frem*, *fram* blir imidlertid brukt mest (57 %) hvis jeg teller kun én ordform per informant. Neste ord på tabellen er et eksempel på bøyning av bestemt form entall av hunkjønnsord, substantivet *gate*. 42,7 % av elevene rapporterer at de vil skrive *gata*. Elevene har rapportert en høyere bruk av *-a*-endelse i spørreskjemaet enn i tekstundersøkelsen. Der fant jeg at 28,0 % av eksemplene på ord i denne kategorien ble bøyd med hunkjønnsbøyningen *-a* når jeg tok hensyn til talemålet. I spørreundersøkelsen har jeg med et eksempel til på et hunkjønnsord i bestemt

form entall, *tid*. Her rapporterer kun 17,7 % at de ville brukt hunkjønnsbøyningen *-a*. Dette kan stemme med det jeg fant i tekstundersøkelsen om forskjell i bøyning mellom konkrete og abstrakte substantiv. 36 % av de konkrete substantivene er bøyd med *-a*, mot 17,1 % av de abstrakte.

Det jeg mener skiller seg mest ut i tabellen, i forhold til tekstundersøkelsen, er den høye prosentandelen av elever som mener de bøyer de svake verbene av klasse 1, med endelsen *-a* i perfektum partisipp. 30,6 % oppgir at de vil skrive *har kasta*, og 29,0 % oppgir at de vil skrive *har handla*. I tekstundersøkelsen registrerte jeg kun seks verb med *-a*-endelse i preteritum eller perfektum partisipp, noe som tilsvarer 3 % av verbene i denne kategorien. Begge verbene som jeg har brukt i spørreundersøkelsen, har *-a*-endelse i talemålet. Det er dessuten noen elever som har krysset av for *-a*-endelse på *å kaste*, men *-et*-endelse på *å handle*, og omvendt. Kanskje det er med på å tydeliggjøre konklusjonen til Aune, at elevene ikke har innsikt i egen språkbruk. Det er også en overrapportering av bruk av ordformen *blei*. 9,7 % har oppgitt at de skriver *blei*, men denne formen er helt fraværende i tekstene jeg har undersøkt. Hvis jeg sammenlikner oppgave 10 og oppgave 13 i spørreskjemaet, er det klart at noen rapporterer feil i forhold til de formene de sannsynligvis bruker når de skriver bokmål. To elever har rettet *sjøl* til *selv* i oppgave 10, mens de i oppgave 13 rapporterer at de skriver *sjøl*, når de skal krysse ut hva de velger når de skriver bokmål.

For å finne ut om det var forskjell mellom jenter og gutter, på hvilke former de mener de bruker, tok jeg de fem ordene flest hadde krysset av for radikal form, og de fem ordene flest hadde krysset av for moderat form. Jeg så på hvordan jentene og guttene fordeler seg på disse ti ordene.

**Tabell 16: Relativ frekvens for kjønnene på de fem mest brukte radikale formene.**

Ord	Jenter %	Gutter %	Totalt %
Fram	38,9	55,6	46,5
gata	39,6	46,5	42,7
ei gate	35,2	32,6	34
Kasta	32,7	27,9	30,6
Handla	25,0	34,1	29

**Tabell 17: Relativ frekvens for kjønnene på de fem mest brukte moderate formene.**

Ord	Jenter %	Gutter %	Totalt %
Bor	96,7	93,3	95,2
Hvordan	96,6	93,3	95,1
Hjem	98,2	89,1	94,2
Også	96,4	91,1	94,1
Selv	94,9	88,9	92,3

Tabell 16 og 17 viser at det kan virke som flere jenter enn gutter, målt i prosent, holder seg til de moderate skriftspråksformene. Flere jenter enn gutter oppgir at de bruker de fem mest brukte moderate formene, se tabell 17. Mens det er en del flere gutter, prosentmessig, enn jenter som oppgir at de bruker de to mest brukte moderate formene, *fram* og *gata*. Denne kjønnsforskjellen fant jeg ikke i tekstundersøkelsen.

### 5.2.2 Hva eller hvem påvirker skriftspråket til elevene?

Elevene rangerte seks påvirkningskilder fra 1 til 5, hvor 1 er minst og 5 er mest. Jeg ønsket å få et innblikk i hvem eller hva elevene mener påvirker skriftspråket til elevene. Er det noe eller noen elevene mener har større innvirkningskraft på valg av ordformer?

**Tabell 18: Oversikt over hva eller hvem elevene mener påvirker skriftspråket deres.**

	Antall svart	Gjennomsnittsverdi	Standardavvik
<i>Foreldre</i>	116	2,41	1,056
<i>Lærere</i>	115	2,9	1,41
<i>Venner</i>	116	3,41	1,179
<i>Aviser/ukeblader</i>	114	2,22	1,097
<i>Lærebøker</i>	116	2,65	1,294
<i>Talemålet ditt</i>	119	3,82	1,198

Ut fra tabellen ser vi at elevene oppgir talemålet sitt som den største påvirkningskraften på skriftspråket deres. Gjennomsnittlig har talemålet fått den høyeste skåren, 3,82. I og med at elevene oppgir talemålet som en sentral påvirkningskilde til skriftspråket deres, er det påfallende hvor lite de bruker talemålsnære former i stilene de skriver. I spørreundersøkelsen

har jeg stilt spørsmålet om hvem de tror påvirker skriftspråket deres mest. Jeg har ikke presisert at det skal gjelde bokmål. Elevene kan derfor ha regnet med skrivingen på dialekt når de har krysset av for hvor mye talemålet påvirker skriftspråket deres.

Spørreundersøkelsen viste at veldig mange av elevene skriver på dialekt når de skriver SMS eller chatter på internett. Dette vil jeg komme tilbake senere i dette kapittelet. Den neste påvirkningskilden på listen er venner, som har fått en gjennomsnittsverdi på 3,41. Det er kanskje naturlig ut i fra alderen til informantene. Venner betyr veldig mye i ungdomstiden.

Det som overrasker meg er at aviser/ukeblader kommer på siste plass, med en så lav skår som 2,22. Også lærebøker får en lav skår av elevene når de skal rapportere om hva de tror påvirker skriftspråket deres. I Sandøys normeringssirkel er det nettopp aviser og forlag som får mange piler ut, noe som vil si at de er sentrale påvirkningskilder, og at de påvirker mange (Sandøy 2003a: 266). Jeg tror at elevene blir påvirket av det språket som fins i tekstene de leser, men at elevene ikke reflekterer over det. Det er en ubevisst påvirkning som elevene selv ikke tenker over. Elever er i kontakt med en stor tekstmengde utenfor skolens kontroll, som reklame, aviser, blader, tekster på video, film og TV.

”...en må også anta at den passive delen av skoleungdommens språknormimplementering med støtte i den passive delen av skoleungdommens språkimplementering med støtte i denne tekstmengden i samfunnet er betydelig, og i så måte et (til dels konkurrerende) supplement til den mer aktive ”språknormoppdragelsen” i skolesituasjonen. Mulighetene er store for at skoleungdommen påvirkes av tekstmengden i samfunnet, og dermed de ”friere” språknormene som der praktiseres (inkludert både det som kan kalles ”uoffisiell norm” og ”språkfeil”)” (Omdal 2003: 223).

I tekstundersøkelsen fant jeg at to elever hadde skrevet *syv*, en ordform som ble tatt inn i bokmålsnormalen i 2005. Før dette hadde ordformen kun vært en del av den private riksmålsnormalen. Åtte elever har dessuten rettet *sju* til *syv* i retteprøven, se 5.1.1. Det er tydelig at elevene har tatt inn ordformen *syv* i sitt skriftspråk. Det er mulig at det er tekstmengden i samfunnet som har påvirket elevene til den skrivemåten.

Lærere får en skår på 2,90. Elevene mener altså at venner og talemål påvirker skriftspråket deres mer. Lærerne har fått en skår som er litt over middels. Det er påvirkningen lærere har på skriftspråket som gir størst spredning i skår blant elevene. Standardavviket er her 1,410. Standardavviket viser det typiske avviket fra gjennomsnittet. Det forteller også om elevene hovedsakelig klumper seg rundt gjennomsnittet eller om det er stor spredning i hva de har svart. Som jeg har vist i et sitat av Omdal under 5.1.3, har

lærernes rette praksis mye å si for hvordan elevene oppfatter norske språknormer.

”Implementeringa, eller overføringa av språknormer til språkbrukerne foregår i hovedsak som en del av skolegang og utdanning” (Omdal 2003: 223).

Til slutt vil jeg igjen presisere at spørsmålet mitt til elevene lød: ”Hva/hvem tror du påvirker skriftspråket ditt mest? (ranger fra 1 – 5 der 1 er minst og 5 er mest)”. Kanskje svarene hadde blitt annerledes hvis jeg hadde skrevet *skriftspråket ditt i bokmål* i spørsmålet, i stedet for kun skriftspråket ditt.

### 5.2.3 Tror elevene at de endrer ordformer etter om de får karakter eller ikke

**Tabell 19: Oversikt over om elevene mener de bruker de samme ordformene i en tekst uansett om de får karakter eller ikke.**

Svaralternativ	Frekvens	Prosent	Gyldig prosent
Ja	34	27,6	28,3
Nei	41	33,3	34,2
Vet ikke	45	36,6	37,5
Antall svart	120	97,6	100
Ikke svart	3	2,4	
Sum	123	100	

På dette spørsmålet fordeler elevene seg ganske likt mellom de ulike svaralternativene. 28,3 % av elevene mener de endrer ordformer etter om teksten skal ha karakter eller ikke. 34,2 % rapporterer at de ikke endrer ordformer. 37,5 % er usikre. I tekstundersøkelsen fant jeg ikke noe forskjell mellom ordformene i en tekst med karakter, og en tekst uten karakter.

Det er mulig at elevene ikke har forstått begrepet *ordformer*, og at det er en mulig feilkilde. Kanskje har de forstått det som at de ikke bruker like mye tid på rettskriving, og at de derfor vil ha flere rettskrivingsfeil i en tekst de ikke skal bli vurdert på. Resultatet er allikevel interessant. Hva er grunnen til at så mange som 28,3 % mener de bruker andre ordformer i en tekst med karakter enn i en tekst uten. Jeg har ikke med et spørsmål om *hvorfor* de bruker andre former. Det hadde vært veldig interessant å vite hva bakgrunnen er for at de mener de bruker andre former. Er det for å oppnå en bedre karakter? I Celia Bergs



undersøkelse uttrykte nynorskelevne at lærerne belønner konservativt skriftspråk med bedre karakterer (Berg 1999: 74). Hun fant ikke det samme for bokmåselevne. En annen årsak til at elevene ikke får bruke den valgfriheten de har, er at lærerne ikke har nok kunnskaper. Omdal skriver at elever som ønsker å utnytte systemet vi har i bokmål med valgfrihet kan bli straffet av lærere som ikke kjenner til valgmulighetene. ”Kunnskapen om denne manglende oversikten kan føre til at enkelte lærere direkte eller indirekte oppmuntrer til bruk av de vanligste skrivemåtene og bøyingsformene” (Omdal 2003: 225). At elever blir straffet for at de bruker valgfrie former som ikke er vanlige, er noe Kari Hyldmo Størdal opplevde da hennes barn gikk opp til eksamen. Hun skriver i en artikkel i *Språklig samling* at alle hennes tre barn har fått en dårligere karakter til eksamen på grunn av at de har brukt sideformer. Hennes påstand er at ”...den som held seg med sideformer, tar ein farleg sjanse til eksamen” (Størdal 1994: 31).

For å se om noen av lærerne skilte seg ut på noen måte, i forhold til å oppfordre elever til å bruke moderate former, så jeg om det var noen sammenheng mellom de elevene som hadde svart at de bruker andre ordformer når de skal få karakter på arbeidet eller ikke.

**Tabell 20: Krysstabell, klasse \* Tror du at du bruker andre ordformer i en tekst med karakter enn i en tekst uten karakter?**

Tror du at du bruker andre ordformer i en tekst med karakter enn i en tekst uten karakter?				
Klasse	Ja	Nei	Vet ikke	Totalt
1	8	7	7	22
2	7	6	9	22
3	12	9	4	25
4	2	13	12	27
5	5	6	13	24
Totalt	34	41	45	120

Krysstabellen viser at det ikke er slik at de som svarer ja på at de endrer ordformer etter om de får karakter eller ikke, går i samme klasse. Det er derfor vanskelig å tro at grunnen til at elevene skifter ordformer, er for å få bedre karakter. Jeg får allikevel ikke svar på om rettepraksisen, og holdningen til lærerne, er med på å påvirke elevene til å bruke de vanligste ord- og bøyingsformene i alle tekstene de skriver. Som tidligere nevnt, er lærerne viktige i implementeringen av språknormene.

## 5.2.4 Hvilke former bruker norsklæreren?

Spørsmålet om elevene brukte samme former som norsklæreren sin, var tenkt som en liten føling på hvilke former skolen formidler. Norsklæreren skal vite hvordan ord staves og bøyes, og han eller hun blir gjerne en autoritetsfigur på rettskriving for elevene. Jeg lurte derfor på om elevene opplever at de bruker de samme formene som norsklæreren sin. Er det noen som har et så bevisst forhold til ordformene, at de bevisst går imot lærerens norm?

**Tabell 21: Oversikt over om elevene føler de bruker de samme ordformene som norsklæreren sin.**

Svaralternativ	Frekvens	Prosent	Gyldig prosent
<i>Ja</i>	17	13,8	14,2
<i>Nei</i>	12	9,8	10
<i>Vet ikke</i>	91	74	75,8
<i>Antall svart</i>	120	97,6	100
<i>Ikke svart</i>	3	2,4	
Sum	123	100	

14,2 % av elevene mener at de bruker samme former som norsklæreren, mens 10 % mener at de ikke gjør det. Over trefjededeler har svart at de ikke vet på dette spørsmålet. Det kan skyldes at elevene er usikre på hvilke ordformer norsklærerne bruker, eller at de ikke har forstått spørsmålet. Tilbakemeldingene jeg fikk etter at spørreundersøkelsen var gjennomført, dreide seg særlig om dette spørsmålet. Flere elever hadde kommentert at de ikke forsto hva jeg mente med spørsmålet. Jeg vil derfor ikke legge for mye vekt på spørsmålet. Grunnlaget hadde uansett vært for tynt til å trekke en konklusjon om hvilke former norsklæreren fronter. Men det kunne gitt en pekepinn på om lærerne bruker lite brukte former, eller om de også bruker moderate former, som er vanlige i tekstbildet. Det kunne også vise om elevene selv oppfatter at de bruker former som avviker i forhold til læreren.

---

### 5.2.5 Oppsummering

Denne delen av spørreundersøkelsen har vist at elevenes rapporter om egen språkbruk ikke er i samsvar med de funnene jeg gjorde når jeg undersøkte tekster fra 44 av elevene. Generelt oppgir elevene at de bruker mer radikale talemålsnære ordformer enn jeg fant i tekstundersøkelsen. Når elevene skal ta stilling til seks sentrale påvirkningskilder, er det allikevel talemålet de oppgir som den av de seks som har størst påvirkningskraft på skriftspråket. Men her kan elevene også ha regnet med skriving på dialekt, jeg har ikke presisert at det skal gjelde bokmål i spørsmålsformuleringen. Elevene er ikke entydige på om de skifter ordformer, etter om teksten skal få karakter eller ikke. Litt flere elever svarer nei enn ja. Mens litt flere enn det igjen svarer at de er usikre. For mange elever er usikre på spørsmålet om de bruker de samme ordformene som norsklæreren sin til at jeg kan trekke en konklusjon. Kanskje elevene trenger å bli mer bevisst sin egen språkbruk for at de skal kunne velge ordformer som ikke er så mye brukt i skriftbildet.

## 5.3 Om skriving på dialekt

Mitt inntrykk er at flere og flere skriver på dialekt når de skriver tekstmeldinger, chatter på internett, eller i andre personlige skrivesituasjoner. Her i vår fikk jeg for eksempel et takkekort fra et bryllup som var skrevet på dialekt. Med denne delen av spørreskjemaet ønsker jeg å finne ut mer om hvor vant elevene er til å skrive på dialekt. Er det utbredt? Hvem er det de skriver på dialekt til? Hvilke grunner oppgir elevene for at de skriver på dialekt? Bruker de noen gang dialekt i skolesammenheng? Denne delen kan virke som et sidespor i forhold til temaet mitt i oppgaven, nemlig valgfrihet i bokmålsnormalen. Jeg har den likevel med for å finne ut om elevene er fremmede for å se talemålsnære former i skrift. Og om noen av de grunnene til at elevene skriver på dialekt i tekstmeldinger og lignende, kan overføres til å gjelde talemålsnære former i bokmål også.

### 5.3.1 Skriver elevene på dialekt utenfor skolen?

Tabell 22: Oversikt over hvor ofte elevene skriver på dialekt utenfor skolen.

Svaralternativ	Frekvens	Prosent	Gyldig prosent
<i>Alltid</i>	66	53,7	53,7
<i>Som regel</i>	48	39	39
<i>Av og til</i>	6	4,9	4,9
<i>Aldri</i>	3	2,4	2,4
Antall svart	123	100	100
Ikke svart	0	0	
Sum	123	100	

De aller fleste av elevene oppgir at de skriver på dialekt for andre formål utenfor skolen. Kun tre elever, 2,4 %, oppgir at de aldri skriver på dialekt. Over halvparten, 53,7 %, oppgir at de alltid skriver på dialekt når de skriver utenom skolen. 39 % bruker som regel dialekt når de skriver SMS eller chatter utenfor skolen.

Tabell 23: Krysstabell, kjønn \* Skriver du på dialekt utenfor skolen?

Skriver du på dialekt når du skriver SMS, chatter på internett eller skriver for andre formål utenfor skolen?					
Kjønn	<i>Alltid</i>	<i>Som regel</i>	<i>Av og til</i>	<i>Aldri</i>	Totalt
<i>Jente</i>	26	31	3	3	63
<i>Gutt</i>	40	17	3	0	60
Totalt	66	48	6	3	123

Flere gutter enn jenter oppgir at de *alltid* velger å skrive på dialekt når de skriver SMS, chatter eller skriver for andre formål. 66,7 % av guttene, og 41,3 % av jentene skriver *alltid* på dialekt utenfor skolen. Det er derimot mange jenter som svarer at de *som regel* bruker dialekt, 49,2 %, mot 28,3 % av guttene. Det er tre jenter som har krysset av for at de *aldri* bruker dialekt når de skriver. I Aunes undersøkelse fra 1986 var det store kjønnsforskjeller når det gjaldt skriving på dialekt, nesten dobbelt så mange jenter skrev på dialekt som gutter, 68,9 % mot 36,1 % (Aune 1986: 80). Aune forklarer forskjellen med at jentene skrev mer brev enn guttene, og at det var først og fremst i brevskriving at dialekt ble tatt i bruk. I 2009 har gjerne tekstmeldinger og chatting tatt over for brevskriving, og det er trolig ikke like

---

store kjønnsforskjeller på det området som på brevskrivning. En undersøkelse av Berit Skog, gjort ved forskningsdagene i Trondheim i 2002, viser imidlertid at også nå skriver flere jenter enn gutter på dialekt. Hun fant at det er flere jenter enn gutter som alltid skriver på dialekt, 69 % av jentene, mot 41 % av guttene. Gutter bruker i større grad ordlisten på mobilen, og de skriver oftere på ”vanlig norsk” i meldingene (Skog 2002: 23). Utvalget i denne undersøkelsen er imidlertid ikke statistisk signifikant, og resultatene kan derfor ikke generaliseres. At dialekt er mye brukt i tekstmeldinger, stemmer med det Berit Skog har funnet i to andre undersøkelser om dialekt på sms, elevundersøkelsen (2002) og lærerundersøkelsen (2004a). 73 % av elevene hun spurte, skrev tekstmeldinger på dialekt, mens 8 % av lærerne brukte dialekt. Vanlig norsk blir i større grad brukt av lærerne enn av elevene, 63 % mot 20 % (Skog 2004b: 4).

Spørsmålet mitt i spørreskjemaet omhandler egentlig flere spørsmål i ett og samme spørsmål. Det kan være at noen bruker dialekt i SMS, men ikke når de chatter på internett for eksempel. En jente har også presisert det i svaret sitt: ”Bruker alltid dialekt i meldinger, men ikke når jeg chatter på internett”. Det er derfor mulig at svarene til elevene ikke er helt representative for SMS eller chatting. Poenget med spørsmålet var å få fram at det er ganske vanlig for elevene å bruke talemålet sitt som skriftspråk når de kommuniserer med andre mennesker. Derfor burde ikke talemålsnære former virke så fremmed for elevene i skrift.

Skog har funnet at både alder og bosted virker inn på bruken av dialekt i tekstmeldinger (Skog 2004b: 6). I lærerundersøkelsen fant hun at de lærerne som bor på landsbygda, skriver i større grad tekstmeldinger på dialekt enn lærerne som bor i byer (Skog 2004b: 6). Flekkefjord er en liten by med rett over 9000 innbyggere. Dialekten skiller seg en del fra ”vanlig” bokmål. Kanskje det gjør at så mange elever skriver på dialekt, selv om de kommer fra en liten by.

### **5.3.2 Hva er grunnene til at elevene skriver på dialekt?**

Veldig mange av elevene oppgir at de bruker dialekt når de skriver. Jeg stilte derfor spørsmålet om hvis de hadde krysset av for at de brukte dialekt - hva som var grunnen til det. Jeg har samlet kommentarene i en tabell etter hvilke grunner de uttrykker. Flere av elevene

har kommet med flere grunner til at de skriver på dialekt. Jeg har valgt å ta med alle grunnene som er oppgitt. Totalt antall vil derfor være høyere enn antall elever som er med i undersøkelsen.

Ei jente har krysset av for alternativet *som regel* på spørsmålet om hun skrev dialekt utenfor skolen, men har ikke gitt noen kommentar til hvorfor hun velger å skrive på dialekt. De tre jentene som har krysset av for at de *aldri* bruker dialekt i tekstmeldinger, når de chatter eller for andre formål utenfor skolen, har naturligvis ikke svart.

**Tabell 24: Oversikt over hvilke grunner elevene oppgir for hvorfor de skriver på dialekt.**

Grunner til å skrive på dialekt			
	Gutter	Jenter	Totalt
Lettere/enklere	27	23	50
Raskere	20	18	38
Andre grunner	10	13	23
Vane	3	9	12
Fordi jeg snakker sånn	1	8	9
Mer naturlig å skrive på dialekt	4	5	9
Venner	1	6	7
Mer personlig	2	2	4
Trenger ikke tenke på rettskriving	1	3	4
Liker dialekten min	1	1	2
<b>Totalt</b>	<b>70</b>	<b>88</b>	<b>158</b>

Den grunnen flest elever har oppgitt for hvorfor de skriver på dialekt er at det er lettere/enklere. Noen har presisert hva de mener, men veldig mange har bare skrevet at det er lettere/enklere. Det er derfor ikke så lett for meg å vite hva de mener med kommentaren sin. ”Lettest” (1G8)<sup>3</sup>, ”enklere” (3G3), ”mye lettere og går fortere” (2G12), ”Fordi det er lettest” (3J15). Det er ikke sikkert alle legger det samme i at det er lettere. Noen mener kanskje at det blir kortere, og det er med på å gjøre det enklere å skrive: ”Lettere, kortere” (2G1), ”Fordi det er enklere og raskere” (2G3), ”mye lettere og går fortere med forkortelser og slangord” (3J12). Andre igjen mener kanskje at det er lettere å uttrykke seg: ”Da føler jeg at det jeg

<sup>3</sup> Parentesen viser til spørreskjemanummeret. Det første tallet viser klasse 1 -5, jente eller gutt er markert med J eller G, og det siste tallet er nummer i klassen. Utsagnet ”Lettest” er altså skrevet av gutt nummer 8 i klasse 1.

skriver blir lettere og skrive” (1G9), ”Fordi jeg syns det blir mer ”meg” da, eller mer personlig, pluss at det blir litt lettere å uttrykke seg” (1J13).

Veldig mange av elevene trekker fram at det går raskere å skrive på dialekt: ”Fordi det går fortere” (2G4), ”Tar lengre tid å skrive bokmål” (4G3), ”Det går fortere” (5J2). Igjen er jeg litt usikker på hva de mener med det. Er det faktumet at de ikke trenger å konsentrere seg om rettskriving, at de kan skrive akkurat slik de ville sagt det muntlig. Kanskje skriver de det fordi de da kan sløyfe stumme bokstaver og derfor skrive kortere. Noen av kommentarene gjør at jeg lurer på om elevene ikke kommenterer å skrive på dialekt, men heller om SMS-språk. ”Raskere. Ikke akkurat på dialekt. Der er liksom et mobilspråk, at ord er forkortet osv” (5G12), ”fordi da kan jeg korte ned setningen litt” (4G4).

Berit Skog har stilt spørsmålet hvorfor så mange skriver sms på dialekt (Skog 2004b: 8). Hun peker på flere mulige forklaringer. En viktig forklaring ligger i selve SMS-kommunikasjonen. En tekstmelding sendes og mottas ofte i sanntid. Kommunikasjonen virker som en vanlig samtale, det blir naturlig å bruke dialekt (Skog 2004b: 8). En annen forklaring Skog kommer med, er at dialekt gir tekstmeldingen et personlig preg og signaliserer identitet og geografisk tilhørighet (Skog 2004b: 8). Skog har i sine undersøkelser funnet at flere unge enn eldre sender tekstmeldinger på dialekt. Hun mener det kan forklares med at disse gruppene har vokst opp med forskjellige språknormer og -regimer. Derfor blir det mer naturlig for de unge å uttrykke seg på dialekt. ”Bruken av dialekt i tekstmeldinger kan derfor ses som et uttrykk for ei språklig bevissthet” (Skog 2004b: 8).

### 5.3.3 Hvem skriver de på dialekt til?

Hvem er det elevene skriver på dialekt til? Er det et utbredt fenomen, eller er det kun til de nærmeste vennene? Jeg listet opp fem potensielle grupper elevene skulle sende sms til, og spurt om de da ville brukt dialekt: venner med samme dialekt, venner med en annen dialekt, foreldrene, læreren eller en ukjent. Elevene kunne krysse av for flere, summen av prosentene vil derfor være høyere enn 100. Til hvilke formål syns de at dialekten er brukbar til å kommunisere med?

**Tabell 25: Oversikt over hvem elevene ville skrevere en SMS på dialekt til.**

Ville du skrevet en sms på dialekt til:						
	Ja	Prosent	Nei	Prosent	Ikke svart	Prosent
<i>Venner med samme dialekt</i>	117	95,1	6	4,9	0	0
<i>Venner med en annen dialekt</i>	88	71,5	35	28,5	0	0
<i>Foreldrene dine</i>	95	77,2	28	22,8	0	0
<i>Læreren</i>	50	40,7	73	59,3	0	0
<i>En ukjent</i>	46	37,4	76	61,8	1	0,8

Ut fra resultatene fra spørreundersøkelsen ser det ut til at mange av elevene ville skrevet på dialekt uansett hvem de skrev til. Færrest elever ville skrevet en SMS på dialekt til en ukjent, men det er allikevel så mange som 37,4 % som ville gjort det. De aller fleste av elevene ville skrevet SMS på dialekt til venner med samme dialekt, 95,1 %. 71,5 % av elevene ville også skrevet på dialekt til venner som ikke prater samme dialekt som dem selv. Jeg mener disse resultatene tyder på at elevene er trygge på sin dialekt, og føler den er grei å kommunisere med, både muntlig og skriftlig. Dialekten står sterkt i Norge i dag. Allikevel viser tekstundersøkelsen min at elevene ikke benytter seg av talemålsnære former i bokmålet.

Skog har funnet at språket i tekstmeldingene varierer med mottaker (Skog 2004b: 5). Det er særlig de unge som varierer språket til mottakerne. Det kan skyldes at det er de unge som bruker et mest utpreget språk når de skriver til en jevnaldrende. I de unges SMS-språk er det mer innslag av dialekt, og de mikser tall, tegn og bokstaver. Lærerne i Skog undersøkelse, hadde et mindre utpreget språk. Kanskje det er fordi de unge bruker et så utpreget språk seg i mellom, at de må tilpasse språket til mottakerne i større grad enn lærerne. Elevene er språklig bevisste, og velger altså språk ut fra hvem som skal motta tekstmeldingen. Kan dette være et tegn på at elevene merker seg hvordan folk oppfatter skriftspråket deres, og at det er en grunn til at et radikalt talemålsnært bokmål ikke blir brukt av elevene?

Dialekt i SMS er vanlig blant unge mennesker (jf. Skog 2002, 2004b). Det er på en måte akseptert i de digitale mediene. Det kunne vært interessant å ha byttet ut SMS med brev, og så stilt samme spørsmålet. Resultatet ville da muligens vært annerledes. At språkformen ville variert med mottakeren, er jeg allikevel ikke i tvil om. Jeg tror unge allikevel ville skrevet brev til sine jevnaldrende venner på dialekt. Jeg har som nevnt til og med mottatt et takkekort fra et bryllup som var skrevet på dialekt.



### 5.3.4 Skriver elevene på dialekt i skolesammenheng?

Tabell 26: Oversikt over om elevene skriver på dialekt i skolesammenheng.

Svaralternativ	Frekvens	Prosent	Gyldig prosent
Ja	24	19,5	19,7
Nei	98	79,7	80,3
Antall svart	122	99,2	100
Ikke svart	1	0,8	
Sum	123	100	

Veldig mange av elevene krysset av at de alltid, som regel eller av og til skrev på dialekt i SMS, chatting eller andre formål utenfor skolen. Kun tre av elevene (2,4 %) oppgir at de aldri bruker dialekt. Et spørsmål er da om skriving på dialekt blir brukt i skolearbeid.

Spørreundersøkelsen viser at de fleste av elevene ikke bruker dialekt på skolen, 80,3 % av elevene skriver ikke på dialekt i skolesammenheng. Det er 24 elever som oppgir at de skriver på dialekt i skolesammenheng. Et tilleggsspørsmål til elevene gikk på *når* de brukte dialekt i skolesammenheng. De aller fleste har svart på når de bruker dialekt, og de har trukket fram litt ulike situasjoner hvor de bruker dialekt. Fire av elevene sier at de bruker dialekt når de svarer på oppgaver i kladdeboka: ”lekser. OPPgaver” (1G3), ”jeg skriver i bøkene mine” (1G6), ”svar på oppgaver” (5J10), ”svara på oppg” (5J11). To opplyser også at de noterer på dialekt når læreren forteller om et emne i timen: ”jeg skal notere det læreren sier om et emne” (4J1) Tre oppgir at de bruker dialekt i manuset når de har muntlige framføringer: ”Når vi har foredrag” (2J8), ”vis jeg skal ha framføring så skriver jeg dialekt i manuse.” (3G9). At de blander ubevisst fordi de glemmer seg, er nevnt som grunn av fire elever: ”Når mi skrive, blanne eg ofte dialekt og bokmål” (1J9), ”jeg er trøtt. Når jeg ikke orker bokmål.” (1G1), ”eg glømme å skrive bokmål” (2G10), ”Jeg glemmer meg” (3G3). Elevene blir gjerne vant til en skrivemåte når de skriver dialekt, hvor det ikke fins rettskrivingsnormer. I et talemålsnært bokmål vil noen dialektale former være tillatt, mens andre igjen ikke er det. Kanskje mange derfor foretrekker et klart skille mellom dialektskrivingen og skrivingen på bokmål, og de derfor ikke vil blande inn talemålsnære former. To av elevene mener de skriver dialekt når de skriver nynorsk(!). Og to av elevene sier at de skriver lapper til hverandre i timene, og at de er skrevet på dialekt. Andre kommentarer til når elevene bruker dialekt er: ”hvor det er slik” (5G2), ”når eg ska skriva” (5G3) og ”bare av å til” (5G12).

**Tabell 27:Krysstabell, kjønn \* Skrive på dialekt i skolesammenheng?**

Hender det at du skriver på dialekt i skolesammenheng?			
Kjønn	Ja	Nei	Totalt
<i>Jente</i>	12	50	62
<i>Gutt</i>	12	48	60
Totalt	24	98	122

Av krysstabellen går det fram at det ikke er nevneverdig forskjell mellom kjønnene. Skrivning på dialekt i skolesammenheng er altså ikke noe typisk gutte- eller jentefenomen. Det var heller ikke tilfelle med skrivning på dialekt i SMS, chatt eller i andre sammenhenger utenfor skolen.

Grunnen til at jeg tok med en sekvens i spørreskjemaet om skrivning på dialekt utenfor skolen, var for å undersøke om elevene i mitt materiale brukte dialekt i skrift. Ut fra svarene deres er det klart at veldig mange skriver på dialekt, når de skriver i digitale medier utenfor skolen. Talemålsnære former er altså ikke fremmed for dem i skrift. Men de talemålsnære formene er fremmed for dem når de skriver bokmål, det viser tekstundersøkelsen min. Det kan være flere grunner til at elevene ikke bruker talemålsformer i bokmålstekster. Jeg har derfor spurt elevene om hva de mener om valgfriheten. Og om de kunne tenke seg å skrive mer talemålsnært hvis de hadde hatt bedre kunnskaper om hva som er lov.

### 5.3.5 Oppsummering

Denne delen av spørreundersøkelsen viser at elevene ikke er fremmed for at dialekt kan skrives. De aller fleste elevene bruker dialekt i skrift, for eksempel i tekstmeldinger, når de chatter eller lignende. Ytterst få sier at de bruker det i skolesammenheng.

Tekstundersøkelsen viste at elevene skriver moderat bokmål. Det er ikke mulig å spore elevenes talemål når de skriver bokmål selv om bokmålet åpner for denne muligheten. Skog påpeker at dialekten i tekstmeldinger signaliserer identitet og geografisk tilhørighet (Skog 2004: 8). Et talemålsnært bokmål kunne også vært med på å gjøre teksten mer personlig, og å gi forfatteren geografisk tilhørighet. Spørsmålet jeg stiller meg, er hvorfor elevene ikke vil signalisere identitet og geografisk tilhørighet når de skriver bokmålstekster i skolen. De gjør

---

jo det når de skriver på dialekt. Det skyldes nok at tekstene de skriver i skolesammenheng er ment å lære dem å skrive i samfunnet senere. Da vil tekstene gjerne ha en ukjent mottaker. I spørreundersøkelsen var det langt færre som ville skrive på dialekt i en tekstmelding til en ukjent, enn til en jevnaldrende venn. Elevene er språklig bevisste, og vil gjerne ikke bli avslørt av dialekt. Dialekter blir gjerne forbundet med stereotypi av personer. Elevene er klar over dette, og det gjelder også skriftspråket. Elevene i Johansens undersøkelse (1998) hadde generelt en negativ karakteristikk av den personen som var tenkt å ha skrevet den talemålsnære teksten, i motsetning til den som hadde skrevet den moderate teksten, hvor karakteristikkene var av mer positiv art. En kan jo spørre seg hvorfor et talemålsnært bokmål blir oppfattet negativt, selv om sannsynligheten er stor for at elevene i Johansens undersøkelse brukte dialekt i skriftspråk i personlige tekster. Johansen rapporterer selv å ha observert dialektord og setninger på for eksempel skolesekker. En annen grunn en kan tenke seg, er at tekstene elevene skriver når de bruker bokmål, er mindre personlige. Elevene ønsker derfor ikke å personliggjøre dem ved å bruke innslag av talemål. Dessuten kan et talemålsnært bokmål by på problemer med rettskriving. Når elevene skriver på dialekt, er alt tillatt. Det fins ingen korrekthetsnorm som elevene må forholde seg til, ingen norsklærer med rødblyant. Skal de skrive på bokmål med talemålsnære former er det noen dialektale former som er tillatt, mens andre ikke er. Det kan skape forvirring.

Det kan være flere grunner til at elevene ikke bruker talemålsformer i bokmålstekster. Resultatene fra kunnskapsdelen kan tyde på at mangel på kunnskaper er en grunn. Denne delen av oppgaven viser at elevene ikke misliker talemålet sitt, da hadde nok ikke så mange brukt talemålet som skriftspråk. Jeg har spurt elevene om hva de mener om valgfriheten. Og om de kunne tenke seg å skrive mer talemålsnært hvis de hadde hatt bedre kunnskaper om hva som er lov.

## 5.4 Elevenes meninger om valgfriheten

### 5.4.1 Mener elevene det er greit at det er tillatt med ulike varianter i formverk og lydverk?

Tabell 28: Mener elevene det er greit at ord kan skrives og bøyes på ulike måter i bokmål?

Svaralternativ	Frekvens	Prosent	Gyldig prosent
<i>Ja</i>	59	48,0	49,2
<i>Nei</i>	16	13,0	13,3
<i>Vet ikke</i>	45	36,6	37,5
<i>Antall svart</i>	120	97,6	100,0
<i>Ikke svart</i>	3	2,4	
Sum	123	100,0	

Nesten halvparten av elevene synes det er greit med valgfrihet i bokmål. 49,2 % av elevene har svart at de synes det er greit at ord kan skrives og bøyes på ulike måter i bokmål. Kun 13,3 % av elevene svarer at de ikke synes det er greit. Det viser at mange av elevene har toleranse for at alle ikke trenger skrive helt likt. Veldig få har en klar oppfatning av at det ikke er greit at bokmål åpner for valgfrie former. Kanskje dialektskrivingen på fritiden gjør at elevene er mer tolerante for variasjon i skriftnormalene? Dialektene har ”høyere status enn noensinne i nyere tid” (Språklig samling 2005: 2).

I tilknytning til spørsmålet ba jeg dem begrunne hvorfor, eller hvorfor ikke, de synes det var greit med valgfrihet i bokmål. Mange av elevene har gjort dette. Av de elevene som synes det er greit med valgfrihet i skriftnormalen, er det et par grunner som går igjen. Jeg har samlet de tre grunnene flest elever skriver når de skal begrunne hvorfor de synes det er greit med valgfrihet en tabell:

**Tabell 29: Grunner elevene oppgir for at de syns det er greit at ord kan bøyes og skrives på ulike måter.**

Hvorfor syns du det er greit at ord kan skrives og bøyes på ulike måter:	
Positivt med valgmuligheter, mer fritt	16
Lettere å skrive, større sjanse for å få rett	8
Fordi folk er ulike, og snakker ulikt	4

De fleste kommentarene går på at det er positivt å ha valgmuligheter, og at det gjør det mer fritt: ”fordi da blir det mer fritt” (2J2), ”Da har du mer å velge i ;)” (3J12), ”fordi da kan du selv velge” (4G4). Åtte elever har trukket fram at valgfriheten gjør det lettere å skrive, eller at det er større sjanse for å få rett: ”Fordi når det er flere muligheter er det lettere å skrive riktig norsk. Fordi plutselig kan jeg skrive heim fordi det er det jeg sier, men det vil ikke bli feil.” (3J2), ”Fordi da kan du skrive ord som er mest likt det du sier på dialekt, og da kan det blir lettere å skrive.” (4J3), ”For da er det større sjanse for å få rett” (1G2), ”Letter å skrive” (2G5). Den siste av topp tre grunnene er at folk er ulike, og at folk snakker ulikt: ”Folk snakker ulikt og det kan påvirke bokmålsformen” (3G10), ”Fordi folk har forskjellige meninger om hva som passer best” (3G1). Det er også noen grunner kun enkelt elever kommer med, for eksempel: ”For det er greit” (2G3), ”Fordi det er gøy” (1J3), ”Det er det jeg er vant til” (4J1), ”For da kan det strekke seg litt mer, ikke at du skal skrive akkurat sånn og sånn” (5J1).

Det er kun 16 elever som har krysset av for at de ikke syns det er greit at ord kan bøye og skrives på flere måter i bokmål. Jeg har allikevel også her samlet grunnene, flest elever trekker fram for at de ikke syns det er greit at ord kan bøyes og skrives, i en tabell.

**Tabell 30: Grunner elevene oppgir for at de ikke syns det er greit at ord kan bøyes og skrives på ulike måter.**

Hvorfor syns du ikke det er greit at ord kan skrives og bøyes på ulike måter:	
Fører til forvirring	7
Det er stress med flere former	3
Vanskeligere å lære	1
Nynorskord hører ikke hjemme i bokmål	1

Jeg har her tatt med fire grunner selv det kun er enkeltelever som har nevnt de to siste grunnene. Begge de to siste standpunktene mener jeg er så interessante, at de er verdt å få tydelig fram, selv om det kun er enkeltelevers meninger. Sju elever mener at valgfriheten fører til forvirring: ”Nei, for da kan mange blir forvirret om hva som er rett” (2J7), ”Blir helt forvirret” (3J14), ”Fordi da blir det stor forvirring om hvilke ord i dialekten som kan brukes i bokmål” (4J15). ”blir så mange ord. blir bare kluss” (5G6). Tre elever mener det er stress med flere former: ”Så mye stress” (1G10), ”For mye styr” (1J13), ”Fordi du da må kunne alle de forskjellige måtene, det er lettere, og mindre stress å forholde seg til en ordform” (4J2). Det er i tillegg noen grunner kun enkelelever nevner: ”For da blir det vanskeligere å lære norsk” (4G11), ”Jeg syns ikke slike nynorskord skal komme inn i bokmål” (1J5), ”Norsk er liksom landets språk, og iome at vi har dialekt og nynorsk så synes jeg at alle burde lære norsk på en lik måte” (3J7).

Det er mange av elevene som ikke vet om de syns det er greit med valgfriheten, 37,7% (se tabell 28). Jeg syns det er en overraskende stor del av elevene som har krysset av at de ikke vet. Ingen av de 45 elevene som har svart *vet ikke* har kommet med noen begrunnelse for hvorfor de ikke vet om det er greit med valgfriheten eller ikke. Jeg kan derfor bare spekulere i årsaker til hvorfor så mange av elevene ikke har tatt stilling til hva de syns om valgfriheten i bokmål. En årsak kan være manglende kunnskap, noe jeg har kommentert tidligere i dette kapitlet. Tekstene de møter, har en så trang normal at de kanskje aldri har oppfattet valgfriheten som noe alternativ. Eller det kan være at de ikke bryr seg nok om hvordan skriftnormalene er utformet. De har funnet sin skrivemåte i bokmål og holder seg til den. Derfor er de likegyldige til hvordan andre skriver, så lenge de kan gjøre seg forstått. Diskusjonen rundt bokmål har dabbet litt av. Det er lenge siden foreldreaksjonen mot samnorsk. Det er ikke sikkert at bokmålsnormalen vekker like stor diskusjon og debatt blant lekfolk lenger, og i alle fall ikke hos ungdom som ikke er så godt kjent med den debatten som har vært.

**Tabell 31: Krysstabell, kjønn \* Syns elevene det er greit med valgfrihet i bokmål?**

Syns du det er greit med valgfrihet i bokmål?				
Kjønn	Ja	Nei	Vet ikke	Totalt
Jente	36	9	15	60
Gutt	23	7	30	60
Totalt	59	16	45	120

Krysstabellen viser at flere jenter enn gutter mener det er greit med valgfrihet i bokmål. 60 % av jentene svarer at det er greit at ord kan bøyes og skrives på ulike måter i bokmål, mot 38,3 % av guttene. Litt flere jenter enn gutter svarer nei at det ikke er greit, 15 % av jentene og 11,6 % av guttene. To tredjedeler av elevene som ikke vet, er gutter. 50 % av guttene vet ikke om de syns det er greit at bokmål har valgfrihet som åpner for at ord kan skrives og bøyes på ulike måter, mens 25 % av jentene ikke vet. Det er altså dobbelt så mange gutter enn jenter som ikke har tatt standpunkt til hva de mener om valgfriheten.

#### 5.4.2 Ville elevene skrevet mer talemålsnært hvis de hadde hatt kunnskaper om hva som er lov?

Tidligere spørsmål har vist at elevene ikke kjenner til de valgmulighetene de har i bokmålsnormalen. De kan derfor ikke bruke mulighetene de faktisk har til å skrive mer talemålsnært. Valgmulighetene er ikke reelle for disse elevene. Jeg lurte derfor på om elevene kunne tenke seg å skrive et mer talemålsnært bokmål, hvis de hadde hatt kunnskaper til å gjøre det.

**Tabell 32: Oversikt over om elevene ville skrevet mer talemålsnært hvis de hadde hatt mer kunnskap om valgfriheten.**

Svaralternativ	Frekvens	Prosent	Gyldig prosent
Ja	30	24,4	25,0
Nei	27	22,0	22,5
Vet ikke	63	51,2	52,5
Antall svart	120	97,6	100,0
Ikke svart	3	2,4	
Sum	123	100,0	

Over halvparten av elevene *vet ikke* om de hadde valgt å skrive mer talemålsnært dersom de hadde visst hvilke ord som var godkjent i bokmålsnormalen. Elevene synes nok det er vanskelig å ta stilling til dette. Det er oftest vanskelig å vite hva en hadde gjort hvis premissene i en valgsituasjon ble endret. Dessuten er det ikke sikkert elevene klarer å forstå hva som menes med å *skrive mer talemålsnært*. Nedenfor avkrysningsboksen ba jeg elevene grunngi hvorfor de ville, eller hvorfor de ikke ville skrive mer talemålsnært. En elev har nettopp kommentert at det er ikke godt å vite hvordan hun hadde skrevet hvis premissene ble endret: ”Er litt usikker om jeg ville sluttet å skrive de ordene som jeg bruker vanligvis” (4J15). Gammel vane er vond å vende.

En annen elev har kommentert: ”Noen ord hadde jo blitt like mye bokmål, og ikke dialekt så jeg tror jeg bare hadde blitt forvirret siden noe var dialekt mens noe ikke var det. Men det ville kanskje blitt mindre feil” (3J2). Den første setningen viser at eleven er usikker fordi hun ser en ulempe med den talemålsnære skrivingen; det er ikke godt å vite hvilke dialektale former som er tillatt, og hvilke som ikke er. Samtidig ser hun en fordel i at det kan føre til mindre skrivefeil. Det er også det Geirr Wiggen har trukket fram som en stor fordel med at elevene kan skrive mer talemålsnært: ” Men av alt det de likevel skriver normstridig, er det som er talemålssamsvarende, vanskeligere å overkomme enn andre normavvik” (Wiggen 1996b: 150).

Litt flere elever har svart at de ville skrevet mer talemålsnært (24,4 %) enn elever som har svart at de ikke ville skrevet mer talemålsnært hvis de hadde hatt mer kunnskap om hva som er godkjent i bokmålsnormalen (22,0 %). Det er interessant å se hvordan elevene begrunner sitt standpunkt. Jeg har samlet begrunnelsene i tabeller for å få en oversikt over hva elevene skriver om hvorfor de ville, eventuelt ikke ville, ha skrevet mer talemålsnært hvis de hadde hatt mer kunnskaper om hva som er tillatt i bokmålsnormalen.

**Tabell 33: Grunner til at elevene ville skrevet mer talemålsnært med mer kunnskap om bokmålsnormalen.**

Hvorfor ville du skrevet mer likt talemålet ditt hvis du hadde hatt kunnskaper om hva som er lov?	
Lettere å skrive	9
Mindre forskjell mellom skrift og tale	4
Mer naturlig	2



Når elevene skulle begrunne hvorfor de ville skrevet mer talemålsnært hvis de hadde hatt kunnskaper, er det at talemålsnærheten vil gjøre det lettere å skrive, som blir trukket fram av flest elever. Ni elever har skrevet at talemålsnærhet vil gjøre det lettere å skrive: ”for det kan være lettere å skrive og komme på ord til teksten du skal skrive.” (1J1), ”Ja. Da hadde det blitt litt lettere å skrive” (2G2). Fire elever har trukket fram at det blir mindre forskjell mellom skriftspråket og talespråket, og at det er en fordel: ”Da hadde det ikke vært så mye forskjell mellom talemåten og skriftspråket.” (5J7) og ”Vil skrive mest mulig likt dialekta mi.” (3J12). To av elevene trekker fram at mer talemålsnære skriftformer gjør at skriftspråket blir mer naturlig: ”Da hadde det blitt mer naturlig” (1G2).

**Tabell 34: Grunner til at elevene ikke ville skrevet mer talemålsnært med mer kunnskap om bokmålsnormalen.**

Hvorfor ville du ikke skrevet mer likt talemålet ditt hvis du hadde hatt kunnskaper om hva som er lov?	
Er blitt vant til å skrive slik jeg gjør, og er fornøyd med det	7
Lettere å holde et klart skille mellom talemål og skriftspråk	5
Bokmål er bokmål - ikke dialekt	4
Blir vant til norsken i bøkene	1

Av de elevene som har krysset av for at de ikke ville skrevet mer talemålsnært selv om de hadde hatt mer kunnskap om hva som er tillatt i bokmålsnormalen, er det noen grunner som går igjen. Sju elever har kommentert at de er blitt vant til en måte å skrive og bøye ordene på, og de ser ingen grunn til å forandre bokmålsformene sine: ”Fordi jeg er vant med det og det kan være forvirrende” (1J4), ”Det fungerer fint som det er” (1J7) og ”Nå er jeg vant med å skrive på en måte så fortsetter jeg med det” (4J14). Fem andre elever trekker fram at det er lettere å holde et klart skille mellom talespråket og skriftspråket: ”Skal være enten eller” (1G1) og ”Jeg tror det er lettere å holde en sterk skille mellom skriveformene for ikke å blande de” (1J3). Andre elever igjen understreker at bokmål er bokmål, og ikke dialekt, de vil altså ha et klart skille mellom formene: ”Fordi bokmål skal være bokmål, ikke dialekt” (3J8), ”Er det bokmål, så er det det” (4J16). En elev har kommentert at bokmålet i bøkene har mye å si for bokmålet hennes, og hun tror det er lettere å bruke formene som fins i bøkene: ”Du blir så vant med den norsken som står i bøkene vi leser så jeg tror at det bare

hadde blitt vanskeligere” (3J7). Hun mener altså at lesing påvirker hennes skriftspråk mer enn talemålet.

**Tabell 35: Krysstabell, kjønn \* Ville du skrevet mer talemålsnært med mer kunnskap?**

Ville du skrevet mer talemålsnært hvis du hadde mer kunnskaper?				
Kjønn	Ja	Nei	Vet ikke	Totalt
Jente	13	21	26	60
Gutt	17	6	37	60
Totalt	30	27	63	120

Krysstabellen viser at flere gutter enn jenter er positive til å skrive et mer talemålsnært bokmål. 21,7 % av jentene og 28,3 % av guttene svarer ja på spørsmålet om de ville skrevet mer talemålsnært dersom de hadde hatt mer kunnskap om hva som er tillatt. Det er mange flere jenter enn gutter som er svarer nei på det samme spørsmålet, så mange som 35,0 % av jentene svarer nei, men bare 10,0 % av guttene. En forklaring kan være at jentene er mer opptatt av å bruke korrekte former, noe undersøkelser av kjønnsspesifikk språkbruk har vist (Trudgill 1976: 166). Jentene er mer opptatt av å være trofaste til normen som gjelder. Flere gutter enn jenter svarer at de ikke vet hva de hadde gjort dersom de hadde hatt mer kunnskap om talemålsnære former i bokmål, 61,6 % av guttene mot 43,3 % av jentene.

### 5.4.3 Oppsummering

Nesten halvparten av elevene har en positiv holdning til at ord kan ha flere varianter i formverk og lydverk. Kun 13,3 % av elevene mener det ikke er greit at ord har flere tillatte skrive- og bøyingsmåter. De resterende elevene svarer at de ikke vet om det er greit. Kanskje de trenger mer kunnskaper om hva valgfriheten går ut på før de kan svare. At det er mer fritt, og at det er positivt med valgmuligheter, blir trukket fram som positivt med flere tillatte skrive- og bøyingsformer. Begrunnelsen flertallet av elevene som ikke synes det er greit trekker fram, er flere former kan føre til forvirring.

Jeg spurte elevene om de ville skrevet mer talemålsnært hvis de hadde hatt mer kunnskap om hva som er tillatte ordformer i bokmål. Her svarer over halvparten at de ikke

vet hva de ville gjort. Omtrent like mange elever svarer ja og nei på dette spørsmålet, med et knapt flertall av elever som svarer ja. De fleste elevene som svarer at de ville skrevet mer talemålsnært, begrunner dette med at et mer talemålsnært skriftspråk vil gjøre det lettere å skrive. Av elever som svarer at de ikke ville skrevet mer talemålsnært er det spesielt to grunner som blir trukket fram. Flest trekker fram at de er fornøyde med den skrivemåten de har, og nesten like mange har trukket fram at de foretrekker et klart skille mellom skriftspråk og talespråk.

Jeg vil påstå at innholdet i elevenes svar på dette er positivt med tanke på den eksisterende vide bokmålsnormalen. Halvparten av elevene viser at de er tolerante og ikke har et negativt syn på flere skrive- og bøyingsformer i bokmål. En skulle kanskje tro at elever som er positive til valgfriheten, også utnyttet den til å finne sin egen skrivemåte, gjerne med utgangspunkt i talemålet. Tekstundersøkelsen viser imidlertid at elevene ikke gjør det. Det er moderate tradisjonelle former som blir brukt. Siden flere elever er positive til en vid bokmålsnormal med flere skrive- og bøyingsmåter, er det grunn til å tro at det er andre årsaker enn et negativt syn på valgfrihet til at jeg i tekstundersøkelsen nesten utelukkende fant moderate former. Mer kunnskap ville åpnet muligheten til faktisk å kunne ta et mer bevisst valg av ordformer, tenke jeg. Men det er bare litt under en fjerdedel av elevene som oppgir at de med mer kunnskap ville skrevet mer talemålsnært.

**Tabell 36: Krysstabell, syns du det er greit med valgfrihet i bokmål? \* Ville du skrevet mer talemålsnært hvis du hadde hatt mer kunnskap?**

Ville du skrevet mer talemålsnært hvis du hadde hatt mer kunnskap?				
Syns du det er greit med valgfrihet i bokmål?	Ja	Nei	Vet ikke	Totalt
Ja	15	17	27	59
Nei	5	6	4	15
Vet ikke	9	4	32	45
Totalt	29	27	63	119

Krysstabellen viser hvordan elevene har svart på de to spørsmålene. Den viser at selv om flere syns det er greit at bokmålet tillater flere ord- og bøyingsformer, vil de ikke selv bruke mer talemålsnære former. Så mange som 17 av elevene (28,8 %) som svarer at de syns det er greit at bokmål tillater flere skrivemåter, svarer at de ikke ville skrevet mer talemålsnært hvis de hadde hatt mer kunnskaper. 27 (45,8 %) av de som svarer ja på at de syns at de greit med

valgfriheten vet ikke om de ville skrevet mer talemålnært hvis de hadde hatt kunnskapene til det. Det kan virke som mange er positive til at andre kan velge former etter talemålet, men at de ikke ville gjør det selv. Av de som svarer at de ikke ville skrevet mer talemålnært hvis de hadde hatt mer kunnskaper er det mange oppgir at de er fornøyde med sånn de allerede skriver. Det er derfor mulig at de ville skrevet mer talemålnært, hvis det var det de hadde lært det fra begynnelsen.

Fem elever som ikke synes det er greit med valgfriheten, svarer at de ville skrevet mer talemålnært med mer kunnskaper. Jeg mener de to svarerne passer dårlig sammen. Vil man skrive talemålnært i Norge, må man tillate stor grad av variasjon på grunn av den talemålsvariasjonen som finnes i landet. Den store andelen av elevene som har svart *vet ikke* på begge spørsmålene, gir et inntrykk av at mange av elevene ikke har et bevisst forhold til skriftspråket sitt.

## 6. Sluttord

### 6.1 Hovedresultater og konklusjoner

Jeg har oppsummert resultatene av tekstundersøkelsen og spørreundersøkelsen i de respektive kapitlene, 4 og 5. Her vil jeg kort oppsummere de hovedresultatene jeg har kommet fram til i masteroppgaven. Det er ment å være et sammendrag av hele studien min. Jeg vil også her til slutt prøve å trekke noen konklusjoner ut fra resultatene.

Tekstundersøkelsen viser at elevene bruker moderate ordformer når de skriver tekster. Det er generelt få ordformer som er talemålsnære og radikale i alle de kategoriene jeg har undersøkt, men prosentandelen varierer litt i de ulike kategoriene. I formverket fant jeg flest talemålsnære, radikale former i kategorien bestemt form entall av substantiv som kan være hunkjønnsord. I denne kategorien ble 26 % av alle substantivene bøyd med endelsen *-a*. Hvis jeg tok hensyn til at noen ord er hankjønn i talemålet, er det 28 % av ordene som er bøyd med den talemålsnære endelsen *-a*. Færrest radikale talemålsnære former i formverket finner jeg i kategoriene preteritum og perfektum av svake verb, som kan få endelsene *-a* eller *-et*. 3 % av disse formene er bøyd med den talemålsnære endelsen *-a*. I lydverket er det kategorier hvor den talemålsnære ordformen er helt fraværende. Jeg fant at elevene brukte de samme moderate formene uansett om de skulle bli vurdert med karakter, eller om teksten ikke skulle ha formell vurdering. Det var heller ingen klare forskjeller mellom gutter og jenter på hvilke ordformer som ble brukt i tekstene. Generelt vil jeg si at alle elevene var ganske samkjørte i bruk av former. Det var ingen av de 44 elevene som skilte seg ut på noen måte. Det er altså ingen av elevene som konsekvent støtter seg til talemålet sitt når de skriver. Jeg mener de få funnene av talemålsnære former gir grunn til å konkludere med at elevene støtter seg mer til andre bokmålstekster enn til talemålet sitt når de skriver bokmål.

Spørreundersøkelsen var delt i fire deler: Kunnskap om den vide språknormalen i bokmål, elevenes innsikt i egen språkbruk, elevenes skriving på dialekt og elevenes meninger om valgfriheten i bokmål. Undersøkelsen viste at elevene har lite kunnskap om valgfriheten. De fleste elevene trodde at lite brukte radikale former var skrevet feil. I tillegg

var det overraskende få elever som selv klarte å nevne eksempler på ordformer som har valgfrihet i bokmål. Størsteparten av elevene var usikre på om de hadde hatt om valgfrie former i norskundervisningen. Det var likevel litt flere elever som mente de hadde hatt undervisning, enn elever som mente de ikke hadde hatt. Få elever bruker ordlisten ofte når de skriver. Det svekker elevenes mulighet til å skaffe seg kjennskap til valgfriheten enda mer. Flere av elevene oppgir at de bruker flere talemålsnære, radikale former enn det jeg fant i tekstundersøkelsen. Jeg får inntrykk av at elevene har liten innsikt i egen språkbruk. Elevene oppgir at talemålet er en sentral påvirkningskilde til skriftspråket deres, likevel er det påfallende hvor lite talemålsnært de skriver i tekstene jeg undersøkte. De aller fleste elevene oppgir at de skriver på dialekt utenfor skolen, kun tre elever svarer at de aldri bruker dialekt i skriftspråk. Majoriteten av elevene er derfor ikke fremmede for å se talemålsnære former i skrift. De vanligste grunnene som blir oppgitt for å skrive på dialekt er at det gjør det lettere/enklere å skrive, og at det går raskere. Det er få som oppgir at de bruker dialekt i skolearbeid. Nesten halvparten av elevene mener det er greit at det er valgfrihet mellom ulike ord- og bøyingsformer i bokmål. De trekker fram at det er positivt med valgmuligheter og at det blir mer fritt, i tillegg til at det gir en større sjanse til å få rett. Et lite mindretall mener at det ikke er greit, mens mange av elevene er usikre. Elevene som ikke mener det er greit med valgfrihet, begrunner dette med at det fører til forvirring. Jeg ba elevene ta stilling til om de ville skrevet mer talemålsnært hvis de hadde hatt mer kunnskap om hva som er tillatt i bokmål. Her svarer over halvparten av elevene at de ikke vet hva de ville gjort. Litt flere oppgir at de ville skrevet mer talemålsnært enn de som oppgir at de ikke ville det.

Resultatene fra spørreundersøkelsen tyder på at mangel på kunnskap er en viktig grunn til at elevene ikke bruker talemålsnære former. Elevene er vant med dialekt i skrift, og flertallet er heller ikke negative til at det er tillatt med flere former i bokmål.

## 6.2 Svakheter med undersøkelsesmetodene mine som kan ha påvirket resultatene.

Som i enhver samfunnsvitenskapelig undersøkelse, fins det noen svakheter med de metodene jeg har brukt. Nå i slutten av oppgaven, vil jeg bruke litt plass på å kommentere mulige

---

svakheter ved undersøkelsesmetodene mine. Jeg ønsker å vise hvordan undersøkelsesmetodene mine kan ha påvirket de resultatene jeg har kommet fram til i oppgaven.

Etter mitt syn er det en svakhet at kun 44 elever ble med i tekstundersøkelsen. Deltakelse i undersøkelsen var frivillig, og det kan ha ført til skjevheter i utvalget som ble en del av datamaterialet. Jeg tror, som nevnt tidligere, at dette ikke er tilfelle. Likevel mener jeg at dette bør påpekes som en mulig feilkilde. Også hvilke tekster jeg samlet inn, kan det være grunn til å stille spørsmål ved i denne sammenhengen. Det var en utfordring å få tak i tekster, særlig tekster uten karakter. Teksten med karakter er en sakpreget tekst, som elevene hadde fem timer på å skrive. Den er autentisk, elevene skrev den ikke hovedsakelig til meg. Det var imidlertid tilfelle med teksten uten karakter. Her har jeg endt opp med referat fra en film fra tre av klassene, mens den siste klassen fikk litt flere oppgaver å velge mellom. Grunnlaget for å sammenlikne de to tekstene er muligens litt svakt. Det er stor forskjell i lengde, teksten med karakter er for de fleste elevene i alle fall dobbelt så lang som teksten uten karakter. Dessuten er oppgavetyperne forskjellige. Oppgaven i teksten med karakter, er som nevnt sakpreget, mens elevene forteller om noe de har sett, hørt eller opplevd i teksten uten karakter. De to ulike oppgavetyperne skiller seg muligens i stil, og det kan føre til at andre ordformer blir brukt. Jeg har allikevel sammenliknet dem. Det har jeg gjort fordi jeg mener at jeg får fram om noen elever konsekvent har et mer radikalt, talemålsnært skriftspråk i den ene eller den andre situasjonen. Men siden sammenlikningsgrunnlaget er så lite, har jeg bare kunne slå fast eventuelle forskjeller på enkeltordnivå.

Jeg hadde spørreundersøkelse fordi jeg mente det var mest hensiktsmessig å få spurt alle elevene. Jeg ønsket dessuten å få fram den bredden alle elevene i tiendeklasse representerer. Strukturert utspørring i et spørreskjema har sine begrensninger og svakheter. Jeg har ikke mulighet til å komme med oppklaringer til spørsmålene jeg har stilt. Elevene kan derfor ha misforstått hva jeg spør etter. I ettertid ser jeg at noen av spørsmålene kan ha blitt misforstått av elevene. Det fins for eksempel svakheter ved spørsmålsformuleringen i spørsmål 10. Her har jeg skrevet: ”Les teksten. Sett strek under de ordene du mener er feil skrevet”. Jeg mener at elevene skal sette strek under de ordene de mener er skrevet feil i forhold til bokmålsnormalen. Det burde vært presisert. Også spørsmål 3, om elevene skriver dialekt når de skriver SMS, chatter på internett eller skriver for andre formål utenfor skolen, burde vært formulert annerledes. Dette spørsmålet er flertydig. Her stiller jeg egentlig flere spørsmål i ett

og samme spørsmål. En annen svakhet ved det å innhente informasjon ved hjelp av spørreskjemaer, er at det ikke er mulig å komme med oppfølgingsspørsmål. I ettertid ser jeg flere andre spørsmål som det hadde vært interessant og få svar på, for eksempel en karakteristikkdel som den Johansen hadde i sin undersøkelse. Spørreundersøkelsen gir meg et inntrykk av at flere av informantene er positive til valgfriheten, en karakteristikkdel ville muligens gitt et annet resultat. Det er mulig at elevene, ved å bli spurt om hva de tenker om en person som skriver talemålsnært, ville gitt et annet inntrykk enn det jeg har funnet. Også de åpne spørsmålene, hvor elevene skulle begrunne svarene sine, burde ha hatt oppfølgingsspørsmål. Det var ikke alltid like lett å vite hva elevene mente med sine knappe kommentarer. Hvis jeg istedenfor hadde foretatt intervjuer, kunne jeg blitt kvitt noen av disse svakhetene. Men et kvalitativt dybdeintervju ville igjen gitt andre svakheter. Da hadde jeg for eksempel bare kunnet undersøkt noen få elever, og resultatene kunne derfor ikke sies å gjelde hele tiendeklasse i Flekkefjord skoleåret 2008/2009. Det kunne kanskje vært ønskelig med metodetriangulering, men jeg føler det ville gjort oppgaven for stor i forhold til rammene for denne masteroppgaven.

### 6.3 Hva avgjør elevenes valg av ordformer i bokmål?

I bokmål har det lenge vært en konsolidering rundt en relativt tradisjonell variant (Vikør 1999: 225). En kan spørre seg hvorfor det er blitt slik, når normalen faktisk åpner for så stor grad av personlig valgfrihet. Vikør har en hypotese når det gjelder valg av språk. Han mener det viktigste er at språket fungerer (Vikør 1999: 233).

Det bør være rimeleg lett å lære, men framfor alt bør det pregast inn gjennom stadig bruk, særleg passiv, og det bør vere så allmenngyldig at brukaren kan vere sikker på at det blir godteke av alle: Gangbarheit, akseptabelitet i dei miljøa og den livsverda der brukarane lever og skal fungere, er kanskje dei mest sentrale. Attkjennelegheit er òg viktig. På alle desse felta har det konservative bokmålet alle fordelar over det meste av landet” (Vikør 1999: 233).

Hypotesen og argumentasjonen til Vikør gjelder i hovedsak valg av målform. Men jeg mener argumentasjonen også kan sies å gjelde valg av ordformer i bokmål. Flere av poengene til Vikør er de samme som de faktorene Sandøy mener påvirker dannelsen av språknormer (se



4.4 for de fem faktorer Sandøy nevner). Både Vikør og Sandøy presiserer at det skriftbildet elevene møter er viktig for hvilke ordformer elevene bruker når de skriver. Repetert skriftbilde i andre tekster gjør at elevene blir vant til å se noen former, og de blir igjen lettere å lære. Ordformene som forekommer ofte, vil nok også bli oppfattet som mer korrekte av elevene. Det er også viktig at elevene oppfatter at ordformene de bruker blir akseptert av alle, og kan brukes i alle skrivesituasjoner. Tidligere har noen mindre brukte talemålsnære former i bokmål kun vært sideformer, de var ikke tillatt i bruk i lærebøker og offentlig administrasjon. Det vil svekke akseptabiliteten, og igjen påvirke en person når han eller hun velger ordform. Skillet mellom hovedformer og sideformer forsvant i bokmål i 2005, og alle formene i bokmålsnormalen er nå akseptert i alle skrivesituasjoner. Men det betyr ikke at formene er akseptert av alle. Flere aviser har sin egen skriftnormal, og korrigerer språket som står på trykk i avisene etter denne (jf. 2.5.6). Elevene kan derfor føle at noen ordformer ikke blir godtatt i alle situasjoner. Det kan gjerne føre til at elevene ikke velger de formene, ordformene oppleves ikke som allmenngyldige. De moderate formene i bokmål er nesten enerådende i det skriftbilde elevene møter. Formene er akseptert av alle, og kan brukes uansett skrivesituasjon. Realiteten er rett og slett at de radikale formene mangler kanaler hvor elevene kan møte formene, og de mangler allmenngyldighet. Det er kanskje derfor ikke så rart at elevene velger moderate former. Vikør skriver at talemålsnærhet som styrker identifikasjonen er en fordel i seg selv, men bare dersom det ikke koster for mye for passiv innlæring gjennom stadig bruk, allmenngyldighet og akseptabilitet (Vikør 1999: 233).

## 6.4 Mine resultater: noen konsekvenser for norskopplæringen

Når nye generasjoner nordmenn skal læres opp til å mestre skriftspråket, hører det også med at de skal få kjennskap til bredden og valgfriheten i bokmål og nynorsk. Uten slik kunnskap blir ikke valgmulighetene reelle, men på den andre sida er det ikke noen som venter at alle elever skal kjenne til hva som er tillatt og mulig; først og fremst skal den enkelte finne fram til ei målform som han eller ho kan operere noenlunde sikkert innfor (Omdal 2003: 223).

Jeg har med sitatet av Omdal fordi jeg mener det viser noe av den litt kompliserte situasjonen skriftnormalene i Norge gir. Man forventer at elevene skal ha en viss kunnskap, for ellers blir ikke valgmulighetene reelle. Samtidig sier man at valgfriheten er så stor at vi ikke kan forvente at elevene skal kjenne til alle mulighetene. Min spørreundersøkelse er liten, og resultatene

kan bare sies å gjelde tiendeklassingene i Flekkefjord skoleåret 2008/2009. Men den viser at elevene har veldig lite kunnskaper om den vide skriftnormalen i bokmål. Det stemmer også med resultater fra tidligere undersøkelser (se for eksempel Johansen 1998, Berg 1999, Aune 1986, Hansen 1983). Er den valgfriheten som finnes i bokmålet, reell for ungdommene i min undersøkelse?

Et spørsmål vi må stille oss er hvilke funksjon vi ønsker de valgfrie formene skal ha i framtida. I kapittel 2 har jeg beskrevet hvordan valgfriheten gikk fra å være begrunnet ut fra tanken om å føre de to målformene sammen, til å bli begrunnet ut fra sosiale og pedagogiske hensyn. Rettskrivingsendringen fra 2005 tok riktignok sikte på å innskrenke valgfriheten ved å ta ut lite brukte former, samtidig som noen former som er vanlige i skrift, ble tatt inn i normalen. Valgfriheten er likevel betydelig. På bakgrunn av min undersøkelse vil jeg her til slutt komme med noen tanker om konsekvenser en mer realisert valgfrihet vil måtte ha for norskopplæringen i skolen.

Skal valgfriheten være et viktig virkemiddel i skriveopplæringen, må det bli gjort noe med implementeringen av språknormene. I dag er det skolen som er en av de viktigste arenaer for implementering av språknormene i Norge (Omdal 1996: 132). Da er det viktig at skolen underviser i språknormalene, og gjør elevene bevisste på hvor vid bokmålsnormalen faktisk er. Min spørreundersøkelse viser at mange av elevene ikke vet om de har hatt undervisning om valgfriheten i bokmål i norskundervisningen. Jeg mener at skal det være en hensikt med å ha vide språknormaler, må også disse gjøres kjent for større deler av folket. Et viktig argument for å beholde den vide normalen er at alle skal kjenne igjen sitt talemål i skrift, og det skal gjøre det lettere for alle å føle at de mestrer skriftspråket. Elevene skal kunne velge ord- og bøyingsformer som skaper størst mulig identitet mellom språk og individ (Omdal 1996: 133). Slik jeg oppfatter det i dag, er det kun de språkmektige som klarer å lage sin egen talemålsnære normal. Det krever mye kunnskap om språknormalen i bokmål å bruke lite brukte talemålsnære former, og det krever at en er selvsikker nok til å stå på egne ”språkbein”, og være sikker når andre sier at skrivemåten er feil. De som har problemer med å mestre skriftspråket, og kunne ha hatt nytte av en mer ortofon skrivemåte, klarer slett ikke å utnytte den fordelen en vid skriftnormal gir.

Mye av skolens ansvar med å internalisere språknormene hos unge språkbrukere faller på lærerne. Janssons undersøkelse (1999) viser at valgfriheten i nynorsk og bokmål

ikke har en sentral plass i lærerutdanninga. Da kan man heller ikke forvente at lærerne i grunnskole og videregående skole klarer å bidra til at de vide språknormene blir kjent for elevene. De fleste lærerne klarer ikke på egenhånd å tilegne seg nok kunnskap om språknormalene. Ser man på skolen som et av de viktigste stedene hvor den norske befolkningen skal tilegne seg språknormene, er det viktig at oppgaven tas på alvor. Ellers blir den vide språknormalen mest til pynt. Undervisning i språknormalene må inn i utdanningen på høyeste nivå, i norskfaget på høyskoler og universiteter. Dessuten krever de hyppige rettskrivingsreformene vi har hatt, og mindre enkeltvedtak, at norsklærerne holder seg oppdatert på språknormene. Ønsker en at norsklærere hele tiden skal være oppdatert på språknormalene som gjelder, krever det at lærerne får etterutdanningskurs i forbindelse med større språkreformer. Det er ressurskrevende, og norskfaget er allerede veldig omfattende. Implementering av de vide språknormalene vi har valgt å ha i Norge, er en stor oppgave som ikke er så enkelt å få til i praksis.

Selv om elevene får mer kunnskaper og får vite mer om den språknormalen som gjelder i bokmål, er det ikke sikkert det forbedrer situasjonen. Det er viktig å gjøre elevene klar over hvilke faktorer som påvirker normdanningsprosessen, for at de skal bli bevisst hvordan de velger ordformer og finner sin skrivemåte i bokmål. Tekster med et større mangfold av språkformer må presenteres for elevene. Det er viktig at elevene opplever at ordformene er brukbare over alt. En må jobbe aktivt med stereotypiene og fordommene som kan være til stede i forhold til språkbruk.

## Kildeliste

- Akselberg, Gunnstein (2003a): "Talevariasjon, register og medvit." I *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røynealand og Helge Sandøy (red.). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Akselberg, Gunnstein (2003b): "Talevariasjon i Noreg." I *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røynealand og Helge Sandøy (red.). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Aune, Rønnaug (1986): *Talemål og skriftspråk. En studie i bruk av valgfrie former i bokmål blant skoleelever på Steinkjer*. Hovedfagsavhandling i nordisk. Universitetet i Trondheim.
- Berg, Celia M. (1999): "*La oss skrive slik det er naturlig og behagelig*". *Om kjennskap og holdninger til den heterogene skriftnorma hos nokre avgangselevar i videregående skule*. Hovedfagsavhandling i nordisk. Universitetet i Bergen.
- Bjørnstad, Anders (1980): *Skriftspråk og talemål. ein språkleg og sosialkulturell studie av skriftspråket til skuleelevar i eit bygdesamfunn, Vågå : Oppland*. Hovedoppgave i nordisk språk og litteratur. Universitetet i Oslo.
- Bjørnstad, Anders, Jenny Bjøru og Liv Klevstrand (1983): "Talemålsinnslag i skriftspråk – resultat frå eit samarbeidsprosjekt." I *Språk i variasjon, fem studier i språksosiolog*. Eskil Hanssen og Kjell Ivar Vannebo (red.). Oslo: Novus Forlag.
- Bjøru, Jenny (1982): *Dialekt og skriftspråk : ei undersøking av talemålsamsvar i avvik og valfrie former i skriftspråket til skoleelevar i Sømna kommune*. Hovedoppgave i nordisk. Universitetet i Oslo.
- Bull, Tove (1987): "Valfridom og slingringsmonn i rettskrivinga ein pedagogisk føremonn?" I *Fornyng og tradisjon. Språkvern og språkrøkt 1972 – 1988*. Leif Mæhle, Einar Lundeby og Oddrun Grønvik (red.). Oslo: Norsk språkråd/Cappelen.
- Bull, Tove (1999): "Språklig valfridom og språklig demokrati – eit forsvar for heterogen norm(?)" I *Språkbrukeren – fri til å velge? Artikler om en homogen og heterogen språknorm*. Helge Omdal (red.). Kristiansand: Høgskolen i Agder, avdeling for humanistiske fag (Forskningsserien, nr. 17).
- Dyvik, Helge (2003): "Offisiell og ikke-offisiell språknormering – nyttig eller skadelig motsetning?" i *Krefter og motkrefter i språknormeringa. Om språknormer i teori og praksis*. Helge Omdal og Rune Røsstad (red.). Kristiansand: Høgskoleforlaget. Høgskolen i Agder, avdeling for humanistiske fag. (Forskningsserien nr. 33).
- Eknes, Ingvild (1988): *Valfridommen i læreboknormalen for bokmål – fridom for kven? Ei undersøking av språket i eit utval lærebøker for grunnskolen*. Hovedfagsoppgåve i nordisk språk. Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Tromsø.

- 
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo (1997): *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, Sigmund (1996): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen." I *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Harriet Holter og Rangvald Kalleberg (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, Sigmund (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, Dag (1987): "Om valgfrihet i norsk rettskriving" i *Fornyning og tradisjon. Språkvern og språkrøkt 1972 – 1988*. Leif Mæhle, Einar Lundebø og Oddrun Grønvik (red.). Oslo: Norsk språkråd/Cappelen.
- Guttu, Tor (2005): "Rettskrivingsendringene i 2005" i *Språknytt* nr. 3. URL: [http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2005/Spraaknytt\\_3\\_2005/Rettskrivningsendringene/](http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2005/Spraaknytt_3_2005/Rettskrivningsendringene/) [Lesedato 03.09.08]
- Hansen, Pål Styrk (1983): *Om hvordan ungdomsskoleelever i Ski forholder seg til enkelte valgfrie former i bokmålet*. Hovedoppgave ved institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo.
- Hansen, Pål Styrk, m. fl. (1986): *Å skrive radikalt bokmål: Praktiske råd og vink*. Oslo: Landslaget for språklig samling.
- Hoel, Trude (1995): *Rettskrivingsnormaler - til hjelp eller til besvær? En vurdering av "vide" og "snevre" rettskrivingssystem i skandinaviske språk*. Hovedfagsoppgave i nordisk. Høyskolen i Agder/ Universitetet i Oslo.
- Hoftvedt, Bjørn Oscar (1983): "Noen trekk ved formell og uformell språkbruk i Oslo-språk" i *Språk i variasjon. Fem studier i språksosiologi*. Eskil Hanssen og Kjell Ivar Vannebo (red.). Oslo: Novus Forlag.
- Holter, Harriet (1996): "Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning." I *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Harriet Holter og Rangvald Kalleberg (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ims, Ingunn (2007): *Det er vi som bestemmer åssen folk snakker og skriver". En undersøkelse av norske avisers språknormative prinsipp og praksis*. Hovedoppgave i lingvistiske og nordiske studier. Universitetet i Oslo.
- Jahr, Ernst Håkon (1994): *Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814*. Oslo: Novus forlag.
- Jansson, Benthe Kolberg (1999): *Fri til å velje? Ei undersøkning av hossen valfridomen i skriftnormalane blir tematisert i den obligatoriske delen av norskfaget i allemlærarutdanninga*. Universitetet i Oslo, institutt for lærarutdanning og skoleutvikling.

- 
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2005): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, Roy (1998): *Åffer skriver vi hvordan når vi meiner åssen?* Hovedfagsoppgåve i Nordisk språk og litteratur. Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- Kalleberg, Ragnvald (1996): "Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog." I *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Harriet Holter og Rangvald Kalleberg (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klevstrand, Liv Dagny (1981): *Dialekt i skriftspråk : ei undersøkning av talemålssamsvar i avvik og valfrie former i skriftspråket til skoleelevar på Lillehammer*. Hovedoppgave i nordisk. Universitet i Oslo.
- Kotsinas, Ulla Britt (1994): *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kulbrandstad, Lars Anders (1996): "Språknormering og pedagogikk. Valgfrihet i rettskrivinga – til hjelp eller forvirring." I *Språknormering og språkbrukar*. Helge Omdal (red.). Kristiansand: Høgskolen i Agder, avdeling for humanistiske fag (Forskningsserien, nr. 2).
- Larsen, Erling Georg (1970): *Formverket i Flekkefjord bymål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melby, Hilde (2005): *No e æ færdi me EKSAMEN*. Hovedfagsoppgave i nordisk språk. Universitetet i Oslo.
- Omdal, Helge (1996): "Språknormering – for deg eller meg?" I *Språknormering og språkbrukar*. Helge Omdal (red.). Kristiansand: Høgskolen i Agder, avdeling for humanistiske fag (Forskningsserien, nr. 2).
- Omdal, Helge (1999): "Språknormsikkerhet i bokmål og nynorsk." I *Språkbrukeren – fri til å velge? Artikler om homogen og heterogen språknorm*. Helge Omdal (red.). Kristiansand: Høgskolen i Agder, avdeling for humanistiske fag. (Forskningsserien, nr. 17).
- Omdal, Helge (2003): "Lærerens rolle i implementering av norske språknormer." I *Krefter og motkrefter i språknormeringa. Om språknormer i teori og praksis*. Helge Omdal og Rune Røsstad (red.). Kristiansand: Høyskoleforlaget, Høgskolen i Agder, avdeling for humanistiske fag. (Forskningsserien nr. 33).
- Omdal, Helge og Lars Vikør (2002): *Språknormer i Norge: Normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Papazian, Eric (1985) "Moderat" eller "konservativt" bokmål?" i *Språklig samling* nr. 4. Oslo: Landslag for språklig samling.
- Reitan, Kristina (1999) "Radikalt bokmål i norsk presse" i *Språknytt* nr. 2. URL: [http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt\\_1999/Spraaknytt\\_1999\\_2/Radikalt\\_bokmaal\\_i\\_norsk\\_pres/](http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1999/Spraaknytt_1999_2/Radikalt_bokmaal_i_norsk_pres/)
- Rettskrivingsendringer* 2005: Fastsatt ved brev fra Kultur- og kirke departementet 16. februar 2005. URL: <http://sprakradet.no/upload/9630/rettskriving2005.doc> [Lesedato 07.10.08]

- 
- Sandøy, Helge (1990): "Vestlandet – der fjordane batt folket saman." I *Den store dialektboka*. Ernst Håkon Jahr (red.). Oslo: Novus forlag.
- Sandøy, Helge (2003a): "Den norske normeringssirkelen." I *Krefter og motkrefter i språknormeringa. Om språknormer i teori og praksis*. Helge Omdal og Rune Røsstad (red.) Høyskoleforlaget, Høgskolen i Agder, avdeling for humanistiske fag. (Forskningsserien nr. 33).
- Sandøy, Helge (2003b): "Skriftvariasjon." I *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røyneland og Helge Sandøy (red.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Skjekkeland, Martin (1978): "Noko om målet i Vest-Agder." I *Agder Historielag 1978. Årsskrift nr 56*. Harald Holfeldt Roscher og Olav Ulltveit-Moe (ansvarlige for årsskriftet). Kristiansand: Agder Historielag
- Skjekkeland, Martin (1997): *Dei norske dialektane: tradisjonelle særdrag i jamføring med skriftmåla*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skog, Berit (2002): SMS – Send Melding Straks: om språk & stil på mobil: rapport fra forskningsdagene ved NTNU 26. september 2002. Trondheim: ISS rapport nr. 62 NTNU.
- Skog, Berit (2004a): MOBILTELEFONEN – En ressurs eller et problem i skolen? En lærerundersøkelse. Trondheim: ISS rapport nr. 72 NTNU.
- Skog, Berit (2004b): ""Kor e du?" – om dialekt på sms" i *Språklig samling*, nr 2. Oslo: Landslaget for språklig samling.
- Språklig samling 2005: "Redaksjonelt. Bokmål på vei mot et østlandsk samnorsk?" i *Språklig samling* nr. 1. Oslo: Landslaget for språklig samling.
- SSB. URL: <http://www.ssb.no/emner/02/02/folkendrhist/tabeller/tab/1004.html> [Lesedato 19.10.09]
- Størdal, Kari Hyldmo (1994): "Er det risikabelt å bruke sideformer til eksamen i norsk?" I *Språklig samling* nr 3-4. Oslo: Landslaget for språklig samling.
- Tanums store rettskrivingsordbok* (2005). Revidert av Boye Wangensteen. Oslo: Kunnskapsforlaget, 9. utgave.
- Thoresen, Arnold (1997): "Hvordan ser bokmålet ut?" i *Språknytt*, nr 1. URL: [http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt\\_1997/Spraaknytt\\_1997\\_1/Hvordan\\_ser\\_bokmaalet\\_ut/](http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1997/Spraaknytt_1997_1/Hvordan_ser_bokmaalet_ut/) [Lesedato 03.04.09]
- Torp, Arne (1991): "Bokmålssekretariatet i Norsk språkråd – eit språkpolitisk sensororgan?" i *Språklig samling* nr. 1-2. Oslo: Landslaget for språklig samling.
- Torp, Arne (2004) "Språkrådet spår, men markedet rår." I *Språknytt*, nr. 3-4. URL: [http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt\\_2004\\_3\\_4/Torp/](http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt_2004_3_4/Torp/) [Lesedato 28.10.09]

- 
- Trudgill, Peter (1976) "Språk og kjønn i det engelske språket." I *Språk og kjønn*. Else Ryen (red.). Oslo: Novus forlag.
- Vannebo, Kjell Ivar (2002): "Hvorfor snakker vi slik vi gjør?" I *Vårt eget språk*. Egil Børre Johnsen (red.). Oslo: Aschehoug.
- Vannebo, Kjell Ivar (2008): "Om språkvitenskapens norm-begrep (1980)." I *Normer, strukturer og ferdigheter*. Svein Lie og Geirr Wiggen (red.). Oslo: Novus forlag.
- Vikør, Lars S. (1994): *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. Oslo: Novus Forlag.
- Vikør, Lars S. (1999): "Valfriheita – mellom ideolog og praksis." I *Språkbrukeren – fri til å velge? Artikler om homogen og heterogen språknorm*. Helge Omdal (red.). Kristiansand: Høgskolen i Agder, avdeling for humanistiske fag. (Forskningsserien, nr. 17).
- Western, Knut (1976): "A-endinger og kjønn." I *Språk og kjønn*. Else Ryen (red.). Oslo: Novus forlag.
- Wiggen, Geirr (1979a): "Dialektbruk i morsmålsopplæringa, særleg den første lese- og skriveopplæringa." I *Språk og samfunn*. Jo Kleiven (red.). Oslo: UniPax forlag.
- Wiggen, Geirr (1979b): "Samnorsk og samnorsk." I *Språklig samling på folkemåls grunn. Artikler frå bladet Språklig samling*. Lars S. Vikør og Geirr Wiggen (red.). Oslo: Novus forlag.
- Wiggen, Geirr (1990): "Språksosiologiske aspekt ved rettskrivingsavvik hos norske barneskoleelever." I *Læsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*. Carsten Elbro et.al. (red.). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Wiggen, Geirr (1992): *Rettskrivings-studier II: Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever*. Avhandling for den filosofiske doktorgraden, Det historisk-filosofiske fakultetet. Universitetet i Oslo.
- Wiggen, Geirr (1996a): "Norsk – også for andre" i *Norsklæreren* nr. 2. Bergen: Landslag for norskundervisning.
- Wiggen, Geirr (1996b): "Norsk rettskriving: Hva er vanskelig for elevene, og hvilke regler bør kunne revurderes på grunnlag av praktisk-pedagogiske erfaringer?" I *Språknormering og språkbrukar*. Helge Omdal (red.). Kristiansand: Høgskolen i Agder, avdeling for humanistiske fag (Forskningsserien, nr. 2).
- Wiggen, Geirr (1997): "Hvorfor har vi så stor valgfrihet i bokmålet?" I *Språknytt* nr. 1. URL: [http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt\\_1997/Spraaknytt\\_1997\\_1/Hvorfor\\_har\\_vi\\_saa\\_stor\\_valgf/](http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1997/Spraaknytt_1997_1/Hvorfor_har_vi_saa_stor_valgf/) [Lesedato 29.05.08]
- Wiggen, Geirr (1998): "Normering i et sosiolingvistisk perspektiv" I *Normer og regler. Festskrift til Dag Gundersen 15. januar 1998*. Ruth V. Fjeld og Boye Wagensteen (red.). Oslo: Nordisk forening for leksikografi.
- Österberg, Tore (1961): *Bilingualism and the first school language – an educational problem*. Umeå: Västerbottens Tryckeri AB.



---

Åfali, Tor A. (1992): "Skrift og tale: fonem, grafem, morfem" I *Norsklæraren* nr. 5. Bergen: Landslaget for norskundervisning.

## Vedlegg

1. Informasjonsskriv til elevene.....	139
2. Oppgavesettet til juletentamen.....	140
3. Oppgavesettet til skrive­dag i februar.....	142
4. Tabeller til tekstundersøkelsen.....	144
5. Spørreskjema.....	148

---

## Til elever/ foresatte klasse \_\_\_\_\_

### Forespørsel om å levere ut elevtekster til bruk i forskning.

Jeg er masterstudent i nordiskdidaktikk ved Universitetet i Oslo og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er rettskrivingsvariasjon i formelle og uformelle tekster av tiendeklassinger i Flekkefjord. Jeg er interessert i å kartlegge hvilke ordformer elever bruker når de skriver, og om det er forskjell i hvilke ordformer elevene bruker i henholdsvis en formell og en mer uformell tekst.

- For å finne ut av dette, ønsker jeg å samle inn en skolestil og en annen tekst, f.eks logg, fra hver elev i 10. klasse ved Flekkefjord ungdomsskole.
- Det er opp til hver enkelt elev sammen med foresatte å gi tillatelse til at deres tekster blir med i studien. Deltakelse i studien er frivillig, og samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår. Ved tilbaketrekking av samtykke vil alle personopplysninger bli slettet. Det er læreren som formidler kontakten og jeg vil ikke vite elevens identitet før både elev og foresatt godkjenner at de vil være med i studien
- Når godkjenning foreligger vil læreren ta en kopi av tekstene og levere dem til meg. Datamaterialet oppbevares aidentifisert ved at hver elevtekst blir kodet med kjønn og et nummer som viser til en navneliste. Navnelisten oppbevares adskilt fra det øvrige datamateriale. Det er kun jeg som vil ha tilgang på navnelisten.
- Prosjektet er tenkt avsluttet 01.06.09. Navnelisten vil da bli slettet og det øvrige datamaterialet anonymisert. I publikasjon av resultatene vil navnet på skolen inngå, men ingen elever vil være identifiserbare.
- Dersom du tillater at dine tekster blir en del av denne studien skriver du under nederst på arket.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 90 67 62 18, eller sende en e-post til [johanne\\_nu@hotmail.com](mailto:johanne_nu@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder professor Geirr Wiggen ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling på telefonnummer 22 85 50 31

Studien er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen  
Johanne Njerve Unhammer  
Biskop Jens Nilssøns gate 15A  
0659 Oslo

### Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og gir tillatelse til at mine tekster kan benyttes i studien.

Signatur elev:

---

Signatur foresatt:

## **JULETENTAMEN 2008**

**«Det er håpløst og vi gir oss ikke» av Jan Erik Vold**

**Sakprega tekst**

**Skrifttype: Times New Roman**

**Skriftstørrelse: 14**

**Linjeavstand 1,5(halvannen)**

**Husk å lagre ofte.**

**Lagre dokumentet i**

**Word 97/2000(2003) – dokumentnavn.doc.**

**Eller**

**Open Office – dokumentnavn.odt**

**Lagre dokumentet med riktig navn før du starter å skrive.**

**Tillatte hjelpemidler :**

**Regelbok**

**Ordbok**

**Teksthefte**

**LYKKE TIL!**

**«Det er håpløst og vi gir oss ikke» av Jan Erik Vold****Sakprega tekst**

Velg **en** av disse oppgavene:

1. I artikkelen *Ham-Kam gir jenter fotballnekt* kan du lese om jenter som føler seg forbigått. Jenter som driver idrett føler noen ganger at støtteapparatet og idrettsledere tar mer hensyn til gutter.  
Skriv en artikkel der du argumenterer for ditt syn og får fram hva du vet om kjønnsdiskriminering innen idretten.  
Overskrift: Idrett er for gutter og jenter?
2. Skriv en artikkel som beskriver de store forskjellene mellom den rike og den fattige delen av verden, og hva som kan gjøres for å skape en mer rettferdig fordeling.  
Lag overskrift selv.
3. Skriv en artikkel om Afrika – det glemte kontinent.  
Overskrift: Afrika
4. Skriv en sakpreget tekst om hva du forbinder med slagordet:  
«Det angår også deg».  
Du kan gjerne ta utgangspunkt i Polenturen.  
Overskrift: Det angår også deg.
5. Skriv en artikkel med utgangspunkt i FNs Verdenserklæring om menneskerettighetene.  
Lag overskrift selv.
6. Prostituerte fra fattige land blir ofte brukt og «solgt» av kyniske og brutale bakmenn. Mange mener at dette er en form for menneskehandel.  
Skriv en artikkel om prostitusjon og eller andre former for menneskehandel som du kjenner til.  
Lag overskrift selv.
7. Vi hører ofte at kvinner og menn blir behandlet forskjellig og får ulike roller på grunn av kjønn. Dette skjer innen idrett, forsvaret, i organisasjoner og ellers i samfunnet.  
Skriv et debattinnlegg/artikkel der du kommer inn på temaet likestilling i slike sammenhenger.  
Lag overskrift selv.

## Sakpreget tekst.

**Fredag 27/02-03.**

Skrifttype: Times New Roman/Arial  
Linjeavstand: halvannen(1,5)  
Skriftstørrelse: 14

Husk å lagre ofte!

Lagre dokumentet i

Word 97/2000(2003) – dokumentnavn.doc

Eller

Open office-dokumentnavn.odt

Lagre dokumentet med riktig navn før du begynner å skrive.

Husk kildehenvisning!

Lykke til☺

Velg **en** av disse oppgavene.

Oppgave 1.

Flekkefjord er et paradys!

Hva mener du?

Skriv en debattartikkel og lag overskrift selv.

Oppgave 2.

Skriv en artikkel om ett av emnene nedenfor. Velg overskrift selv.

- Et land
- Slanking
- Ungdom og rusmidler
- Global oppvarming
- Stemmerett ved 16 år

## Oppgave 3.



Skriv en artikkel som passer til teksten ovenfor. Velg overskrift selv.

## Oppgave 4.

Skriv et svar på diskusjonsinnlegget nedenfor. Velg overskrift selv.

### Dataspill er vår tids landeplage

Undersøkelser har vist at ungdomsskoleelever bruker stadig mer tid på tv-spill og dataspill. Samtidig vet vi at elevene har stadig flere elever sliter med lesing og skriving. Når skal noen gripe fatt i problemet?

Det kan ikke være mye tvil om at tv-spill og dataspill gir ungdommen en dårlig start på voksenlivet. Ungdommer som spiller mye data, sitter stort sett stille, og de kan fort bli asosiale. Spiller de skytespill, mister de respekten for liv og helse: Bli ikke forundret om ungdommer snart oppfører seg like brutalt i virkeligheten som de gjør i dataspill.

Også i gamle dager hendte det at ungdommer brukte fritiden sin til spill og lek. Men det var bedre før, for fritidsaktivitetene var sunnere. De som spilte sjakk, lærte seg å tenke logisk. De som spilte kortspill, kunne lære seg sannsynlighetsregning. De som spilte Scrabble, lærte seg å leke med ord.

Dataspillene som i dag lages, er ikke spill som det er mulig å lære noe av. Man blir ganske enkelt ikke smart av å plukke gullmynter sammen med Super-Mario.

Ungdommer som mister et liv eller to i et dataspill, bør stoppe opp og tenke seg om. Mister de bare noen «lekeliv», eller mister de selve livet når de gror fast foran skjermen?

Eva-Marie Jørgensen

## Tabeller

Tabell 37: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form entall av konkrete substantiv som kan være hunkjønn, endelse *-a* eller *-en*.

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		<i>Ant.</i>	%	<i>Ant.</i>	%	<i>Ant.</i>	%
Jenter	<i>-a</i>	11	39,3	18	32,7	29	34,9
	<i>-en</i>	17	60,7	37	67,3	54	65,1
	<i>Sum</i>	28	100,0	55	100,0	83	100,0
Gutter	<i>-a</i>	19	38,8	14	35,0	33	37,1
	<i>-en</i>	30	61,2	26	65,0	56	62,9
	<i>Sum</i>	49	100,0	40	100,0	89	100,0
Gutter og jenter	<i>-a</i>	30	39,0	32	33,7	62	36,0
	<i>-en</i>	47	61,0	63	66,3	110	64,0
	<i>Sum</i>	77	100,0	95	100,0	172	100,0

Tabell 38: Oversikt over hvilken endelse elevene bruker i bestemt form entall av abstrakte substantiv som kan være hunkjønn, endelse *-a* eller *-en*.

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		<i>Ant.</i>	%	<i>Ant.</i>	%	<i>Ant.</i>	%
Jenter	<i>-a</i>	19	23,5	0	0,0	19	19,0
	<i>-en</i>	62	76,5	19	100,0	81	81,0
	<i>sum</i>	81	100,0	19	100,0	100	100,0
Gutter	<i>-a</i>	11	16,4	1	7,1	12	14,8
	<i>-en</i>	56	83,6	13	92,9	69	85,2
	<i>sum</i>	67	100,0	14	100,0	81	100,0
Gutter og jenter	<i>-a</i>	30	20,3	1	3,0	31	17,1
	<i>-en</i>	118	79,7	32	97,0	150	82,9
	<i>sum</i>	148	100,0	33	100	181	100,0



Tabell 39: Oversikt over hvilken ubestemt artikkel elevene bruker foran biologisk bestemte hunkjønnord, *ei* eller *en*.

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>ei</i>	2		2		4	
	<i>en</i>	4		5		9	
	<b>Sum</b>	9		7		16	
Gutter	<i>ei</i>	2		0		2	
	<i>en</i>	1		5		6	
	<b>Sum</b>	3		5		8	
Gutter og jenter	<i>ei</i>	4		2		6	
	<i>en</i>	5		10		15	
	<b>Sum</b>	12		12		21	

Tabell 40: Oversikt over om elevene bruker diftong *øy* eller monoftong *ø* (ikke preteritum av sterke verb).

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>øy</i>	6		0		6	
	<i>ø</i>	4		3		7	
	<b>Sum</b>	10		3		13	
Gutter	<i>øy</i>	1		0		1	
	<i>ø</i>	2		0		2	
	<b>Sum</b>	3		0		3	
Gutter og jenter	<i>øy</i>	7		0		7	
	<i>ø</i>	6		3		9	
	<b>Sum</b>	13		3		16	

Tabell 41: Oversikt over om elevene skriver *bu* og *tru* eller *bo* og *tro*.

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>u</i>	0		1		1	
	<i>o</i>	17		20		37	
	<b>Sum</b>	17		21		38	
Gutter	<i>u</i>	0		0		0	
	<i>o</i>	24		8		32	
	<b>Sum</b>	24		8		32	
Gutter og jenter	<i>u</i>	0		1		1	
	<i>o</i>	41		28		69	
	<b>Sum</b>	41		29		70	

Tabell 42: Oversikt over om elevene bruker *ju* eller *y*.

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>ju</i>	1		0		1	
	<i>y</i>	24		6		30	
	<b>Sum</b>	25		6		31	
Gutter	<i>ju</i>	0		0		0	
	<i>y</i>	24		1		25	
	<b>Sum</b>	24		1		25	
Gutter og jenter	<i>ju</i>	1		0		1	
	<i>y</i>	48		7		55	
	<b>Sum</b>	49		7		56	

Tabell 43: *ø* eller *e* (glømme og sjøl eller glemme og selv).

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>ø</i>	0		0		0	
	<i>e</i>	30		12		42	
	<b>Sum</b>	30		12		42	
Gutter	<i>ø</i>	0		0		0	
	<i>e</i>	39		12		51	
	<b>Sum</b>	39		12		51	
Gutter og jenter	<i>ø</i>	0		0		0	
	<i>e</i>	69		24		93	
	<b>Sum</b>	69		24		93	

Tabell 44: Oversikt over om elevene bruker fram eller frem (også i sammensetninger).

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>fram</i>	8	66,7	5	55,6	13	61,9
	<i>frem</i>	4	33,3	4	44,4	8	38,1
	<b>Sum</b>	12	100,0	9	100,0	21	100,0
Gutter	<i>fram</i>	5	35,7	0	0,0	5	33,3
	<i>frem</i>	9	64,3	1	100,0	10	66,7
	<b>Sum</b>	14	100,0	1	100,0	15	100,0
Gutter og jenter	<i>fram</i>	13	50,0	5	50,0	18	50,0
	<i>frem</i>	13	50,0	5	50,0	18	50,0
	<b>Sum</b>	26	100,0	10	100,0	36	100,0

Tabell 45: Oversikt over om elevene bruker åssen eller hvordan.

		Tekst med karakter		Tekst uten karakter		Sum	
		Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
Jenter	<i>åssen</i>	0		0		0	
	<i>hvordan</i>	16		6		22	
	<b>Sum</b>	16		6		22	
Gutter	<i>åssen</i>	0		0		0	
	<i>hvordan</i>	14		0		14	
	<b>Sum</b>	14		0		14	
Gutter og jenter	<i>åssen</i>	0		0		0	
	<i>hvordan</i>	30		6		36	
	<b>Sum</b>	30		6		36	

---

# Spørreundersøkelse om valgfrie former i bokmål



## KJÆRE ELEV!

Jeg ønsker deg velkommen til å delta i en undersøkelse som omhandler **valgfrie former i bokmål**. Undersøkelsen vil inngå i en oppgave som skal leveres til Universitetet i Oslo.

I undersøkelsen er du **garantert full anonymitet** og alle besvarelsene vil bli behandlet fortrolig slik at ingen uvedkommende på noen måte vil ha mulighet til se hvem som har svart hva.

Med vennlig hilsen og på forhånd takk for hjelpen

Johanne Njerne Unhammer

---

1. Klasse

1. 10A

2. 10B

3. 10C

4. 10D

5. 10E

2. Kjønn

1. Jente

2. Gutt

3. Skriver du dialekt når du skriver SMS, chatter på internett eller skriver for andre formål utenfor skolen?

1. Alltid

2. Som regel

3. Av og til

4. Aldri

4. Hvis du har krysset av for ett av de tre første alternativene, hvorfor skriver du på dialekt?

---

---

---

---

5. Ville du skrevet en SMS på dialekt til: *(flere kryss er mulig)*

1. Venner med samme dialekt

2. Venner med en annen dialekt

3. Foreldrene dine

4. Læreren

5. En ukjent

6. Hender det at du skriver på dialekt i skolesammenheng?

1. Ja

2. Nei

Hvis ja, når \_\_\_\_\_

7. Kan du nevne noen ord som kan bøyes eller skrives på to ulike måter i bokmål?

Eksempel: Jenta/jenten – hjem/heim

---

---

---

8. Har du i norskundervisningen hatt om valgfrie former i bokmål?

1. Ja

2. Nei

3. vet ikke

9. Hvor ofte bruker du ordliste når du skriver på bokmål?

1. Alltid

2. Som regel

3. Av og til

4. Aldri

10. Les teksten. Sett strek under de ordene du mener er stavet feil.

Jeg kommer alltid for seint på jobben. Jeg klarer bare ikke rekke jobben klokka sju.

Det er ikke det at jeg bur langt borte, og har lang reiseveg. Jeg bare ligger så godt i

senga mi om morraen. Jeg trur det er mora mi sin feil, ho vekka meg alltid så

brutalt. Nå, når jeg bur aleine, kan jeg bare skru av vekkerklokka. I går blei klokka

tolv før jeg kom meg på beina, og fikk stempla inn. Da fekk jeg kjeft av sjefen sjøl.

*Hvordan vil du skrive ordene du har rettet?*

---



---



---

11. Tror du at du bruker andre ordformer i en norskstil læreren skal sette karakter på, enn i en tekst som ikke skal bli vurdert med karakter?

1. Ja

2. Nei

3. Vet ikke

12. Hva/ hvem tror du påvirker skriftspråket ditt mest? (*ranger fra 1-5 der 1 er minst og 5 er mest*)

Minst 2 3 4 Mest

Foreldre.....

Lærere.....

Venner .....

Aviser/ukeblader .....

Lærebøker.....

Talemålet ditt .....

13. Hvilke av disse ordene skriver du når du skriver bokmål? (*Stryk det du ikke bruker*)

En gate / ei gate	Gata / gaten
Alle landene / alle landa	Har kastet / har kasta
Fram / frem	Hele kaka / heile kaka
Hjem / heim	Hvordan / åssen
Sent / seint	Hun skrev / hun skreiv
Selv / sjøl	Har handla / har handlet
Tiden/tida	Lignende / liknende
Bur / bor	Også / au
Glømme/ glemme	Ble / blei

14. Bruker du de samme ordformene og bøyingsformene som norsklæreren din?

1. Ja

2. Nei

3. Vet ikke

15. Syns du det er greit at det i bokmål tillates at ulike ord kan skrives og bøyes på ulike måter?

1. Ja

2. Nei

3. Vet ikke

Hvorfor/hvorfor ikke?

---



---



---

16. Hvis du hadde hatt mer kunnskaper om hva som var tillatt i bokmål, ville du ha skrevet mer likt talemålet ditt?

1. Ja

2. Nei

3. Vet ikke

Hvorfor/ hvorfor ikke?

---

---

---