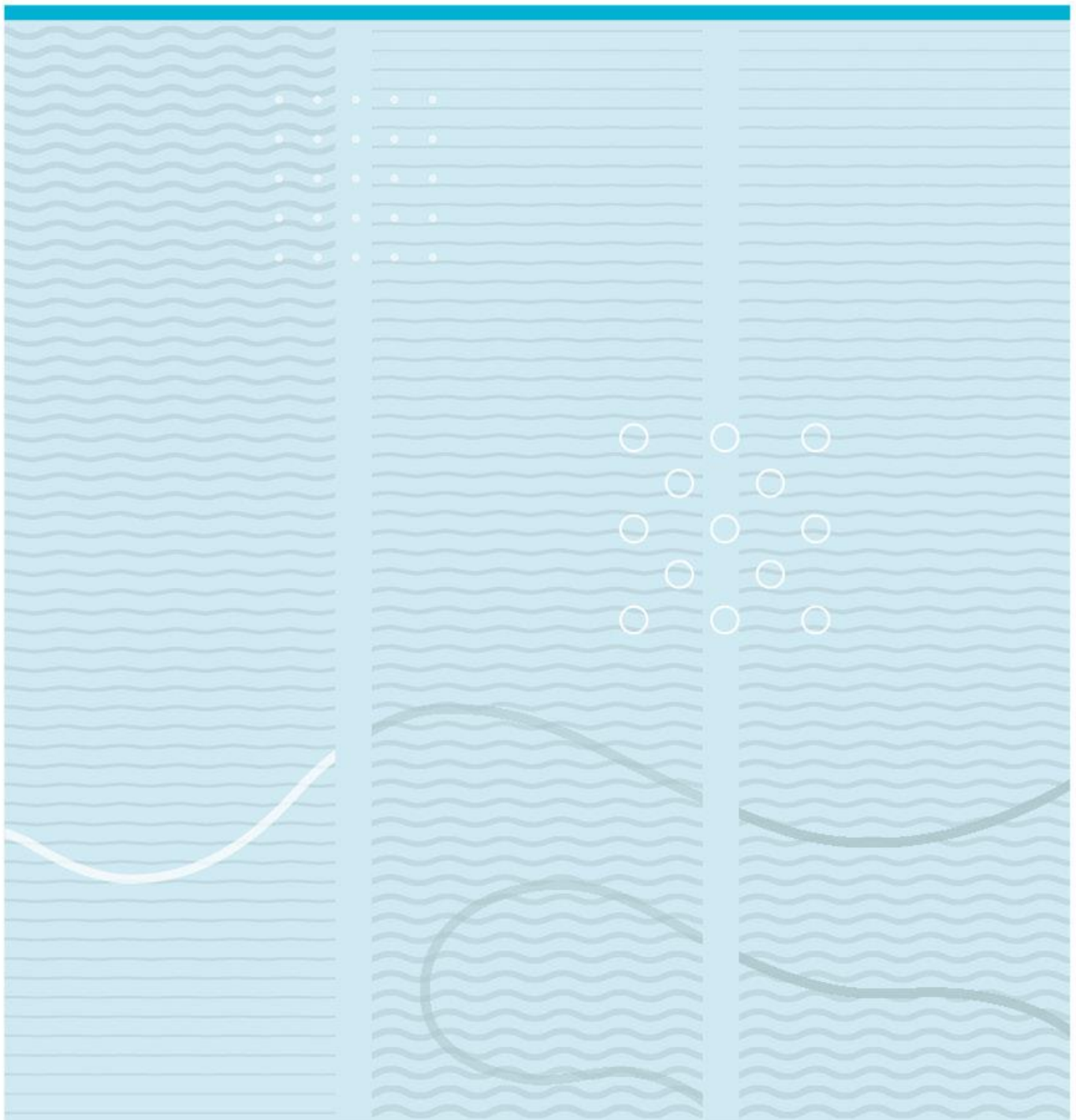


Ingunn Marie Bråten

Valgfrie former – mulighet eller byrde?

En studie av norsklæreres tanker, holdninger og erfaringer med valgfriheten i bokmål



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Raveien 215
3184 Borre

<http://www.usn.no>

© 2019 Ingunn Marie Bråten

Denne avhandlinga representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I den offisielle bokmålsnormalen er det stor valgfrihet, både når det gjelder staving av enkeltord og på systemnivå som bøyingsformer. For språkbrukere betyr dette at de har mulighet til å velge former i skriftspråket som ligger nært opp til eget talemål, og som samtidig er i tråd med de fastsatte normene i rettskrivinga. Spørsmålet jeg skal besvare er om lærerne formidler denne valgfriheten til elevene, ved å undersøke lærernes holdninger, tanker og erfaringer med valgfrie former i bokmål. For å finne svar har jeg brukt dybdeintervju som kvalitativ metode, og spørreundersøkelse som kvantitativ metode. Jeg intervjuer fire norsklærere, mens spørreundersøkelsen ble besvart av 19 norsklærere ved by- og bygdeskoler på Østlandet. Hensikten med studien er å finne ut av åssen lærere, som har bokmål som hovedmål, stiller seg til valgfriheten i bokmål og hvilke erfaringer de har med undervisning av valgfrie former.

Elevenes språknormkunnskaper henger i stor grad sammen med læreres kunnskaper og praktisering av gjeldende språknormer, og derfor blir læreren en viktig faktor i elevenes egen språknormutvikling (Jansson, 1999, s. 10). Tidligere studier viser at lærere stiller seg positive til valgfrie former, men sier ikke i hvilken grad lærere bruker valgfrie former. Lærerstudenter er dessuten usikre på korrekt stavemåte og mange retter valgfrie former som er lovlige å bruke (Jansson, 1999; Kulbrandstad, 1996; Omdal, 1999).

Resultater fra studien min viser at tre av de fire intervjuinformantene bruker et konservativt bokmål, men alle fire stiller seg positive til valgfriheten generelt. Videre kommer det fram at ingen av de fire intervjuinformantene tematiserer valgfriheten i undervisninga si. Fra spørreundersøkelsen, svarer litt over halvparten av lærerne at de synes talemålsnære former er en fordel for elevene. Et stort flertall av byskolelærerne og en liten del av bygdeskolelærerne mener derimot at det er utfordrende å vite hva som er rett og galt i rettskrivinga. Et stort flertall av byskolelærerne og omtrent halvparten av bygdeskolelærerne mener videre at det er viktig å legge vekt på sammenheng mellom tale og skrift. De er relativt enige om at valgfriheten i bokmål er passe stor. Totalt sett ser lærerne ut til å være positivt innstilte på språkvariasjonene i skriftspråket, men anvender i liten grad valgfriheten eksplisitt i undervisninga.

Det er en fenomenologisk tilnærming, som sammen med teori og tidligere forskning, danner grunnlaget for analysen og drøftinga i studien. Siden jeg beskriver og utforsker læreres forståelse og erfaringer med valgfrie former, har oppgava en

hermeneutisk vinkling. Jeg er dermed ute etter å finne meningsperspektivene til lærerne, og studere holdninger og oppfatninger informantene har.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning	9
1.1 Tema.....	9
1.1.1 Motivasjon og formål.....	10
1.2 Problemstilling	10
2 Teoretisk rammeverk	12
2.1 Skriftspråkhistorie.....	13
2.1.1 Bakgrunn: reformer.....	13
2.2 Normer og normering.....	18
2.2.1 Språkideologier og normeringsprinsipper.....	19
2.2.2 Normagenter og internaliserte normer	23
2.2.3 Språknormkunnskap og skolens rettepraksis	27
2.3 Læreplaner, danning og språk som identitet	28
2.4 Tidligere forskning.....	30
2.4.1 Lærere og lærerstudenters oppfatninger	30
2.4.2 Elevtekster og elevenes oppfatninger	32
2.4.3 Ordbøker	34
3 Metode.....	36
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	36
3.1.1 Intervju	36
3.1.2 Spørreundersøkelse	37
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	39
3.3 Reliabilitet.....	40
3.4 Validitet.....	41
3.5 Informantene og innsamling av data.....	41
3.6 Etske hensyn og vurderinger.....	43
4 Analyse.....	44
4.1 Del 1: Dybdeintervjua.....	44
4.1.1 Rettskriving	44
4.1.2 Valgfrie former: tanker og erfaringer.....	50
4.1.3 Retting, undervisning og bruk av ordbøker	56

4.2	Del 2: Den digitale spørreundersøkelsen	62
4.2.1	Variasjon i skriftspråket: tanker og meninger.....	63
4.2.2	Skriveopplæring: hva vektlegges?	69
5	Avslutning	74
5.1	Oppsummering av funn.....	74
5.2	Formålet med oppgava.....	75
5.3	Svar på problemstillinga og forskningsspørsmål	76
5.4	Konklusjon og videre forskning.....	77
5.5	Litteraturliste.....	79
6	Oversikt over figurer, diagrammer og vedlegg.....	84
6.1	Figurer.....	84
6.2	Diagrammer	85
6.3	Vedlegg 1: Informasjonsskriv intervju	90
6.4	Vedlegg 2: informasjonsskriv digital spørreundersøkelse.....	93
6.5	Vedlegg 3: intervjuguide.....	95
6.6	Vedlegg 4: spørreskjema.....	96

Forord

I løpet av dette studieåret har jeg lært og erfart nye ting og utvikla meg både som forsker, lærer og person. Masteroppgava har gitt meg både glede og utfordringer på veien, men når jeg nå straks er ferdig, ser jeg tilbake på tida med et smil om munnen. I denne studien har formålet vært å få en oversikt over norsklæreres meninger, tanker og erfaringer med valgfrie former i bokmål. Undersøkelsen bygger på fire dybdeintervjuer og en spørreundersøkelse, der lærere som jobber i skoler på Østlandet har deltatt. I den anledning er det på sin plass å utdype min takknemlighet til alle som har vært på med å gjøre det mulig for meg å forske og skrive om det jeg interesserer meg for. Jeg vil aller først rette en stor takk til alle imøtekommende og villige lærere som i en travel hverdag har tatt seg tid til å snakke med meg, og svart på spørreskjemaet mitt. I tillegg vil jeg takke alle rektorer som har tatt imot henvendelsen min, og videreformidla informasjon til norsklærerne på skolene.

Jeg vil rette en stor og solid takk til min utrolig dyktige veileder, Eli Anne Eiesland, som har vært med meg gjennom hele arbeidet. Hennes innsats, støtte og veiledning har hjulpet meg igjennom hele prosessen, fra start til slutt. Tusen takk for kjappe tilbakemeldinger, svar og ikke minst motivasjon underveis. Jeg vil også takke henne for at jeg har fått tatt del i hennes forskermiljø. Hun har vært en stor inspirasjon, og jeg har lært så mye.

Videre vil jeg takke mine gode og flotte studievenninner gjennom to år: Tonje og Gunlaug, for fantastisk samarbeid og støtte. Ikke minst vil jeg takke mine to bestevenninner og tidligere studievenninner: Thea og Charlotte, for all motivasjon, hjelp og gode samtaler underveis. De har alle sammen vært en solid klippe for meg i oppturer og nedturer.

Til slutt vil jeg takke familien min og den fantastiske samboeren jeg har, Andreas. Hans støtte, tålmodighet og forståelse har gitt meg både tid og rom til å kunne skrive denne avhandlingen. Han har lytta og hjulpet meg gjennom tykt og tynt, og for det er jeg evig takknemlig.

Revetal, 03.06.19

Ingunn Marie Bråten

1 Innledning

1.1 Tema

Læreren er en viktig faktor og påvirkning i åssen elevene tilegner seg sin egen skriftnorm, enten den er nynorsk eller bokmål. Denne oppgava handler eksplisitt om bokmål og læreres tanker rundt valgfriheten i bokmål, men implisitt dreier det seg om hva slags bokmål elevene kan møte i skolen. Metodene jeg har valgt å bruke er dybdeintervju av fire norsklærere, samt en digital spørreundersøkelse av 19 norsklærere ved ulike by- og bygdeungdomsskoler. Det vil si at resultatene mine ikke nødvendigvis viser til åssen praksiser faktisk foregår – men heller sier noe om norsklæreres holdninger og tanker rundt valgfriheten. Er lærere bevisste sin rolle som skriftspråklige rollemodeller for elevene? Hva slags bokmål skriver de sjøl? Formidler de valgfriheten i bokmålsnormen til elevene, eller bruker de en snevrere norm sjøl? Dette vil jeg prøve å finne ut av ved å spørre norsklærere på ungdomstrinnet.

Et hovedargument for bruk av valgfrie former i skolen har vært at barn og unge enklere skal kunne lære å lese og skrive bokmål ut ifra deres eget talespråk, men også for å få et bevisst forhold til skriftspråkets muligheter (Unhammer, 2009, s. 13). I Opplæringslova står det blant annet i kapittel 2, under §2-5 *Målformer i grunnskolen* at «I den munnlege opplæringa avgjer elevane og undervisningspersonalet sjølve kva for talemål dei vil bruke. Undervisningspersonalet og skoleleiinga skal likevel i størst mogleg grad ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar» (Opplæringslova, 2008). Opplæringsformålet er å styrke elevenes identitet og språklige trygghet, gi et godt grunnlag for mestring av målformene, og å utvikle språkforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I Kunnskapsløftet 2006 står det at:

Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har. Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

For at elevene skal kunne ha mulighet til å utnytte valgfriheten i bokmål, må man først og fremst gi dem kunnskap om de valgfrie formene i skriftnormalene. Det innebærer at lærerne har kunnskap og bevissthet rundt valgfriheten, men også at de veit åssen de skal forvalte valgfriheten i skriveopplæringa (Jansson, 1999, s. 10).

1.1.1 Motivasjon og formål

Grunnen til at jeg valgte å studere akkurat hva lærere tenker og mener om valgfriheten i bokmål, ligger i den personlige interessen jeg har for språk, rettskriving, skriveopplæring og skrivenormer i norsk. Jeg har alltid vært glad i språk, og norsk spesielt. Jeg ble interessert i å forske på rettskriving i bokmål etter en samtale med veilederen min. Jeg har sjøl en antakelse om at valgfrie former blir mer framheva for elevene i nynorskundervisninga enn det blir i bokmålsundervisninga. Når jeg tenker tilbake på egen skolegang og utdanning, er det først og fremst rettskrivinga i nynorsk som jeg husker ble tematisert i undervisninga. Valgfrie former i bokmål ble i liten grad framheva, og etter hvert var det den konservative normen jeg til slutt endte opp med sjøl. På bakgrunn av dette ble jeg interessert i å finne ut om elever i dag møter én snever norm i skolen, eller om de blir presentert for flere alternative former av læreren i undervisninga. Med et mangfold av dialekter og talemålsvarianter, er det desto viktigere at elever i grunnskolen får kunnskap om ulike skrivenormer. Det er gjort lite forskning på læreres bruk og oppfatninger av valgfrie former i bokmål (Jansson, 1999, s. 43). Ved å sette søkelys på norsklæreres tanker og erfaringer rundt egen praksis om bokmålsnormene, vil jeg belyse et tema som har potensial til å bli litt glemt og nedprioritert i en hektisk skolehverdag. Derfor er formålet med denne oppgava å kartlegge intendert bruk, tanker og erfaringer lærere har med valgfrie former i bokmål.

1.2 Problemstilling

Denne oppgava handler om læreres syn på språknormering i norsk rettskriving, nærmere bestemt valgfrie former i bokmål. Formålet er å undersøke hva slags holdninger til og tanker rundt rettskrivingsundervisning lærere har, og åssen de forstår sin egen praksis med tanke på valgfrie former i bokmål. Svare jeg finner vil kanskje også si noe om hva slags bokmål elevene møter i skolen. Min problemstilling blir derfor:

Åssen stiller ungdomsskolelærere seg til valgfrie former i bokmål? Hva slags tanker og meninger har de om dagens skriftspråkvariasjon, og hvilke erfaringer har de i undervisning med valgfriheten?

For å svare på problemstillinga, har jeg lagd noen underordna forskningsspørsmål som jeg ønsker å få svar på:

- Er lærere bevisste sin rolle som skriftspråklige rollemodeller for elevene?
- Hva slags bokmål skriver de sjøl?
- Formidler de valgfriheten i bokmålsnormen til elevene, eller bruker de en strengere norm?
- Opplever lærerne at de tar utgangspunkt i elevenes talespråk når de underviser i rettskriving?

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgava, med både språkhistorie og språkideologier, normer og tidligere forskning. Kapittel 3 tar for seg hvilke metoder jeg har brukt i innsamlinga av datamaterialet, og bakgrunnen til at jeg valgte nettopp disse metodene. I kapittel 4 vil jeg presentere funn fra både intervju og spørreundersøkelsen. Her vil jeg både analysere, tolke og drøfte funna opp mot hverandre, og i lys av teori. Til slutt vil jeg i kapittel 5 oppsummere og konkludere oppgava, samt vise til potensiell forskning videre.

2 Teoretisk rammeverk

I det norske skriftspråket har man valgfrie former, det vil si at det finnes alternative måter å skrive på innafor de norske skriftnormalene. Både nynorsk og bokmål har en relativt brei normal, noe som bidrar til en stor frihet der man kan bruke de formene man sjøl ønsker (Ims, 2007, s. 2). Dette gjelder først og fremst det nivået som norsk skriftspråk i all hovedsak er normert på, nemlig lyd- og formverk, med andre ord fonologi og morfologi (Jansson, 1999, s. 16). Syntaks er derimot ikke normert i norsk skriftspråk. Man kan skille mellom *valgfrihet i enkeltord*, og *valgfrihet i systemet*. Valgfrihet i enkeltord kan for eksempel være om man bruker monoftong eller diftong i ord, for eksempel «sten» eller «stein». Valgfrihet i systemet gjelder valgfrie avlednings- og bøyingsformer, og omfatter hele grupper eller klasser av ord. A-ending eller e-ending i bestemt form entall av hunkjønnsord i bokmål er et eksempel på dette, som i «boken» eller «boka» (Jansson, 1999, s. 16). Denne studien tar ikke for seg ett bestemt nivå når det kommer til valgfriheten i system og enkeltord. I stedet handler den overordna om hva lærerne sjøl tenker om valgfriheten i den offisielle rettskrivinga. Siden valgfriheten er så stor innad i skriftnormene, har jeg heller valgt å fokusere på skillet mellom hva som betegner et konservativt bokmål og et radikalt bokmål, for å kunne definere hvilken bokmålsvariant intervjuobjektene har. Konservative former defineres i denne oppgava som de formene som skiller seg minst fra riksmål og det gamle dansk-norske skriftspråket, mens de radikale formene tilsvarer det motsatte – altså de mer talemålsnære formene som er nærmere landsmål/nynorsk og de norske dialektene (Omdal, 2004b, s. 21). Innafor konservativt bokmål vil for eksempel hunkjønnsst substantiv i bestemt form entall ende på *-en*, mens det i radikalt bokmål vil ende på *-a*.

Videre i dette kapittelet vil jeg oppsummere hendelsene i den norske skriftspråkhistoria som har ført til den språksituasjonen som vi i dag befinner oss i – det vil si med to likestilte målformer og valgfrihet innafor hver av dem. Etter det vil jeg gjøre rede for språkideologier og normering, samt presentere noen sentrale normeringsprinsipper. Så vil jeg si noe om normagenter, ulike typer normer, språknormkunnskap og skolens rettepraksis. Deretter kommer jeg inn på åssen sosiale medier påvirker språket vårt, for så å redegjøre for hva purisme er – og om norsk er et puristisk språk. Jeg vil også se på nåværende læreplan og den kommende læreplanen i forhold til hva de vil bety for valgfrihet i skriftspråket, og deretter belyse åssen ordbøker kan påvirke elevenes skrivenorm. Til slutt vil jeg komme inn på danning og identitet, før jeg gjør rede for tidligere publisert forskning omkring valgfrihet i bokmål.

2.1 Skriftspråkhistorie

Sjøl om den norske språkhistoria har etterlatt oss to sidestilte målformer, finnes det også forskjeller innad i begge målformene. Norsk skriftspråk har ortografiske og morfologiske variasjoner og valgfrihet, noe som gjør norsk til et særegent språk i kontrast til andre språk. Dessuten er norske språknormer relativt nye, og mindre stabile og etablerte enn språknormer i for eksempel svensk, dansk, engelsk eller tysk (Omdal, 2004b, s. 13). Sammenlikna med skriftspråkstradisjonen til Sverige og Danmark, som går flere hundre år tilbake, har Norge nesten ingen skriftspråkstradisjon i nyere tid. Dette skyldes for det første at skriftspråka i Norge bare har en drøy hundreårig lang historie, dette på bakgrunn av unionene vi var med i. For det andre har utviklinga av bokmål og nynorsk vært så rask at det vi nå kaller et såkalt standardspråk, ikke har fått nok tid til å feste seg enda (Jansson, 1999, s. 11; Omdal, 2004b, s. 13).

2.1.1 Bakgrunn: reformer

I Norge har vi hatt usedvanlig mange skriftspråksreformer opp gjennom historia, sammenlikna med andre land. Etter at vi gikk ut av union med Danmark, ble valgfriheten i skriftspråket sett på som et nødvendig onde i forsøket på å fornorske dansken og utvikle et eget skriftspråk (Jansson, 1999, s. 16). Som tidligere nevnt er det mye valgfrihet i norsk skriftspråk, og bare i løpet av 1900-tallet har det vært flere store og betydningsfulle språkreformer både for bokmål (riksmål) og nynorsk (landsmål). Med en ny reform omtrent hvert 20. år gjennom hele 1900-tallet, ville en gjennomsnittlig nordmann måtte forholde seg til fire ulike reformer i løpet av livet. I løpet av 1900-tallet sto fokuset på å gjøre de to målformene likere, og dermed ble reformer et forsøk på å forene dem (Løland, 1997). Det er dette vi kalte tilnærmingspolitikken, og den var et viktig moment og sjølve drivkrafta for mange av reformene på 1900-tallet. Blant de mest sentrale reformene innafor rettskriving finner man landsmålsreformene i 1901 og 1910, som innførte valgfrie former i det som da var nynorsk. Riksmålsreformen åpna i 1907 for flere parallelle former i riksmålet, altså det vi i dag kjenner som bokmål (Jansson, 1999, s. 18; Løland, 1997; Omdal, 2004b, s. 16; Omdal & Vikør, 2002, s. 74). Denne reformen førte til at også riksmålet fikk norsk uttale som et fastslått mønster. De mest sentrale reformene for bokmål kom i 1907, 1917, 1938, 1959, 1981 og 2005. Både reformene i 1917, 1938, og 1959 var felles for riksmål og landsmål, og underveis ble navna også endra til «bokmål» og «nynorsk» i 1929. Dette ble da de offisielle navna på de to norske skriftspråksvarietetene (Omdal & Vikør, 2002, s. 78). Når jeg videre omtaler reformene,

så er det endringene i bokmål jeg fokuserer på. Nedenfor vil jeg ta for meg sentrale aspekter ved hver av bokmålsreformene.

Valgfriheten i skriftspråket og rettskrivingsreformene utover 1900-tallet hadde som sagt et formål om å lage ett skriftspråk, et såkalt samnorsk. Man ville samle språket, og tilnærminga starta allerede tidlig på 1900-tallet for begge målformene, via nye reformer. Etter unionsoppløsninga med Sverige i 1905 sto nasjonsbygginga igjen i fokus, og det gjaldt derfor å samle nasjonen. Språket ble dermed en viktig brikke for å vise fram det særnorske (Helset, 2017, s. 136). Endringene som skjedde i 1907-reformen hadde som mål å gjøre skriftspråket mer norsk enn dansk (Løland, 1997). For eksempel var overgangen fra bløte konsonanter som *b, d, g* til harde *p, t, k*, en viktig endring.

I 1917 kom en reform som krevde at begge skriftspråka skulle bli samla, og resultatet ble en rettskriving med mange valgfrie former, eller «parallelle normaler» som det ble oppfatta som (Jansson, 1999, s. 18). Sammenlikna med tidligere rettskrivinger, måtte man nå i både riksmålet og landsmålet operere med et skille mellom obligatoriske endringer og valgfrie endringer. Mens de obligatoriske endringene etter hvert ble allment godtatte av brukere av begge målformene, ble ikke de valgfrie endringene like godt mottatt. Det oppsto blant annet en indre strid mellom ulike språkpolitiske interessegrupper innad i både landsmålsleiren og bokmålsleiren (Helset, 2017, s. 136). Av endringer i 1917-reformen finner man blant annet at *æ* ble skifta ut med *e* i mange ord, som for eksempel læse>lese. I tillegg kom en rekke ordformer inn fra landsmål og dialekter, ved siden av de tradisjonelle: *bein/ben, golv/gulv, bru/bro* (Løland, 1997). Når det kommer til bøyninga ble én talemålsform viktig, nemlig den etterhengte artikkelen -*a* i hunkjønn. Den ble nå generelt tillatt å bruke, men den ble likevel frarådet å bruke i litterære sammenhenger. Det ble dessuten tillatt å bruke -*a* i fortidsformer i verb, som for eksempel *kasta* for *kastet*. Sist men ikke minst ble *aa* erstattet med *å* (Løland, 1997). Endringene av 1917-reformen var altså ytterligere med på å forandre det danskpregede språket i norsk retning.

I 1938 ble prinsippet med *hovedformer* og *klammeformer* innført (Haugen, 1969, s. 99; Helset, 2017, s. 137). Hovedformene skulle brukes i lærebøkene, og det kunne forekomme to hovedformer av ett ord, som for eksempel «skole» og «skule» (Løland, 1997). Klammeformene var på den andre siden alternative (valgfrie) former innafor en hovedform. De sto i klammer i ordboka, derav navnet, og var tillatt å bruke for skoleelever. Det pedagogiske grunnlaget, særlig med tanke på klammeformene, var at det nære var enklere å lære og kjenne som sitt eget, enn det som virka fremmed (Omdal,

2004b, s. 18; Wiggen, 1997). Sjøl om mange former hadde fått klammestatus, kunne nå langt flere få muligheten til å velge talemålsnære former i skrifta. Utover i etterkrigstida møtte den samnorskpregede 1938-normalen mye motstand, og det var tydelig at det var sosiopolitiske omstendigheter som la føringer for språkpolitikken (Helset, 2017, s. 137). Bare ett år etter 1938-reformen kom det berømte Oslo-vedtaket i 1939. Vedtaket gikk ut på at Oslo skolestyre bestemte at det i undervisninga så langt det lot seg gjøre, skulle brukes de formene som lå nærmest talemålet til barnet og som var «ens for bokmål og nynorsk» (Haugen, 1969, s. 117; Språkrådet, udatert), det vil si det folk oppfatta som «samnorskformer». Skolene anmoda til å skaffe bøker og andre trykte hjelpemidler med fellesnormer så langt det var mulig (Språkrådet, udatert).

Utover 1950-tallet ble Arbeiderparti-regjeringa nødt til å gjøre noe for å dempe kraftig kritikk som oppsto mot 1938-reformen og Oslo-vedtaket. Foreldre var misfornøyde, og det ble satt i gang retteaksjoner i lærebøkene til elevene. De radikale formene ble strøket og erstatta et mer konservativt bokmål. Foreldreaksjon mot samnorsk, brenning av bøker, samt retting av radikale former førte til at styresmaktene etter hvert ga etter. Oslo kommune oppheva derfor til slutt vedtaket om at tilnæringsformene mellom nynorsk og bokmål skulle velges (Otnes & Aamotsbakken, 2017, s. 168–169). I etterkrigstida gikk styresmaktene aktivt inn for å ta hånd om språkkonfliktene, og i 1952 ble det oppretta en nemnd som fikk navnet *Norsk Språknemnd* (Helset, 2017, s. 137; Otnes & Aamotsbakken, 2017, s. 169). Nemnda hadde 30 medlemmer: 15 nynorskrepresentanter og 15 bokmålsrepresentanter (Otnes & Aamotsbakken, 2017, s. 169). Språknemnda fikk i oppgave å lage en ny rettskriving for både nynorsk og bokmål (Helset, 2017, s. 137; Omdal & Vikør, 2002, s. 49). Norsk Språknemnd fikk et oppdrag fra Kirke- og undervisningsdepartementet om å utarbeide en læreboknormal. Det var delte meninger om hva normalen skulle inneholde, og når det gjaldt spørsmål, var det nettopp Norsk Språknemnd som var det mest sakkyndige organet landet hadde (Språkrådet, udatert).

Tanken bak behovet for en ny rettskriving lå i prinsippet om at språkbrukeren sjøl i stor grad skulle få frihet til å velge former som sto i samsvar med sitt eget språksyn (Helset, 2017, s. 137). Nemnda hadde utad ikke vunnet en plass i hjertet til folket, og delte meninger blant folket gjorde at mange motstandere protesterte i perioden da læreboknormalen ble utforma. Motstanderne mente først og fremst at språknemnda ville tvinge fram samnorsk via læreboknormalen, og de prøvde å svekke nemnda ved å stille spørsmål ved kompetansen til medlemmene (Språkrådet, udatert). Et annet problem som

dukka opp var spørsmålet om parallellutgaver av lærebøker, altså om en og samme bok skulle bli trykt opp i fire utgaver med henholdsvis konservative og radikale former, i både bokmål og nynorsk. Det ville i praksis bli dyrt, og holdninga i nemnda ble derfor å jobbe i størst mulig grad mot en tilnærming mellom de to skriftspråka (Otnes & Aamotsbakken, 2017, s. 171).

Opp gjennom 50-tallet jobba språknemnda med den nye normalen. Etter mye om og men ble den nye læreboknormalen presentert i 1959, og den besto av to offisielle skriftspråksnormaler med mange parallelle former. Systemet med hoved- og klammeformer ble videreført i en trang læreboknormal for statsorgan og lærebokforfattere, og en brei normal for resten av samfunnet, deriblant skoleelever (Helset, 2017, s. 137; Otnes & Aamotsbakken, 2017, s. 171). Læreboknormalen var beregna for offentlig administrasjon og lærebøker, bestående av en «trang» kjerne av nettopp jamstilte former. Denne kjernen utgjorde hovedformene, mens klammeformer var som jeg nevnte tidligere, alternative former som kunne brukes av elever og andre i samfunnet (Løland, 1997). Poenget med denne reformen var å skjære ned på *dobbeltformer* – også kalt *jamstilte former* eller *sidestilte former*, og dermed fjerne dem helt fra rettskrivinga (Språkrådet, udatert). Ut ifra min egen tolkning viser disse begrepene til det samme, nemlig to former som er likestilte og lov for alle. Det er verdt å nevne at disse begrepene brukes om hverandre i litteraturen, og ofte inkonsekvent. Dette kan gjøre det utfordrende å forstå hvilke begreper som er ulike, eller betyr det samme. For å gjøre det enklest mulig i denne oppgava, velger jeg videre å bare bruke «jamstilte former» som begrep for to likestilte former, mens jeg vil kalle alternative former (sideformer) for «klammeformer». Læreboknormalen av 1959 stramma altså inn normene for lærebøkene, og kutta ned på antall jamstilte former slik at det ble flere klammeformer.

I store deler av etterkrigstida jobba myndighetene aktivt med å skape det planlagte språket samnorsk, og dette ble gjort ved å fremme dialekt- og nynorsknære språkformer i bokmål. Men den store valgfriheten i den daværende læreboknormalen (av 1959) førte til at det ble vanskelig for lærere, studenter og elever å holde styr på hvilke former som var tillatt. Det ble derfor oppretta en komité i 1964, *Vogt-komitéen*, som på oppdrag fra Stortinget skulle drøfte språksituasjonen i landet, og legge fram nye tiltak som skulle ta høyde for å bevare og utvikle den norske språkarv (Løland, 1997). Komitéen la grunnlag for at Norsk Språknemnd i 1972 ble erstatta av *Norsk Språkråd*. Språkrådet ble dermed ansvarlig for å utarbeide en ny rettskriving (Løland, 1997).

Det var ikke før på 1970-tallet at synet på valgfriheten endra seg. Fram til da hadde valgfriheten vært sett på som nødvendig for å jobbe framover mot samnorsk, mens det nå endra seg til å bli ansett som et gode i seg sjøl. Valgfriheten kunne gi hver enkelt person mulighet til å velge skriftlige former som samsvarte med talemålet. Friheten skulle uttrykke en positiv holdning til å kunne velge, og dermed ga det også respekt for dialektene og talemålsvariasjonene, i skriftlig form (Jansson, 1999, s. 16). Dette kan også ses i sammenheng med det som ble kjent som *dialektbølgen* på 70-tallet, hvor det ble større aksept for dialekter og synet på dialekter i Norge endra seg. Det positive synet på dialekter ble blant annet synlig innafor musikklag, hvorpå sporadiske dialektinnslag i større grad dukka opp på norske plateutgivelser utover 1970-tallet. For eksempel var Vømmøl Spellmannslag, Halvdan Sivertsen og Jan Eggum blant de som begynte å synge på dialekt (Pedersen, 2001).

Norsk Språkråd utforma en ny rettskriving for bokmål som enstemmig ble vedtatt av Stortinget allerede i 1981 (Løland, 1997). 1981-reformen ble et brudd på tilnæringslinja som hadde dominert i rettskrivinger fra 1917 og utover. Mange av de tradisjonelle riksmålsformene som tidligere hadde vært sidestilt eller ikke tillatt siden 1938, ble nå jamstilt med hovedformene. Denne reformen skapte en langt breiere og romsligere bokmålsnormal enn tidligere, nettopp fordi de «gamle» tilbakevendende formene med konservativt preg nå fikk plass ved siden av de andre formene (Omdal & Vikør, 2002, s. 83). Det var også første gang siden 1907 det kom en reform som bare omfatta den ene målformen (Guttu, 2005; Omdal & Vikør, 2002, s. 81). Endelsen *-en* i alle hunkjønnsord ble for eksempel tillatt igjen. Alt i alt ble 1981-reformen et brudd med samnorskpolitikken. I etterkant av denne reformen stilnet språkstriden (Løland, 1997).

Den neste store endringa viste seg å komme i en ny reform i 2005. Grunnlaget for 2005-reformen er ikke like tydelig som hos de andre, men på bakgrunn av 1981-liberaliseringa, fatta Språkrådet mange vedtak opp gjennom 80- og 90-tallet (Guttu, 2005). Et kjernepunkt utover 90-tallet var fokuset på levende former, og for Språkrådet ble det viktig å videreføre denne linja i 2005-reformen. Dette betydde fjerning av ubrukte former som tidligere hadde kommet inn i bokmålsnormalen på grunn av tilfeldigheter. Dette handla stort sett om ordformer i bokmål som hadde hatt status som klammeformer i liberaliseringsprosessen fram til midten av 1980-årene, der det hadde vært fokus på å tillate framfor å forby eller fjerne (Guttu, 2005). Med økende bruk av elektronisk databehandling ble det også lettere å få oversikt over hvilke former som ble lite brukt, noe Språkrådet jobba mye med. Det hadde vært slutt på tilnærminga i målformene etter

1981-reformen, og norsk rettskriving skulle framover stabiliseres på en måte som betydde at nye og hyppige endringer skulle unngås (Guttu, 2005). Kultur- og kirke departementet stadfesta endringsvedtaket i 2005. Normsystemet med klammeformer ble fjerna, noe som betydde at det ble valgfrihet, men noe redusert. De fleste klammeformene som ble fjerna var tilnæringsformer som var lite brukt, så alt i alt forenkla 2005-reformen systemet og gjorde ordlistene mer oversiktlige (Guttu, 2005).

Bokmål og nynorsk har altså bidratt til at språkbrukerne har blitt vant til både variasjon og frihet i språket, både i tale og i skrift. Som jeg har vært inne på, har det vært en god del reformer for rettskrivinga i bokmål det siste århundret, og det har vært konflikter og endringer som har hatt til hensikt å bevare og utvikle det norske skriftspråket. I første del av 1900-tallet sto som sagt fokuset på samnorsk sterkt. I 1959-reformen innførtes to offisielle skriftspråksnormaler, der også parallelle former resulterte i en trang læreboknormal og en brei folkenormal. Det ble også kutta ned på jamstilte former til fordel for flere klammeformer (Løland, 1997). Tilnæringspolitikken som var viktig utover 1900-tallet gikk som nevnt brått mot en slutt med 1981-reformen, som da la vekt på flere hovedformer og jamstilte former. Helt fram til 2005 eksisterte rettskrivinga og læreboknormalen som to nivåer i norsk rettskrivingssystem (Omdal, 2004b, s. 17). Fram til da hadde læreboknormalen med sine trange, gitte former i den offisielle rettskrivninga fungert som normal for statsadministrasjonen og i lærebøker. Reformen som kom i 2005, førte til store forandringer innafor rettskrivinga, da læreboknormalen drastisk ble endra 1. juli (Guttu, 2005, s. 1). Ordninga med klammeformer ble da fjerna i bokmål, og dette førte til at læreboknormalen i bokmål ble avskaffa. Til opplysning ble også klammeformene i nynorsk fjerna i 2012. Lærebøker er i dag ikke lenger pålagt å følge en læreboknormal, men det er interessant å stille spørsmål ved om lærebøker fortsatt holder seg til et konservativt bokmål.

2.2 Normer og normering

Termen *norm* brukes i dag i de fleste humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagområder, og begrepets betydning kan variere fra et fagområde til et annet. Dermed er det utfordrende å gi en helt klar definisjon av ordet (Mæhlum, Akselberg, Røyneland, & Sandøy, 2008, s. 90). Man kan si at normer er uformelle eller formelle retningslinjer for hva som oppfattes som akseptabelt i alle livets forhold, som i for eksempel språket (Omdal & Vikør, 2002, s. 14). I denne studien definerer jeg normer som fastsatte regler, mønstre eller rettesnorer i forhold til hva som er ordinært og gjennomsnittlig innafor

skriftspråk og skriftnormer. Normering er dermed prosessen og reglene vi setter for hva som skal være akseptabelt (Mæhlum mfl., 2008, s. 90–91).

All språk- og rettskrivingsnormering har ifølge Tove Bull to grunnlag: et ideologisk og et vitenskapelig (Bull, 1991, s. 66). I denne studien er det det ideologiske aspektet som er interessant å se på, og ifølge Bull står normeringene alltid overfor alternativer å velge mellom. Sannheten er at språk er skiftende og varierende, de er i stadig forandring, og de er dynamiske. Variasjon fins i alle språkets nivåer, og derfor finnes det mange alternativer å velge mellom når det kommer til valg av ord og former innen en gitt normerings- og standardiseringssituasjon (Bull, 1991, s. 67). Når det kommer til språknormering i nyere tid, har Eric Papazian en primær todeling av normeringsprinsipper: *praktiske* hensyn og *ideologiske* hensyn, og dette svarer til Bulls inndeling i vitenskapelig og ideologisk grunnlag. På den ene siden viser praktiske hensyn til hensynet om at språket bør være funksjonelt, med andre ord praktisk og lett å ha med å gjøre (Papazian i Sandøy, Vannebo, Vikør, Torp, & Universitetet i Bergen, 1991, s. 88). Det ideologiske hensynet på den andre siden, handler om hensynet til andre funksjoner i språket enn bare den kommunikative delen, og det handler først og fremst om språkets funksjon som *identitetsmerke*. Språk som et identitetsmerke innebærer åssen vi identifiserer oss med et språk, og åssen språket identifiserer oss (Papazian i Sandøy mfl., 1991, s. 89). Ut fra et praktisk synspunkt er det likeverdig hvilke språk, språkvarianter og språkenheter vi bruker. Men det er ikke likegyldig sett ut fra en større sammenheng, som for eksempel hva angår språket som mer enn bare et kommunikasjonsmiddel. Ideologiske hensyn er mer «politiske» enn de praktiske hensyna, og siden de henger mer sammen med allmenne menneske- og samfunnssyn, er disse hensyna derfor mer omstridt (Papazian, 1991, s. 89).

2.2.1 Språkideologier og normeringsprinsipper

Språkideologier kan defineres som de modellene eller analogiene som ligger til grunn for generelle syn på hva et språk er, og hva som er bra og dårlig, mer eller mindre verdt (Gullvåg, 1991, s. 19–20). Ideologier om språk er generelt syn med normative, deskriptive og vurderingsmessige innslag. Språkideologier bygger på erfaringa av forskjeller i språket, og kan skape eller forsterke grenser mellom ulike nasjoner, språk, sosiale grupper eller personer. Språkdebatten i Norge er et resultat av to ideologier som ikke klarte å bli enige, og dermed har resultert i to målformer. Et eksempel på en språkideologi er *purisme*, som blant annet dreier seg om synet man har på lånord i språket.

Purisme anses som en ideologi der tanken om et «rent» språk står i fokus, det vil si at fremmede språkinnslag bør utebli fra å få innpass i et språk (Brunstad, 2002). Dansk var skriftspråket man brukte i Norge helt fram til slutten av 1800-tallet, og det ble viktig å danne et eget norsk språk etter unionsoppløsninga. De fremste puristene for landsmål og riksmål på denne tida var Ivar Aasen og Knud Knudsen. For Aasen var det viktig å unngå ord med be-, -het, -else i landsmål, og dette er et typisk utslag av purisme. På 1900-tallet ble det derimot snakket om en samnorskpurisme som var retta mot tradisjonsformer i nynorsk og konservative former i bokmålet (Brunstad, 2002). Språkrådets normering av bokmålet utover 1990-tallet var derfor prega av en relativ konservativ purisme, og den var spesielt retta mot engelske fremmedord (Brunstad, 2002; Papazian i Sandøy mfl., 1991, s. 91). Dette språkidealet innebærer at man prøver å finne nye ord for lånoord, eller tilpasse orda etter norsk språkstruktur, til dels fornorsking. En ortografisk tilpasning fra datidens Norsk Språkråd var for eksempel av ordet «service» til «sørvis» (Brunstad, 2002). Det er både fordeler og ulemper ved purisme, og dette må vurderes ut fra samfunn og kontekst (Brunstad, 2002). Alle språk har lån, men man må se purisme som et vidt begrep der man gjør en aktiv innsats med å finne norske ord som erstatning for lånoord. Et puristisk trekk er for eksempel Språkrådets forslag om å kalle «body»-er babyer bruker for «trusetrøye» (Språkrådet, 2019). Om det blir en internalisert norm, gjenstår å se. Uansett er norsk fortsatt til dels puristisk i dag, men ikke i samme grad som før.

Språkideologier kommer eksplisitt til uttrykk gjennom åssett språket blir normert. Vi kan skille mellom *normeringsvedtak* og *normeringsprinsipper*. Et *normeringsvedtak* er en avgjørelse om skrivemåter av enten enkeltord eller struktur. Vedtaka må ha et formål og kunne bli begrunna ut fra ett eller flere hensyn som ubevisst eller bevisst er viktig for normererne (Papazian i Sandøy mfl., 1991, s. 87). På den måten kan det ses på som en språkpolitisk handling som fastsetter reglene eller normene i et språk. *Normeringsprinsipper* på den andre siden viser til hva vedtaka begrunnes med, altså hvilke prioriteringer og hensyn som ligger til grunn for dem (Papazian i Sandøy mfl., 1991, s. 87). Det er ut fra ulike normeringsprinsipper at skriftspråket blir endra og regulert. Historisk sett fungerte tilnærmingspolitikken som ble ført på 1900-tallet også som et normeringsprinsipp. Lars Vikør (1988) har gruppert og systematisert de ulike normeringsprinsippene vi har i dag under fire ulike grupper:

1. Interne språklige prinsipper
2. Prinsipper som handler om forholdet til andre språk eller språkvarieteter
3. Prinsipper som handler om forholdet mellom språket og språkbrukerne

4. Prinsipper som er avledet av generelle samfunnsideologier (Bull, 1991, s. 77; Vikør, 1988, s. 108–138).

Innafor disse fire gruppene fins det flere underprinsipper, og de mest sentrale og relevante for denne studien handler om *ortofoni*, *morfologisk entydighet*, *etymologi*, *valgfrihet*, og *usus*. Nedenfor vil jeg beskrive prinsippene mer i detalj, si hvilken gruppe de hører innunder, og begrunne hvorfor prinsippet er aktuelt for denne studien.

2.2.1.1 *Ortofoniprinsippet*

Ortofoniprinsippet handler om at det bør være mest mulig samsvar mellom skrift og uttale, og har i språkhistorisk perspektiv vært en viktig drivkraft bak fornorskinga i bokmål. Ut ifra dette prinsippet vil det for eksempel skrives «jus» og «teip», ikke «juice» og «tape» (Omdal & Vikør, 2002, s. 29–30). Som resultat har mange stumme bokstaver blitt tatt vekk, og mange fremmedord blitt fornorska. Dette prinsippet går inn under Vikørs første prinsippgruppe som handler om interne språklige prinsipper. I denne oppgava er ortofoniprinsippet sentralt fordi det bygger på det pedagogiske grunnlaget som jeg tidligere har nevnt, nemlig det at talemålsnære former er enklere å lære og kjenne som sitt eget enn det som virker fremmed (Omdal, 2004b, s. 18; Wiggen, 1997). Her er poenget at ortofoniprinsippet legger til grunn for en nærhet mellom skrift og tale, og dermed vil dette kunne forenkle elevens opplæring i rettskriving.

2.2.1.2 *Det morfologiske entydighetsprinsippet*

Det morfologiske entydighetsprinsippet handler om at formen i ordrøtter og bøyningssendinger bør være mest mulig konstante, slik at språket har et konsekvent og fastsatt system (Omdal & Vikør, 2002, s. 30). Også dette prinsippet går under Vikørs første prinsippgruppe. Hensikten med prinsippet er at ord og former får en skrivemåte som på best mulig måte viser hvilken plass de har i systemet, og dermed kan skille seg fra andre former. For eksempel skriver man «lavt» og «stivt», sjøl om uttalen av orda er mer som «laft» og «stift». Skrivemåten med «f» ville vært nærmere ortofoniprinsippet, men morfologisk sett vil man holde på sammenhengen mellom grunnformene «lav» og «stiv», og derfor beholde stammen lik (Omdal & Vikør, 2002, s. 30). For elever vil et slikt system kunne virke fornuftig, oversiktlig og pålitelig i skriveopplæringa. Det morfologiske entydighetsprinsippet virker som et logisk system som kan hjelpe dem til å lære og huske ord og formers plass i systemet, ut ifra konsekvente regelmessigheter.

2.2.1.3 Det etymologiske prinsippet

Etymologi handler om ordas opprinnelige form og betydning, og i denne sammenheng vil det si at ord bør få beholde sin originale skrivemåte. Det etymologiske prinsippet kan bli brukt imot ortofoniprinsippet og som et argument mot fornorskinga, fordi man her er opptatt av at ord skal beholde sin opprinnelige form, det vil si at man bør skrive «lunch» i stedet for «lunsj» osv. (Omdal & Vikør, 2002, s. 32–33). Et argument for å bruke dette prinsippet ligger i at man bør holde på norrøne stavemåter, eller i alle fall så tett opp mot norrønt som mulig. Dersom orda forandrer seg mindre over tid, blir det også enklere å lese gamle tekster. Et annet argument for det etymologiske prinsippet er at det blir enklere å opprettholde det skandinaviske språkfelleskapet dersom man holder på gamle skrivemåter. Dette innebærer at det er lettere å forstå hverandres skriftspråk hvis norsk, dansk og svensk holder på fellestrekkene. Det etymologiske prinsippet går også inn under Vikørs prinsippgruppe én, men kan også falle under gruppe to siden det også handler om forholdet til andre språk eller språkvarieteter. «I det heile er mye av argumentasjonen for den kjønnsnøytrale bruken av etterleddet *-mann* basert på det etymologiske prinsippet: at *maðr* i norrønt var kjønnsnøytralt», skriver Omdal og Vikør (Omdal & Vikør, 2002, s. 33). Dette forklarer elevene hvorfor det blant annet heter «*nordmann*», «*kjøpmann*», «*postmann*», «*brannmann*», og at betegnelsen både står for kvinner og menn. Prinsippet kan sådan gi kunnskap om gamle skrivesystem, og i den sammenheng gi elever innsikt i åssen ord og former opprinnelig var skrevet, enten det er av norrøn, latinsk eller engelsk opprinnelse.

2.2.1.4 Valgfrihetsprinsippet

Valgfrihetsprinsippet dreier seg om at språkbrukere bør få velge fritt de formene som passer dem best. Mennesker er ulike, og har derfor forskjellige tilknytninger og språklige behov. Valgfrihet og romslighet blir ofte regna som et gode i seg sjøl, også når det kommer til språkbruk (Omdal & Vikør, 2002, s. 37). Dette prinsippet går under Vikørs tredje prinsippgruppe, som handler om forholdet mellom språket og språkbrukerne. I dette prinsippet står fokuset og hensynet til språkbrukeren i sentrum, ikke språket i seg sjøl. Siden språk er nært knyttet til identitet, er det et argument at språkbrukere skal kunne ha valgfrihet, og få sin identitet respektert på lik linje som andre (Mæhlum mfl., 2008, s. 106). I skolesammenheng er det derfor viktig for elevene at de får følelsen av at de blir godtatte med språket og skriftnormen sin i like stor grad som med de andre sidene av personligheten deres (Omdal & Vikør, 2002, s. 38). For denne studien vil det være

interessant å få innblikk i hva norsklærere tenker og mener om de valgfrie formene, og om de legger vekt på valgfrihetsprinsippet i skriveopplæringa.

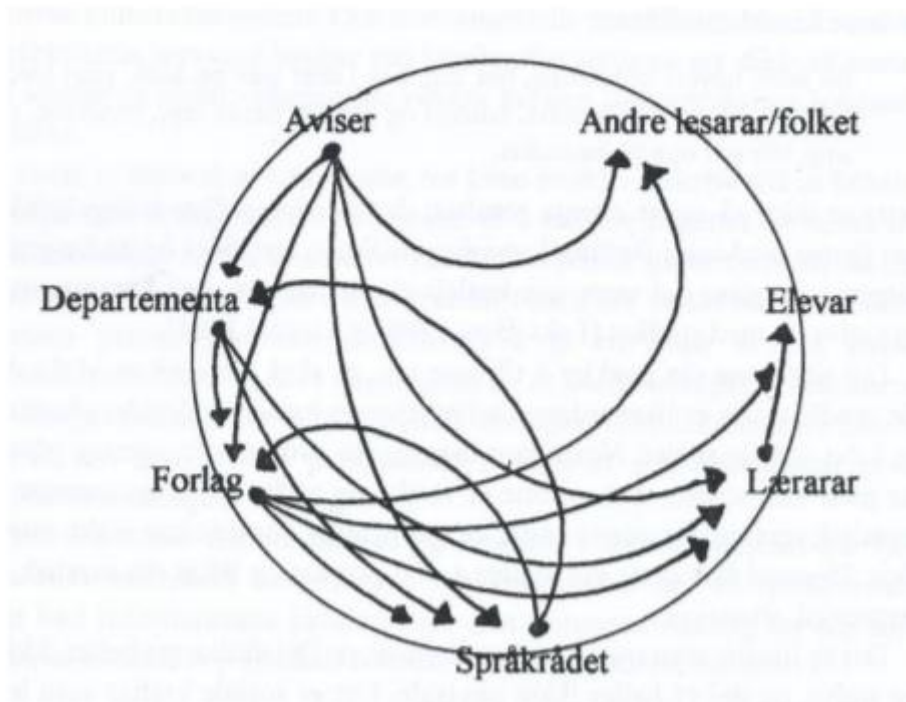
2.2.1.5 *Ususprinsippet*

Det siste prinsippet som jeg vil si noe om, er ususprinsippet. «Usus» betyr bruk, og handler om å ta vare på former som er mye i bruk, og fjerne former som ikke blir brukt. Dette prinsippet tar for seg tanken om å følge den etablerte og aksepterte skriftmålsbruken, og innebærer at man tar inn endringer og fornyelser i normalen basert på hva som blir ansett som passende. Denne typen normering skjer på etterskudd, ut ifra åssen språksituasjonen er til enhver tid, og kalles også «registrerende normering» (Omdal & Vikør, 2002, s. 40). Ususprinsippet går i likhet med valgfrihetsprinsippet under prinsippgruppe tre, det vil si forholdet mellom språket og språkbrukerne. Prinsippet kan også gå innunder prinsippgruppe fire som tar for seg prinsipper som er avledet av generelle samfunnsideologier. Grunnen til dette er at det i Norge blir ansett som viktig at former folk bruker blir betrakta som relevante og demokratiske, og dermed blir hørt. For elever vil dette prinsippet gå hånd i hånd med både valgfrihetsprinsippet og ortofoniprinsippet fordi ususprinsippet i stor grad baserer seg på allerede akseptert og etablert språkbruk. Det gir derfor en språklig stabilitet som tar vare på det folket faktisk bruker, og dermed bidrar til en kollektiv språknorm som flesteparten bruker.

2.2.2 Normagenter og internaliserte normer

Implementering av normer i språket forgår hele tida, i mange ulike former og instanser, først og fremst i de instansene som har den største autoriteten (Omdal & Vikør, 2002, s. 20–21). Alle som påvirker skriftspråksnormer, enten det er bevisst eller ubevisst, kan vi kalle *normagenter*. Normagentene bidrar til normdanning. I Norge er Språkrådet, som er et statlig rådgivingsorgan, den best kjente og største formelle normagenten. Ideologier til ulike individer er med på å påvirke skriftnormene, og normdanninga er derfor en tolkningsprosess av normagenters oppfatninger og forventninger til språket og språknormene (Mæhlum mfl., 2008, s. 176). Ikke alle normagenters språkytringer er likeverdige, og ulike agenter påvirker hverandre. I figur 1 nedenfor illustrerer Helge Sandøy hvilke normagenter som påvirker språknormeringa, samt hvem som påvirker hvem (Mæhlum mfl., 2008, s. 177). Som figuren viser, har forlaga og avisene mange piler ut. Ergo påvirker de mange andre agenter, og det kan begrunnes i at aviser og nyhetsbyrå

er de største tekstprodusentene i Norge (Mæhlum mfl., 2008, s. 177). I tillegg blir tekster fra forlag lest av mange agenter, som igjen påvirkes og påvirker andre ledd.



Figur 1: Den norske normerings sirkelen (Mæhlum mfl., 2008, s. 177)

Man kan skille mellom de *fastsatte* normene og de *internaliserte* normene. Fastsatte normer er de formelle normene som er vedtatt av et styringsorgan og som blir fastlagt i grammatikken, lærebøker og ordlister, mens de internaliserte viser til de normene vi har i oss og som vi til vanlig er innarbeida i språkvanene våre (Omdal & Vikør, 2002, s. 14). Språket vårt bygger instinktivt på slike normer, og lever i oss uten at vi er bevisst på det. Ved å bli eksponert mange ganger for en bestemt skrivemåte, får språkbrukeren skrivemåten innprenta i hukommelsen. Dermed blir formen oppfatta som riktig. Mange har for eksempel internalisert formen «hvalp», det vil si at de oppfatter dette som riktig stavemåte. Den fastsatte normen for dette ordet er derimot «valp». På motsatt måte er det også mange ord som har fastsatte normer som hos mange språkbrukere *ikke* er internaliserte, som blant annet stavemåten «viss» for «hvis», eller «heim» for «hjem» osv. Normene kan slik sett sies å bli en del av identiteten vår (Helset, 2017, s. 142). Mens Språkrådet har makt over de fastsatte normene, har normagentene i samfunnet som for eksempel forlag og aviser, makt ved at de påvirker de internaliserte normene. I tillegg kan også enkeltpersoners internaliserte normer bli videreført til andre på bakgrunn av personens status (Mæhlum mfl., 2008, s. 178). Avsenderens status spiller altså inn på tolkninga av normene i samfunnet.

Overføringa av språknormer til språkbrukere blir i dag primært gjort eksplisitt gjennom skolegang og utdanning (Omdal, 1999, s. 185). Lærerne er en viktig normagent som får ansvar for å informere om og videreføre språknormene til elever og studenter. På den måten får lærerne også makt til å lære nye generasjoner til å skrive og uttrykke seg med korrekt norsk (Omdal, 2004a, s. 12). Det er de som skal rette barn og unges språkbruk, og veilede dem om de mange valgmulighetene som finnes i målformene (Omdal, 2004b, s. 17). Derfor er det viktig at lærerne har nok kjennskap til rammene og kunnskap om valgfriheten innafor rettskrivning, sjøl om mange bokmålsbrukere kunne ønsket å knytte sin språklige praksis til en trangere norm. Bokmålsnormen er brei, og kan derfor oppfattes som vanskelig å orientere seg i for mange (Eek, 2009, s. 124). Språknormering forutsetter at elever får vite om de gjeldende språknormene på gitte tidspunkt, men også når det skjer endringer i normene (Omdal, 2004b, s. 73).

Digitale medier, aviser og forlag

Med tanke på den teknologiske utviklinga og arenaer nettet tilbyr, hvor språknormer blir videreført og opprettholdt, spiller ulike digitale medier en stor rolle. Man skriver mer enn før, og barn og unge snakker mer og mer sammen på nett, ofte via skriving i onlinespill eller chattefunksjoner på ulike plattformer som Instagram, Facebook og Twitter. En ny språklig norm har dermed dukka opp med dagens digitale utvikling. Skriving i sosiale medier, SMS 'er (SMS-språk) og chatteprogrammer viser en muntlig skriftnorm der unge skriver friere og omtrent identisk med slik de snakker. Ifølge Stig J. Helset vises det i flere sosiolingvistiske studier at folk klarer å mestre kodeveksling innafor talemålet, men det gir ingen indikasjon på at de klarer å mestre kodeveksling innafor skriftspråket også (Helset, 2017, s. 144). Helge Sandøy argumenterer for at dialekt nær skriving er et gode, og hevder at denne type skriving ikke påvirker unges evne til å skrive normert korrekt norsk i andre sammenhenger (Helset, 2017, s. 144). Det er ikke gjort studier som kan dokumentere dette enda.

Det er også andre plattformer som påvirker barn, unge og voksnes skriftnormer. I Norge er avisene og nyhetsbyråene de største tekstprodusentene (Mæhlum mfl., 2008, s. 177–178). Nyhetsmediene er en viktig og sentral del av folks hverdag, og aviser har ofte en egen språkpolitikk. Det vil si at noen nyhetsredaksjoner anvender og opprettholder interne fastsatte normer, såkalte husnormer – og det er forskjeller i språknormene brukt hos for eksempel Dagbladet og Aftenposten. Dagbladet legger vekt på å praktisere et mer «moderne» språk, med stoff som skal være mer ungdommelig enn rivalen sin, Aftenposten (Mæhlum mfl., 2008, s. 178). Aftenposten har siden striden om samnorsk

holdt seg til riksmålsordboka som var normert av Det Norske Akademi, og brukt ord som «efter» og «sprog» helt fram til 1990-tallet (Helleve, 2018). I en periode brukte de det de sjøl kalte et moderat (konservativt) bokmål, men etter 2006 stramma de inn igjen. Det var etter dette at *Aftenpostens rettskrivingsordliste* ble skrevet, og det endte med at Kunnskapsforlaget ga ut lista som oppslagsverk (Eek, 2009, s. 124; Helleve, 2018). Når det kommer til hva språkbrukerne anser som «vanlig» innafor skriftnormene, er det i stor grad påvirka av avisenes skriftnormer og status. Videre spiller avsenderen eller journalistenes status inn på tolkninga av normene i samfunnet. (Mæhlum mfl., 2008, s. 177–178).

Dersom man ser husnormene i aviser opp mot ususprinsippet, kan man undres over i hvilken grad prinsippet klarer å fange opp den faktiske språkbruken. Ususprinsippet skal som tidligere nevnt, ta vare på det folket faktisk bruker og slik sett bidra til en kollektiv språknorm som flestparten bruker. Men hvis flertallet av befolkninga ikke kjenner til valgfriheten som fins i skriftspråket, eller hvis valgfriheten blir undertrykt av husnormene til forlag og aviser, så er de med på å skjule den faktiske språkbruken. På den måten er flere av Norges største aviser med på å opprettholde en konservativ bokmålsnorm.

Hos ulike bokforlag har det funnes en egen språkpolitikk, og hos Aschehoug har det vært praksis at sakprosaforfattere må bruke visse bokmålsformer, det som kan sammenliknes med den tidligere læreboknormalen med mer konservative former (Mæhlum mfl., 2008, s. 179). Andre forlag har hatt større aksept for mer radikalt bokmål. På bakgrunn av dette kan man si at de fleste forlaga i større eller mindre grad driver med en såkalt «språkvask», der språknormen i en bok eller utgivelse er basert på et kompromiss mellom forfatter og konsulenter. Forlaga har i praksis ikke en like streng språknorm som mange aviser, men de bygger likevel på observasjoner fra normeringssirkelen (Mæhlum mfl., 2008, s. 179).

Retteprogrammer og ordbøker

Et annet aspekt når det kommer til påvirkning i alles internaliserte skriftnormer, er åssen ulike retteprogrammer på mobiler og datamaskiner ofte har en snever norm innlagt i stavekontrollen. Disse automatiske, digitale retteprogrammene blir også en normagent. Dette kan man for eksempel se hos produkter fra teknologiselskapet Apple, hvor retteprogrammet i iPhone automatisk endrer ord. For eksempel kan programmet rette den radikale bokmålsformen «forstokka» til den konservative formen «forstokket» (Vindenes, 2017). Det samme forekommer også i Word, tekstbehandlingsprogrammet til

Microsoft, der mange radikale bokmålsformer får en rød strek under ordet, og det blir foreslått en annen bøyning eller endelse. I mange tilfeller vil dessuten radikale former som ligger nærmere nynorsk, få den automatiske språkgjenkjenninga til å slå over fra bokmål til nynorsk, og rette deretter. Det er dermed forståelig at elever kanskje finner det enklere å skrive på et konservativt bokmål enn å møte på hindringer som krever at man er sikker på valgfriheten. Det er særlig uheldig hvis elever som ikke har nok kjennskap til de valgfrie formene har tillit til digitale retteprogrammer.

De som lager eller gir ut ordbøker i dag, er også en type normagent som påvirker språkbrukere. Ordbøker finner man i både digitale versjoner og fysiske papirutgaver. Ordbøker blir ansett som et hjelpe- og læremiddel i skolen, i både nynorsk og bokmål (Hovdenak & Ims, 2016, s. 1). Elever blir ofte oppfordra til å bruke dem til å forbedre tekstene sine, eller slå opp ords betydning. I dag står Språkrådet, sammen med Universitetet i Oslo bak standardordbøkene *Bokmålsordboka* (BOB) og *Nynorskordboka* (NOB). Språkrådet er ansvarlig for godkjenningsordren som er lovfesta for ordbøker og ordlister til skolebruk, og sikrer at ordbøkene er i samsvar med gjeldende rettskriving (Hovdenak & Ims, 2016, s. 4–5). De har dessuten fokus på at ordbøker og ordlister skal inneholde og opplyse om alle valgfrie former. Gamle og ukontrollerte ordbøker er ofte utdatert, og for elever vil det være misvisende å skulle bruke en ordbok utgitt før siste bokmålsreform, eller ordbøker som ikke er godkjente for skolebruk. En utdatert ordbok kan i verste fall ha en negativ innvirkning på åssen elevene skriver eksamenstekstene sine, og åssen lærere og sensorer vurderer tekstene.

2.2.3 Språknormkunnskap og skolens rettepraksis

Den norske språkdebatten rundt normering er fortsatt i live i dag. For eksempel har talemålsnære former/radikalt bokmål i de siste månedene blitt viet oppmerksomhet, både i nyhetsbildet og i sosiale medier. Hans-Christian Holm, leder i den nyoppretta foreninga for radikalt bokmål som starta opp tidligere i år, sier at «Det er mange som ikkje kjenner til kva som lov. Dei har gjerne ikkje lært det på skulen. I tillegg vert det ofte sensurert vekk av redaktørar i aviser som ikkje slepp det til og då blir ikkje folk så kjent med språket» (siteret i Nøttveit, 2019). Brukere av radikale former i bokmål ser ut til å bli møtt med en negativ holdning med mange fordommer. Holm understreker at det er på tide å få en større aksept for språkvariasjonen, og mener det er på tide å spre informasjon og fremme radikalt bokmål gjennom foreninga som har fått navnet *Foreninga for radikalt bokmål* (Nøttveit, 2019). Professor Øystein A. Vangnes er enig, og sier at konservativt

bokmål i offentlige rom har dominert i stor grad, mens radikalt bokmål har en lav status. Han sier videre at større aksept rundt radikale former i bokmål kan gagne språkbrukerne, og kanskje særlig de yngre, men også bokmålsbrukerne utafor Østlandsområdet (Nøttveit, 2019).

Som tidligere nevnt, henger elevenes språknormkunnskaper i stor grad sammen med læreres kunnskaper og praktisering av gjeldende språknormer. På bakgrunn av dette blir skolen en viktig arena for de unges språknormutvikling, både fordi lærerne gir språklige impulser til elevene, men også fordi de utøver hyppige øvinger med korreksjoner og veiledning. Læreres rettepraksis og kunnskap vil dessuten variere fra lærer til lærer, og derfor er det sannsynlig at det også vil være individuelle forskjeller i kunnskapene elevene får om språknormer (Omdal, 1999, s. 187, 2004b, s. 73). Det er sannsynlig at elever som ikke blir korrigert og fulgt opp vil utvikle en større usikkerhet rundt språknormeringsspørsmål enn elever som blir forklart og opplyst om dette (Omdal, 2004b, s. 73).

En lærers arbeid omfatter mye, og retting av tekster er kanskje en av de større og mest krevende oppgavene i en lærerhverdag. Et sentralt spørsmål som ofte dukker opp er hvor mye man skal rette i elevtekstene (Omdal, 2004b, s. 97). Forskning på respons viser at tilbakemeldinger til elever bør være selektiv, det vil si at en lærer må gjøre et utvalg når det kommer til hvilke nivåer i en elevtekst man skal gi respons på (T. Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Det er urimelig å skulle påpeke alle feil i en tekst, så læreren må gjøre en pedagogisk vurdering ut ifra hva som kan være en overkommelig mengde tilbakemeldinger til eleven, og gjøre et utvalg på det som kategoriseres som de viktigste feila å hente fram. Åse Wetås (2016) konstaterer at forutsetninga for at elever skal kunne bruke valgfrie former (i nynorsk), og få veiledning i å bruke det, er at lærerne sjøl har god nok kunnskap om normene (s. 1). Dette kan overføres til bokmål, da forskning har vist at både lærere og lærerstudenter har lite kunnskap om normvariasjon i både nynorsk og bokmål (Omdal, 1999). Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 2 «Teoretisk rammeverk», under 2.4 «Tidligere forskning».

2.3 Læreplaner, danning og språk som identitet

Med de kommende læreplanene i 2020, kalt *fagfornyelsen*, vil *kjerneelementer* bli sentrale og viktige rammer for elevenes læring i hvert fag. Elementene kan være begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder, uttrykksformer o.l. (Utdanningsdirektoratet, 2018). I nåværende læreplan står det under *Formål* at elevene skal «(...) få et bevisst

forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I den nye læreplanen vil *språklig mangfold* bli et av flere kjerneelement i norskfaget, og vil dermed fortsette å være et fokus i faget (Utdanningsdirektoratet, 2018). Kjerneelementene vil bli styrende for åssen den nye læreplanen vil bli utforma, og målet med fagfornyelsen vil blant annet være å styrke den faglige forståelsen til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2018). I dette ligger også forståelse om språket, noe som er et utgangspunkt for å forstå valgfriheten i bokmål.

Språk kan spille en viktig rolle som identitetsmarkør, i debatter eller sosiale media, og ikke minst som et verktøy for meningsytring. Språket kan symbolisere de sosiale verdiene folk har, men også gi uttrykk for sosial identitet. Når det kommer til skriftspråket i Norge, kan alle markere seg språklig. I bokmål vil et utvalg av ord og former tilsi en konservativt eller radikal skriftspråksnorm. Man kan også blande formene da det ikke er noe krav til at man må være konsekvent med formene. Både i praksis og teori kan man blande sitt eget brygg av både konservative og radikale former (Omdal & Vikør, 2002, s. 84). For eksempel kan man skrive *tiden* i stedet for *tida*, sjøl om man skriver *sola* eller *boka* i samme tekst. Offisiell norsk rettskriving gir derfor mulighet for hver og en å skrive slik de foretrekker, noe som er uvanlig i andre språksamfunn som for eksempel fransk, tysk og svensk (Omdal, 2004b, s. 17). Denne valgfriheten gir nordmenn en språklig identitet ved at man sjøl velger personlig stil og form, og derfor kan markere seg gjennom individuelt utvalg av ord og bøyingsformer (Omdal & Vikør, 2002, s. 84).

Når det kommer til danning, sier Laila Aase (1988) at det er et hovedpoeng at «det dannede mennesket både behersker de ferdigheter og tankeformer vår kultur oppvurderer og samtidig er i stand til å forholde seg skeptisk eller kritisk til dem» (s. 24). Dette henger sammen med at mennesket skal kunne bli i stand til å ta sjølstendige valg i livet. I Kunnskapsløftet står det blant annet skrevet at formålet med opplæringa «(...) er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Laila Aase har en definisjon av hva som ligger i begrepet danning: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase, 1988, s. 13). Elevenes skriftnormer, da med tanke på valgfrie former i bokmål, er en del av danningaspektet som opplæringa har som formål, og som Aase definerer. Språket er dermed med på å danne elevene via utvikling av deres normer og identitet.

Innafor sosiolingvistisk forskning ligger det en oppfatning om at det er en nær sammenheng mellom identitet og språk. Dette gjelder ikke bare i talespråk, men også i skriftspråk (Helset, 2017, s. 142). Den språklige danninga og identitetsdanninga foregår i et dialektisk samspill mellom elev og lærer. Det er derfor viktig at læreren har nok kjennskap til den særegne norske normeringshistoria og de valgfrie formene innafor bokmålsnormalen (Helset, 2017, s. 143). Elever må ha kjennskap til språklige normer, og kunne tilpasse seg dem. Samtidig må de ut fra egen refleksjon finne sin egen språklige form (Helset, 2017, s. 135). I den overordna delen i nye læreplanen vil *uttryksformer* som et kjerneelement, i stor grad kunne ses opp mot identitet da elevenes kunnskap om blant annet språknormer er med på å definere dem som individer. Innafor norskfaget vil kjerneelementet *språket som system og mulighet* bli en ramme for elevenes utvikling av verdier, holdninger og kunnskap rundt valgfriheten i språket (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ved å drøfte ulike sider av språklige normer kan man si at danning og identitetsutvikling blir skapt gjennom tilnærming til eksisterende språklige normer, og gjennom tilnærminga til den norske normeringshistoria (Helset, 2017, s. 135).

2.4 Tidligere forskning

2.4.1 Lærere og lærerstudenters oppfatninger

En spørreundersøkelse gjort av Lars Anders Kulbrandstad i 1996 viste holdningene til en gruppe lærerstudenter og lærere når det gjelder valgfriheten i skriftnormalen (Kulbrandstad, 1996). Her kom det frem at et flertall blant både lærere og lærerstudenter var positive til valgfriheten i rettskrivinga, men studien viste ikke i hvilken grad valgfriheten ble brukt, eller hvor stor oversikt over de valgfrie formene lærerstudentene og lærerne hadde (Jansson, 1999, s. 44 – 45; Kulbrandstad, 1996, s. 109–112). I tillegg viste funn at 37% av lærerne mente valgfriheten førte til forvirring for elevene, men nesten 60% av lærerne mente de hadde oversikt over hva som var rett og galt (Jansson, 1999, s. 44). Benthe Kolberg Jansson gjorde en liknende studie i 1996-97, der hun undersøkte og beskrev åssen valgfriheten i skriftnormalene ble tematisert i norskfaget i allmennlærerutdanninga. Studien tok for seg norsklærere ved 18 høyskoler rundt om i landet, og resultatene bygger på blant annet en spørreundersøkelse som lærerne svarte på. Funna viste blant annet at 94,5% av lærerne mente at sammenhengen mellom skrift og tale i den første skriveopplæringa burde vektlegges, mens 49,3% mente at det burde legges vekt på denne sammenhengen i den videre skriveopplæringa (Jansson, 1999, s.

182). Videre er det interessant å se at resultatene fra Janssons spørreundersøkelse viste at tematiseringa av skriftspråklig variasjon på flere høyskoler var noe ulikt. På noen høyskoler var valgfriheten knapt et tema, mens andre la større vekt på emnet. Dette tyder på at mange lærerstudenter i liten grad får råd om åssen de skal forvalte valgfriheten i egen undervisning (Jansson, 1999, s. 183). Studien viste også at svært mange norsklærere i allmennutdanninga var positive til valgfrie former, og at elever i grunnskolen kan velge talemålsnære former i skriftlige arbeid. I tillegg ønska flere at valgfriheten og skriftspråksnormene kunne bli tematisert i lærebøkene i større grad (Jansson, 1999, s. 184)

Samme år som Kulbrandstad gjorde også Helge Omdal en liknende studie der han undersøkte norskkunnskapene til lærerstudenter, i deres første studieår ved Høgskolen i Agder. Studien gikk ut på å kartlegge studentenes kunnskap rundt valgfrie former i bokmål og nynorsk (Omdal, 1996). En høy andel av lærerstudentene var usikre på både korrekt stavemåte og valgfrie former ved at de retta ord som hadde valgfri form, og dermed feilretta. 33% unnlot i tillegg å rette *fiskerene* til *fiskerne* i bokmål (Omdal, 1999, s. 190–191). Dette kan tolkes ulikt, og resultatene må ikke nødvendigvis komme av manglende kunnskaper hos lærerstudentene (Jansson, 1999, s. 47). I tester kan feil svar også vise usikkerhet eller uoppmerksomhet, avhengig av testsituasjonen. Likevel antyder resultatene at studentene ikke er sikre på hva som er korrekt.

Omdal har også gjort en undersøkelse av læreres rettepraksis i både bokmål og nynorsk, for å se om det var stor variasjon lærere imellom, og for å kartlegge språknormkunnskapen deres (Omdal, 2004b). Jeg vil for øvrig bare konsentrere meg om den delen av studiet som omhandla bokmål. Sjøl om studien ble utført før siste bokmålsreform i 2005, er det interessant å ha med åssen lærerne forholdt seg til datidens valgfrihet og normer. For å se om det var sammenheng mellom rettepraksis og elevers normkunnskaper, ville Omdal se på læreres *språknormsikkerhet* for ord- og bøyingsformer, basert på retting av bokmålstekster tilsikta ungdomsskolen (Omdal, 2004b, s. 73–74). Språknormsikkerhet blir ut fra Omdals forståelse av begrepet definert som den kunnskapen man har for andre tillatte, alternative former (Omdal, 2004b, s. 107). Lærerne fikk et spørreskjema med spørsmål om hva de la vekt på i rettinga, og de skulle krysse av på gitte svaralternativer. Dette gjaldt retting i 9.klasse den gang (10.klasse i dag). Det kom klart fram i funna fra studien at lærerne mente enkelte språkfeilkategorier var viktigere å rette enn andre. Rettskriving var oppfatta som den viktigste feiltypen, mens bøyning, ordbruk og syntaks lå relativt likt som en god nummer to (Omdal, 1999, s. 193,

2004b, s. 101). Siden noen kategorier ble vektlagt som viktigere enn andre, er det grunnlag for å anta at innstillinga til hva som blir retta naturlegvis får konsekvenser for implementeringa av språknormer, og åssen elevene utvikler språknormsikkerhet og språknormkunnskap (Omdal, 2004b, s. 100).

Videre viste studien at lærere i noen tilfeller kunne tilpasse rettinga si i forhold til hvilken elev det var snakk om, og det kunne også spille en rolle om det var retting av en bokmålstekst eller nynorsktekst (Omdal, 2004b, s. 98). Det er altså snakk om ulik retting blant lærere, og ulik retting fra elev til elev. Ut ifra opplysningene lærerne ga i undersøkelsen angående egen rettepraksis, konkluderte Omdal med at det var rimelig å mene at implementeringa av språknormer ble veldig forskjellig. Videre viste resultatene av lærerundersøkelsen som skulle kartlegge læreres språknormkunnskaper, at kunnskapene varierte (Omdal, 2004b, s. 99). Det kom fram at noen elever i enkelte klasser ikke ble korrigert på visse typer språkfeil, mens andre ble korrigert på ord og bøyning som var rett. Lærernes språknormsikkerhet kan derfor sies å variere. Omdal belyser åssen implementeringa av det kompliserte norske språknormsystemet kan ses som utfordrende for lærere når observasjoner viser at normer i teori og normer i praksis ikke alltid stemmer overens med hverandre.

2.4.2 Elevtekster og elevenes oppfatninger

Roy Johansen gjorde i 1998 en studie der han granska språket i elevtekster hos 9. klassinger ved en ungdomsskole i Arendal i Aust-Agder. Johansen ville finne ut om elevene brukte valgfriheten til å skrive talemålsnært (Johansen, 1998). Han valgte seg ut fem deler av formverket: endingene på substantiver, preteritumsform av svake verb med *-a* eller *-et*, og preteritumsform av sterke verb med valgfri diftong *-ei* eller monoftong *-e* (Johansen, 1998). Den gang var det altså bokmålsnormalen av 1981 som fortsatt gjaldt. Til tross for friheten 1981-reformen ga, viste funna fra Johansens studie at elevene i liten grad skreiv talemålsnært (Johansen, 1999, s. 123–124). Det er interessante funn med tanke på at elevenes talespråk i stor grad samsvarte med et radikalt bokmål, mens de altså valgte å skrive tilnærma konservativt bokmål.

For å finne forklaringer på hvorfor elevenes skriftspråk viker så mye fra talemålet deres, gjorde han også en spørreundersøkelse der han sendte ut et skjema til alle klassene ved samme ungdomsskole. Undersøkelsen tok for seg elevenes rettskrivingskunnskaper og språkholdninger i forhold til valgfrie former i bokmål. Elevene fikk utdelt en tekst med talemålsnære ordformer, der de skulle streke under de orda de mente var feil skrevet. 205

elever svarte på spørreundersøkelsen, og resultatene viste at de i liten grad så ut til å vite hvilke former som var tillatt innafor normen. Blant annet mente 10% av elevene at ordformen «sju» var feil, mens 72% mente ordet «åffer» var feil. På denne tida var «åffer» riktig. Johansen mente derfor det var dekning for å påstå at det var manglende normkunnskap hos elevene som var med i undersøkelsen (Johansen, 1999, s. 125). Det kan se ut som at ordformer som lå nært opp mot dialekta ikke var en del av elevenes internaliserte norm, sjøl om de var en del av den fastsatte normen.

Når det kom til elevenes holdninger til valgfriheten, fikk elevene lese to like tekster: den ene var skrevet med radikalt bokmål og den andre med konservativt bokmål. Elevene skulle krysse av i et skjema på de egenskapene de syntes passa til personen som hadde skrevet de to tekstene. Resultatene viste at teksten som var skrevet på radikalt bokmål karakteriserte en person med lav sosial status, men snill og ærlig, mens teksten skrevet på konservativt bokmål ble karakterisert som en med høy sosial status, fin jobb, høyere utdanning og snill. Ordet *snill* var det eneste ordet som ble brukt i å beskrive begge tekstene (Johansen, 1999, s. 127–128). Mens beskrivelsen av de to tekstene viste hva elevene følte og mente, er det vanskelig å si noe om hvorfor elevene skriver som de gjør. Mange av elevene som var med i spørreundersøkelsen beskrev den radikale teksten med negative ord og uttrykk og det kan se ut til at de hadde en motvilje til det talemålsnære språket som var brukt i den radikale teksten (Johansen, 1999, s. 130). Likevel var det også en del elever som uttrykte seg positivt til den radikale formen å skrive på. Da de ble spurt om hvorfor de ikke skreiv talemålsnært sjøl, svarte de fleste at det ikke var slik de hadde blitt lært å skrive. I tillegg svarte de at det de leste i bøker, aviser og blader, ikke ble skrevet på en radikal måte. Johansen nevner i den sammenheng at det kunne se ut til at skolene ikke formidla den friheten elevene har til å bruke talemålsnære former (Johansen, 1999, s. 131).

Det er vanskelig å peke på én faktor som forklarer hvorfor elevene i Johansens studie ikke identifiserte seg særlig med et radikalt skriftlig bokmål. Han mener at elevene kunne ha sine egne grunner og oppfatninger, men det kunne også ha vært manglende kunnskap og ulike holdninger til hvorfor de valgte å skrive konservativt bokmål. I tillegg var lesestoffet elevene møtte og var fortrolige med, i stor grad skrevet på konservativt bokmål, og dette kunne være med på å påvirke skrivenormen deres. Videre viste spørreskjemaet at 113 av de 205 elevene krysset av for at «det er ikke slik jeg har lært å skrive», da de skulle grunngi meninga si om en radikal bokmålstekst (Johansen, 1999, s.

133). Mye tyder altså på at skolen og lærerne ikke hadde informert og lært elevene godt nok om valgfriheten.

Til tross for studiene jeg har vist til ovenfor, fins det relativt lite forskning rundt læreres kunnskap og holdninger om valgfriheten i skriftnormalene i bokmål. Det samme kan sies om studier av åssen valgfriheten blir brukt i lese- og skriveopplæringa (Jansson, 1999, s. 43). Det fins likevel noen få studier og masteroppgaver som i seinere tid har tatt for seg de samme temaene som i denne oppgava. På grunn av begrensning i tid og omfang i studien min, får jeg ikke plass til å gjøre rede for disse studiene. Det er likevel noen av dem jeg syns bør nevnes. Det er for det første Kjersti Wictorsen Kolas masteroppgave, som tar for seg åssen bokmålet brukes i et stort korpusmateriale av ulike teksttyper, og hvorfor (Kola, 2014). Kola finner at det er moderat eller konservativt bokmål som er mest frekvent, mens radikale former brukes mye mindre. Den andre studien er av Ingunn Indrebø Ims som har gjort en undersøkelse av norske avisers språknormative prinsipp og praksis, og som i stor grad kan knyttes til teorigrunnet i studien min når det gjelder normagenter (Ims, 2007). Ims finner at også i aviser er det moderate og konservative former som er mest brukt, og at dette ofte begrunnes med hensynet til leseren. Sist, men ikke minst er masteroppgava til Johanne Njerne Unhammer relevant fordi hun studerte bruken av valgfrie former i elevtekster fra en 10. klasse på Flekkefjord ungdomsskole i skoleåret 2008/2009 (Unhammer, 2009). Unhammer finner, i likhet med Johansen, at elevene bruker mest moderate former. Hun finner også at elevene har relativt lite kunnskap om hvilke former som er godkjente i bokmålsnormalen.

2.4.3 Ordbøker

Språkrådet har undersøkt hvilke digitale ordbøker elevene i skolen bruker. Undersøkelsen tok for seg både bokmål og nynorsk. På oppdrag fra Språkrådet ble det gjort en studie som undersøkte nettopp dette (Fladmoe, 2014; Hovdenak & Ims, 2016). Spørreskjemaer ble sendt ut til lærere og elever ved ulike barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler rundt om i landet. Undersøkelsen fant sted i 2014, og totalt ble undersøkelsen besvart av minst én eller flere ved 330 skoler, eller 5172 elever og 487 lærere (Fladmoe, 2014, s. 4; Hovdenak & Ims, 2016, s. 2). Resultatene som omhandla elevenes kjennskap til digitale ordbøker, viste at flesteparten av elevene spurte læreren eller en annen medelev når de var usikre på et ords betydning eller skrivemåte, i stedet for å slå opp i en ordbok. Dette gjaldt både for ordbøker digitalt og i papirform. Funna viste også at jo eldre elevene ble, desto flere slo opp i en digital ordbok. Flere elever på videregående enn på

mellomtrinnet svarer i tillegg at de har fått kunnskap om digitale ordbøker i undervisninga på skolen (Fladmoe, 2014, s. 15). Blant de mest brukte digitale ordbøkene var Bokmåls- og Nynorskordboka. Mange elever fra mellomtrinnet rapporterte at de hadde fått kjennskap til digitale ordbøker fra egne foreldre.

Når det gjelder lærernes svar, kom det fram at et flertall totalt sett mente det var relevant å introdusere digitale ordbøker til elevene etter 4. eller 5. trinn. I tillegg sier ni av ti lærere på videregående skoler at de har tilgang til digitale norskspråklige ordbøker, mens omtrent halvparten av lærerne på mellomtrinnet er usikre på om skolen har tilgang. Dette tyder på at det er begrensa bevissthet hos barneskolelærerne om digitale ordbøker (Fladmoe, 2014, s. 17). I tillegg finner de at «Heile 82% av lærarane i vidaregåande skule svarer at dei bruker digitale ordbøker når dei rettar elevarbeid. Til samanlikning gjeld dette 67% av lærarane på ungdomstrinnet og 38% på mellomtrinnet» (Hovdenak & Ims, 2016, s. 10). Siden et flertall av lærerne fra både ungdomskoler og videregående skoler bruker digitale ordbøker i rettarbeidet, er det viktig at ordbøkene de velger er godkjente.

I dette kapitlet har jeg blant annet tatt for meg skriftspråkhistorie, ulike aspekter ved normering og språkideologier, samt gjort rede for lærere og elevers språknormkunnskap. Deretter gjorde jeg greie for åssen læreplaner, danning og språk som identitet kunne ses opp mot valgfriheten i bokmål. Til slutt tok jeg for meg tidlige forskning der jeg presenterte studier med både et lærerperspektiv og et elevperspektiv. I neste kapittel vil jeg beskrive metodene jeg har brukt i denne studien, den vitenskapsteoretiske tilnærminga oppgava har, og studiens informanter. Jeg vil også si noe om innsamlinga av materialet mitt, og redegjøre for hensyn jeg har tatt og vurderinger som har dukka opp underveis.

3 Metode

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Jeg har i denne studien brukt en kombinasjon av dybdeintervju og spørreundersøkelse. Jeg har som tidligere nevnt intervjuet fire norsklærere, to fra skoler i urbane områder, og to fra skoler på bygda. Spørreundersøkelsen utførte jeg digitalt, og totalt 19 lærere svarte: 10 norsklærere fra byskoler og 9 norsklærere fra bygdeskoler. Hva jeg legger i by- og bygdeskoler kommer jeg tilbake til i underkapittel 3.5. «Informantene og innsamling av data». I dette kapitlet vil jeg beskrive og utdype mer om metodene, samt beskrive vitenskapsteoretisk tilnærming, reliabilitet og validitet. Videre tar jeg for meg innsamling av data og informasjon om informantene. Til slutt vil jeg avslutte kapitlet med å nevne noen etiske hensyn og vurderinger gjort før, under og i etterkant av undersøkelsen.

Kvalitative metoder er opptatte av å beskrive eller forstå åssen mennesker oppfatter verden, hva slags relasjoner som gir oss mening, og fokuserer på hverdagshandlinger til noen personer i naturlige kontekster. Disse metodene blir brukt når man vil uttale seg spesifikt om sosiale mønstre, ofte avgrenset til et mindre område (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016, s. 95; Postholm, 2010, s. 17). Overført til denne studien handler det om læreres tanker og holdninger til egen praksis når det kommer til rettskriving og undervisning i bokmål. Det er problemstillinga som i stor grad bestemmer valg av metode, men det kan også være andre forhold som ressurser, tidsavgrensning eller penger som påvirker metodevalget (Johannessen mfl., 2016, s. 96). Min problemstilling krever først og fremst kvalitativ metode fordi jeg ønsker å få innsyn i personers erfaringer.

Kvantitative metoder brukes når man vil måle noe, og skiller seg fra kvalitative metoder ved at man i denne type undersøkelser opererer med tekst, mens man i kvantitative undersøkelser jobber med tall (Johannessen mfl., 2016, s. 239). Jeg ønska å hente inn noen flere perspektiver rundt praksisen, holdninger og erfaringer til norsklærere på et mer generelt nivå enn bare fra de fire intervjuinformantene. Derfor valgte jeg også å bruke en kvantitativ metode, i form av spørreundersøkelse. Nedenfor vil jeg utdype mer om intervju og spørreundersøkelse, og bakgrunnen for valget av nettopp disse metodene.

3.1.1 Intervju

Denne studien tar for seg læreres perspektiv på valgfrihet i rettskriving i bokmål. Indirekte vil dette kunne si noe om hva slags bokmål elevene møter i skolen. For å finne ut av dette,

valgte jeg å bruke kvalitativt dybdeintervju av noen lærere for å finne ut om de har en bevisst bokmålsnorm de bruker når de skriver til elevene, og når de retter elevtekster. Dybdeintervju blir ofte brukt i studier der man vil undersøke åssen noe blir gjort eller tolka av personer. For eksempel er denne metoden relevant å bruke når man skal innhente kunnskap om informanternes opplevelser, erfaringer og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137 og 140).

Når man forsker på sosiale fenomen, vil man nok oppleve at de er nokså komplekse. Kvalitativt intervju gjør det mulig å få fram nyanser og kompleksitet (Johannessen mfl., 2016, s. 146). Jeg har valgt kvalitative dybdeintervjuer av fire lærere for å få detaljerte beskrivelser av informantenes følelser, refleksjoner, meninger, holdninger og forståelse – noe som andre metoder ikke ville kunne belyse like godt (Johannessen mfl., 2016, s. 146). Intervjua vil kunne være med på å undersøke hva slags bokmål elevene møter i skolen på bakgrunn av åssen læreren oppfatter at han eller hun skriver beskjeder, tilbakemeldinger, på tavla og hva som blir lagt vekt på i retting av tekster.

Et intervju er ofte strukturert, i større eller mindre grad, det vil si at noen spørsmål er bestemt på forhånd, rundt et gitt tema (Johannessen mfl., 2016, s. 147). For å kunne få utdypende svar fra informantene, var en halvstrukturert intervjuguide fordelaktig. Intervjuguiden kan leses i sin helhet i vedlegg 3. Ved at jeg hadde overordna spørsmål, kunne jeg ha noen faste spørsmål klare på forhånd som var like for alle informantene. Dette gjorde det også enklere å sammenlikne svar i ettertid. Halvstrukturen gjorde at jeg kunne stille oppklarings- eller oppfølgingsspørsmål, be om mer utdyping eller rette opp i misforståelser underveis i intervjuet (Postholm & Moen, 2018, s. 59). Totalt sett ville derfor et halvstrukturert dybdeintervju gi informantene mer frihet til å utdype svar, forhåpentligvis gjøre dem mer komfortable i intervjusituasjonen, og gi rom for personlige meninger.

3.1.2 Spørreundersøkelse

Spørreskjemaundersøkelse er en metode man kan bruke når man vil sammenlikne noen felles faste spørsmål. Likheter og variasjoner er enklere å oppdage når man har gitte svaralternativ som kan gjøres om til statistikker, diagrammer, tabeller eller grafer. Å både lage og gi ut et digitalt spørreskjema går relativt kjapt, og det innebærer minimalt arbeid når det kommer til datainnsamling (Johannessen mfl., 2016, s. 261). I mitt prosjekt passa derfor et digitalt spørreskjema godt fordi det var lite tidkrevende og kunne gi gode,

konkrete funn til å sammenlikne med intervjusvara. Det kan diskuteres om det i det hele tatt kan sies å være en kvantitativ undersøkelse i min studie, siden 19 informanter er så få. Likevel velger jeg å anse spørreundersøkelsen som en kvantitativ metode sammenlikna med intervju, siden intervju omfatta færre informanter og mer dyptgående svar enn spørreundersøkelsen. I tillegg blir svara fra en spørreundersøkelse en samla oppfatning fra flere personer, noe som skiller seg fra intervju der hver informants svar står for seg sjøl. I tillegg kan spørreskjema som metode gi adekvate svar dersom jeg formulerer spørsmåla mest mulig konkret og knytter dem opp til problemstillinga (Johannessen mfl., 2016, s. 262). Den digitale spørreundersøkelsen skulle bidra til å gi en oversikt og fungere som et tillegg til intervjufunna, og på den måten være med på å gi meg svar på problemstillinga. Hensikten med å bruke spørreundersøkelse var derfor ikke bare å få en utfyllende datainnsamling, men også å bruke dataene som en støtte til intervjusvara. Derfor er den ikke hovedmetoden i denne studien.

Undersøkelsen ble lagd og utført med Google Docs-skjema, og ble sendt ut til rektorer ved ti ungdomsskoler: fem byskoler, og fem bygdeskoler. Deretter skulle de sende forespørselen min videre til skolens norsklærere, da jeg ikke hadde tilgang til alle epostadresser. Denne måten virka mest effektiv og minst tidkrevende, men til gjengjeld veit jeg ikke hvor mange fra hver skole som valgte å delta i undersøkelsen, sammenlikna med hvor mange som i utgangspunktet kunne ha svart. Jeg måtte også purre en gang underveis for å forsikre meg om at forespørselen ikke bare ble liggende glemt. Det er verdt å nevne at det har vært utfordrende underveis å få kontakt og respons fra mange rektorer. Jeg ringte rundt etter et par uker, og i den hektiske hverdagen rektorer har, svarte færre enn halvparten. På et tidspunkt måtte jeg sette en frist for innsendinga av svar, og det ble noen uker etter at jeg hadde gjennomført siste dybdeintervju. Etter å ha sjekka svarantallet på det digitale spørreskjemaet underveis, avslutta jeg undersøkelsen i mars da jeg ikke hadde fått inn noen flere svar på flere uker. Da hadde jeg heller ikke mer tid til å vente på grunn av tidsbegrensinga til oppgava. Jeg hadde håpet at flere informanter hadde svart på spørreskjemaet, gitt at hele undersøkelsen var aktiv og åpen fra november til mars. Det kan være flere grunner til at bare totalt 19 lærere svarte, for eksempel mangel på norsklærere ved skolene, rektorer som ikke sendte informasjonen videre, eller mangel på informanter som ville delta.

I sjølve spørreskjemaet har jeg valgt å bruke en *likertskala*, det vi si en utforming av svaralternativer som graderes, for eksempel fra: ikke i det hele tatt (0), omtrent som

vanlig (1), heller mer enn vanlig (2), mye mer enn vanlig (3). General Health Questionnaire er en slik type skala, og er et av verdens mest brukte spørreskjemaer når det kommer til blant annet vurdering av velvære og psykisk ubehag hos mennesker (Malt, 2018). En slik skala er en fordel å bruke i min studie fordi informantene får mulighet til å nyansere svare sine i tråd med oppfatninga deres (Johannessen mfl., 2016, s. 273). Spørreskjemaet er i hovedsak meget strukturert, det vil si at det er oppgitte svar på forhånd, og dette betegnes som et prekodet spørreskjema (Johannessen mfl., 2016, s. 263). I tillegg valgte jeg å ha med en tekstboks som åpna for at informantene kunne skrive fritekst om hva de tenkte og mente om valgfrie former i slutten av undersøkelsen. I spørreskjemaet brukte jeg som regel svaralternativene: helt enig, litt enig, vet ikke, litt uenig, helt uenig. Jeg valgte også å ha et «vet ikke»-svaralternativ og «nøytral»-svaralternativ dersom noen ikke skulle ha noen mening om spørsmålet eller faktisk ikke visste. Dermed kunne jeg få mer reelle svar enn om de ble tvunget til å gi et annet svaralternativ enn det de egentlig mente. Et annet argument for å ha med et «vet ikke»-alternativ, var også for å unngå risikoen for at spørsmål forble ubesvart, uten å vite hvorfor.

Det er viktig å nevne at talla jeg har fått fra denne type undersøkelse er små, og dermed vil jeg være forsiktig med å sammenlikne. Som med all forskning kan resultatene være tilfeldigheter, og i min studie er antall informanter for små til å kunne representere en større populasjon. Det er likevel interessant å se åssen akkurat informantene i studien min stiller seg til valgfriheten i bokmål, og ut fra funna se om det er noen markante forskjeller mellom by- og bygdeskolelærere og intervjuinformantenes svar.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I studien min har jeg en *fenomenologisk* tilnærming, det vil si at jeg beskriver og utforsker mennesker, og deres forståelse og erfaringer med et fenomen (Johannessen mfl., 2016, s. 78). Videre har jeg valgt en hermeneutisk vinkling fordi jeg er opptatt av å oppdage meningsperspektivet til personene jeg studerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Dette innebærer at jeg vil studere holdninger og meninger til personen. Ifølge sosialfilosofen Wilhelm Dilthey blir mening skapt i det som blir kalt den hermeneutiske sirkelen, det vil si i analyseprosessen av teksten eller talen (Postholm, 2010, s. 19). Basert på studiens fokus og hensikten med forskninga min, blir målet mitt å framheve perspektiver hos lærere gjennom analyse av svare deres fra intervju, og tolke meningspotensialet dette kan ha i lys av kontekst, teori og sammenlikning med svare fra spørreundersøkelsen.

3.3 Reliabilitet

Vitenskapelig forskning er aldri helt objektivt. Det man ser etter blir det man retter fokuset mot, og det er ut ifra en bestemt teori. Forskeren har sin egen forforståelse med seg når han eller hun analyserer og tolker, og forskerblikket vil farges av forskerens eget ståsted. Dette betyr likevel ikke at man ikke skal prøve å være så nøytral som mulig (Nyeng, 2017, s. 12; Postholm & Moen, 2018, s. 17). I midlertidig bør man alltid prøve å reflektere rundt eget ståsted, og ta hensyn til at ulike metoder gir ulike resultater. For meg som forsker har forforståelsen min for temaet vært med å påvirke åssen jeg har utforma spørsmåla, både forskningsspørsmåla og intervju- og spørreskjemaspørsmåla. Min forforståelse var også med på å bestemme min tolkning, og uten denne forforståelsen hadde jeg ikke hatt de forventningene som jeg hadde før studien.

Reliabilitet handler om troverdighet og pålitelighet, og om man kan stole på forskerens datamateriale og resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137 og 276). Ved å gjøre kvalitative dybdeintervjuer ville jeg undersøke hva de spesifikke informantene tenkte, mente, oppfatta og reflekterte rundt rettskrivingsopplæringa. Dette er funn som kan endre seg over tid, og derfor er det vanskelig å si i hvilken grad undersøkelsen og materialet kan bli utført og reproduisert igjen på samme måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Svartdal, 2018). I min studie økte graden av reliabilitet blant annet ved å gjøre lydopptak av intervjua, slik at jeg kunne gå tilbake til svara ved seinere anledning. I tillegg transkriberte jeg alle intervjua, slik at andre også kan se åssen jeg har tolka råmaterialet. Dermed sikra jeg et opprinnelig muntlig materiale i form av en skriftlig kopi, og slik blir påliteligheten enda høyere. Funna vil likevel ikke være generaliserbare fordi datamaterialet er altfor lite til å kunne trekke konklusjoner for en større populasjon, men resultatene kan bli brukt som en støtte, motsetning eller et supplement i liknende studier. Studien gir heller ingen grunnlag til å kunne få liknende resultater dersom man gjør samme undersøkelse igjen, nettopp fordi kvalitativ forskning tar utgangspunkt i å studere ett eller få fenomen, ofte personer. Personer er dynamiske og vil kunne endre meninger over tid. Det er verdt å nevne at min hensikt i denne studien ikke har vært å generalisere, og at reliabiliteten ikke framstår som lav på bakgrunn av dette.

I forhold til reliabiliteten til meg sjøl som forsker, var det viktig at jeg ikke stilte ledende spørsmål under intervjua, slik at jeg ikke påvirka svara fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Et eksempel på et ledende svar kunne vært «hvorfor er det så viktig med valgfrie former i bokmål?». Her ville jeg med en gang gitt uttrykk for en bestemt holdning som ville påvirka åssen informanten hadde svart. Spørreskjemaet, som

er en kvantitativ metode, er med på å gi et større svargrunnlag fra lærere – og dermed også styrke påliteligheten i resultatene, basert på et høyere antall informanter.

3.4 Validitet

Validitet handler om datas relevans, gyldighet eller holdbarhet, og sier noe om i hvilken grad en studie undersøker det den er ment å undersøke (Johannessen mfl., 2016, s. 66; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I denne studien kan jeg for eksempel ikke påstå at jeg har funnet ut åssen lærere underviser i rettskriving, fordi jeg har ikke observert dem i klasserommet. Men jeg har funnet ut noe om hva de tenker om å undervise i rettskriving. Studien min måler det den skal måle i form av intervju- og spørreskjemaspørsmål som er knyttet opp til problemstillinga, og som blir tolka i lys av teori, tidligere forskning og egen kunnskapsbase. Ved å kombinere spørreundersøkelse med dybdeintervju, vil jeg kunne styrke resultatene ved sammenlikning, og dermed øker studiens validitet. Validitet handler derfor om å kunne trekke reelle slutninger basert på at studien har blitt gjennomført i henhold til hva som faktisk er hensikten med studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette betyr for eksempel at svara i spørreskjemaet må utformes på en enkel og forståelig måte slik at informantene forstår spørsmåla, påstandene og begrepene slik de er intendert. Derfor er det viktig å ha et klart språk, og være bevisst på denne feilkilden når man tolker svara. Validitet handler også om forskerens kredibilitet, som sier noe om hans eller hennes forkunnskaper, tidligere forskning og forskeren som person (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276 – 277). Validiteten i mitt prosjekt påvirkes blant annet av hvor nøye og objektivt jeg transkriberer intervjua, slik at det blir en så presis gjengivelse av svara som mulig.

3.5 Informantene og innsamling av data

I denne studien har jeg hatt fire informanter som stilte til intervju, og ytterligere 19 informanter som har svart på spørreundersøkelsen. Informantene som har vært med i denne studien har vært norsklærere i skoler på Østlandet. Informantene som har deltatt i spørreundersøkelsen har i større grad vært tilfeldig valgt enn intervjuinformantene, da jeg verken har møtt dem eller veit hvem de er. Forespørsel om deltakelse til spørreundersøkelsen ble sendt til 10 tilfeldige skoler innafor Østlandsområdet. Når det kommer til valg av informanter til intervjua, har jeg først og fremst sendt epost og brukt eget nettverk til å komme i kontakt med flere informanter underveis. I begge

undersøkelsene har jeg verken tatt hensyn til alder, kjønn, utdanning eller hvor de kommer fra da jeg skulle velge informanter. Det eneste kriteriet for informantene har vært at de har minst ett års erfaring som lærer i skolen. Likevel er det et faktum at det fins en større andel kvinner enn menn i læreryrket for tida, og til tross for at jeg har spurt begge kjønn, har intervjuinformantene som takket ja til å delta, vært kvinner. Dette velger jeg å opplyse om da jeg i hoveddelen enklest viser til intervjuinformantene ut fra dekknavn som henviser til kjønn. Mer om kjønn i neste underkapittel, 3.6 «Etiske hensyn og vurderinger». Når det kommer til skolene jeg valgte, har jeg vært mer selektiv. I begrepet «byskoler» legger jeg de skolene som ligger tett opp mot urbane, store byer og tettsteder, mens «bygdeskoler» representerer de landlige skolene som ligger i utkant av tettbebygde strøk og byer. Jeg har gått ut fra geografiske avstander på et overordna og generelt nivå, men også hørt med lokalbefolkningens oppfatninger om hva som anses som by- og bygdeskoler i områdene. Antall elever på skolene har ikke spilt en stor rolle, men har samsvart med det jeg forventa: bygdeskolene har som regel færre elever enn byskolene.

Kunnskap om valgfrie former i bokmål på forhånd av intervjuet var ikke et kriterium for denne studien. I løpet av intervjuet har jeg fått et inntrykk av hva informantene kan om valgfrie former, men det er på ingen måte en kartlegging av faktisk kunnskap de har om valgfrie former i bokmål. Det har i hovedsak vært interessant å undersøke deres tanker om eventuell bruk, erfaring og tematisering av de valgfriheten i undervisninga. Likevel har informantene sjøl nevnt valgfrie former som hunkjønnssubstantiv med *-a-* eller *-en-*endinger i bestemt form entall, *a-* eller *ene-*ending i bestemt form flertall av intetkjønnsord, men også bruk av monoftong og diftong i både preteritumsform av sterke verb som «skrev»/«skreiv», og i substantiv som «sten»/«stein» osv. Hos to informanter ble i tillegg ordet «åssen» et tema, fordi det ofte blir assosiert med et muntlig språk.

Datamaterialet mitt ble som tidligere nevnt skriftlig transkribert fra lydopptak gjort under intervjusituasjonene. Spørreundersøkelsens materiale var fra starten av skriftlige svar i form av avkrysningspunkter fra det digitale spørreskjemaet. Ved å kunne samle inn all data skriftlig og/eller gjøre det skriftlig i etterkant, har jeg kunne bruke direkte gjengivelse av dataene under skrivinga i hele tidsperioden. Ord er flyktige, men lydopptak og nedskrevne svar har gjort det mulig å kunne gå tilbake til intervjusituasjonene og direkte hente ut informasjon.

3.6 Etiske hensyn og vurderinger

I et hvert prosjekt vil det alltid være hensyn og vurderinger som må tas før, underveis og i etterkant av en undersøkelse. I min studie tok jeg høyde for slike hensyn på flere måter. Det første jeg gjorde var å sende inn prosjektet mitt til godkjenning hos Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Et nytt personvernregelverk ble innført 20. juli 2018. Hensikten med loven blant annet er å styrke enkeltindividers rettigheter (Norsk senter for forskningsdata, 2018). For min studie betyr det at all form for lydopptak blir ansett som personopplysninger som er meldepliktig og må godkjennes av NSD. Prosjektet mitt ble godkjent.

Da jeg skulle intervju og sende ut spørreskjemaet til informantene, var det viktig at jeg fikk samtykke av alle som ville delta. Undersøkelsen var frivillig, og alle som valgte å bli med på både intervju og spørreundersøkelsen, ble nøye informert om hva det innebar å delta. En A4-side med skriftlige opplysninger om prosjektet ble sendt til alle involverte. Intervjuinformantene skreiv under på at de hadde forstått betingelsene for å delta, enten i forkant av, eller under intervjuet. Spørreundersøkelsesinformantene tikket derimot av i en boks i starten av spørreskjemaet, hvor de godkjente at de forsto hva deltakelsen innebar. Videre var anonymiteten til informantene som deltok i denne studien viktig å bevare. Jeg var nøye med at ingen personopplysninger som kunne føre til avsløringer av personenes identitet kom fram i verken intervjuet eller i spørreskjemaet. Spørreskjemaet registrerte ikke IP-adressene til de som besvarte det, noe som gjør at det er umulig å spore dem. Intervjuinformantenes identitet holdt jeg skjult ved å gi dem fiktive navn, og jeg opplyser heller ikke om hvor de kommer fra. Andre opplysninger som sivilstatus, alder, utdanning, bosted osv. har ikke blitt oppgitt og har heller ikke hatt betydning for denne studien. Likevel følte jeg, med tanke på de fiktive navna, at jeg måtte oppgi intervjuinformantenes kjønn da jeg henviste til de i oppgava. Som tidligere nevnt har kjønn ikke vært et kriterium, men i stedet vært tilfeldig. Etter transkribering av alle intervjuet, og etter endt studie, vil jeg slette alle lydfilene slik at det ikke skal være muligheter for at dette kommer på avveie.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere, tolke og drøfte funna fra undersøkelsen. Kapitlet er todelt ved at jeg først tar for meg funna fra intervjuet i del 1, og deretter funna fra spørreundersøkelsen i del 2. Funna vil bli presentert i ulike kategorier som er basert på temaene i spørsmåla, fra både spørreskjema og intervjuguiden. Siden disse spørsmåla tar utgangspunkt i oppgavas problemstilling og forskningsspørsmål, ble det logisk at disse spørsmåla ble styrende for åssen kategoriene ble utforma. Strukturen i dette kapitlet er derfor med på å svare på om lærere er bevisste sin rolle som skriftspråklige rollemodeller for elevene, hva slags bokmål de skriver sjøl, om de formidler valgfriheten i bokmålsnormen til elevene eller bruker en strengere norm, og om lærerne tar utgangspunkt i elevenes talespråk når de underviser i rettskriving. Jeg har ikke kategorisert by- og bygdeinformanter hver for seg da det ville blitt veldig repeterende dersom jeg skulle skrevet om de samme funna flere ganger. Ikke minst ville jeg kunne presentere alle fire informantenes svar etter hverandre eller sammenlagt, og kunne sammenlikne svar der det var naturlig å gjøre så.

4.1 Del 1: Dybdeintervjuet

Nedenfor har jeg delt opp analysen min i tre kategorier der jeg vil presentere, tolke og drøfte funna fra intervjuet. Første kategori har jeg kalt *Rettskriving*, mens kategori to blir kalt *Valgfrie former: tanker og erfaringer*. Tredje og siste kategori innafor intervjudataene blir kalt *Retting, undervisning og bruk av ordbøker*. Jeg har gitt informantene fiktive fornavn for å opprettholde anonymiteten, samt etternavn som representerer hvilken type skole de jobber på. Derfor vil jeg referere til informantene som «Elin By», «Anita By», «Silje Bygd» og «Iselin Bygd» gjennom resten av oppgava.

4.1.1 Rettskriving

Det viktigste jeg fant ut i denne kategorien, var at lærerne hadde ulike oppfatninger av hva de la i ordet «rettskriving», og hva de beskrev som et godt bokmål. Lærerne underviste i liten grad eksplisitt om rettskriving i undervisninga, men kunne jobbe med grammatikk og rettskriving via retting, tilbakemeldinger og prosessorientert skriving. Nedenfor vil jeg utdype funna innafor denne kategorien.

Hovedfunn 1: det er ulike oppfatninger av hva de legger i «rettskriving», og hva et godt bokmål er

Lærerne har delvis ulike meninger om hva de legger i ordet «rettskriving», og hva som kjennetegner et godt bokmål for dem. Når de blir bedt om å si hva de legger i «rettskriving», sier flere at staving, å skrive korrekt, og retting av tekster er noe de tenker på. Elin By svarer for eksempel at for henne handler rettskriving om åssen man skriver korrekt. Anita By og Silje Bygd nevner også å rette skrivefeil, og Iselin Bygd trekker fram staving av ord. Dette er kanskje ikke så overraskende. Men i tillegg til disse definisjonene og assosiasjonene trekker de fire fram litt ulike ting. Elin By sier for eksempel at et godt bokmål innebærer å ha et godt ordforråd, mens Silje Bygd nevner at det er viktig å formulere seg godt, særlig med tanke på seinere deltakelse i yrkeslivet. Når det gjelder hva som kjennetegner et godt bokmål, er hensynet til mottakeren noe flere informanter nevner. Anita By mener at det er viktig at en tekst er «lett å lese», og dette henger delvis sammen med at det bør være lite skrivefeil og tegnsettingsfeil. Hun mener dessuten at språket bør være «formelt», og hun understreka at hun er tilhenger av å følge regler og det å ha én norm som alle kunne lære seg – i alle fall i formelle settinger. Hva man skriver på fritida med venner, i SMS-er, chatter osv. er ifølge henne helt valgfritt, men det elevene lærer på skolen burde være regelbundet.

Silje Bygd mener at et rett og godt bokmål innebærer et konservativt bokmål. Hun hadde lest om både radikalt og konservativt bokmål, og tenkte ut ifra forskjellene at de konservative formene lå nærmere bokmål, mens de liberale eller radikale formene lå nærmere nynorsk. Siden nynorsk er basert på de norske dialektene, er det kanskje ikke så rart at hun forbinder de radikale formene med noe talemålsnært, og dermed nærmere nynorsk. Det er interessant å se dette funnet opp mot læreboknormalen fra 1959, der det ble brukt innstramma, konservative former i lærebøkene (Løland, 1997). Det todelte systemet med en trang læreboknormal og en brei normal for skoleelever kan sammenliknes med Silje Bygds oppfatning (Helset, 2017, s. 137). Hvis det konservative bokmålet tidligere har blitt oppfatta som det «riktige» bokmålet i lærebøker og i formelle tekster, er det sannsynligvis fortsatt mennesker som har dette normsynet. Mange godt voksne lærere i dag har mest sannsynlig hatt sin skriveopplæring på 60- og 70-tallet da 1959-reformen gjaldt, og dermed kan dette fortsatt ha innvirkning på deres språknorm, på tross av nye reformer i etterkant. Også tidligere foreldregenerasjoner kan ha påvirka de yngre lærerne i sin skriveopplæring seinere. Silje Bygds oppfatning av at det er det konservative bokmålet som bør anses som rett bokmål kan derfor ligge i dette synet.

Også Iselin Bygd forbinder et korrekt bokmål med et konservativt bokmål. Hun sier at «... det er nok liksom bokmålsnært som jeg tenker er korrekt bokmål, da». Dette tolker jeg som at hun mener konservative former som det bokmålsnære. Videre oppfølgingsspørsmål bekrefta nemlig at hun anså seg sjøl som bruker av de konservative formene i bokmål. Det er interessant å se at verken Elin By eller Anita By nevner valgfrie former når de snakker om hva som kjennetegna et godt og korrekt bokmål for dem. Det er usikkert om det kan ha noen sammenheng med at de jobber i byskoler, men fokuset hos dem lå i større grad på ordforrådet og at man skreiv formelt og konsekvent. Det ser dessuten ut til at det ligger en skepsis hos bygdeskolelærerne i å la elevene bruke talemålsnære former, eller radikale former i formelle settinger i skriveopplæringa. I motsetning til denne oppfatninga, mener Sandøy at talemålsnært og dialekt nær skrivning er et gode, og at en muntlig skriftnorm ikke påvirker elevenes evne til å skrive normert og korrekt norsk i andre sammenhenger (Helset, 2017, s. 144). Som Omdal omtaler er det lærerne som skal rette barn og unges språkbruk, og veilede dem om de mange valgmulighetene som finnes i målformene (Omdal, 2004b, s. 17). Dersom flere lærere har samme syn på valgfrie former som Iselin Bygd, vil det bety at veldig mange elever bare får kjennskap til de konservative formene i bokmål.

Hovedfunn 2: det undervises lite i rettskriving, og det å være konsekvent i skrivinga ses i sammenheng med å holde seg til én bokmålsform

Når det kommer til åssen lærerne underviser i rettskriving, sier flere av lærerne at de ikke gjør dette så mye eksplisitt, men at de tar tak i rettskriving underveis som en del av prosessorientert skrivning. Elin By sier for eksempel at hun ikke har spesielt mye grammatikkopplæring i undervisninga. Det er ikke slik at hun snakker eksplisitt om ortografi, grammatikk og setningsoppbygging ofte. Hun fokuserer på at elevene skal skrive tekster, og hun gir tilbakemeldinger, og slik sett jobber de med rettskriving gjennom elevtekster. Jeg tolker det slik at hun jobber prosessorientert med skrivinga, og at hun vektlegger tilbakemeldinger og forbedringer.

Anita By forteller at hun underviser i rettskriving ved å først lære elevene regler, særlig på 8.trinn. Dette er altså litt ulikt Elin By, men Anita By sier videre at hun mener at læringa skjer best når elevene skriver og får tilbakemeldinger. Hun er altså delvis enig med Elin By om at rettskriving bør jobbes med gjennom elevenes egen skrivning. Hun bruker dessuten et skjema der elevene kan skrive inn hvilke ord de har skrevet feil, hva det riktige er, hva slags type ord det er, hvorfor det ble feil og hvor mange ganger feilen har blitt gjentatt i teksten. Dette retteskjemaet ga hun ut til elevene i ulike

skrivesituasjoner, og samla det inn hver gang. Ved en senere anledning gir hun skjemaet tilbake slik at de kan skrive på nye ord, og eventuelt sjekke om de skreiv de samme ordene feil fortsatt. Dette begynte de med allerede i 8.klasse, og i løpet av 10. klasse ville de få tilbake skjemaene for siste gang før eksamen, og dermed kunne se utviklinga deres over tre år. Hun opplever at denne måten fungerer bra siden elevene må rette feila sine sjøl, og hele tiden får jobba og endra gjennomgående feil.

Silje Bygd underviser derimot ikke så mye i rettskriving, ifølge henne sjøl. Hun sier at hun retter tekster, og dersom det er typiske feil i flere tekster, tar hun det opp i plenum med hele klassen. Hun har med andre ord lite eksplisitt undervisning i rettskriving, med mindre det er feil som går igjen hos flere elever.

Iselin Bygd framhever heller ikke rettskriving i undervisninga si. Hun sier de ikke bruker så mye tid på det, men i likhet med Elin By sier hun at hun retter mye når elevene skriver prosessorientert. Da kan hun markere i teksten, skrive tilbakemeldinger i kommentarfelt, eller sette inn kommentarer direkte i teksten. Hun legger også vekt på at elevene skal finne ut av feila sjøl, og rette dem opp. Før terminprøver eller eksamener lager dessuten elevene hefter med typiske skrivefeil, og de kan gjennomgå ulike feiltyper som går igjen. Sjøl om Iselin Bygd sier hun ikke underviser eksplisitt om rettskriving, ser man tydelig at hun gjennom elevens tekstskaping lager en form for refleksjon rundt rettskriving hos elevene ved at de får finne og rette egne feil. Elevene blir oppmerksomme på hva som må endres, og tillegges ansvaret med å finne ut av åssen endringen skal skje.

Når det gjelder konsekvens i rettskriving, er alle lærerne enige om at det å være konsekvent er noe man bør strebe etter. Hva det vil si å være konsekvent er det derimot litt ulike oppfatninger om. Elin By sier at det er viktig å holde seg til én form. I det legger hun at man må være bevisst på mottakeren, ha stort nok ordforråd, være saklig og bruke fagbegreper. Hun nevner for eksempel at det å bruke mye dialekt i teksten sin kan oppfattes som mindre formelt hvis eleven ikke er saklig og velformulert. Hun er særlig bevisst på dette med tanke på om mottakeren/leseren er konservativ eller ikke. «Men jeg tenker at man kan jo skrive saklig og objektivt og formelt, men allikevel bruke for eksempel, ja Vestfolddialekten, da. Jeg gjør det selv», sier hun. Jeg fulgte opp med et spørsmål om hvilke tanker hun gjorde seg angående holdninger hos de som bruker konservative former og de som bruker radikale, og at de som skriver radikalt bokmål kan bli underlagt strengere krav enn de som skriver konservativt. Elin By svarte til dette at hun er enig i at det finnes fordommer til språknormene, og at elevene bør ha kjennskap til det. Av den grunn presiserer hun at hun også sjøl, i noen settinger, skriver mer

konservativt for å virke mer formell. For eksempel i en jobbsøknad eller på epost så vil kanskje andre oppfatte henne som mindre saklig hvis hun skriver radikalt, og dette er hun bevisst på.

Med tanke på valgfrihetsprinsippet, som handler om at språkbrukerne fritt kan velge de formene som passer dem best, kan det se ut til at Elin By er positiv til et talemålsnært bokmål. Men på grunn av andres holdninger til disse formene, er hun skeptisk og usikker på åssen elevene vil bli dømt i for eksempel retting av eksamenstekster, jobbsøknader osv. Sjøl om valgfriheten blir betrakta som et gode for mange, er det ikke alltid det utspiller seg på samme måte i praksis (Omdal & Vikør, 2002, s. 37). Til slutt oppsummerte hun svaret sitt med å si hun ikke trodde det var mange elever ved skolen som brukte mye dialektord i tekstene sine. Hvis man tenker tilbake på studiene gjort av Johansen, Unhammer og Kola, og sammenlikner resultatene med Elin Bys antakelser, kan det stemme at mange elever ikke skriver radikalt bokmål (Johansen, 1999; Kola, 2014; Unhammer, 2009). Ut fra hennes perspektiv og de tekstene hun har lest, så brukte de ikke radikale former, og dette trodde hun kunne være fordi elevene prøvde å unngå å skrive feil.

Elin By ser ut til å være spesielt mottakerbevisst når det gjelder fordommene rundt hvilke former man velger å bruke i ulike tekster, i forhold til hvem mottakeren er. Blant annet nevner hun nedgang av tjukk L i deler av Vestfold på bakgrunn av at mange oppfatter tjukk L som mindre pent å bruke. Som i Johnsons studie (1999), der han undersøkte elevenes holdninger til to like tekster skrevet på henholdsvis radikalt og konservativt bokmål, kan man også se en bevissthet fra Elin by rundt fordommer til språkvariasjoner. Funn fra Johnsons studie kan i særlig grad knyttes opp mot språk som identitet som jeg var inne på i kapittel 2. Resultatene fra Johansens studie viser at elevene har gjort seg opp en mening om personene bak teksten ut fra egen refleksjon og kunnskap om de språklige formene som er brukt (Helset, 2017, s. 135; Johansen, 1999, s. 130–131). Det kan virke som om de valgfrie endingene av verb som *kastet/kasta* tillegges en betydning utover ordets semantiske egenskaper, og dette kan ses i sammenheng med identitet. Avhengig av hvilken ending man bruker på verbet, kan det synes å symbolisere noe mer, og det kan knyttes til sosial status, utdanning, personlige egenskaper osv. På den måten kan valgfrie former være en identitetsmarkør. Elin by avslutter spørsmålet med å nevne at «... men her (på skolen) så tenker jeg jo at de skriver relativt ... Altså sånn, sånn som det står i ordboka, da. Altså, ikke de valgfrie formene». De valgfrie formene står jo også i ordboka, så her kan det tyde på at hun mangler kunnskap rundt hva

ordbøkene viser. Jeg tolker det som at hun også ser på de valgfrie formene som bare de radikale, mens de konservative er de som blir ansett som de mer «riktige».

Anita By sier mindre om hensynet til mottakeren, men hun er opptatt av at konsekvens i skrivinga må bygge på et system der elevene velger seg ut visse former. Hun er tydelig på at elevene godt kan bruke både *a*-endinger og *e*-endinger i substantiv bestemt form entall, men skriver de for eksempel «boken» et sted, kan de ikke skrive «boka» et annet sted i samme tekst. Dette samsvarer godt med det Omdal og Vikør sier om bruken av valgfrie former: «Både i teori og praksis er det mulig å blande sitt eget brygg av f. eks. såkalte konservative og radikale former; det er ikke noe krav at en må skrive *kasta* og ikke *kastet* dersom en skriver *sola*» (Omdal & Vikør, 2002, s. 84). Ut fra Anita Bys svar, ser det ut til at hun har kjennskap til at man kan blande former, men at man må være konsekvent med formene av samme ord i en og samme tekst.

Da jeg spurte Silje Bygd om hva hun la i det å skrive konsekvent, sa hun at man burde skrive mer formelt i for eksempel fagtekster enn i andre typer tekster. Det ser ut til at hun tolka spørsmålet til å gjelde konsekvent bruk av én norm. Sammenlikna med nynorsk opplever hun at elevene kanskje skriver mer konservativt i bokmål enn i nynorsk fordi elevene skriver nynorsk basert på hva som «hørtes» nynorsk ut. Der kunne det forekomme både *a*-endinger, eller kløyvd infinitivsform av verb uten at elevene kanskje var bevisst bruken. Jeg tolker dette som at det er mer toleranse for talemålsnære former i nynorsk, men også at elevene i større grad har blitt opplyst om flere muligheter i nynorsk enn i bokmål. I Janssons studie kom det fram at 23 av høyskolelærerne sa seg enige eller litt enige i at grunnskolelærere bør bruke de formene som forekommer mest i de tekstene som elevene leser, mens 31 høyskolelærere var uenige eller litt uenige i dette (Jansson, 1999, s. 151). Sammenlikna med det Silje Bygd sier, kan det tyde på at hun er enig i at man lære elevene å bruke én form, altså de skriftnormene som er vanlige i tekster elevene leser.

Silje Bygd tror elevene kanskje skriver mer konservativt i frykt for å bli retta på, og hun utdyper: «Ja, ja. Jeg føler at elevene som bor her da – de skriver veldig riktig, eller de skriver bokmål. De har ikke så mye dialekt i skriftspråket sitt». Det at Silje Bygd forbinder «riktig» skriving med «bokmål», tilsier at hun mener at et korrekt bokmål er noe som er langt unna dialekt. Det er interessant at hun tar opp at elevene kan være redde for å skrive talemålsnære former, og derfor har de heller ikke innslag av dialekt i skriftspråket sitt. Om dette kommer av at de ikke vil eller tør, eller om de ikke veit om andre former, er uvisst. Dersom det er mangel på kunnskap rundt valgfrie former, som

tidligere forskning har påvist, er det mest sannsynlig at elevene ikke har fått nok informasjon rundt dette opp gjennom skolegangen. Som Omdal har presisert, er det også sannsynlig at elever som ikke blir korrigert og fulgt opp, utvikler en større usikkerhet rundt språknormeringa enn elever som blir forklart og opplyst om dette (Omdal, 2004b, s. 73). På spørsmål om hun ville retta en blanding av konservative og radikale former i en tekst, svarer Silje Bygd derimot at hun ikke ville retta. Ifølge henne vil hun kanskje ikke oppdage slike former i rettinga, men hun ville ikke retta på det, med mindre det var inkonsekvent bruk av samme ord. Dette er i samsvar med hva Anita By utdypet om konsekvent skriving tidligere.

Heller ikke Iselin Bygd retter elevenes bruk av blandede former, sjøl om hun sier hun er mer konservativ i sin skriftnorm. Hun er også opptatt av at elevene må skrive konsekvent på ordnivå, ved å holde seg til én bestemt form av et ord, i en og samme tekst. Likevel belyser hun at visse radikale ord kan virke for muntlig for henne. For eksempel viser hun til preteritumsformen «snakka». Dette er ikke en form hun ville skrevet på tavla på bokmål, fordi det virka altfor radikalt for henne. Her kommer det altså fram at ulike internaliserte normer hos Iselin Bygd påvirker hva hun velger å skrive og eventuelt retter. For henne er ikke «snakka» en internalisert norm. Som påpekt tidligere handler de ulike internaliserte normene om de orda som er innarbeida i språkvanene våre, og som vi har i oss (Omdal & Vikør, 2002, s. 14). Språket til alle informantene bygger på slike normer, og de er sannsynligvis ikke bevisst på det. Ved at de har blitt eksponert for en bestemt skrivemåte, har skrivemåten slått rot i skriftnormen deres. Dette kan lærerne i neste steg videreføre til elevene, eller som i denne sammenhengen; unngå å internalisere visse ord og uttrykk ved å ikke bruke dem. Dermed blir noen former oppfatta som riktig, mens andre ikke.

4.1.2 Valgfrie former: tanker og erfaringer

I denne kategorien kommer det fram at lærerne ikke ser på valgfriheten i bokmål som en ulempe, men heller som et gode der identitet og kultur opprettholdes via språket. Dialekt er en fordel, og elevene kan dra nytte av den i skriftnormen sin. Funna viser at alle informantene utenom Elin By bruker et konservativt bokmål når de sjøl skriver, mens flesteparten anser ikke valgfriheten i bokmål som forvirrende for elevene. Det er kun Iselin Bygd som mener valgfrie former i bokmål kan være problematisk for elevene. Videre mener lærerne at det er ulike faktorer som bidrar til å påvirke og utvikle elevenes bokmålsnorm, og nedenfor vil jeg redegjøre for disse funna mer i detalj.

Hovedfunn 1: valgfrie former er en fordel

Det er en kjent tanke at mange bokmålsbrukere synes det er utfordrende å orientere seg i den breie bokmålsnormen (Eek, 2009, s. 124). Som lærer bør man ha en viss oversikt over valgfriheten, men synes lærerne den er et gode eller en byrde? Ingen av lærerne sier eksplisitt at den er en byrde, men de har litt ulike tanker rundt dette spørsmålet.

Elin By sier at «Nei, jeg tenker sånn bør det være. Det er en del av kulturen vår, på en måte. At dialekter er viktige». Likevel håper hun at det på et tidspunkt blir ett felles skriftspråk, men med innslag av dialektord. Anita By er enig, og sier blant annet «Nei, jeg tenker det er helt greit, jeg. Nei, det bryr jeg meg ikke ... Jeg er mye mer opptatt av at vi har den nynorsken, som jeg synes er noe stort tull, he he!». Hun er altså mer opptatt av å finne en løsning på det nynorske skriftspråket. Iselin Bygd er også enig i det Elin By og Anita By sier, og legger også til at hun synes elevene i liten grad skriver radikalt. «Men jeg opplever det ikke som en ulempe. For jeg opplever egentlig at de fleste elever skriver ganske sånn konservativt bokmål egentlig», sier hun. Det hun da egentlig sier er «out of sight out of mind». Dersom hun aldri kommer over radikale former i elevenes tekster, ser hun heller ikke ulempen ved disse formene fordi de ikke er til stede. Dermed trenger hun ikke ta stilling til det. Hun reflekterer rundt svaret sitt, og sier videre at det kanskje kan skyldes at elevene ikke har fått lært om valgfrie former tidligere. Hun nevner også elevenes lesing, og kobler den konservative skriftnormen opp mot sakprosaetekster, og en del skjønnlitterære tekster. Her mener hun at mye av det elevene leser er skrevet på konservativt bokmål, særlig sakprosaetekster, og at dette kan påvirke dem.

Silje Bygd er enig med de tre andre, og sier helt eksplisitt at hun synes valgfriheten er en fordel. Dette begrunner hun i at det gjør det lettere for elever å skrive når de kan skrive nærmere dialekta si. Hennes håp er at man skal tillate å skrive mer på dialekt, og heller droppe nynorsk – altså at man kan få en type samnorsk. Her er Silje Bygd inne på de pedagogiske prinsippene som legger vekt på det som er nært. Det hun beskriver står i tråd med prinsipper som tilsier at talemålsnære former blir enklere å lære og gjøre til sitt eget enn det som virker fremmed (Omdal, 2004b, s. 18; Wiggen, 1997). Dersom barn kan skrive tett opp mot sitt eget talemål, vil overgangen fra dialekt til de vanligste skriftformene nasjonalt sett bli lettere. Studien til Kulbrandstad som for over tjue år siden viste at et flertall lærere og lærerstudenter var positive til valgfriheten i rettskrivinga, underbygger funna i min studie (Jansson, 1999, s. 44 – 45; Kulbrandstad, 1996, s. 112). Sjøl om lærerne i studien min mener at elevene skriver mer konservativt, sier de sjøl at valgfriheten ikke er en ulempe, og radikale former blir tilsynelatende ikke feilretta av

dem. Ut fra de dataene jeg har, antar jeg at det fortsatt kan se ut til å være en tendens at lærere aksepterer valgfriheten i bokmål, og ser fordeler med den, men har lite kunnskap om de ulike formene.

Hovedfunn 2: tre av fire bruker konservative former, mens bare én byskolelærer bruker radikale former

Sjøl om elevene kan bli påvirket av hva de leser, er det først og fremst lærerens kjennskap om valgfriheten som gjør at elevene kan få veiledning og kunnskap om normene (Omdal, 2004b, s. 18). Da er det en annen faktor som spiller inn enn bare lærernes positive perspektiv på valgfriheten. Det er relevant å vite hva slags norm lærerne sjøl bruker når de for eksempel skriver på tavla, gir skriftlige beskjeder og tilbakemeldinger til elevene. Elin By er den som klart skiller seg ut her. Mens de tre andre mener at de holder seg til en konservativ norm, sier Elin By at hun foretrekker å skrive muntlig, altså radikale former. Dette er hun bevisst på. Hun konstaterer at hun snakker breit, og føler det er mer ekte for henne. Elin By er opptatt av å holde på den kulturen som ligger i språket, og jeg tolker det som at hun bruker disse formene aktivt som en identitetsmarkør.

Når det gjelder hva lærerne tenker om elevenes forhold til valgfrie former, er det delte meninger blant lærerne. Verken Elin By eller Anita By tror elevene synes det er forvirrende med valgfrie former, og Silje Bygd tror ikke elevene engang er klar over valgfriheten. Iselin Bygd på den andre siden tror det kan være forvirrende for elevene. Hun innrømmer også at hun ikke har hatt noe særlig fokus på å opplyse elevene om valgfriheten i bokmål i undervisninga. Hun drar igjen fram preteritumsformen «snakka» som et eksempel på en radikal form som hun tenker kan være forvirrende for elevene – kanskje særlig fordi man ikke ser denne formen så mye i tekster. Siden «snakka» tillates i både bokmål og nynorsk i preteritumsform, vil elevene kanskje ha vansker med å vite hvilke andre ord som også kan skrives likt, men som man ikke leser ofte. Elin By har en liknende refleksjon, men mer retta mot forskjellene mellom bokmål og nynorsk. Hun sier at «jeg pleier jo å skrive litt sånn konservativ nynorsk, rett og slett for jeg synes det er lettest. For når det blir mye valgfrihet og du skal lære noe nytt, så hvis det *høres* litt nynorsk ut, så er liksom lettere å skrive». Dette er et interessant svar tatt i betraktning at hun mente at valgfriheten i bokmål ikke var forvirrende for elevene. Når det kommer til nynorsk, synes hun sjøl at det kan være utfordrende å vite hva som er lov og ikke lov. Hun sier at en blanding mellom nynorsk og bokmål er vanskelig, og omtrent umulig å rette. Hun velger altså å skrive konservativ nynorsk for å gjøre det enklere å skille fra bokmål. Ut fra denne oppfatninga kan man undres om også elevene sitter med samme oppfatning

som Elin By når de lærer seg nynorsk. Uansett tolker jeg svaret hennes som at hun føler seg tryggere på valgfrie former i bokmål enn i nynorsk, og at det kan være begrensa kunnskap rundt hvilke former som er tillatte som gjør at hun lager seg et tydelig skille mellom bokmål og nynorsk.

Omdals undersøkelse av norsklæreres språknormsikkerhet kan ses opp mot Elin Bys svar. Undersøkelsen hans viste nemlig at lærere og lærerstudenter har varierende normkunnskaper innafor bøyingskategorier – og kanskje i enda større grad når det gjelder skrivemåte av enkeltord (Omdal, 2004b, s. 87). Uansett om det er for letthetens skyld eller på grunn av manglende kunnskap rundt valgfrie former som gjør at Elin By skiller målformene helt konkret, er det ikke tvil om at norsklærere har atskillig mer å holde styr på enn andre skandinaviske språklærere. Omdal peker først og fremst på valgfrie former, men belyser også den ofte uklare forskjellen mellom nynorsk og bokmål (Omdal, 2004b, s. 77). Å ha full oversikt og kunnskap om alle mulige skrivemåter og bøyingsendinger i gjeldende rettskriving, kan på mange måter oppleves som et urealistisk stort krav. Sammenlikna med andre skandinaviske land, kreves det at norsklærere har en stor del større kunnskapsbasis rent språklig for å kunne veilede og korrigere elevens tekster riktig (Omdal, 2004b, s. 77). Mange lærere har blitt opplært under en rettskrivingsreform med andre normer, og i tillegg opplevd både én og to rettskrivingsreformer i løpet av livet allerede. Det er også verdt å nevne at reformene på ingen måte har vært et språk i seg sjøl, men heller en veiviser for ytterpunktene i hva som er lov og ikke lov til tider. Dette betyr at man også må skille mellom «godt språk» og «korrekt språk» (Omdal, 2004b, s. 17). Da er det opp til lærerne å bedømme hva som betegnes som godt norsk. I tillegg ligger ansvaret for å holde seg oppdatert på siste rettskrivingsreform på læreren sjøl. Dette gjør at norsklærere individuelt tilegner seg ulik kunnskap og bevissthet om valgfriheten. Funna fra min studie støtter disse antagelsene i stor grad når vi ser at flere innrømmer at de bruker lite eller ingen tid på valgfrie former i undervisninga. For elever kan det å bruke mindre vanlige former bety at de kanskje blir retta på hvis læreren eller sensorer på eksamen har mangelfull oversikt over hva som er lov innafor skriftnormene (Eek, 2009, s. 13). Indirekte blir elever styrt til å bruke internaliserte normer, og vil uten kjennskap til andre former bli frarøva muligheten til å velge det de sjøl foretrekker å bruke. I verste fall oppmunttrer lærere indirekte elevene til å bruke konservative former i bokmål i langt større grad enn radikale former for å forsikre elevene mot den potensielle risikoen det kan bli for karakter på eksamen, dersom sensor ikke er oppdatert på valgfrie former.

Hovedfunn 3: læreren, tekster, talemål, miljø, holdninger og foreldre er faktorer som kan påvirke elevenes skriftnormer

Når elever utvikler og endrer sin egen skriftspråksnorm er det flere faktorer som spiller inn og påvirker. Lærerne har ulike syn på hvilke faktorer som påvirker elevenes normutvikling.

Elin By mener at det først og fremst er læreren som er den største faktoren, men også tekstene elevene leser vil kunne påvirke åssen de skriver sjøl. Men som oftest er det lærerne som velger tekstene elevene skal lese i skolen. Hun sier videre at mange forfattere bruker dialekt i tekstene sine, og dersom elevene leser slike tekster, kan de kunne oppfatte radikale former som mer «normalt». Dersom man ser på resultatene i Kolas undersøkelse, der hun undersøkte bokmålsnormen i et stort tekstmateriale av ulike sjangre og teksttyper, ser man at fordelinga er skeiv. Totalt var resultatet av den relative frekvensen bare 16% for de radikale variantene som ble brukt i tekstene. Det vil si at den relative frekvensen totalt for de konservative variantene var på 84% (Kola, 2014, s. 113). Med andre ord ble de radikale formene lite brukt, og det var i sjangeren «TV-tekst» at radikale former oftest ble brukt. «Aviser og ukeblader» var sjangeren som hadde den minste andelen radikale former (Kola, 2014, s. 114). Jamfør Aftenpostens husnormer som tidligere er nevnt, stemmer funnet til Kola godt over ens med åssen aviser og forlag har gått så langt som å sensurere radikale former til fordel for et mer konservativt bokmål. Elin By forklarer at tekstene elevene møter i skolen ikke trenger å forsterke en konservativ skriftnorm, og sier at dette ikke er noe problem «(...) hvis læreren er litt bevisst på at det er greit å bruke dialekten sin *litt*». Funnet fra Kolas studie kan tyde på at det kan være utfordrende å finne tekster som har en radikal bokmålsform, med mindre man bruker TV-tekster. Igjen blir det opp til læreren å ha kunnskap, og være bevisst og åpen for alternative former. Videre belyser Elin By åssen elevenes talemål også kan påvirke skriftnormen deres, og bruker uttalelser som «sjino/skjino» (kino) som et eksempel på at skrifta ikke alltid blir riktig ut fra uttalen. Elin By tematiserer her forskjellen mellom normering i skrift og normering av tale, og understreker at elevene alltid bør forholde seg til det som står i ordboka når man skal skrive normert og riktig.

Anita By er enig med Elin By i at også elevens eget talemål er en faktor som kan påvirke bokmålsnormen. Trekker man paralleller til Janssons studie, ser man at Anita By og Elin Bys oppfatning av at elevenes eget talemål er en faktor, står i samsvar med 76,4% av høyskolelærerne på allmennlærerutdanninga som mente at det var en fordel at elevene hadde mulighet til å velge talemålsnære former (Jansson, 1999, s. 148). Anita By mener

videre at skolen påvirker minst, og at det er foreldre, vennemiljøet rundt elevene og hvor man bor som påvirker mest. Dette skiller seg fra Elin By, som mente at læreren var den viktigste påvirkningen. Bakgrunnen til at hun tenker skolen påvirker minst er på grunn av elevtekster der hun ser mye skrivefeil som har sammenheng med uttalen av ordet. Ord som uttales med kj-lyd er skrevet med skj-lyd, som for eksempel «kilder» skrevet som «skjilder». Sjøl om hun korrigerer skrivefeil som dette, kan det føles som om elevene må ha en større bevissthet rundt det å uttale orda på én måte, men skrive det på en annen. For eksempel kan en elev som søker opp åssen man staver «sykkelkjede», gå inn i ordboka og finne «skjede». Dette skjer fordi de ut fra talemålet sitt oppfatter dette som riktig skrivemåte. Dermed vil eleven enten skrive et ord med et totalt annet meningsinnhold, eller bli forvirra over at ordforklaringa ikke står i samsvar med det hun eller han faktisk er ute etter – og derfor unngå ordet. Anita By opplever at elever kommer til henne og sier at de ikke finner ordet de leter etter i ordboka, og at det blir problematisk for disse elevene å skrive talemålsnært. Dette er det samme poenget som Elin By nevnte. Det fins ikke en standard talemålsnorm i norsk, men dersom skriftspråket legges tett opp mot talemålet, vil for eksempel elever som uttaler kj-lyden som skj-lyd ha det mer utfordrende å skrive talemålsnært. Dermed kan talemålet bli et potensielt hinder for elevene til å skrive riktig.

Silje Bygd er derimot enig i det Elin By sier angående læreren som den største faktoren til åssen elevene utvikler sin egen skriftnorm. Hun nevner spesielt åssen lærerens holdning til de valgfrie formene i bokmål kan påvirke elevene. Åssen læreren skriver sjøl har noe å si for hva elevene kan oppleve som akseptabelt å skrive sjøl. I tillegg sier også Silje Bygd at bøkene elevene leser har mye å si.

Iselin Bygd trekker inn mange påvirkningsfaktorer på elevenes bokmålsnorm: både læreren, holdninger, elevenes egen dialekt, hva elevene leser, men også bevisste foreldre. Hun sier for eksempel «Jeg kan jo tenke meg at de blir påvirket av den norsklæreren de har. (...) Kanskje man blir påvirket av den læreren man har i forhold til åssen den læreren skriver også». Hun fortsetter med å si at «Alle de bøkene de har på skolen. Kan jo hende det også er med og påvirker. (...) Hvis man har noen foreldre som er veldig bevisste, og på en måte kanskje kan mye om dette her, da. Hvis du har noen foreldre som jobber i Språkrådet, som jeg har hatt, ikke sant. Så det er klart ... Og da har man jo liksom en helt annen bevissthet og kunnskap rundt det, da, ikke sant. De fleste har jo ikke det, de fleste har jo ikke det i det hele tatt». Det er interessant at hun tenker elever som har foreldre som har kunnskap om valgfrie former eller rettskriving generelt, kan påvirke elevens bokmålsnorm slik at de i større grad enn mange andre har mer kunnskap

om temaet. Dersom lærere også hadde mer kunnskap om valgfrie former, ville elevene på samme måte kunne få mer kunnskap og bevissthet rundt valgfriheten, men det nevner ikke Iselin Bygd i svaret sitt.

Alle informantene unntatt Anita By er altså enige i at læreren og tekster elevene møter påvirker elevenes utvikling av egen skriftnorm i bokmål. Begge byglærerne er enige i at talemålet har mye å si, mens bygdelærerne har til felles at de synes lærerens holdning til valgfriheten kan påvirke. Det er altså til sammen flere faktorer som påvirker, og for at elevene skal kunne finne sin egen språklige form, må de få kjennskap til de språklige normene i samfunnet, og kunne tilpasse og reflektere over formene. Slik vil de få skriftspråkskompetanse og kunne danne sin egen norm på en sjølstendig måte (Helset, 2017, s. 135).

4.1.3 Retting, undervisning og bruk av ordbøker

I den tredje og siste kategorien innafor dybdeintervjua, fant jeg at norsklærerne først og fremst legger vekt på ortografi når det kommer til retting av elevtekster. Valgfrie former blir ikke nevnt som et tema innafor rettinga, og Silje Bygd kobler normbruk opp mot sjanger. Anita By skiller seg ut ved at hun retter alt hun kommer over i elevtekstene, mens de andre lærerne velger seg ut noen av de viktigste og groveste feila som går igjen. Ingen av lærerne tematiserer valgfriheten i bokmål i rettskrivinga og i undervisninga. Flesteparten tenker rett og slett ikke så mye over valgfriheten, og for Silje Bygd er årsaken at hun har for lite kunnskap rundt hva som er lov å bruke den offisielle rettskrivinga. Når det kommer til bruk av ordbøker mener flesteparten at elevene bruker digitale ordbøker, og/eller en papirutgave. To av fire sier de bruker Bokmålsordboka på nett, mens Silje Bygd ikke nevner bruk av ordbøker i det hele tatt. Mens byglærerne ikke annet enn Words stavekontroll, har bygdelærerne retteprogrammer i fokus, og elevene deres bruker først og fremst Textpilot og Words stavekontroll. Iselin Bygd er ikke helt fornøyd med programmene, og mener de fint kunne brukt bedre retteprogrammer. Hun mener også at elevenes bruk av mobiler og datamaskiner med automatisk retting av ord, kanskje påvirker elevenes skriftnorm og rettskriving i bokmål.

Hovedfunn 1: valgfrie former nevnes ikke i rettinga, og én lærer kobler normbruk til sjanger

Det kommer fram at norsklærerne har relativt likt rettemønster når det kommer til hvilke feiltyper de finner i elevtekster, men det kommer til uttrykk noen interessante holdninger rundt det en av lærerne kaller «muntlig» språk.

Elin By nevner og/å-feil, sammensatte ord, og holder seg på et mikronivå i tekstene. Iselin Bygd sier at «Det jeg retter mye av er jo stavefeil, tegnsetting og ordstilling. Og tekstbinding». Anita By nevner doble konsonanter som en typisk feil som går igjen, mens Silje Bygd sier at både rettskriving, tegnsetting og ordstilling er områder hun retter mest. Interessant nok sier hun også at hun ville retta hvis elevteksten blir for muntlig. Hva hun legger i muntlig språk er usikkert, men hun fortsetter med å si at hun ville retta muntlig språk i større grad i fagtekster enn i skjønnlitterære tekster. Altså tolker jeg det som at Silje Bygd aksepterer et mer radikalt språk i skjønnlitteratur og at denne sjangeren er mer uformell, mens sakprosaetekster bør skrives mer konservativt og formelt. Jamfør funnet i 4.1.1. «Rettskriving», der Silje Bygd mente at et korrekt bokmål innebærer et konservativt bokmål, kan man også i dette funnet anta at hun tolker konservativt bokmål som formelt og riktig i sakprosaetekster, mens radikalt bokmål tilhører mer muntlige sjangre.

I elevtekster med mye feil prioriterer både Elin By, Iselin Bygd og Silje Bygd rettskriving, mens Anita By velger å rette alt. I det legger jeg at hun både retter alle feiltyper, men også alle tilfeller. Hun opplever at elevene ofte blir sittende og lete etter feil hvis hun for eksempel bare retter halvparten. For henne er det viktig at elevene blir bevisste på feila de har, og ifølge henne tror hun at elevene syns det er greit å få tilbakemelding på alt. Iselin Bygd er opptatt av at elevene skriver konsekvent, men sier at «Jeg vet ikke om det er noe stort tema, på en måte. Altså, dette med *a*-ending og *e*-ending på bokmål».

Lærernes erfaringer og meninger om hva de vektlegger i rettinga, kan sammenliknes med resultatene fra Omdals studie av læreres rettepraksis. Der kom det fram at enkelte språkfeilkategorier var viktigere å rette enn andre, og rettskriving var oppfatta som den viktigste feiltypen. Funnet harmonerer godt med det de fire norsklærernes oppfatning i min studie. Videre lå bøyning, ordbruk og syntaks som likt, som den nest største rettekategorien (Omdal, 1999, s. 193, 2004b, s. 101). Det kan tenkes at disse kategoriene også står som neste prioritet i rettinga for informantene i denne studien. På bakgrunn av at noen rettekategorier blir vektlagt som viktigere enn andre, kan det diskuteres om innstillinga til hva som blir retta påvirker implementeringa av språknormer, og åssen elevene utvikler språknormsikkerhet og språknormkunnskap (Omdal, 2004b, s. 100). Utfra funn i studien min, mener lærerne at de ikke retter talemålsnære former, de er positive til valgfriheten, men sier at elevene deres i liten grad bruker radikale former i tekstene sine.

Ingen av informantene nevner valgfrie former når det kommer til retting av elevtekster. Det er interessant at Elin By som sjøl har en mer radikal bokmålsnorm og som sier hun er ganske bevisst på det, sier at «Nei, det har jeg aldri tenkt på», når jeg spør om valgfrie former kommer opp som et tema i rettinga. Hun sier hun ikke ville retta på radikale former i elevtekster, men kan godt si noe om det er et formelt eller uformelt språk ut fra oppgaveteksten. Igjen understreker hun at det fins fordommer for språknormer, og at hun er bevisst på dette. Hun sier at «(...) hvis du skal for eksempel skrive en fagartikkel da, som de faktisk gjør nå, og de bruker mye dialekten sin, så kan jo jeg oppfatte det som mer muntlig». Elin By gjør det klart at hun i disse tilfellene kommenterer ordvalget framfor bøyningssendinger. Jeg tolker det som at hun føler hun ikke har makt nok til å ville gi elevene den tryggheten og kunnskapen hun har om valgfrie former. Som Omdal påpeker er det først og fremst lærerne som står i sentrum til å rette elevenes språkbruk, og veilede dem om valgmulighetene som finnes i skriftspråket (Omdal, 2004b, s. 17). Til tross for at hun sjøl bruker et radikalt bokmål, vil elevene kunne risikere å møte andre lærere og sensorer som kan korrigere de radikale formene. Det kommer klart frem at hun veit om risikoen som medfølger et muntlig skriftspråk. Hvis elevene kan bli straffa for å bruke radikale former i tekstene sine, kanskje til og med bli tatt mindre seriøst, vil sjansen for at de velger radikale former være små. Som tidligere nevnt forutsetter språknormering at elever veit om de gjeldende språknormene, men også når det skjer endringer i normene (Omdal, 2004b, s. 73).

Åssen kan lærerne vite hva som er rett og galt hvis de ikke er kjent med hva bokmålsnormalen tillater? Resultatene av lærerundersøkelsen i Omdals studie, som skulle kartlegge læreres språknormkunnskaper, viste at kunnskapene varierte (Omdal, 2004b, s. 99). Noen elever i enkelte klasser ble ikke korrigert på visse typer språkfeil, mens andre ble korrigert på ord og bøyning som var riktige. Lærerne hadde altså ulik språknormsikkerhet, der også feilretting var en del av det. Funna tyder det på at lærere og sensorer bør få en breiere kunnskap om valgfriheten i bokmål, slik at elevene får beholde muligheten til å skrive slik de vil, innafør de fastsatte skriftnormene.

Hovedfunn 2: valgfrie former tematiseres ikke i undervisninga

Lærerne ser ut til å være enige om at de ikke legger vekt på å tematisere valgfrihet i undervisninga si, men de har litt ulike grunner til dette. Elin By bruker som tidligere nevnt et radikalt bokmål i sin skriftnorm. Dette er hun klar over, men tematiserer likevel ikke valgfriheten i undervisninga eksplisitt. Hun sier at «Nei, jeg tror ikke jeg ... Jeg bruker ikke det begrepet: valgfrie former. Men jeg sier at det er lov å bruke dialekta si når man

skriver». Indirekte er hun åpen for at elevene kan bruke valgfrie former, sjøl om hun ikke tematiserer den språklige variasjonen i undervisninga. De gangene det kommer opp som et tema er når elevene har om språkhistorie og dialekter, men utenom dette blir det ikke regelmessig informert om. Videre sier Elin By at grunnen til at hun ikke tematiserer det i undervisninga til vanlig er rett og slett fordi hun ikke tenker så mye over det, og hun tenker ikke over det heller når hun leser elevtekstene.

Anita By tematiserer heller ikke valgfriheten i undervisninga, og sier at det kommer av at elevene leser mye, og i mange av bøkene er det mye a-endinger. Jeg tolker oppfatninga hennes dit hen at hun mener valgfriheten vises fram nok i tekster elevene leser. Med andre ord blir radikale former som a-endinger i hunkjønnsord fremstilt i litteratur, slik at det ikke er behov for å ta det opp i undervisninga. Hun understreker videre at det elevene leser kan påvirke dem, og slik sett vil skriftlig variasjon i bøker være med å forme elevenes skriftnorm. Mangelen på fokus rundt valgfriheten i undervisninga ser ut til å stemme med Janssons resultater fra hennes spørreundersøkelse av høyskolelærere (Jansson, 1999, s. 183). Hun kom fram til at tematiseringa av den skriftspråklige variasjonen var forskjellig fra lærer til lærer på de ulike høyskolene. På noen høyskoler var valgfriheten i rettskrivinga knapt et tema, og dette kommer også fram i resultatene i denne studien. Som i Janssons studie, kan det i min undersøkelse også tyde på at elever får ulik grad av opplæring og kunnskap om valgfrie former.

Iselin Bygd har, i likhet med Elin By og Anita By, lite fokus på valgfrie former i rettskrivinga i undervisninga. Hun innrømmer at hun helt sikkert burde hatt mer fokus på det, og sier at hennes konservative bokmålsnorm ikke bør ha noe å si for hvilke former hun lærer elevene. Likevel reflekterer hun rundt om hennes egen skriftnorm kan påvirke det faktum at hun verken tenker eller underviser noe særlig om valgfriheten, og sier «Jeg er nok litt mer sånn konservativ bokmålslærer».

Silje Bygd tematiserer heller ikke valgfrie former i undervisninga, men til forskjell fra Iselin Bygd begrunner hun dette med egen mangel på kunnskap om valgfriheten i bokmål. Dette er et interessant funn fordi det underbygger tidligere forskning som tyder på lærere ikke har nok kunnskap om siste bokmålsreform fra 2005. I Kulbrandstads studie mente omtrent 60% av lærerne i spørreundersøkelsen at de hadde oversikt over hva som var riktig og galt innafør valgfriheten i rettskrivinga, sjøl med en annen gjeldende bokmålsnormal enn den vi har i dag (Kulbrandstad, 1996, s. 112). Silje Bygds språknormsikkerhet er med andre ord lav, og handler om kunnskapen hun har for andre alternative og tillatte former (Omdal, 2004b, s. 107). Det kan dermed ikke bare ses

som et unntak at bare én av de fire lærerne i denne studien påpeker at de mangler kunnskap rundt valgfriheten. I Omdals studie av læreres språknormsikkerhet, viste resultatene at lærernes språknormkunnskaper varierte. I noen elevtekster ble riktige ord og bøyning feilretta, mens i andre tilfeller ble ikke visse typer språkfeil korrigert (Omdal, 2004b, s. 99). Funna viste altså at lærernes språknormkunnskaper var forskjellige, og dette stemmer med Silje Bygds oppfatning av egen normkunnskap, og indikerer at det er rimelig å tro at implementeringa av språknormer blir ulikt gjennomført fra lærer til lærer.

Hovedfunn 3: ordbøker og retteprogrammer er tilgjengelige og blir brukt

Som tidligere nevnt er det flere faktorer som spiller inn når det kommer til hva som påvirker elevenes skriftnorm. Ulike normagenter er med på å utvikle og opprettholde internaliserte normer i språket, og i skolesammenheng blir ordbøker og retteprogrammer relevante normagenter. Også her er det forskjeller mellom lærernes praksis. Lærerne har til felles at de lar elevene bruke stavekontrollen i Word, der de kan slå opp ord og synonymer, men ellers bruker det et ulikt utvalg av ordbøker og retteprogrammer.

Elin By lar elevene bruke digitale ordbøker, men lar det være opp til hver elev å bestemme hvilken ordbok de bruker. I tillegg har de en ordbok i papirutgave. Hun opplever at det er lite skrivefeil når elevene bruker ordbøker og Word, spesielt siden feilskrevne ord i Word ofte blir markert med rød strek under ordet. Hun erfarer også at elevene i all hovedsak skriver bedre på pc enn for hånd. Anita By og Iselin Bygd lar elevene bruke Bokmålsboka (BOB) av Universitetet i Bergen og Språkrådet, som ligger på nett. Denne digitale ordboka er en standardordbok som er gratis og tilgjengelig for alle (Hovdenak & Ims, 2016, s. 5). De bruker begge også *Lexin*, en nettbasert ordbok i regi av Utdanningsdirektoratet, og som i utgangspunktet er beregna for minoritetsspråklige elever i grunnopplæringa. Anita By sier «Ja, det er den vi liksom på en måte lærer dem å bruke, da». Det er derimot uklart om Silje Bygd bruker ordbøker i sine klasser, for hun nevner ingen. Hun er mer opptatt av retteprogrammer.

Anita By og Elin sier de ikke bruker noen retteprogrammer, annet enn stavekontrollen i Word. Silje Bygd og Iselin Bygd derimot bruker Word og *Textpilot* med klassene sine. Textpilot er en lese- og skrivestøtte, og kan brukes som en stavekontroll og skrive- og leseverktøy. Programmet brukes ofte av elever som har lese- og skrivevansker. Stavekontrollen i Textpilot fungerer bedre enn i vanlige stavekontroller i for eksempel Word eller Google Docs, fordi stadig nye versjoner gjør at flere feilstavede ord og uttrykk i større grad fanges opp av stavekontrollen. Likevel opplever Silje Bygd at elevene ikke er så glade i å bruke Textpilot. Iselin Bygd har heller ikke vært helt fornøyd med Textpilot

de siste åra, og tror for øvrig at det finnes bedre retteprogrammer. Hun sier «De kan jo ikke fungere godt nok, for at det er jo fortsatt en del stavefeil ute og går. Så de bruker det ikke så aktivt som de burde gjøre». Iselin Bygd mener altså at siden det fortsatt fins skrivefeil i tekstene, er ikke programmet godt nok. Men så sier hun jo også at elevene angivelig ikke bruker Textpilot godt nok, så her kan jo årsaken til stavefeil være at elevene ikke bruker programmet skikkelig – i motsetning til å tro at programmet ikke fungerer i seg sjøl. I sammenheng med at det fortsatt forekommer stave- og skrivefeil med hjelp av Textpilot, understreker hun at det mange ganger oppstår feil i elevtekstene fordi elevene bruker riktig ord, men i feil sammenheng. Denne feiltypen klarer ikke stavekontrollen å oppdage. Textpilot og Word er likevel et tilbud for elevene, og kan være en ekstra hjelp for de som for eksempel har utfordringer med rettskriving til vanlig.

I gjeldende læreplan er det etter 10. trinn et kompetansemål som innebærer at elevene skal kunne «uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Sett opp mot bruk av ordbøker, blir det relevant for elevene å ha tilgang til ordbøker og mestre bruken av dem. Ordbøkene kan bidra til å gi elevene et variert ordforråd, der valgfriheten gir elevene mulighet til å skape sin egen bokmålsnorm. For at de skal få kjennskap til hvilke bokmålsformer som er i tråd med gjeldende offisielle rettskrivinga, må ordbøkene være oppdaterte etter godkjenningsordninga som Språkrådet har ansvaret for (Hovdenak & Ims, 2016, s. 4–5). Bruker lærerne digitale ordbøker som er godkjente for bruk i skoler, er disse oppdaterte og skal dessuten inneholde alle valgfrie former. Dermed kan elevene se hvilke former som fins, og sjøl velge. Dette forutsetter dog at elevene veit åssen de bruker en ordbok. Elin by lar som sagt elevene bruke digitale ordbøker, men er usikker på hvilken elevene bruker mest, men det kan være sannsynlig at de velger seg en godkjent ordbok på nett hvis de googler. Det er nemlig Bokmålsordboka som dukker opp som første resultat dersom man søker på «ordbøker» i Google.

Anita By og Iselin Bygd oppmuntrer elevene sine til å bruke Bokmålsordboka (BOB), som er godkjent til skolebruk. Studien som ble gjort i regi av Språkrådet i 2014 angående bruk av ordbøker, viste at ordbøker som Bokmålsordboka (BOB) hadde en sterk stilling i skoleverket, til tross for et stort tilbud av ordbokressurser (Hovdenak & Ims, 2016, s. 10–11). På ungdomstrinnet sa dessuten 67% av lærerne at de brukte digitale ordbøker når de retta elevarbeid. Sammenlikna med studien min stemmer det relativt godt at Bokmålsordboka fortsatt har en sentral plass hos flere av lærerne. Tre av fire sier eksplisitt at elevene bruker digitale ordbøker, og dette er et positivt funn når man

sammenlikner de digitale ordbøkene med papirutgavene. Som tidligere nevnt er ikke papirutgavene alltid oppdatert etter siste bokmålsreform fra 2005, og dette kan by på en feilaktig fremstilling av valgfriheten i bokmål slik den er i dag. Dersom skoler skal bruke ordbøker i papirutgave, bør den være oppdatert etter 2005-reformen. Gitt at vi gjennom de siste hundre åra har vært gjennom en del reformer og fortsatt har en aktiv normeringsprosess, er det fortsatt mulighet for nye endringer i framtida. Når og hvis det blir lagd en ny reform, vil det innebære at man igjen må oppdaterer ordbøkene, og det vil si at man igjen må erstatte de gamle fysiske ordbøkene.

Et interessant funn når det gjelder retteprogrammer, er Iselin Bygds tanker om i hvilken grad digitale plattformer kan påvirke elevenes rettskriving. Hun sier blant annet at «Jeg vet ikke om det har noe med måten de holder på med sånne digitale ting og sosiale medier, og alt, telefoner og SMS-er. Det kan påvirke kanskje ... Kanskje litte grann tilbake på rettskriving. Jeg vet ikke. At det kan påvirke måten de skriver på. Jeg vet ikke». Jeg tolker utsagnet som at hun er usikker på i hvilken grad skriving på enheter som mobil og datamaskin kan påvirke elevenes skriftnorm og rettskriving. Her antar jeg at hun refererer til de automatiske stavekontrollene som kan ha innvirkning på åssen elevene skriver. I en bokmålsnormal som gir så mye rom for variasjoner som «hvordan/åssen», «har danset/har dansa» og «solen/sola», kan det bli utfordrende for de som lager ordlistene til alle retteprogrammene, som for eksempel i mobiltelefonene (Vindenes, 2017). Ordlistenes utforming på mobilen avgjør dermed hvilke former som blir med, og det har så langt vist seg å være i favør av den konservative bokmålsnormen. Siden omtrent alle barn vokser opp som brukere av digitale plattformer og enheter, er det usikkert åssen det påvirker skriftnormen deres. Det er likevel et interessant perspektiv å ta med seg.

4.2 Del 2: Den digitale spørreundersøkelsen

Den digitale spørreundersøkelsen ble sendt ut i god tid før intervju, da det ofte kan ta tid å få svar. Undersøkelsen hadde i stor grad samme hensikt som intervju, men på grunn av innsamlingsformen ble spørreskjemaet utforma på en litt annen måte. Å samle inn et mer kollektivt sett av oppfatninger blant flere lærere, og det faktum at jeg ikke kunne direkte interagere med informantene, krevde at spørsmåla ble utforma på en annen måte. Lærerne skulle først og fremst si seg enige eller uenige i påstander. På samme måte som i presentasjonen og drøftinga av intervjusvara, er også strukturen i dette underkapittelet ordna etter kategorier, basert på spørsmåla fra undersøkelsen. De to kategoriene jeg vil bruke heter *Variasjon i skriftspråket: tanker og meninger* og *Skriveopplæring: hva*

vektlegges? Siden informantenes svar blir en kollektiv oppfatning i motsetning til individuelle svar, kreves det ikke noen fiktive navn i denne delen av analysen. Det er 10 informanter som representerer byskolene og 9 som representerer bygdeskolene. Som nevnt tidligere er det viktig å være bevisst på at antall informanter i denne studien er for lav til å trekke en større konklusjon ut fra svarene. Sammenlikninger vil derfor kun gjøres der det er store forskjeller, og vil bare kunne ses i sammenheng med studiens omfang og resultater. Jeg vil være forsiktig med å generalisere over svarene, da 19 informanter er et for lite antall til å kunne representere en større populasjon. Nedenfor vil jeg presentere, tolke og drøfte funna fra spørreundersøkelsen opp mot tidligere forskning, se resultatene opp mot funna fra dybdeintervjua, men også sammenlikne spørreskjemasvarene opp mot hverandre dersom det er interessant.

4.2.1 Variasjon i skriftspråket: tanker og meninger

I denne kategorien viser resultatene oppsummert at det bare er omtrent halvparten av byskolelærerne og bygdeskolelærerne som stiller seg helt eller delvis positive til talemålsnære former i bokmål. Flesteparten av byskolelærerne kontra en liten del av bygdeskolelærerne mener det er utfordrende å vite hva som er rett og galt i dagens rettskriving. Majoriteten av byskolelærerne er enige i at det bør legges stor vekt på sammenhengen mellom tale og skrift i skriveopplæringa, mens bare i underkant av halvparten av bygdeskolelærerne er enige i dette. Til slutt viser funn at flesteparten av både by- og bygdeskolelærerne mener valgfriheten i bokmål er passe stor, men det er delte meninger om åssen de stiller seg til undervisning i valgfrie former. Nedenfor vil jeg utdype de ulike hovedfunna.

Hovedfunn 1: litt over halvparten av alle lærerne stiller seg positive til talemålsnære former

Når det kommer til implementering av språknormer, er lærere en av de største normagentene for unge. Da må lærerne sjøl lære de fastsatte normene som fins i gjeldende rettskriving (Omdal & Vikør, 2002, s. 161). Valgfriheten i skriftspråket vårt har som tidligere nevnt blitt sett på som et nødvendig onde for å bevege oss vekk fra det danske skriftspråket (Jansson, 1999, s. 16). Kulbrandstad fant tidligere ut at både lærerstudenter og lærere stilte seg positive til valgfriheten i skriftspråket, og at variasjon var et gode (Jansson, 1999, s. 44 – 45; Kulbrandstad, 1996, s. 109–112). Informantene i min spørreundersøkelse er i mindre grad enige i at talemålsnære former er en fordel. I diagram

1 og 2 nedenfor ser man at 44,4% av bygdeskolelærerne og 40% av byskolelærerne mener det er en klar fordel at elevene har mulighet til å velge talemålsnære former i bokmål.

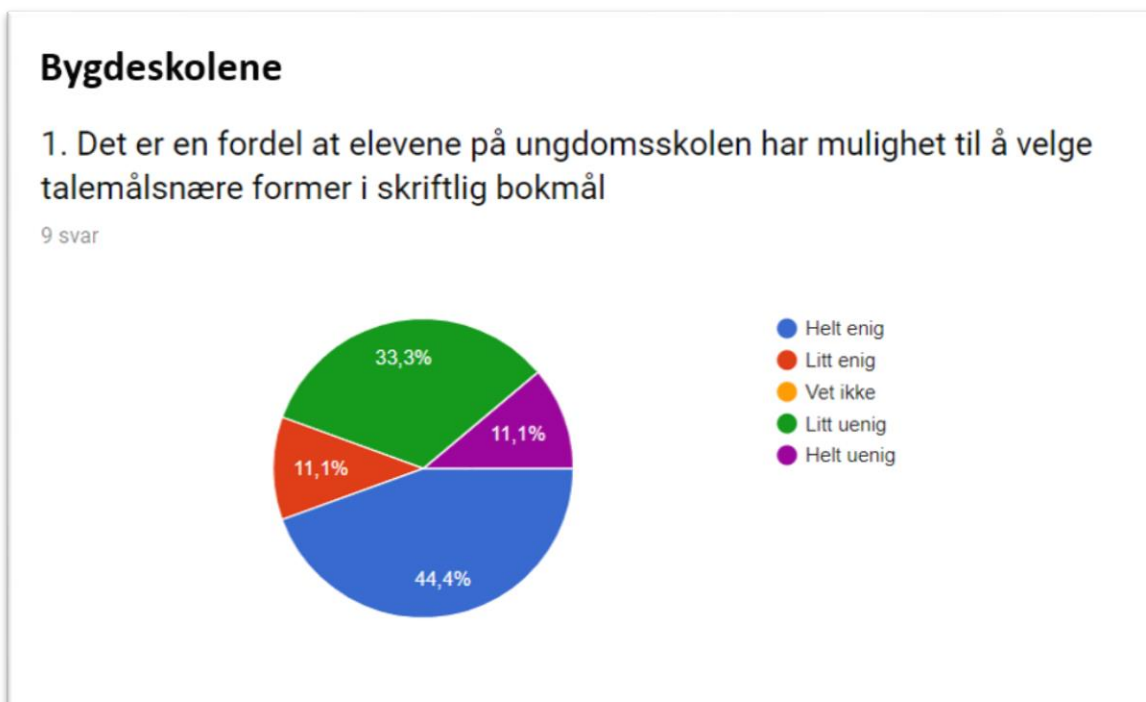


Diagram 1: holdninger til talemålsnære former, bygdeskoler



Diagram 2: holdninger til talemålsnære former, byskoler

Til sammen viser tallene at 60% av bylærerne og 55,5% av bygdelærerne stiller seg positive til valgfrihet, i form av helt eller litt enige. Det er altså små forskjeller mellom svarene fra

by- og bygdeskolene, og det er litt overraskende med tanke på beliggenhetene mellom disse to skoletypene. Man ville kanskje ha trodd at bygdeskolelærerne stilte seg mer positive til talemålsnære former fordi bygdeskolene ligger lenger unna bykjerna – og dermed ikke er like påvirkta av skriftnormene. Dialekt står ofte sterkere i bygda enn i by, slik at talemålsnære former kan ha større aksept blant lærere og elever på bygdeskolene. En grunn til at svara er såpass like mellom by- og bygdeskolene, kan ligge i at informantene som har deltatt er interessert i temaet og er enige om at valgfrie former bra – og derfor valgte å delta i undersøkelsen. En annen grunn kan være at informantene har svart det de tror jeg ville høre, og slik sett har resultatene endt opp med omtrent samme tall. De like talla fortsetter når drøye 40% av både by- og bygdeskolelærere svarer at de er litt uenige og helt uenige i at talemålsnære bokmålsformer er en fordel for elevene. Dette er et interessant funn å sammenlikne med Kulbrandstads studie, som viste at 37% av lærerne mente valgfriheten førte til forvirring for elevene (Jansson, 1999, s. 44). Funnet fra min studie samsvarer meget godt med dette funnet fra Kulbrandstads studie. Spørsmålet som jeg stiller meg er likevel om disse lærernes negative holdning til talemålsnære former er begrunna i noe mer enn antakelser. Svarer de ut fra egen erfaring fra situasjoner som har vist at elever blir forvirra av talemålsnære former, eller er det bare noe de mener på vegne av sine egne oppfatninger og usikkerhet?

Sammenlikner man funnet med svara til lærerne fra intervju, ser vi at det er en klar forskjell. Mens samtlige lærere fra intervju er enige om at valgfriheten er en fordel for elevene, stiller bare omtrent halvparten av alle lærerne fra spørreundersøkelsen seg positive til at de kan velge talemålsnære former. Det kan ligge flere årsaker til dette, og igjen kan det handle om at lærerne som ble intervju direkte følte en større trang til å svare det jeg ville høre. I direkte interaksjon med intervjuinformantene kan det tenkes at de ville fremstå på en bestemt måte, og ikke nødvendigvis svarte helt ærlig. Dette er noe man må ta høyde for, og som kan være en faktor i denne type metode og innsamling.

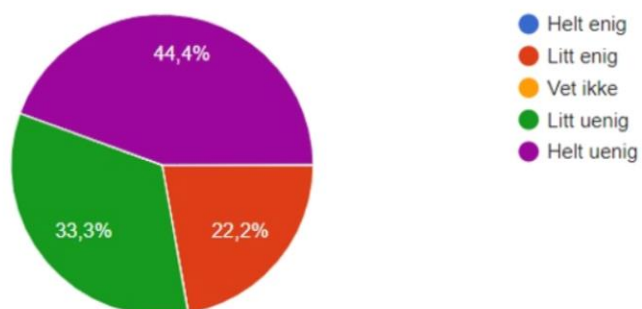
Hovedfunn 2: det er mer utfordrende for byskolelærerne enn bygdeskolelærerne å vite hva som er rett og galt i undervisninga

Som man så i diagram 2, var svara relativt jevne mellom by- og bygdeskolene med tanke på lærerne som var positive til talemålsnære former, og de som var negative. Årsaken til at nesten halvparten av alle lærerne var negative til talemålsnære former, kan ligge i det neste funnet som viser at 80% av byskolelærerne sier de er litt enige i at det er utfordrende for læreren å vite hva som er rett og galt i rettskrivinga. Tilsvarende mener 22,2% av bygdelærerne det samme. Nedenfor ser du resultatene samla i diagram 3.

Bygdeskolene

2. Det er utfordrende for lærere å vite hva som er rett og galt i rettskrivinga

9 svar



Byskolene

2. Det er utfordrende for lærere å vite hva som er rett og galt i rettskrivinga

10 svar

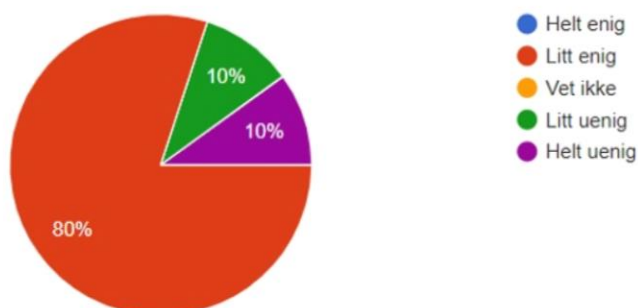


Diagram 3: hvor utfordrende det er å vite hva som er rett og galt i rettskrivinga

Funnet stemmer godt overens med oppfatninga til Øystein Eek om at det sannsynligvis er mange bokmålsbrukere som synes den breie bokmålsnormalen er utfordrende (Eek, 2009, s. 124). Overraskende nok mener til sammen 77,7% av bygdskolelærerne derimot at det ikke er utfordrende å vite hva som er rett og galt i dagens rettskrivingsreform. Her er 44,4% helt uenige, mens 33,3% var litt uenige i påstanden. For at elevene skal kunne bruke talemålsnære former, må lærerne ha god kunnskap om de valgfrie formene som fins (Omdal, 2004b, s. 73). Det kan se ut som at over halvparten av by- og bygdelærerne

er positive og villige til å la elevene velge talemålsnære former, men når det kommer til egen språknormsikkerhet, ser det ut til at en god del byskolelærere er usikre.

Dersom svara fra bylærerne viser til deres egne usikkerhet rundt alternative former, kan det forklare hvorfor mange også er litt uenige i at det er en fordel med valgfrihet for elevene. Fra intervjuene mente både Elin By, Anita By og Silje Bygd at valgfrie former ikke var forvirrende for elevene – bare Iselin Bygd mente det motsatte. Ingen av de fokuserte heller på å undervise om valgfriheten i undervisninga. Et viktig poeng var også at tre av fire av lærerne hadde en konservativ bokmålsnorm – bare Elin By hadde en radikal bokmålsnorm. Dersom byskolelærerne fra spørreundersøkelsen også har et konservativt bokmål, kan dette være en annen faktor som spiller inn på hvorfor så mange er uenige i at talemålsnære former er en fordel for elevene. Hvis man antar at byskolelærerne i spørreundersøkelsen også har lite kjennskap til valgfriheten i bokmål, ut fra at 80% av byskolelærerne mente det var vanskelig å vite hva som var rett og galt i rettskrivinga, kan funnet også sammenliknes med blant annet Silje Bygds refleksjoner rundt egen mangel på kunnskap. For henne var dette hovedgrunnen til at hun ikke tematiserte valgfrie former i undervisninga si, og i så fall kan det tenkes at det er flere lærere som tenker det samme som Silje Bygd.

Hovedfunn 3: flesteparten av alle lærerne mener valgfriheten er passe stor, men det er delte meninger om åssen de stiller seg til undervisning i valgfrie former

Et annet interessant funn er det store flertallet av både by- og bygdelærerne som mener valgfriheten i bokmål er passe stor. Hele 80% av byskolelærerne mener valgfriheten er passe, mens tilsvarende mener 77,3% av bygdeskolelærerne det samme. Resultatene er jevne i sammenlikning, og på tross av ulike meninger om talemålsnære former i tidligere funn, mener altså et stort flertall av både by- og bygdeskolelærerne at friheten er passe stor. Det er derimot blandede meninger hos by- og bygdeskolelærerne om åssen de stiller seg til undervisning i valgfrie former. I diagram 4 og 5 nedenfor ser man at oppfatningene er ulike innad på skolene.

Bygdeskolene

7. I forhold til undervisning i valgfrie former i bokmål, stiller jeg meg ...

9 svar

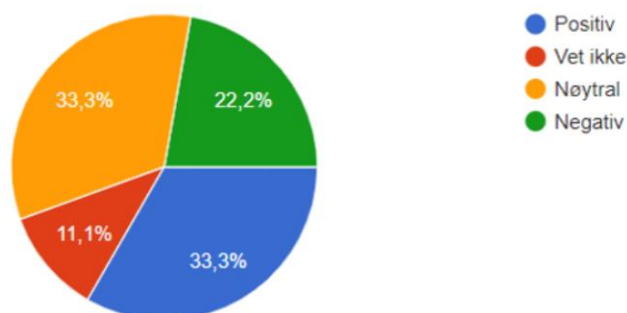


Diagram 4: åssen lærere stiller seg til valgfrie former i undervisninga, bygdeskolene

Byskolene

7. I forhold til undervisning i valgfrie former i bokmål, stiller jeg meg ...

10 svar

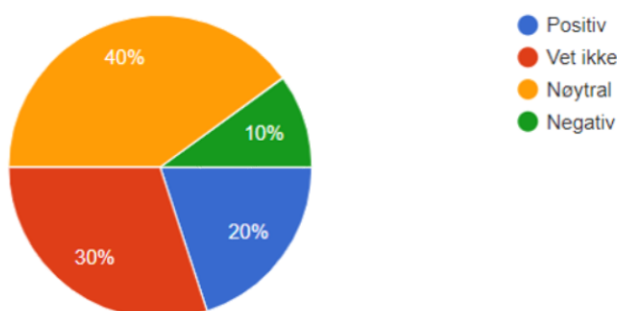


Diagram 5: åssen lærere stiller seg til valgfrie former i undervisninga, byskolene

Til sammen stiller et flertall seg nøytrale til valgfrie former i undervisninga, helt eksakt 33,3% av bygdeskolelærerne, og 40% av byskolelærerne. I tillegg er det mange som sier at de ikke veit. Det kan se ut til at bygdeskolelærerne er mest positive, men siden tallene er så små, er det problematisk å si om dette er en reell forskjell. Det er likevel overraskende at det er så stor spredning i hva lærerne mener om valgfrie former i undervisninga i spørreundersøkelsen, i forhold til hva lærerne fra intervjuene mente. Tallene er jevne mellom

by- og bygdeskolene, og det kan indikere at lærerne har de samme erfaringene og tankene om valgfriheten i praksis. Igjen kan man trekke tråder til intervjuinformantene som ikke tematiserte valgfriheten i undervisninga i det hele tatt. På samme måte kan funnet fra spørreundersøkelsen vise at heller ikke lærerne her har noe direkte forhold til valgfriheten i undervisninga. 22,2% av bygdeskolelærerne og 10% av byskolelærerne stiller seg negative til valgfrie former i undervisninga, og man kan anta at disse lærerne ikke formidler valgfriheten i undervisninga. Ser man tilbake på Holms uttalelse om holdningene til radikale former, stemmer tallene godt med hans oppfatning om at det trengs en større aksept og kunnskap rundt hvilke former som er lov å bruke (Nøttveit, 2019).

4.2.2 Skriveopplæring: hva vektlegges?

I den andre og siste kategorien viser tallene fra den digitale spørreundersøkelsen at mange lærere er enige om at man bør legge vekt på sammenheng mellom tale og skrift. Blant byskolelærerne sier opp mot 80% at de er enige, mens bare 44,4% av bygdeskolelærerne er litt enige. Ingen av bygdeskolelærerne er derimot helt enige. Når det kommer til påstanden om at elevenes språklige sjølstendighet øker dersom man legger skriftspråket nært talemålet, mener 60% av byskolelærerne og 55,5% av bygdeskolelærerne at dette er tilfelle.

Hovedfunn 1: flestparten av byskolelærerne ser viktigheten av sammenhengen mellom skrift og tale, mens litt under halvparten av bygdeskolelærerne mener det samme

Et stort flertall av byskolelærerne mener det bør legges stor vekt på sammenhengen mellom tale og skrift. I diagram 6 og 7 nedenfor, ser man at 30% sier seg helt enige, mens 50% er litt enige. Slik jeg tolker det er altså 80% opptatte av å se talemålsnære former opp mot skriftspråket. Av bygdeskolelærerne er det overraskende at ingen sier seg helt enige, men 44,4% er litt enige.

Bygdeskolene

8. I skriveopplæringa på ungdomstrinnet bør det legges stor vekt på sammenhengen mellom tale og skrift

9 svar

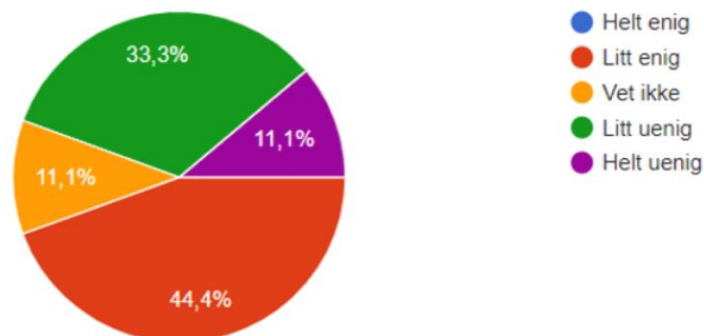


Diagram 6: sammenhengen mellom tale og skrift, bygdeskolene

Byskolene

8. I skriveopplæringa på ungdomstrinnet bør det legges stor vekt på sammenhengen mellom tale og skrift

10 svar

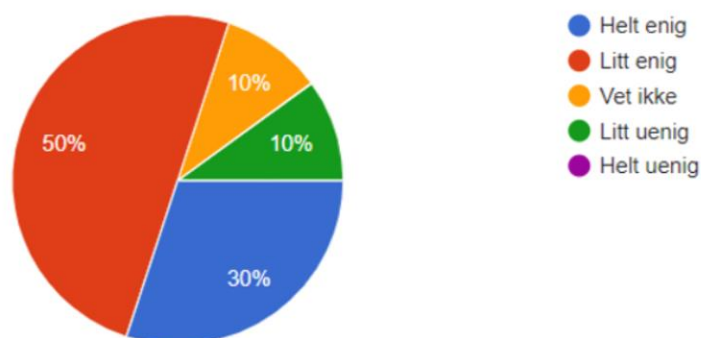


Diagram 7: sammenhengen mellom tale og skrift, byskolene

Til tross for at det tidligere i resultatene var delte meninger om valgfriheten i bokmål var en fordel for elevene, er lærerne mer enige i at skrift og tale bør ses i sammenheng med skriveopplæringa. Som en av undersøkelsene til Omdal viste, har lærere ulik språknormkunnskap, og han konkluderte med at det trolig har vært en viss svikt i

implementeringa av språknormene (Omdal, 1999, s. 190). Resultatene til Omdal samsvarer med funna i både spørreundersøkelsen og intervjuvara i studien min ved at begge lærergrupper tilsynelatende trenger mer normkunnskap når det gjelder valgfrie former i bokmål. Silje Bygd sa sjøl at hun kommer til kort når det gjelder kunnskap om hva som er lov å skrive, og bare én av de fire lærerne bruker radikale former aktivt. Av bygdeskolelærerne fra spørreundersøkelsen mener bare i underkant av halvparten at sammenhengen mellom tale og skrift bør vektlegges. Sjøl om studien min har for få informanter til å kunne generalisere, kan resultatene likevel være et supplement som støtter resultater fra tidligere studier og framtidig forskning. Om det er en tilfeldighet at mine resultater samsvarer med funn fra tidligere studier er usikkert, men det kan tyde på at norsklærere fortsatt trenger mer språknormkunnskap.

Hovedfunn 2: omtrent halvparten av alle lærerne mener talemålsnært skriftspråk øker elevenes språklige sjølstendighet

Et av spørsmåla i spørreundersøkelsen handler om hvor vidt elevens språklige sjølstendighet øker dersom man legger skriftspråket nært talemålet. Tallene viser at 50% av byskolelærerne er litt enige at det kan øke elevens språklige sjølstendighet, 10% er helt enige, mens 30% er usikre. De resterende 10% er helt uenige. Hos bygdeskolelærerne er svara mer spredt: 22,2% er helt enige i påstanden, 33,3% er litt enige, 22,2% veit ikke og de resterende 22,2% er litt uenige. I diagram 8 og 9 under ser man åssen lærerne svarer.



Diagram 8: meninger om talemålsnære former øker den språklige selvstendigheten hos eleven, bygdeskolene

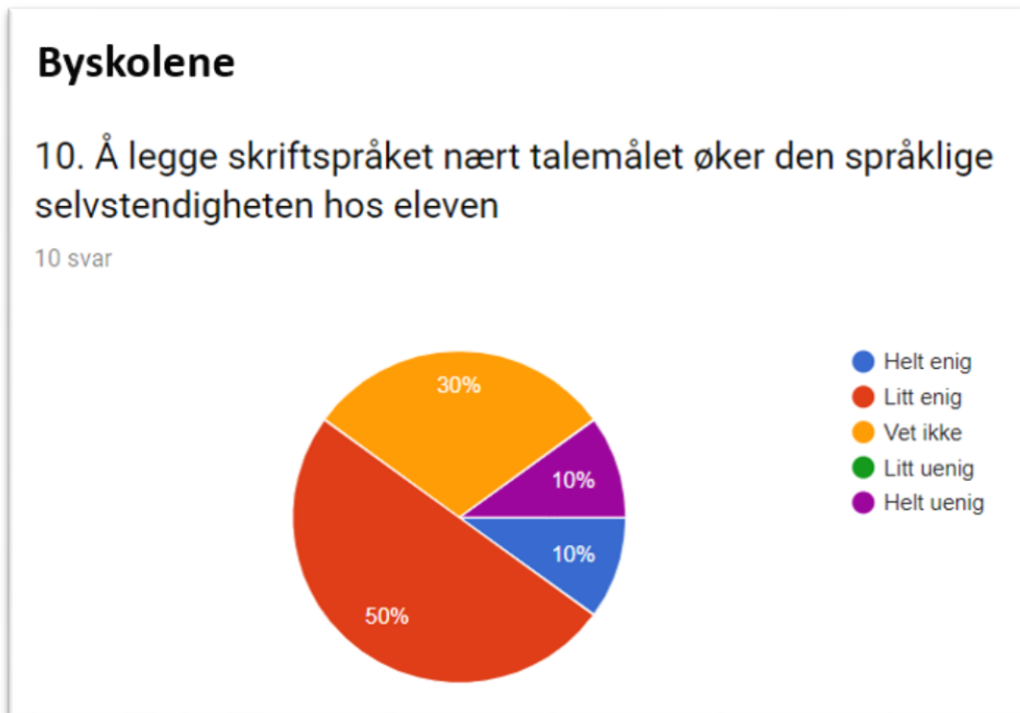


Diagram 9: meninger om talemålsnære former øker den språklige selvstendigheten hos eleven, byskolene

Tallene er interessante fordi til sammen er 60% av byskolelærerne og 55,5% bygdeskolelærerne enige i at elevenes språklige sjølstendighet øker dersom man tar høyde for å bruke talemålsnære former i skrifta. Resultatene er jevne, men sammenlikna med tanker og erfaringer fra intervjuinformantene, kan det se ut som at intervjulærerne stiller seg mer positive til talemålsnære formers mulige effekt på elevenes skriftnorm og språklige sjølstendighet enn lærerne fra spørreundersøkelsen.

Språklig sjølstendighet handler også identitet og språknormkunnskap. Som tidligere nevnt kan man velge de formene man sjøl foretrekker å bruke i skriftspråket (Omdal & Vikør, 2002, s. 84). Både konservative og radikale former er lov å bruke, og det er som sagt en nær sammenheng mellom språk og identitet, både i talespråk og i skriftspråk (Helset, 2017, s. 142). Rettskrivinga åpner opp for at hver og en kan velge sin personlige stil og form, og dermed markere seg språklig via egne valg av ord og former. Skrifta blir på denne måten også en del av skriverens identitet (Omdal, 2004b, s. 17; Omdal & Vikør, 2002, s. 84). Ser man identitet og danning opp mot dette funnet, kan det virke som at bare litt over halvparten av lærerne i by- og bygdeskolene synes talemålsnære former kan bidra til elevenes språklige sjølstendighet. Men hvis elevene kan skrive nærmere talemålet sitt, kan de skape seg identitet gjennom skriftspråket sitt, og forhåpentligvis gjøre

skriveopplæringa lettere fordi de kan forholde seg til kjente og nære former. Dessuten åpner det opp for at elevene får kjennskap til alternative former, og dermed større normkunnskap og normsikkerhet.

Roy Johansens tidligere studie av elevers holdninger til valgfriheten viste at det var ulike meninger om radikale former, og elevtekstene han granska var ikke skrevet med talemålsnære former (Johansen, 1999, s. 135). Da elevene ble spurt om hvorfor de ikke skreiv talemålsnært sjøl, begrunna flesteparten av elevene det med at de ikke hadde lært å skrive radikale former. Dette resultatet kan se ut til å stemme over ens med funnet i min studie, der bare 55-60% av alle lærerne stilte seg positive til at talemålsnære former er med på å øke elevens språklige sjølstendighet. Det kan være mange grunner til at elevene i Johansens studie brukte en mer konservativ bokmålsnorm, og han pekte på blant annet elevenes lesestoff. Mye av det de leste var ifølge elevene ikke skrevet på radikalt bokmål (Johansen, 1999, s. 131). Igjen kan man trekke tråder til Elin Bys svar som la vekt på at hva elevene leser påvirker skriftnormen deres. Andre grunner kunne ifølge Johansen være manglende kunnskaper om rettskrivinga, holdninger til talemålsnært skriftspråk, påvirkning fra media og skolen, og det faktum at tale og skrift er to sjølstendige system. Han understreka også at det er en kompleks årsakssammenheng, og en enkelt forklaringsmodell vil ikke kunne forklare hvorfor elevene skriver som de skriver (Johansen, 1999, s. 131). Med tanke på Johansens resultater er det interessant å fremheve tanken om at læreres holdninger til radikale former også kan være med på å forme elevenes oppfatning av formene. Når bare litt over halvparten av lærerne i min studie har tro på at talemålsnære former kan øke elevens språklige sjølstendighet, kan man undres over om mange elevene rundt om på skolene i det hele tatt blir opplyst om valgfrie former. Dersom et stort flertall av lærere verken stiller seg positive til eller tematiserer valgfrie former i undervisninga, vil dette være en reell forklaring på hvorfor elevene blir skeptiske til talemålsnære former, og hvorfor de kan ha negative holdninger til denne språkvarieteteten. Når en elev sier at hun/han mangler kunnskap om valgfriheten i rettskrivinga, slik som i Johansens studie, er det tydelig at læreren ikke har nådd fram med formidlinga av valgmulighetene eleven har i skriveopplæringa (Johansen, 1999, s. 131–132).

5 Avslutning

I denne oppgava har jeg undersøkt læreres holdninger til og tanker rundt valgfrihet i rettskriving i bokmål. Jeg begynte med å presentere rettskrivingsreformer i et historisk perspektiv i kapittel 2, og brukte dette som et bakgrunnstykke for oppgava. Deretter redegjorde jeg for blant annet normer og normering, og tok for meg språkideologier, relevante normeringsprinsipper, normagenter, språknormkunnskap og skolens rettepraksis. Videre gjorde jeg rede for tidligere forskning, og presenterte studier og funn gjort på temaet. Her la jeg vekt på studier med både lærere, lærerstudenter og elevs holdninger og tanker om valgfrie former i bokmål. Til slutt viste jeg til Språkrådets undersøkelse rundt bruk av ordbøker i skolen. I kapittel 3 tok jeg for meg metodene som er brukt i denne studien, og redegjorde for blant annet dybdeintervju og spørreskjema som metode og innsamling av data. I hoveddelen, kapittel 4, presenterte, analyserte og tolka jeg funna fra undersøkelsene. I tillegg drøfta jeg funna opp mot teori, og sammenlikna resultater med hverandre, men også på kryss av svar fra intervju og spørreundersøkelsen. I det siste kapittelet vil jeg oppsummere funna mine, og deretter repetere formålet med studien, samt svare på problemstillinga. Til slutt vil jeg komme med en konklusjon og si litt om videre forskning. Sist i denne oppgava finner man vedlegg.

5.1 Oppsummering av funn

Som jeg har beskrevet, er det blandede meninger og erfaringer når det kommer til valgfrie former i bokmål. De fleste lærerne fra intervjua hadde en konservativ bokmålsnorm, det var bare Elin By som brukte radikale former i sin skriftnorm. Hun var sjøl bevisst på holdninger til språkvariantene, og hadde stor mottakerbevissthet i forhold til tekstene elevene skreiv. Hun tok seg ofte sjøl i å skrive mer konservativt i mer formelle tekster som jobbsøknader eller epost, og syntes det var uheldig at talemålsnære former har fått mindre aksept i samfunnet. Ut fra tidligere studier og holdninger til språkvariasjonen er det kanskje ikke overraskende at bare én av fire lærere bruker et radikalt bokmål. Det som derimot var interessant med dette funnet var at det var hos en byskolelærer. Det ville kanskje vært naturlig å vente at man ville finne brukere av de talemålsnære formene hos lærerne i bygdene, der dialektene kanskje er mindre påvirka av skriftspråket. Det kom også fram at to av lærerne jeg intervjua, kobla bokmålsnorm til sjanger, ved at de tenkte radikale former var mer uformelt og mer egna i direkte tale og skjønnlitterære tekster. På

samme måte var et konservativt bokmål mer formelt og riktig, og mer passende i sakprosaetekster. Flere av intervjuinformantene var også opptatte av mottakerbevissthet, og Elin By var spesielt bevisst på at det fantes holdninger blant folk som kunne påvirke åssen en tekst ble mottatt. Her nevnte hun at radikale former i en tekst kunne gi negative assosiasjoner hos mottakeren, og at hun sjøl også endra skrevenorm til et mer konservativt bokmål i for eksempel jobbsøknader, i tilfelle leserens holdninger kunne påvirke. Videre viste det seg at intervjuinformantene var mindre bevisste på valgfriheten i bokmål enn i nynorsk, og ingen av de fire lærerne tematiserte valgfriheten i undervisninga si på generell basis eller i rettingsarbeidet. Til slutt viste resultatene at ordbøker som regel ble tilbudt elevene, både digitale og papirutgaver, men lærerne hadde liten oversikt over hvilke og hvor mye elevene brukte dem.

Funna fra den digitale spørreundersøkelsen viste at rundt halvparten av informantene fra by- og bygdeskolene stilte seg positive til bruk av talemålsnære former. Dette var en lavere prosent enn forventet, også med tanke på funn fra tidligere studier. Videre var det en tydelig forskjell mellom et stort flertall av byskolelærerne og en liten del av bygdeskolelærerne som mente det var utfordrende å vite hva som var rett og galt i rettskrivinga. Majoriteten av både by- og bygdeskolelærerne var enige i at valgfriheten i bokmål var passe stor, men det var delte meninger om åssen lærerne stilte seg til undervisning i valgfrie former. 80% av byskolelærerne og 44,4% av bygdeskolelærerne mente videre at det var viktig å legge vekt på sammenheng mellom tale og skrift. Litt over halvparten av både by- og bygdeskolelærerne mente elevenes språklige sjølstendighet kunne øke dersom man la skriftspråket nært talemålet.

5.2 Formålet med oppgava

I denne oppgava har formålet vært å kartlegge hva til sammen 23 norsklærere tenker, erfarer og mener om valgfrie former i bokmål. Med et mangfold av talemålsvarianter er det viktig at elever i grunnskolen får kunnskap om ulike skriftnormer. Som tidligere nevnt har det vært gjort relativt lite forskning på læreres bruk og oppfatninger og bruk av valgfrie former i bokmål. Ved å sette søkelys på norsklærere i skolene, har jeg prøvd å belyse deres tanker og erfaringer rundt undervisning i rettskriving. Dette har jeg gjort ved å intervju 4 lærere, samt samla inn data fra en digital spørreundersøkelse der 19 lærere svarte. Resultatene viste at ingen av lærerne tematiserte valgfriheten i bokmål, men et lite flertall stilte seg positive til talemålsnære former og syntes valgfriheten i bokmål var passe stor.

5.3 Svar på problemstillinga og forskningsspørsmål

Åssen stiller ungdomsskolelærere seg til valgfrie former i bokmål? Hva slags tanker og meninger har de om dagens skriftspråkvariasjon, og hvilke erfaringer har de i undervisning med valgfriheten? Dette er spørsmåla jeg ønska å besvare i denne oppgava. I tillegg til problemstillinga, hadde jeg noen underordnede forskningsspørsmål: Er lærere bevisste sin rolle som skriftspråklige rollemodeller for elevene? Hva slags bokmål skriver de sjøl? Formidler de valgfriheten i bokmålsnormen til elevene, eller bruker de en strengere norm? Opplever lærerne at de tar utgangspunkt i elevenes talespråk når de underviser i rettskriving?

Ut fra funna i studien min, vil jeg konkludere med at samtlige ungdomsskolelærerne fra intervjuet stilte seg positive til valgfrie former i bokmål. Fra spørreundersøkelsen stilte bare snaue halvparten av lærerne seg positive til talemålsnære former. Tre av fire lærere fra intervjuet sa de hadde en konservativ bokmålsnorm sjøl. Til tross for at bare en av fire intervjuerte sjøl brukte radikale former, mente alle fire at valgfriheten var en del av kulturen vår, og en fordel å ha. Fra intervjuet kom det fram at de ikke eksplisitt tenkte på valgfrie former i rettskrivinga, men understreka at de ikke ville ha retta på radikale former hvis det forekom i en elevtekst. De opplevde likevel ikke at elever brukte et radikalt bokmål, og begrunna påvirkninga til elevenes skriftnorm ut fra ulike faktorer som læreren, tekster, miljø og holdninger til språket. Det kan derfor tenkes at lærerne heller ikke tar utgangspunkt i elevenes talemål i undervisning om rettskriving. Heller ikke i undervisninga tematiserte intervjuerte valgfrie former – dette var et tema som bare ble nevnt når de var innom språkhistorie eller jobba med dialekter. I spørreundersøkelsen kom det fram at 80% av bylærerne og 22% av bygdelærerne var enige om at det var utfordrende å vite hva som var rett og galt i den offisielle rettskrivinga.

Som funna viser, er verken intervjuerte eller byskolelærerne veldig bevisste sine roller som skriftspråklige rollemodeller for elevene når det kommer til valgfrie former i bokmål. En grunn til dette var mangel på kunnskap rundt valgfrie former. Siden ingen heller tematiserte valgfriheten, kan man anta at lærerne ikke har mye erfaring i temaet i undervisninga heller. Om de tar utgangspunkt i elevenes talemål i skriveopplæringa er også usikkert basert på de nåværende funna. Alt i alt vil jeg si at lærere har delte meninger om skriftspråkvariasjonen og radikale former i bokmål, og det er ulike grunner til dette.

5.4 Konklusjon og videre forskning

Resultatene i studien min fra både intervjuinformantene og svara fra spørreundersøkelsen, tyder på at en god del av lærerne stiller seg positive til valgfrie former i bokmål. Når det er sagt, er det flere funn i denne studien som tyder på at mange lærerne verken er komfortable med undervisning i valgfrie former, eller er bevisste på sin rolle som skriftspråklig forbilde for elevene. Som Holm sier er det mange som ikke veit hva som er lov, og de har gjerne ikke lært det på skolen (Nøttveit, 2019). Mangel på kunnskap og fokus på temaet i undervisninga er noe som gjør at mange av lærerne ikke gjør elevene oppmerksomme på den valgmuligheten de faktisk har. Ikke hjelper det at radikale former ofte blir sensurert vekk av redaktører i aviser – og dermed forblir disse formene ukjente for folk (Nøttveit, 2019). I tillegg er lærernes internaliserte normer med på å påvirke elevenes skriftnorm. Ved at de blir eksponert for en bestemt skrivemåte, får elevene skrivemåten innprenta i hukommelsen, og dermed blir formen oppfatta som riktig. På lik linje med Kolas studie ser ut til at variasjonsmulighetene innafor de faste normene i dagens offisielle rettskriving ikke utnyttes i stor grad av lærerne (Kola, 2014, s. 118).

Som nevnt innledningsvis i denne oppgava, har et hovedargument for bruk av valgfrie former vært at elevene enklere skal kunne lære å skrive bokmål. Når de kan skrive ut ifra deres eget talespråk vil de også få et bevisst forhold til skriftspråkets muligheter (Unhammer, 2009, s. 13). Derfor er det viktig at læreren har kjennskap til valgmulighetene i skriftspråket. Studien min viste at intervjuinformantene i stor grad kobla bokmålsform til sjanger, der talemålsnære former hadde større aksept i skjønnlitterære teksttyper enn i sakprosaetekster. Denne oppfatninga er med på å skape normer og holdninger der konservative former tilhører en formell setting, mens radikale former er bedre egna for muntlig, fortellende tekster.

Når Kunnskapsløftet tilsier at norskfaget skal utvikle elevenes språkkompetanse, så betyr det ut fra de forutsetningene og evnene den enkelte elev har – og skriving blir dermed et nødvendig grunnlag for forståelse og læring, i alle fag og på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Skal opplæringas formål være å styrke elevenes utvikling, både faglig og sosialt, skriftlig og muntlig, må undervisningspersonalet «(...) i størst mogleg grad ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar» (Opplæringslova, 2008). Igjen må jeg understreke viktigheten av at lærerne må ha kunnskap og bevissthet rundt valgfriheten, men også veit åssen de skal forvalte valgfriheten i skriveopplæringa (Jansson, 1999, s. 10). Med fagfornyelsen rett rundt

hjørnet, og en ny forening for radikalt bokmål, blir det spennende å se åssen skriftnormene eventuelt kan endre seg i framtida.

Ettersom denne oppgava har hatt begrensninger med tanke på både tid og innhold, er det aspekter og perspektiver jeg gjerne ville studert nærmere. Studien min har tatt høyde for å finne ut av læreres tanker, meninger og erfaringer med valgfrie former i bokmål – og resultatene er viktige bidrag som kan kaste nytt lys på temaet, og brukes som et supplement til andre studier. Resultatene fra denne studien tyder dessuten på at det fortsatt er et behov for mer bevisstgjøring rundt skriftspråksnormene i undervisninga, og en måte kan være å forske og publisere studier som denne. Ved en seinere anledning ville jeg sett nærmere på læreres bruk av ordbøker i rettingsarbeidet, og åssen de blir brukt på eksamen av faglærere og sensorer. Det hadde også vært interessant å forske på elevers perspektiv og deres holdning til valgfrie former, og studert åssen de bruker ordbøker og andre retteprogrammer i tekstarbeidet. Ved en anledning ville jeg dessuten sett nærmere på diverse retteprogrammer, og undersøkt åssen elever opplever stavekontrollen i Word, på sosiale medier, i chatteprogrammer online, og på mobilen. Til slutt kunne jeg også tenkt meg å se videre på hva lærere faktisk legger i valgfrie former, og undersøkt språknormkunnskapen de faktisk har.

Med det sagt vil jeg igjen påpeke at læreren er og forblir en viktig faktor og påvirker i åssen elevene tilegner seg sin egen skriftnorm i bokmål (Jansson, 1999, s. 10). Samtidig spiller læreren en rekke roller som krever kompetanse innafor mange områder. Arbeid med denne oppgava har gjort det tydelig for meg at bevissthet rundt skriftspråkvariasjon og valgfrihet i bokmål er helt grunnleggende for at elevene skal kunne utvikle sin egen skriftnorm, og læreren blir etter min mening den viktigste normagenten. Å uttrykke seg korrekt skriftlig, handler om å ha kunnskap til språknormenes rammer og muligheter – og det er først og fremst oss norsklærerne som har ansvar og makt til å videreføre vår kunnskap til elevene (Omdal, 2004a, s. 12). Bokmålsnormalen åpner for mange valgmuligheter, og det er vår jobb å veilede og informere elevene slik at de får størst mulig språknormkunnskap (Omdal, 2004b, s. 17). Det elevene blir kjent med gjennom opplæringa, ligger i våre hender. Til sist er det opp til hver enkelt lærer å anse valgfriheten som en byrde eller mulighet. Jeg velger å se det som en mulighet.

5.5 Litteraturliste

- Brunstad, E. (2002). Nordisk purisme. *Språkrådet*, (2). Henta fra http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_2002/Spraaknytt_2002_2/Nordisk_purisme/
- Bull, T. (1991). Prinsipp og ideologiar bak norsk rettskrivningsnormering. I Universitetet i Bergen (Red.), *Språkideologi og språkplanlegging i Noreg* (s. 66–85; Av H. Sandøy, K. I. Vannebo, L. S. Vikør, & A. Torp). Bergen: Nordisk Institutt, Universitet i Bergen.
- Eek, Ø. (2009). Tre ordlister med uoffisiell normering - og sammenhengen de står i: Aftenpostens rettskrivningsordliste (2006), NTB-språket (2007) og Riksmålsordlisten (2007). I H. Omdal & R. Røsstad (Red.), *Språknormering: i tide og utide?* (s. 123–130). Oslo: Novus.
- Fladmoe, A. (2014). *Digitale ordbøker i bruk: Undersøkelse blant elever og lærere på mellom- og ungdomstrinnet og i den videregående skolen* (s. 75). Henta fra <https://www.sprakradet.no/globalassets/spraka-vare/rapporter/rapport---digitale-ordboker-i-bruk.pdf>
- Gullvåg, I. (1991). Språk og normar: eit filosofisk synspunkt. I H. Sandøy, K. I. Vannebo, L. S. Vikør, A. Torp, & Universitetet i Bergen (Red.), *Språkideologi og språkplanlegging i Noreg* (s. 12–34). Bergen: Nordisk Institutt, Universitet i Bergen.
- Guttu, T. (2005). Rettskrivningsendringene i 2005. *Språkrådet*, (3). Henta fra https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1997/Spraaknytt_1997_1/Hvorfor_har_vi_saa_stor_valgf/
- Haugen, E. (1969). *Riksspråk og folkemål: norsk språkpolitikk i det 20. århundre*. Henta fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009110300024
- Helleve, K. (2018). Dei mektige husnormene. *Framtida*. Henta fra <https://framtida.no/2017/12/19/husnormene>
- Helset, S. J. (2017). Språknormer og danning. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Oslo: Samlaget.
- Hovdenak, M., & Ims, I. I. (2016). Bruk av digitale ordbøker i norsk skole. I A. Gudiksen & H. Hovmark (Red.), *Nordiske Studier i Leksikografi 13: rapport fra*

13. Henta fra

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7rf733b1Ql0J:https://tidsskrift.dk/nsil/article/download/111223/160274/+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no>

Ims, I. I. (2007). «Det er vi som bestemmer åssen folk snakker og skriver»: En undersøkelse av norske avisers språknormative prinsipp og praksis. Henta fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26801>

Jansson, B. K. (1999). *Fri til å velje?: ei undersøkning av hossen valfridommen i skriftnormalane blir tematisert i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanninga*. Henta fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010011204001

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Johansen, R. (1998). *Åffer skriver vi hvordan når vi mener åssen?» Forholdet mellom talemål og bruk av valfrie skriftspråkformer i bokmål hos ungdomsskoleelevar* (Hovedfagsoppgåve i nordisk språk og litteratur). Høgskolen i Agder, Kristiansand.

Johansen, R. (1999). Bruk av talemålsnære skriftspråkformer i bokmål hos ungdomsskoleelevar. I H. Omdal (Red.), *Språkbrukeren - fri til å velge? Artikler om homogen og heterogen språknorm* (s. 122–136). Kristiansand: Høgskolen i Agder.

Kola, K. W. (2014). *Bokmålsbruk – hvorledes/hvordan/åssen og hvorfor? Om bruken av morfologiske og ortografiske varianter i bokmålsnormalen* (Oslo). Henta fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40996/Kola-Master.pdf?sequence=1>

Kulbrandstad, L. A. (1996). Språknormering og pedagogikk: Valgfrihet i rettskrivinga – til hjelp eller forvirring? I H. Omdal (Red.), *Språknormering og språkbrukar: artiklar frå seminar ved Universitetet i Bergen*. Kristiansand: Høgskolen i Agder.

Kunnskapsdepartementet. (2018, juni 26). Fornyer innholdet i skolen [Pressemelding]. Henta 30. mars 2019, fra [Regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/): <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

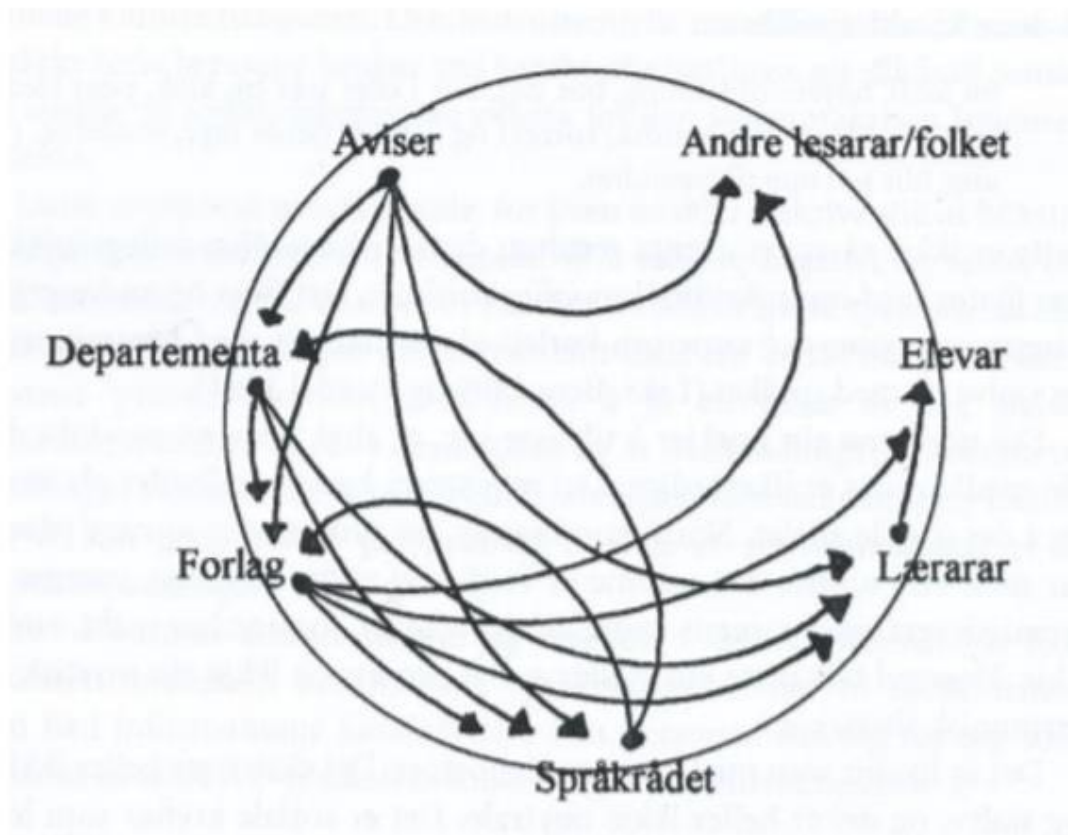
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om læsning*, (9), 7.
- Løland, S. (1997). Rettskrivningsreformer i dette århundret. *Språkrådet*, (1). Henta fra http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1997/Spraaknytt_1997_1/Rettskrivningsreformer_i_dett/
- Malt, U. (2018). General Health Questionnaire. I *Store medisinske leksikon*. Henta fra http://sml.snl.no/General_Health_Questionnaire
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U., & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte - Innføring i sociolingvistikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Norsk senter for forskningsdata. (2018, september 21). Ny personvernforordning. Henta 21. april 2019, fra NSD Personverntjenester: https://nsd.no/personvernombud/ledelse_administrasjon/ny_forordning.html
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? en innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlag.
- Nøttveit, A. R. (2019, mai 14). Regjeringen eller regjeringa? Henta 21. mai 2019, fra Framtida: <https://framtida.no/2019/05/10/regjeringen-eller-regjeringa>
- Omdal, H. (1996). Språknormering – for deg og meg? I H. Omdal, *Språknormering og språkbrukar: artiklar frå seminar ved Universitetet i Bergen: Bd. nr 2*. Henta fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009110400037
- Omdal, H. (Red.). (1999). *Språkbrukeren - fri til å velge? Artikler om homogen og heterogen språknorm*. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Omdal, H. (2004a). Norsklærerene og overføring av språknormer. *Språkrådet*, 4(3). Henta fra https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt_2004_3_4/Omdal/
- Omdal, H. (2004b). *Språknormering - med mål i sikte?: om ymse effekter av norsk språknormering i 100 år*. Kristiansand: Høyskoleforliggende samarbeid med Høgskolen i Agder.
- Omdal, H., & Vikør, L. (2002). *Språknormer i Norge: normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forl.
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-5>
- Otnes, H., & Aamotsbakken, B. (2017). *Tekst i tid og rom: norsk språkhistorie* (5. utgåva). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Papazian, E. (1991). Norsk språknormering i dag. I Universitetet i Bergen (Red.), *Språkideologi og språkplanlegging i Noreg* (s. 86–109; Av H. Sandøy, K. I. Vannebo, L. S. Vikør, & A. Torp). Bergen: Nordisk Institutt, Universitet i Bergen.
- Pedersen, M. E. (2001). Musikken i 1970-årene. I H. Aksnes, E. Nesheim, Pedersen, M. E. Pedersen, & A. O. Vollsnes (Red.), *Norges musikkhistorie*. Oslo: Aschehoug.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metode for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandøy, H., Vannebo, K. I., Vikør, L. S., Torp, A., & Universitetet i Bergen. (1991). *Språkideologi og språkplanlegging i Noreg*. Bergen: Nordisk Institutt, Universitet i Bergen.
- Språkrådet. (2019). På godt norsk – avløserord. Henta 2. juni 2019, fra Språkrådet: <http://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Avloeyesarord/>
- Språkrådet. (udatert). Arbeidet med læreboknormalen av 1959. *Språkrådet*. Henta fra https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Om-oss/Historikk1/Norsk_spraaknemnd/Arbeidet_med_laereboknormalen/#oppdrag-et
- Svartdal, F. (2018). reliabilitet. I *Store norske leksikon*. Henta fra <http://snl.no/reliabilitet>
- Unhammer, J. N. (2009). «*Fordi dialekt er dialekt og bokmål er bokmål*»: om bruken av valgfrie former i tiendeklasse på Flekkefjord ungdomsskole skoleåret 2008/2009 (Oslo). Henta fra <http://hdl.handle.net/10852/32413>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk (NOR1-05): Formål*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk (NOR1-05): Kompetansemål etter 10.trinn*. Henta fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fagfornyelsen: skisse til læreplan i norsk*. Henta fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>
- Vikør, L. S. (1988). *Språkplanlegging: prinsipp og praksis*. Oslo: Novus Forlag.

- Vindenes, U. (2017). *Automatiske retteprogram og fandens oldemor*. Henta 24. april 2019, fra sprakligsamling: <https://www.sprakligsamling.no/single-post/2017/01/06/Automatiske-retteprogram-og-fandens-oldemor>
- Wetås, Å. (2016). *Undersøking av rettepraksisen i skolen, i avisene og i forlaga*. Henta fra <https://docplayer.me/5116764-Undersoking-av-rettepraksisen-i-skolen-i-avisene-og-i-forlaga.html>
- Wiggen, G. (1997). Hvorfor har vi så stor valgfrihet i bokmålet? *Språkrådet*, 0(1). Henta fra https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_1997/Spraaknytt_1997_1/Hvorfor_har_vi_saa_stor_valgf/
- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning. Om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS. Landslaget for norskundervisning (LNU).

6 Oversikt over figurer, diagrammer og vedlegg

6.1 Figurer



Figur 1: Den norske normeringssirkelen (Mæhlum mfl., 2008, s. 177)

6.2 Diagrammer

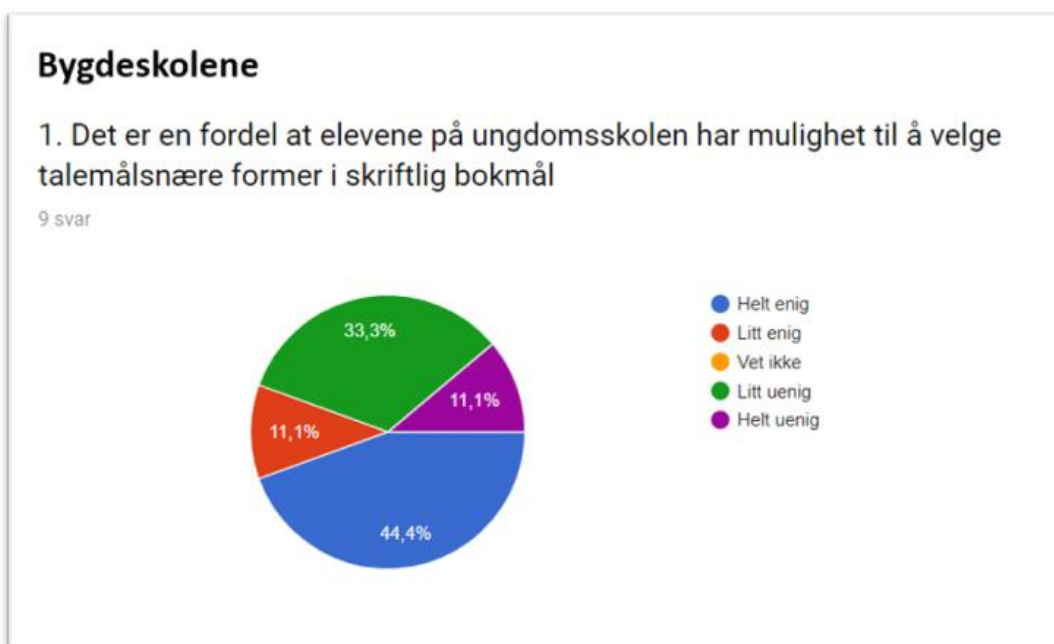


Diagram 1: holdninger til talemålsnære former, bygdeskoler

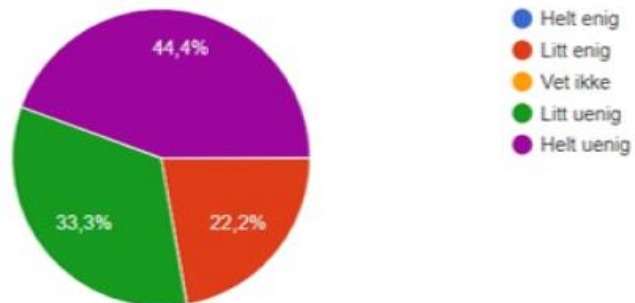


Diagram 2: holdninger til talemålsnære former, byskoler

Bygdeskolene

2. Det er utfordrende for lærere å vite hva som er rett og galt i rettskrivinga

9 svar



Byskolene

2. Det er utfordrende for lærere å vite hva som er rett og galt i rettskrivinga

10 svar

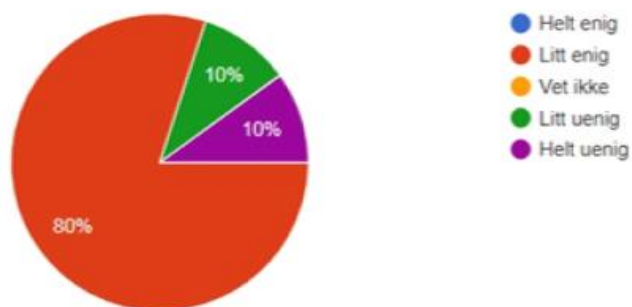


Diagram 3: hvor utfordrende det er å vite hva som er rett og galt i rettskrivinga

Bygdeskolene

7. I forhold til undervisning i valgfrie former i bokmål, stiller jeg meg ...

9 svar

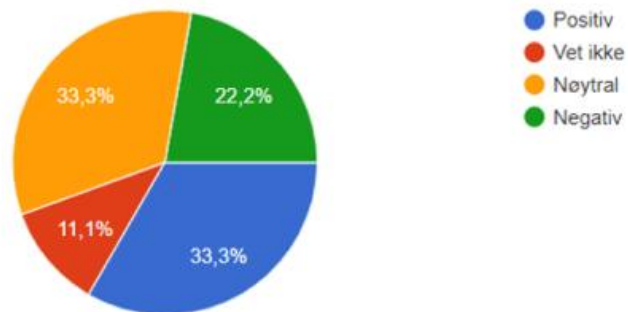


Diagram 4: åssen lærere stiller seg til valgfrie former i undervisninga, bygdeskolene

Byskolene

7. I forhold til undervisning i valgfrie former i bokmål, stiller jeg meg ...

10 svar

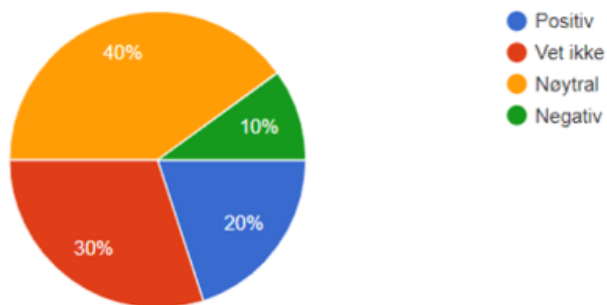


Diagram 5: åssen lærere stiller seg til valgfrie former i undervisninga, byskolene

Bygdeskolene

8. I skriveopplæringa på ungdomstrinnet bør det legges stor vekt på sammenhengen mellom tale og skrift

9 svar

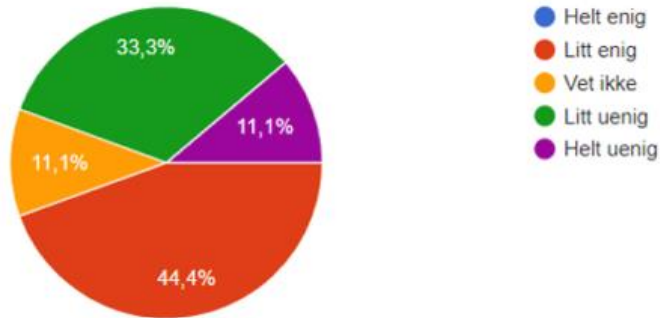


Diagram 6: sammenhengen mellom tale og skrift, bygdeskolene

Byskolene

8. I skriveopplæringa på ungdomstrinnet bør det legges stor vekt på sammenhengen mellom tale og skrift

10 svar

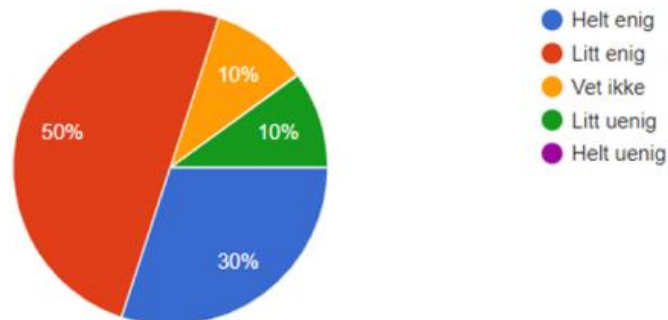


Diagram 7: sammenhengen mellom tale og skrift, byskolene

Bygdeskolene

10. Å legge skriftspråket nært talemålet øker den språklige selvstendigheten hos eleven

9 svar

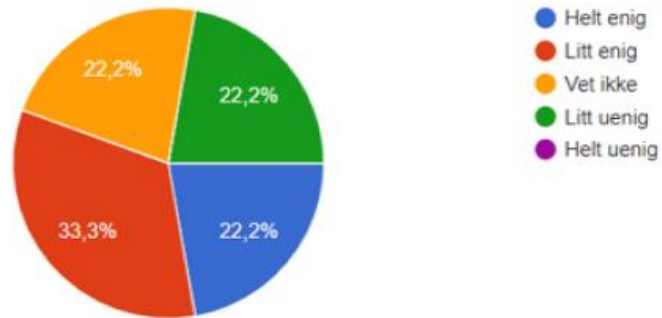


Diagram 8: meninger om talemålsnære former øker den språklige selvstendigheten hos eleven, bygdeskolene

Byskolene

10. Å legge skriftspråket nært talemålet øker den språklige selvstendigheten hos eleven

10 svar

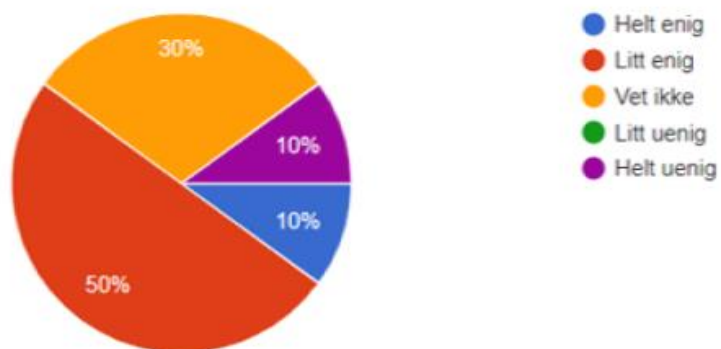


Diagram 9: meninger om talemålsnære former øker den språklige selvstendigheten hos eleven, byskolene

6.3 Vedlegg 1: Informasjonsskriv intervju

Deltakelse i forskningsprosjektet

«Valgfrie former – mulighet eller byrde?»

Hei, jeg er en student ved Universitetet i Sørøst-Norge som studerer til å bli grunnskolelærer, og går nå siste året på norskdidaktisk master. Jeg holder på med å skrive masteroppgaven min, og i den anledning vil jeg gjerne spørre deg om å delta i forskningsprosjektet mitt. Formålet er å finne ut åssen lærere tenker, mener og forstår sin egen praksis i rettskrivingsundervisninga, med tanke på valgfrie former i bokmål. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Intervjuet vil ta ca. 30 minutter og ingen spørsmål ber om personopplysninger eller sensitiv informasjon. Å delta innebærer for deg å svare på noen spørsmål som omhandler dine erfaringer, meninger og praksis rundt rettskrivingsundervisning, og dine holdninger rundt valgfrie former i skriftlig bokmål.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller seinere velger å trekke deg. **NB: etter 1. februar 2019 kan du ikke lenger trekke samtykket pga. analyseprosessen.**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være kun meg selv og min veileder som vil ha tilgang til materialet underveis.
- For å sikre anonymitet og at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine, vil verken navnet ditt, eller kontaktopplysningene bli lagret. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen av studien, og alle opplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

Alt datamaterialet skal etter prosjektslutt slettes permanent slik at de ikke kan bli brukt om igjen (3.juni 2019). Jeg behandler opplysninger om deg basert på samtykket ditt, og i samsvar med forskningsetiske retningslinjer, lover og regler knyttet til forskning i Norge. På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge, har NSD – Norsk senter for forskningsdata

AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektet er finansiert av Språkrådet. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge, ved behandlingsansvarlig (veileder) Eli Anne Eiesland. Tlf.: 95902035, eller prosjektansvarlig (forsker) Ingunn Marie Bråten. Tlf.: 93229662.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, avdeling for infrastruktur Campus Porsgrunn. Email: Paal.A.Solberg@usn.no. Tlf.: 91860041.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Email: personverntjenester@nsd.no eller tlf.: 55582117.

Med vennlig hilsen

Ingunn Marie Bråten
Student ved Universitetet i Sørøst-Norge

Forsker/student

Prosjektansvarlig/veileder

Ingunn Marie Bråten

Eiesland

Eli Anne

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Valgfrie former – mulighet eller byrde?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 3. juni 2019.

(Signeres av prosjektdeltaker, dato)

6.4 Vedlegg 2: informasjonsskriv digital spørreundersøkelse

Deltakelse i forskningsprosjektet

«Valgfrie former – mulighet eller byrde?»

Hei, jeg er en student ved Universitetet i Sørøst-Norge som studerer til å bli grunnskolelærer, og går nå siste året på norskdidaktisk master. Jeg holder på med å skrive masteroppgaven min, og i den anledning vil jeg gjerne spørre deg om å delta i forskningsprosjektet mitt. Formålet er å finne ut åssen lærere tenker, mener og forstår sin egen praksis i rettskrivingsundervisninga, med tanke på valgfrie former i bokmål. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Intervjuet vil ta ca. 5 minutter å svare på undersøkelsen, og ingen spørsmål ber om personopplysninger eller sensitiv informasjon. Å delta innebærer for deg å svare på noen spørsmål som omhandler dine erfaringer, meninger og praksis rundt rettskrivingsundervisning, og dine holdninger rundt valgfrie former i skriftlig bokmål.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller seinere velger å trekke deg.

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være kun meg selv og min veileder som vil ha tilgang til materialet underveis.
- For å sikre anonymitet og at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine, vil verken navnet ditt, eller kontaktopplysningene bli lagret. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen av studien, og alle opplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

Alt datamaterialet skal etter prosjektslutt slettes permanent slik at de ikke kan bli brukt om igjen (3.juni 2019). Jeg behandler opplysninger om deg basert på samtykket ditt, og i samsvar med forskningsetiske retningslinjer, lover og regler knyttet til forskning i Norge. På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektet er finansiert av Språkrådet. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge, ved behandlingsansvarlig (veileder) Eli Anne Eiesland. Tlf.: 95902035, eller prosjektansvarlig (forsker) Ingunn Marie Bråten. Tlf.: 93229662.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, avdeling for infrastruktur Campus Porsgrunn. Email: Paal.A.Solberg@usn.no. Tlf.: 91860041.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Email: personverntjenester@nsd.no eller tlf.: 55582117.

Med vennlig hilsen

Ingunn Marie Bråten
Student ved Universitetet i Sørøst-Norge

Samtykkeerklæring *

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Valgfrie former - mulighet eller byrde?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: å delta i spørreundersøkelse. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 3. juni 2019.

Ja, jeg samtykker

6.5 Vedlegg 3: intervjuguide

Faktaspørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Har du noen fritidsinteresser som du holder på med utenfor jobb?

Introduksjonsspørsmål:

3. Hva tenker du når du hører ordet «rettskriving» i bokmål?

Overgangsspørsmål:

4. Hva kjennetegner et godt (korrekt) bokmål for deg?
5. Åssen underviser du i rettskriving?

Nøkkelspørsmål (hoveddel):

Erfaringer og tanker:

6. Hva legger du i det å være konsekvent når man skriver? (de som skriver radikale former underlegges ofte strengere krav enn de som velger mer konservative former)
7. Synes du det er en fordel eller ulempe med de valgfrie formene i bokmål?
8. Har du selv en bokmålsnorm du foretrekker å bruke når du skriver beskjeder til elevene, på tavla, eller gir tilbakemeldinger? I så fall, hvorfor/hvilket bokmål er det?
 - a. Tror du det er forvirrende for elevene med valgfrie former?
9. Hvilke faktorer i skolen tror du bidrar til å påvirke/utvikle elevenes bokmålsnorm? (læreren, media, læreboka, dialekt)

Elevtekster og undervisning:

10. Hva retter du oftest på i elevenes tekster? Retter du ofte på feil former i bokmål?
11. I elevtekster med mye feil, hva prioriterer du å rette?
12. Tematiserer du valgfriheten i rettskriving i undervisninga? Hvorfor/hvorfor ikke?
13. Hvilke retteprogrammer og ordbøker bruker dere?
 - a. Åssen synes du de fungerer?

Avsluttende:

14. Kan du huske å ha hatt noen opplæring i valgfrie former under din egen utdanning?
15. Hvilke lærebøker bruker dere?

6.6 Vedlegg 4: spørreskjema

Svaralternativene vil som regel være *helt enig/litt enig/vet ikke/litt uenig/helt uenig*, med unntak av noen påstander som krever andre svar. Selve skjemaet vil bli sendt ut og gjennomført digitalt.

Intro:

1. Hvilket trinn jobber du på?
 - a. 8. trinn
 - b. 9. trinn
 - c. 10. trinn
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hvilken målform har du? (svarbokser)
 - a. Dialektbakgrunn?
 - b. Hovedmål?

Fokus:

4. Det er en fordel at elevene på ungdomsskolen har mulighet til å velge talemålsnære former i skriftlig bokmål
5. Det er utfordrende for lærere å vite hva som er rett og galt i rettskrivinga
6. Valgfrihet i rettskrivinga åpner opp for stilistisk variasjon
7. Variasjon i rettskrivinga øker toleranse og respekt for talespråksvariasjon
8. Valgfrihet i rettskrivinga gir færre/flere rettskrivingsavvik (skrivefeil)
9. Valgfriheten i bokmål er ... (for stor/for liten/passe/vet ikke)
10. I forhold til undervisning i valgfrie former i bokmål, stiller jeg meg ... (positiv/vet ikke/nøytral/negativ)
11. I skriveopplæringa på ungdomstrinnet bør det legges stor vekt på sammenhengen mellom tale og skrift
12. I skriveopplæringa bør det legges stor vekt på skriftlige forbilder
13. Å legge skriftspråket nært talemålet øker den språklige selvstendigheten hos eleven
14. Læreren bør legge vekt på konsekvens i rettskrivinga

Avsluttende:

15. Andre tanker rundt valgfrie former