

Samanheng og samanfall

Ein studie av forholdet mellom opplæringsmål og utvikling av skriftlege ferdigheiter



Hjalmar Trond Eiksund

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
Universitetet i Bergen
2021

UNIVERSITETET I BERGEN



Samanheng og samanfall

Ein studie av forholdet mellom opplæringsmål og utvikling av skriftlege ferdigheiter

Hjalmar Trond Eiksund



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Universitetet i Bergen

Disputasdato: 27.05.2021

© Copyright Hjalmar Trond Eiksund

Materialet i denne publikasjonen er omfatta av avgjerdene i åndsverkslova.

År: 2021

Tittel: Samanheng og samanfall

Navn: Hjalmar Trond Eiksund

Trykk: Skipnes Kommunikasjon / Universitetet i Bergen

Fagmiljø

Rettleiarar for ph.d.-prosjektet har vore professor Endre Brunstad ved Universitetet i Bergen (UiB) og professor Randi Solheim ved Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet (NTNU).

Arbeidsgivar under stipendperioden har vore Høgskulen i Volda, Institutt for språk og litteratur (ISL) ved Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning (AHL), og Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret). Finansieringa av doktorgradsprosjektet og støtte til utanlandsopphald er gitt av Høgskulen i Volda.

Datamaterialet er generert og innsamla i samarbeid med Normprosjektet (2012–2016): *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*, eit samarbeidsprosjekt mellom Høgskulen i Sør-Trøndelag (HiST), NTNU, Universitetet i Oslo og Universitetet i Agder, finansiert av Noregs forskingsråd (NFR) under programmet UTDANNING2020 / FINNUT.

Forskarutdanninga er gjennomført ved og godkjend av det humanistiske fakultetet ved Universitetet i Bergen. Under forskaropphaldet i USA var eg med i forskargruppa til Dr. P. David Pearson ved Graduate School of Education, University of California, Berkeley. Eg har tatt aktivt del på forskarkurs og mottatt økonomisk støtte frå to forskarskular: Nasjonal forskarskule for lærarutdanning (NAFOL), og Norwegian Graduate Researcher School in Linguistics and Philology (LingPhil).

Føreord

Arbeidet med ei avhandling kan på mange måtar samanliknast med å vekse opp. Frå ein sped spire til ein fullvaksen kropp. Denne avhandlinga tok til som ein forsiktig idé, som med nølende steg vart prøvd ut på dei i nærleiken. Så – i trygge omgivnader – fekk arbeidet rom til å vekse, og dei første utprøvande tankane fekk utvikle seg til pubertale draumar om skråsikre funn og skinande konklusjonar. Etter kyndig rettleiing frå både fagpersonar og faglitteratur har avhandlinga kanskje blitt litt mindre blank i lakken, men like fullt kan ho i dag møte verda med sjølvtilitt nok til å stå på egne bein.

Temaet for denne avhandlinga handlar også om å vekse. Elevane som studien krinsar om, tok til som sjetteklassingar, men hadde blitt tiandeklassingar før materialet var ferdig samla inn. I løpet av denne perioden har dei gått frå å vere uferdige skrivarar på hovudmål til å skrive lange og innhaldsrike tekstar på både bokmål og nynorsk. Etter tiande klasse skal dei så vere klare til å møte vaksenverda. Skriveferdigheitene dei har opparbeidd seg gjennom ti års skulegang, skal gjere dei rusta til å stå på egne bein. Denne avhandlinga undersøker mellom anna i kva grad elevane får hjelpa dei treng for å kome i mål med denne voksteren. Men avhandlinga er langt i frå ei soloprodukt. Før eg presenterer resultatata av arbeidet, vil eg derfor takke dei som har hjelpt meg med min faglege vokster.

Eg har bakgrunn som norsklærer i ungdomsskulen, og har brukt mange ettermiddagstimar over bunkar med bokmåls- og nynorsktekstar. Engasjementet for denne avhandlinga starta der, med elevane og deira møte med skriveopplæring og skriverettleiing. Læreplanen set høge mål for skrivekompetansen, men tematiserer i liten grad dei ulike føresetnadene elevane med bokmål eller nynorsk som opplæringsmål har i møte med dei to skriftspråka. Takka går derfor først og fremst til elevane i Normprosjektet som pliktfullt har skrive tekstar om fotballtrening, snø, og fysikkforsøk, som eg (og andre forskarar) har kunne lese og brukt i eige arbeid. Eg håper innsatsen de har lagt ned i tekstane dykkar vil kjennest meiningsfull ut, også etter at eg no har skrive ferdig teksten min.

Eg vil også takke dei to rettleiarane mine, professor Endre Brunstad (UiB) og professor Randi Solheim (HiST/NTNU). Når eg skriv desse orda er det snart fem år sidan vi tok til med dette arbeidet ilag. De har heile vegen tatt dykk tid til å lese og kommentere dei meir eller mindre ferdige tekstutkasta mine. Du er ein svært effektiv og grundig lesar, Randi. Du ser positive glimt lenge før nokon andre. Gjennom spisskompetanse i skriveforskning har du hjelpt meg til å finne nye samanhengar mellom delstudiane og kopla funna mine til andre funn frå Normprosjektet. Endre, du er ein svært kunnskapsrik og skarp lesar, med ei imponerende oversikt over relevante teoretikarar og vitskapelege retningar. Kommentrarane dine har vore med å løfte skrivinga, også lenge etter at eg sjølv har trudd meg ferdigskriven. Eg har vore heldig som har hatt dykk to som rettleiarar.

Ei artikkelbasert avhandling blir ikkje til utan artikkelpubliseringar. Eg vil derfor takke fagfellar og redaktørar for dei vitskapelege antologiane og tidsskrifta, som har tatt imot, gitt respons på og til slutt godkjent artikkelmanusa som denne avhandlinga byggjer på. Som eine redaktøren så viseleg sa det: *–Du veit, Hjalmar. Det er få tekstar som er uanpirkelege, men [...] før eg nok ein gong måtte gå i gang med redigeringsarbeidet.* Dei fleste artiklar blir likevel betre etter nokre rundar med tilbakemeldingar. Eg har også tatt del ved to forskarskular, NAFOL og LingPhil, som kvar på sine vis har støtta opp under forskingsarbeidet mitt, både fagleg, økonomisk, men ikkje minst sosialt. Eg vil også takka professor P. David Pearson for at han tok meg inn i forskargruppa si ved Graduate School of Education ved UC Berkeley, California. Arbeidet i denne gruppa av stipendiatar frå heile verda har vore særskild viktig for avhandlinga.

Takk til kollegaene mine ved Nynorsksenteret, arbeidsplassen min gjennom tolv år. Her har det alltid vore kort veg mellom idé og handling, noko som somme tider utfordrar eit noko tungrodd akademisk miljø. Ein særleg takk til senterleiar Torgeir Parr Dimmen, som gav meg høve til å kombinere stillinga som stipendiat med jobben som høgskulelektor. Takk til professor Jan Inge Sørbø på nabokontoret på Lettbygget, for givande kaffipausar med fiken og prat om alt mellom hermeneutikk og korsang. Takk også til kollegaer ved Institutt for språk og litteratur for oppmuntring og støttande

heiarop i innspurten av avhandlingsarbeidet. Det har ikkje mangla gode hjelparar langs vegen.

Eg vil rette ein stor takk dei to kloke foreldra mine, Ruth og Olav, som gjennom eigne skulegjerningar har vist meg kva godt lærarhandverk er for noko. De har vore viktige inspirasjonskjelder for meg i arbeidet med denne avhandlinga. Takk også til resten av familien og andre gode vener utanfor den vesle fagbobla eg har vore i dei siste åra. Det er godt å vite at ein har gode folk å snakke anna enn fag med.

Eg er sjølv far til fire, som er heldige/uheldige å ha to språkforskarar til foreldre. Dei fire har likevel sine eigne inngangar til talespråk og skriftspråk. I heimen vår vekslar det mellom trønderske, austnorske, sunnmørske og engelske gloser og tonefall. For det utrente øyret kan denne språklege miksen minne om ein kakofoni. For oss er det kvardag, og truleg ein av grunnane til at det fell oss naturleg å snakke og skrive om språk. Takk til Mathilde, Eirik, Idun og Sigurd for at de har tolmod med dei sære foreldra dykkar.

Til slutt: Ein særleg takk til den viktigaste personen i livet mitt, kjærasten min, Kristin. Saman har vi søkt nye utfordringar, innanlands og utanlands, fagleg og sosialt. Det håper eg vi skal halde fram med. Vi har levd saman med dette prosjektet i fire år og elleve månader. Du er den beste fagfellen eg har. Det hadde ikkje blitt noko avhandling utan deg.

Volda, juni 2020

Hjalmar Eiksund

Samandrag

Eitt særtrekk ved det norske språket er den delte skriftkulturen, mellom anna synleggjord gjennom opplæringa i dei to jamstilte skriftspråka, bokmål og nynorsk. Utgangspunktet for denne avhandlinga, *Samanheng og samanfall. Ein studie av forholdet mellom opplæringsmål og utvikling av skriftlege ferdigheiter*, er eit ønske om å utvikle ny kunnskap om opplæringa i bokmål og nynorsk frå eit elevperspektiv.

Denne avhandlinga er bygd opp kring fire sjølvstendige delstudiar, som frå fire vinklar undersøker korleis skrivekompetansen til elevar utviklar seg i løpet av grunnskulen. Datamaterialet er samla inn og vurdert i samarbeid med Normprosjektet (2012–2016) *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*, og inkluderer elevtekstar skrivne av eit utval elevar frå dei starta i sjetten klasse til dei avslutta grunnskulen i tiande klasse. Gjennom detaljerte studiar av skriveutvikling, analysar av lærarvurderingar og elevintervju prøver dei fire studiane på ulike måtar å svare på hovudproblemstillinga: *Kva rolle spelar opplæringsmålet til elevar i grunnskulen i utviklinga av skriftleg kompetanse i bokmål og nynorsk, og kva for implikasjonar kan denne kompetansen ha for val og bruk av ulike skriftspråksvarietetar?*

Den første delstudien er ein litteraturstudie, og lanserer omgrepet «monolingual biliteracy» som skildring av effekten av den norske språksituasjonen med eitt nasjonalspråk med to skriftspråk utan tilhøyrande standardtalemål. Den andre delstudien undersøker kva føresetnader elevar har for å lære seg bokmål eller nynorsk som sidemål. Den tredje delstudien fokuserer på kvifor elevar med nynorsk som hovudmål har vanskar med å skilje nynorsk frå bokmål og dialekt, medan delstudie 4 følgjer språkpraksisane til ein elev som byter hovudmål frå nynorsk til bokmål, men som framleis bruker nynorsk og skriftleg dialekt i ulike situasjonar. I drøftinga blir funn frå dei fire delstudiane samla og sett i lys av teoriar om tospråklegheit. Dei ulike, men sosiokulturelt avhengige føresetnadene for skrive-opplæringa for bokmåls- og nynorskelevar blir drøfta i lys av den pedagogiske praksisen transspråking, der aktiv bruk av begge skriftspråka blir trekt fram som grunnlag for ein ny parallellspråksdidaktikk.

Abstract

One distinctive feature of the Norwegian language situation is the existence of, and the compulsory teaching in the two mutually intelligible written varieties of Norwegian, Bokmål and Nynorsk. The main goal of this thesis, *Correlation and causality. A study of the relationship between students' first-choice written variety of Norwegian and the development of writing skills*, is to develop new knowledge about the teaching of the two Norwegian written varieties from a student perspective.

The thesis is built around four sub-studies, which from different angles examine how writing skills develop over ten years of schooling. The data is collected and evaluated in collaboration with the national research project «Normprosjektet» (2012–2016), *Development of national standards for assessment of writing. A tool for teaching and learning*, which examines student texts written between 6th and 10th grade. Through detailed studies of writing development, analyzes of teacher assessment, and student interviews, the four sub-studies try to find answers to the main problem: *How does the first-choice written variety of students in elementary school, influence the development of writing competence in bokmål and nynorsk, and what implications may this competence have on the use of different linguistic varieties of written Norwegian?*

The first sub-study is a literature review and launches the term «Monolingual Biliteracy» as descriptive of the Norwegian language situation. The second sub-study examines what preconditions students have for learning Bokmål or Nynorsk as their second-choice written variety. The third sub-study focuses on why students with Nynorsk as first-choice language find it difficult to distinguish between Bokmål and Nynorsk orthography, while sub-study 4 examines the language practices of a student who has switched first-choice language from Nynorsk to Bokmål, but who still occasionally use Nynorsk and written dialect. In the discussion, the findings from the four sub-studies are examined in light of theories of bilingualism and biliteracy. The different, but socio-culturally determined conditions for learning writing skills for Bokmål and Nynorsk students are discussed in the perspective of translanguaging, where active and early use of both written varieties is highlighted as a basis for successful education in the two Norwegian standards.

Publikasjonsliste

Artiklar

- Eiksund, Hjalmar (2017). Eitt språk – to kompetansar. Føresetnader for sidemål. I Birgitte Fondevik og Pål Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*, (s. 258–283). Oslo: Samlaget.
- Eiksund, Hjalmar (2018). Monolingual biliteracy. I Eli Bjørhusdal, Edit Bugge, Jan Olav Fretland og Ann-Kristin Helland Gujord (red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 31–52). Oslo: Samlaget.
- Eiksund, Hjalmar (2019). Språkpraksisar i randsona. Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting*, 10, 49–76. doi: 10.7557/17.4971
- Eiksund, Hjalmar (2020). Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt. Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjetten til tiande trinn. *Maal og Minne*, 112(1), 27–64. Henta frå <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1800>

Innhald

DEL 1	1
1 Innleiing	3
1.1 Indre motivasjon: Personlege erfaringar	3
1.2 Ytre motivasjon: Språkpolitiske føringar	5
1.3 Tidlegare forskning på tospråklegheit: Samanheng eller samanfall?	12
1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål	18
1.5 Oppbygging av avhandlinga	21
2 Teoretiske perspektiv	23
2.1 Vitskapsteoretisk grunnsyn	23
2.2 Læringsteoretisk ståstad og syn på språklæring	25
2.3 Skiljet mellom skriftspråk og talespråk	28
2.4 Førstespråk, andrespråk og framandspråk	32
2.5 Literacy og skriftkulturforskning	35
2.6 Rettskriving og grammatikk i språklæringa	38
2.7 Rettskriving i ein språkpolitisk kontekst	43
2.8 Språk og identitet	45
2.9 Transspråking	49
3 Metode	53
3.1 Forskingsdesign og metodologiske tilnærmingar	54
3.2 Utval og generering av datamateriale	56
3.3 Analysemetodar	63
3.4 Analysestrategiar	66
3.5 Etske vurderingar	69
3.6 Kvalitet i studien	72

4	Resultat.....	75
4.1	Delstudie 1: Toskriftsspråkkompetanse og tospråklegheit.....	75
4.2	Delstudie 2: Hovudmål og sidemål ved inngangen til ungdomstrinnet.....	78
4.3	Delstudie 3: Utvikling av rettskriving frå sjette til tiande trinn.....	82
4.4	Delstudie 4: Hovudmålsbyte i eit ressursperspektiv.....	87
4.5	Samanhengar mellom delstudiane	89
5	Drøfting og konklusjonar	95
5.1	Eit kort samandrag av forskingsspørsmåla	95
5.2	Eit eittspråkleg samfunn med toskriftspråklege språkbrukarar?.....	102
5.3	Hovudmål og erfart skriftspråksopplæring	111
5.4	Skriving som kommunikativ kompetanse	118
5.5	Didaktiske implikasjonar: Sidemålsopplæring og transspråking.....	123
5.6	Avrunding og konklusjonar: Samanheng og samanfall.....	127
6	Etterord.....	133
6.1	Tilbakeblikk og atterhald	133
6.2	Innspel til vidare forskning	135
7	Referansar	136
7.1	Litteraturliste.....	136
7.2	Offentlege styringsdokument.....	149
7.3	Nettstader og ressurs sider	150
8	Vedlegg	152
	Vedlegg 1: Godkjenning og prosjektvurdering frå NSD	152
	Vedlegg 2: Spørsmål om samtykke frå elevar og føresette	154
	Vedlegg 3: Spørsmål om hjelp og samtykke til oppfølgingsstudien	155
	Vedlegg 4: Døme på elevtekstar – «Ragnhild» (r609)	156
	Vedlegg 5: Skisse til intervjuguide brukt i delstudie 3 og 4.....	158
	Vedlegg 6: Døme på talemålsnære transkripsjonar av intervju (utdrag).....	159
	Vedlegg 7: Døme på empirinær koding av intervju (utdrag).....	160
	Vedlegg 8: Døme på skrivemåtar i tekstmeldingar (i614).....	162
	Vedlegg 9: Stadfesting av utanlandsopphald.....	163

DEL 2	165
9 Forskingsartiklar	167
Artikkel 1: «Monolingual biliteracy»	167
Artikkel 2: «Eitt språk – to kompetansar»	189
Artikkel 3: «Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt»	215
Artikkel 4: «Språkpraksisar i randsona»	253

Tabellar

Tabell 2. 1 Programtypar for tospråkleg opplæring	42
Tabell 3. 1 Oversikt over utval og empiri.....	59
Tabell 3. 2 Prosjektskular i Normprosjektet.....	70
Tabell 4. 1 Normavvik.....	83
Tabell 4. 2 Oversikt over samanhengen mellom delstudiane.....	94

Figurar

Figur 2. 1 Terskelhypotesen	34
Figur 2. 2 Trestegsmodell for grammatikk og skriveopplæring.....	40
Figur 4. 1 Vurdering av utgangstekstar skrivne på opplæringsmålet.....	79
Figur 4. 2 Tekstvurderingar for åttandeklassingar med bokmål som hovudmål.....	80
Figur 4. 3 Tekstvurderingar for åttandeklassingar med nynorsk som hovudmål.....	80
Figur 4. 4 Vurderinga av åttandeklassetekstane til Lone og Ragnhild.....	81
Figur 4. 5 Utvikling av feiltypar frå sjette til tiande trinn	84
Figur 4. 6 Døme på normavvik i skuletekstane kopla til relevante underkategoriar....	86
Figur 4. 7 Den utvida analysemodellen brukt på to av tekstane til Ragnhild.....	86
Figur 5. 1 Utdrag frå hovudmåls- og sidemålstekstar skrivne av Lone og Ragnhild.	109
Figur 5. 2 Skriveutvikling hos bokmålselevar.....	113
Figur 5. 3 Skriveutvikling hos nynorskelevar	116
Figur 5. 4 Transspråkleg skriveutvikling.....	125

DEL 1

1 Innleiing

Eitt særtrekk ved det norske språksamfunnet er den delte skriftkulturen, synleggjort gjennom dei jamstilte skriftspråka bokmål og nynorsk, og skriveopplæringa i hovudmål og sidemål i skulen. Målet med denne avhandlinga er å få ei djupare forståing for korleis skrivekompetansen til elevar med bokmål eller nynorsk som hovudmål, utviklar seg i løpet av grunnskulen, og korleis forholdet elevar har til dei to skriftspråka er med på å påverke språkbruken i og utanfor skulekvardagen. Dette blir belyst gjennom fire delstudiar, som kvar på sin måte skildrar elevane sitt møte med skrivning.

Motivasjonen for å gå i gang med ein slik studie vil alltid vere kompleks og fleirdelt. Eg vil innleiingsvis forsøke å forklare han gjennom dei personlege og faglege erfaringane eg har med skriveopplæring. Deretter viser eg til relevant forskning på temaet før eg til slutt forklarar korleis dette leier fram til problemstillinga og forskingsspørsmåla for denne avhandlinga.

1.1 Indre motivasjon: Personlege erfaringar

Mitt første minne om norskfaget er frå ein liten, fådelt skule, tre små kilometer utanfor sentrumskjernen i Ørsta. Vi var fem elevar i klassen. Ein gong læraren var ute, diskuterte vi om dialekten vår likna mest på bokmål eller nynorsk. Eg hadde lagt merke til at vi sa *huske*, men skreiv *hugse*. Dette fann vi litt rart, sidan læraren hadde sagt at nynorsk likna mest på måten vi snakka på. Vi konkluderte med at vi truleg eigentleg sa *hugse*, men vi visste at vi lurte oss sjølve.

Som ungdomsskuleelev tok eg bussen til kommunesenteret og ein skule med fleire hundre andre ungdommar. Flesteparten av dei nye klassekameratane kom frå sentrum. Eg oppdaga fort at vi frå bygdene snakka litt annleis enn det nye fleirtalet. Eg sa *pylse* og *lykjel*, medan sentrumsbarna sa *pølse* og *nøkkel*. Det var likevel andre som sa *tvåo* og *trei* der eg sa *to* og *tre*. Desse kom frå bygder endå lenger unna sentrum enn meg. Uttalen avslørte oss og fungerte som ein geografisk og hierarkisk markør i klassen, der sentrumsbarna sat med definisjonsmakta.

Då eg seinare vart student flytta eg til Trondheim, og vart nok ein gong ein del av eit språkleg mindretal. Som nynorskskrivande student vart eg stadig forklart at skriftspråket mitt var til bry. Men sta som eg var, haldt eg fram med å skrive nynorsk i alle samanhengar – i referat, førelesingsnotat og til eksamenar. Det tok tid å omsetje alt til gangbar nynorsk, men eg ville heller bruke tid på det enn å skifte målform. Eg overtydde meg sjølv om at omsetjingsarbeidet gav meg ei djupare forståing for fag og fagstoff, sidan det tvang meg til å setje eigne ord på faginnhaldet. Men sikker var eg ikkje.

Som nyutdanna lærar fekk eg etter kvart eit meir pragmatisk forhold til bokmål og nynorsk. Først ti år i Trondheim for elevar med bokmål som hovudmål, seinare i Volda for elevar med nynorsk som hovudmål. Som mange andre har eg lagt merke til kor ulike føresetnader desse elevgruppene har for skriveopplæring på eiga målform. Elevar med nynorsk som hovudmål, heretter kalla «nynorskelevar», har lærebøkene sine på nynorsk. Likevel møter dei ofte sidemålet sitt, bokmål, i fleire fag, t.d. gjennom menyar og programvare på datamaskiner, i redaktørspråket på faglege nettstader, og i andre læringsressursar som berre er tilgjengelege på bokmål. Heilt frå starten av blir dei dermed eksponerte for begge målformene, og utviklar derfor tidleg eit forhold til bokmål som *det andre* skriftspråket. Elevane med bokmål som hovudmål, heretter kalla «bokmålelevar», ser sidemålet sitt langt sjeldnare. Dei møter sjeldan nynorsk i andre lærebøker enn i norskfaget, og dei fleste tar først til med sidemålsopplæring på ungdomstrinnet – somme først på niande trinn. Den seine oppstarten og låge eksponeringa kan vere med på å gjere at somme utviklar eit anstrengt forhold til nynorsk. I større grad enn hos nynorskelevane blir sidemålet oppfatta som eit norskfagleg emne, og ikkje som eit som supplement til hovudmålet eller eit alternativt skriftspråk i fagkjelder, på faglege nettstader eller andre læringsressursar. Eg har lenge vore overtydd om at desse ulike inngangane påverkar synet elevane får på kva norsk språk er for noko, og korleis dei kan ta det i bruk i ulike situasjonar, men eg har vore usikker på korleis.

Dei siste åra har eg arbeidd ved Høgskulen i Volda, først ved Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret) og seinare i lærarutdanninga. Stillingane har

gitt meg innsyn i korleis norsklæreplanen blir implementert i skule og lærarutdanning rundt omkring i landet (sjå t.d. Dimmen, Eiksund, Slettevoll, Wadsten og Øvereng 2013). Arbeidet har gitt meg høve til å vere oppdatert om utprøvinga av nye undervisningsmetodar, men også til å følgje med på kor ulike føresetnadene for opplæring er for elevar med bokmål og nynorsk som opplæringsmål.

Desse personlege erfaringane med språk, språkbruk, språklæring og lærarutdanning har på kvart sitt vis vore med og forma synet eg i dag har på skriftspråk og skriveopplæring. Til saman kan den indre motivasjonen for å ta til på denne avhandlinga seiast å vere ein trong etter å undersøkje korleis elevar opplever hovudmåls- og sidemålsopplæring, og om opplevingane og erfaringane dei tar med seg ut i samfunnet skil seg nemneverdig frå kvarandre avhengig av om opplæringsmålet til elevane er bokmål eller nynorsk. Ser elevar på språket *norsk* som

- a) eitt språk med to alternative målformer, der bokmål og nynorsk er to rettskrivingsvariantar av det same skriftspråket dei kan velje mellom?

Eller ser dei på bokmål og nynorsk som

- b) to ulike språk, der opplæringa i det eine står utan direkte relevans for det andre? Opplever dei i så fall at skrivekompetansen dei opparbeider i det eine kan overførast til det andre?

Svara på desse spørsmåla vil truleg påverke måten elevar – men også lærarar – oppfattar den norske språkpolitiske situasjonen og dei nasjonale føringane for språk og skriveopplæring på, men også korleis elevar tar i bruk skriftspråka utanfor skulekvardagen.

1.2 Ytre motivasjon: Språkpolitiske føringar

Eitt av fleire moglege startpunkt for denne studien er å undersøkje korleis stat og skule gjennom nasjonale føringar legg til rette for skriftspråklæring. Eg skriv denne avhandlinga på nynorsk, men skriv ho ikkje i eit språkleg vakuum. Eg er påverka av dei føringane storsamfunnet gjennom offentleg vedtatt språkpolitikk legg for offentleg og privat språkbruk. Omgrepet «språkpolitikk» kan definerast på fleire måtar avhengig av kva nivå av språksamfunnet ein ønskjer å sjå nærmare på. Robert Cooper (1989, s. 45) definerer språkpolitikk som *efforts to influence the behavior of others with respect*

to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes. Han peikar altså på at ulike interessegrupper har eigeninteresser i å forme skriftspråket på sin måte. Cooper hevdar t.d. at elitar ser

[...] the symbols of their distinctiveness, linguistic or otherwise, as evidence of their superiority and as justification for their privileged position. It is in the interest of elites to promote their own language variety as the single model of correctness, not only to elicit the «veneration of the masses», but also to confer legitimacy upon the pronouncements of the state, the church, and other institutions of control. (Cooper 1989, s. 135)

Robert B. Kaplan og Richard B. Baldauf (1997, s. xi) omtaler på si side språkpolitikk som det settet med idear, lover, forskrifter, reglar og praksis som er meint å oppnå ei planlagd språkending i eit samfunn, ei gruppe eller eit system, og ser derfor ut til å vektleggje kva endringar som skal skje, meir enn sedimentering av eksisterande strukturar. Språkpolitikken står likevel alltid i ein kontekst, og Joseph L. Bianco (2010, s. 152) understrekar at språkpolitikk er:

[...] a situated activity, whose specific history and local circumstances influence what is regarded as a language problem, and whose political dynamics determine which language problems are given policy treatment.

Han hevdar altså at det som blir oppfatta som eit språkleg problem, er avhengig av det politiske klimaet i samtida, og at ei politisk utfordring ikkje nødvendigvis treng å vere eit problem gitt eit anna utgangspunkt. Teresa McCarty (2011, s. 8) definerer språkpolitikk som ein kompleks sosiokulturell prosess for menneskeleg samhandling, der politikken har som mål å regulere maktforholda mellom dei språklege aktørane. Den gjeldande politikken uttrykkjer på den måten kva påstandar som verkar normative og legitime i skildringa av språkformer og språkbruk, som dernest styrer språkstatus og språkbruk. Den gjeldande språkpolitikken i eit samfunn påverkar slik den personlege retten og moglegheitene kvar enkelt språkbrukar har til å bruke språket sitt, mellom anna gjennom kva lover og reglar som regulerer språkopplæring. For denne avhandlinga er det derfor interessant å sjå korleis lover og reglar legg til rette for språktileigninga hos elevar i skulen, og om den aktive språkpolitikken kan seiast å vere eit resultat av ei felles ønska utvikling eller som eit kompromiss mellom motstridane språkpolitiske interesser.

Tove Bull (2019) peikar på at noko av utfordringa for norsk språkpolitikk er at mykje av det ein sit att med, ikkje har vore planlagt, medan mykje av det som har vore planlagt, ikkje har kome i hamn. Først var planen å erstatte det danske skriftspråket med eit norsk skriftspråk, noko som resulterte i to konkurrerande skriftspråk med offisiell status. Deretter var planen, med hjelp av korpusplanlegging, å samle dei to skriftspråka til eit samnorsk. I staden fekk ein to skriftspråkstandardar med stor grad av valfridom. Dei siste tjue åra har det uttalte målet vore å gå bort frå samnorskideologien, og i staden halde oppe to norske skriftspråk og med liten grad av valfridom. Likevel sit ein att med to skriftspråk med stor grad av lingvistisk overlapp og som i prinsippet har større valfridom samanlikna med andre nærskyldte språksamfunn. Sjølv om språkbruken i praksis kanskje er noko smalare enn det valfridomen legg til rette for (sjå t.d. Helset 2017), hevdar Bull (2019, s. 16) at valfridomen kjem av ei manglande politisk vilje og erkjenning av at ein har gått frå ein einspråkleg til ein tospråkleg politikk. Ein kan kanskje påstå at det er eit manglande samsvar mellom politikk og praksis. Eli Bjørhusdal (2015, s. 104–105) tar utgangspunkt i det språkpolitiske ordskiftet mellom liberalistar og kommunitaristar på 1980- og 1990-talet når ho skildrar norsk språkpolitikk dei siste hundre åra. Ho hevdar at norsk språkpolitikk langt på veg har vore prega av ei språknøytral haldning, som har fungert som eit hinder for ordningar som har kunna styrkt posisjonen til elevar med nynorsk som hovudmål. Ho tar derfor til orde for å handsame nynorsk som eit mindretalsspråk, for å sikre nynorsk språk og kultur frå å bli desimalisert andsynes bokmål (2015, s. 116–117).

Den 12. mai 2020 vart framlegget til ny språklov (Kulturdepartementet 2020) presentert for Stortinget. Denne avhandlinga går i trykken omlag samstundes som lova skal handsamast i Stortinget. Fram til då veit vi ikkje korleis den endelege lova blir sjåande ut. På mange måtar er likevel 12. mai ein historisk dato. Lovframlegget prøver å samle lovgivinga om norsk språk i ei heilskapleg språklov. Lova vart også presentert på dagen 135 år etter jamstillingsvedtaket av 1885, som likestilte det norske folkespråket med det alminnelege skrift- og bokspråket, noko som mellom andre Ottar Grepstad (2015, s. 17) hevdar gjorde Noreg til ein av dei første formelt fleirspråklege

statane i verda. Jamstillingsvedtaket står som eitt av mange språkpolitiske vedtak i samtida. Saman med vedtaket om undervisning på *Børnenes eget Talemaal* (1878) og folkeskulelova (1892) opna jamstillingsvedtaket for at norske skulebarn skulle få eit alternativ til skriveopplæring i og på dansk. Vedtaka stadfesta landsmålet til Ivar Aasen, men gav også indirekte støtte til Knud Knudsen og fornorskingslinja av det danske skriftspråket. I 1887 stadfesta også departementet at skriveundervisninga på det danske skriftspråket skulle følgje norske uttaleregjar, noko som tydeleggjorde behovet for skriftspråksreformer og bana veg for ei løysing med to skriftspråk.

I første omgang vidareførte dermed dei mange vedtaka frå 1880- og 90-åra i lovs form at statens forhold til kva som skulle representere det norske språket i skrift, vart verande uavklart. På same vis blir den uformelle ubalansen mellom bokmål og nynorsk lovfesta i den nye språklovframlegget. Men der jamstillingsvedtaket på slutten av 1800-talet var eit offensivt vedtak på vegner av landsmålet, som ei viktig brikke i nasjonsbygginga (Hoel 2011, s. 444–446), kan den nye språklova reknast som meir defensiv på vegner av nynorsk. Sjølv om nemninga *skriftspråk* er tatt i bruk i staden for *målform*, noko som kan sjåast som ei oppvurdering eller sjølvstendigjering både av bokmål og nynorsk, er ikkje målformene lenger jambyrdige partar. Nynorsk blir omtalt som eit mindretalsspråk med særleg behov for vern. I innleiinga til lovframlegget står det eksplisitt at forslaga

[...] gjeld majoritetsskriftspråket bokmål, det gjeld nynorsk som det minst bruka norske skriftspråket, og det gjeld samiske språk, dei nasjonale minoritetsspråka og norsk teiknspråk. Fellesspråket norsk treng vern, og det norske mindretalsskriftspråket nynorsk og dei andre språka Noreg har ansvar for, treng mindretalsvern (Kulturdepartementet 2020, s. 8).

Lovframlegget skil altså mellom *fellesspråket norsk* og *mindretalsspråket nynorsk*. Norske språkbrukarar kan slik definerast som både einspråklege og tospråklege, sidan munnleg og skriftleg norsk er omtalte som ulike storleikar.

Heller ikkje det nye framlegget til språklov står i eit historisk vakuum. På mange måtar vidarefører det ein argumentasjon om at nynorsk treng styrking og mindretalsvern i møte med den norske offentlegheita (Bjørhusdal 2015, s. 116–117). Denne argumentasjonen finn støtte i fleire stortingsmeldingar som definerer nynorsk som eit

mindretalsspråk og nynorskbrukaren som ein del av ein språkleg minoritet. I språkmeldingane, St.meld. 23 (2007–2008), *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*, og St.meld. 35 (2007–2008), *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*, er forholdet mellom dei to skriftspråka omtalte som asymmetrisk, og begge meldingane framhevar at opplæringa i nynorsk – både som hovudmål og sidemål – er viktig for å sikre språklege og demokratiske rettar (Kulturdepartementet 2008; Kunnskapsdepartementet 2008). Stortingsmeldingane konkluderer med at arbeidet med nynorsk skal styrkjast ved at *dei to offisielle formene av det norske fellesspråket [skal] sjåast som ein nødvendig og sjølvsgd del av norsk allmenndanning* (Kulturdepartementet 2008, s. 197), og ved at *nynorsk skal bli en mer naturlig del av den språklige hverdagen [...] i barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet 2008, s. 10). Stortingsmelding 35 understrekar at dette krev positiv særbehandling av nynorsk andsynes bokmål (2008, s. 196).

I ønsket om å oppnå reell juridisk likestilling mellom bokmål og nynorsk har vi dermed fått eit framlegg til språklov som legg til grunn at dei to skriftspråka skal handsamast ulikt. Dette prinsippet – likestilling gjennom særbehandling – ser i hovudsak ut til å vere ein sams språkpolitikk på tvers av skiftande politiske fleirtal, og sedimenterer på mange måtar vedtaket frå 1880-åra om norsk som eit toskriftsspråkleg språksamfunn. Ein skulle kunne vente at desse føringane også skulle få konsekvensar for korleis læreplanen omtaler opplæring i bokmål og nynorsk. Den positive særbehandlinga er det likevel vanskeleg å få auge på i både den gamle og nye versjonen av læreplanverket (2013, 2020). I begge utgåvene er bokmål og nynorsk vekta likt, uavhengig av om det er bokmål eller nynorsk som er hovudmål eller sidemål. Dette blir særleg tydeleg når ein les den overordna delen i læreplanen, som peikar på at opplæringa skal

[...] sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. [...] Norsk omfatter de likestilte skriftspråkene bokmål og nynorsk.
(Kunnskapsdepartementet 2017, s. 6)

Elevane skal altså bygge sin norskspråklege identitet med utgangspunkt i to likestilte skriftspråk. Dei skal så å seie vere toskriftsspråklege i norsk, utan at ein tar omsyn til at dei både i stortingsmeldingane og den komande språklova blir omtalte som majoritets- og minoritetsspråk.

Heilt sidan innføringa av dei grunnleggjande ferdigheitene i Kunnskapsløftet (2006) har læreplanverket blitt omtalt som ei *literacy*-reform (Berge 2005, s. 70). Bakgrunnen for dette er mellom anna den tverrfaglege vektlegginga av lesing, skiving og munnlege ferdigheiter som grunnlaget for livslang læring (jf. OECD 2000). I norskfaget omfattar desse ferdigheitene mellom anna å kunne lese og uttrykke seg skriftleg på både bokmål og nynorsk. Dette er synleg i måten dei to skriftspråka blir omtalte på i kompetansemåla for norskfaget. Heile vegen frå 2. til 13. årstrinn blir bokmål og nynorsk, hovudmål og sidemål omtalte som parvise omgrep: «hovudmål og sidemål» i omtalen av skriftleg produksjon, og «nynorsk og bokmål» i resepsjon av tekst. Planen er felles for alle elevar med norsk som førstespråk, uavhengig av om dei har nynorsk eller bokmål som opplæringsmål. På denne måten verkar det som om også den nye læreplanen stadfestar ei språkleg nøytral haldning andsynes bokmål og nynorsk (jf. Bjørhusdal 2015), sjølv om altså den nye språklova går langt i å definere nynorsk som eit mindretalsspråk med behov for styrking og vern.

I førearbeidet til siste læreplanrevisjonen vart omgrepet «dybdelæring», eller «djup læring», lansert som ein motsetnad til overflatelæring, med eit uttalt mål om å skjere ned på stofftrengselen i grunnopplæringa (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 10; 2016, s. 14). Bakgrunnen for omgrepet er det engelske «deeper learning», som det amerikanske forskingsrådet (National Research Council 2012, s. 5) løftar fram i arbeidet for å auke motivasjon til elevar i framtidsskulen. Dei peikar mellom anna på at motivasjonen aukar når elevar er interesserte i læringsoppgåvene, når dei opplever at innsats betyr meir enn evne, når dei konsentrerer seg om å meistre faget i staden for å prestere bra på prøver, når dei reknar med å lykkast, og når dei opplever at intelligens er noko som kan trenast opp (2012, s. 164–165). Ifølgje National Research Council betyr dermed omgrepet djup læring at ein bør revidere undervisningsmetodar

og vurderingsmåtar, samstundes som ein konsentrerer seg om kjerneelementa i kvart fag, og ikkje nødvendigvis skjere ned på faginnhaldet.

I den første delrapporten til Kunnskapsdepartementet vart likevel obligatorisk sidemålsopplæring trekt fram som døme på eit fagområde som elevar finn demotiverande, som prioriterer breidde framfor djupne (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 7). At det i hovudsak er bokmålelevar som opplever sidemålet som umotiverande, vart ikkje tatt med i argumentasjonen. Innhaldet i delrapporten møte sterk motstand, mellom anna frå Brunstad (2018), som stikk motsett av det departementet konkluderte med, hevda at skriftleg sidemålsopplæring kan sjåast som døme på djup læring med overføringsverdi til andre læringssituasjonar og kunnskapsområde (2018, s. 149).

Fleirtalet av elevane i norsk skule har likevel bokmål som hovudmål. Omgrepet hovudmål er omtalt som opplæringsmålet eller hovudspråket til elevane, medan det andre så å seie står på sidelinja. Det går derfor også an å lese omgrepsparet «hovudmål og sidemål» som ei nedprioritering av nynorsk, sidan nynorsk er sidemål for fleirtalet av elevane. Det er to punkt som tyder på at den nye læreplanen er skriven som ein plan der bokmål er hovudmål og nynorsk er sidemål. Det første er kompetansemålet etter 7. trinn, som understrekar at elevane *skal øve seg på å skrive på sidemål*. Dette er den einaste gongen at hovudmål og sidemål ikkje står som par, og denne eine gongen er det altså sidemålet som blir løfta fram. Vi veit frå tidlegare at elevar er langt meir eksponerte for bokmål enn nynorsk på barnetrinnet, uavhengig av om skulen har bokmål eller nynorsk som opplæringsmål. Når dette kompetansemålet understrekar at ein skal prøve ut skrivning på sidemål, er det derfor lett å lese dette ut frå at ein ønskjer auka fokus på nynorsk. Det andre punktet er presiseringa av standpunktarakteren etter 10. trinn, der det er understreka at vurderinga skal ta omsyn til at elevane har hatt lengre tid til å tileigne seg skriftleg kompetanse i hovudmål enn sidemål (Utdanningsdirektoratet 2020). Begge punkta er lette å forstå dersom ein ser føre seg bokmål som hovudmål og nynorsk som sidemål. Særleg siste punktet ser ut til å vere eit ekko frå Meld. St. 22 (2010–2011), som særleg omtalte sidemål som utfordrande for elevar med bokmål som hovudmål (Kunnskapsdepartementet 2011), men også som

vidareføring av ein praksis der kompetansen i nynorsk som sidemål blir vurdert mindre strengt enn bokmål som sidemål.

Det er derfor vanskeleg å sjå påbodet om å ta omsyn til ulik kompetanse i hovudmål og sidemål som ei positiv særbehandling av nynorsk som hovudmål. I staden verkar det meir som ei stadfesting av nynorsk sin posisjon som sidemål, eller mindretalsspråk i samfunnet som heilskap. I framlegget til ny språkløv er omgrepa tona ned, ved at omgrepa «målform», «hovudmål» og «sidemål» blir foreslått endra til «skriftspråk», «bokmål» og «nynorsk» (Kulturdepartementet 2020, s. 84, 161–162). Den nye læreplanen i norsk ser ut til å vere eit resultat av ønsket om å lage ein literacy-fokusert læreplan for morsmålet (jf. t.d. Berge 2005), men i tillegg eit ønske om å handsame bokmål og nynorsk som to skriftspråk i majoritets- og minoritetsposisjon (jf. framlegget til ny språkløv, Kulturdepartementet 2020).

Dei nasjonale føringane er med andre ord ikkje eintydige i måten bokmål og nynorsk blir omtalte på. Denne uforløyste konflikten mellom jamstilling og særbehandling, mellom eitt eller to språk, mellom morsmålsfag og tospråkleg opplæring, og elevane si oppleving av desse føresetnadene, fungerer som ytre motivasjon for denne avhandlinga. Eg ønskjer å finne ut meir om korleis resultatet av skriveopplæringa materialiserer seg hos elevane når dei språklege premissane for sjølve norskfaget framstår så fleirtydige som skildringane ovanfor antydar.

1.3 Tidlegare forskning på tospråklegheit: Samanheng eller samanfall?

Ei kjent utfordring i studiar av fleirspråklege samfunn er dei ulike føresetnadene brukarane av fleirtals- og mindretalsspråk har for å tileigne seg tospråkleg kompetanse. Ein språkbrukar med eit fleirtalsspråk som førstespråk kan i stor grad ta eige språk for gitt, medan ein mindretalsspråkleg i større grad må veksle mellom ulike språk for å gjere seg forstått (Baker 2011, s. 9–10). Medlemmer av ein språkleg majoritet vil av same grunn ha færre insentiv enn medlemmer av ein språkleg minoritet for å lære seg og bruke fleire språk. Av same grunn vil dei også ha ulike føresetnader for å sjå utfordringar i tospråkleg opplæring (Cummins 2000; MacSwan 2000).

I ein norskfagleg samanheng finst det ein tilsvarande skeivskap knytt til erkjenninga av kva utfordringar elevane møter i skriveopplæringa i og på bokmål og nynorsk. Elevar med bokmål som opplæringsmål vil som brukarar av eit fleirtalsspråk kunne ta skriftspråket sitt som gitt (Mørk 1983; Eiksund 2015). Elevar med nynorsk som opplæringsmål vil ofte mangle skriftspråklege førebilde på nynorsk (Fiskerstrand 2014). Elevane vil derfor ha ulike utfordringar knytte til opplæringa i bokmål og nynorsk. Det er derfor nærliggande å samanlikne skriveopplæring i – og bruk av – bokmål og nynorsk med tospråkleg opplæring.

Når ein studerer noko så menneskeleg som språk og språkbruk, kan det vere utfordrande å skilje mellom årsakssamanhengar og samanfall. Ein kan ikkje trekkje ut eller påvise kausalitet frå enkeltobservasjonar, jf. Karl R. Popper (1971), likevel er det få studieobjekt som er så avhengige av enkeltindividet som språkbruk. Likeins er det vanskeleg å utleie gruppeeigenskapar gruppeeigenskapar frå individuelle val.

Fleire av drøftingane i denne avhandlinga vil krinse rundt distinksjonen mellom omgrepa «samanheng» og «samanfall». I *Nynorskordboka* er omgrepsparet definert på følgjande vis:

samanheng	saman heng m1 (av <i>III henge</i>) 1 (nøye) samband <i>ha, stå i samanheng med / det var god samanheng mellom kapitla / lese, sjå noko i samanheng</i> dvs som ein heilskap 2 klar tankegang, orden <i>det var ikkje samanheng i førelesinga</i> 3 omgivnad, plass <i>sitatet var rive ut av samanhengen</i> 4 eigenleg, verkeleg måte, ordning, skipnad <i>ein må vere fagmann for å skjøne samanhengen</i>
samanfall	saman fall n1 det å falle saman; samantreff <i>samanfall av helgedagar / eit underleg samanfall</i>

Samanfall (*korrelasjon*) kan vere ein første indikator på ein mogleg årsakssamanheng (*kausalitet*). Korrelasjon er likevel ikkje det same som kausalitet. Dei mest kjende kriteria for å kontrollere årsakssamanhengen mellom forskjellige hendingar er formulerte av Austin Bradford Hill (1897–1991). Ifølgje Hill (1965) aukar t.d. sannsynet for ein årsakssamanheng med styrken av korrelasjonen, viss det er ei tydleg

rekkjefølgje frå årsak til verknad, viss det kan skiljast ut klare og oversiktlege variablar, og viss det finst støtte for funna i annan forskingslitteratur. For å slå fast tydelege årsakssamanhengar er det altså ikkje nok å finne ei enkelt kopling, sjølv om ho godt kan vere sann. Mange koplingar og samanfall mellom tilstøytande fenomen vil derimot kunne tyde på samanheng og danne grunnlaget for hypotesar.

I ein norskfagleg og skrivepedagogisk samanheng kan skilnaden mellom korrelasjon og kausalitet seiast å vere grunnlaget for fleire interessante spørsmål og problemstillingar. Kor sterk korrelasjon er det mellom opplæringsmål og skuleresultat? Har tidleg eller sein start med sidemål noko å seie for skriveferdigheitene i hovudmål og sidemål på ungdomstrinnet? Kva variablar bør ein ha oversikt over for å kunne studere føresetnadene for skrivekompetanse til elevar i grunnskulen? Kan ein seie noko om hovudmål og sidemål basert på forskingslitteratur om tospråklegheit?

Det har ikkje vore vanleg å samanlikne skriftleg hovudmål og sidemål med tospråkleg læring. Likevel blir vanskar knytt til opplæring i sidemål og konsekvensane det kan ha for hovudmålskompetansen stadig brukt som argument for nye skuleutviklings- og opplæringsprosjekt (sjå t.d. Vibe og Borgen 2007; Eiksund og Fiskerstrand 2015). Ein treng heller ikkje leite lenge før ein finn røyster som omtaler sidemålsopplæring – og då gjerne synonymt med nynorskopplæring – som hemmande for anna (språk-)læring i skulen (sjå t.d. Strømholm 2017; Ibsen 2018). Men fjerning av sidemålskrav gir ikkje nødvendigvis betre hovudmålskompetanse (jf. Vibe og Borgen 2007), og det er lite som tyder på at opplæring i to skriftspråk gjer anna læring vanskelegare. Det er derimot mogleg å sjå parallellar mellom argumenta og korleis tospråkleg opplæring tidlegare vart skildra av tospråksforskarar.

Fram til 1960 var det vanleg å rekne tospråklegheit som hemmande for den kognitive utviklinga til skuleelevar. Dette synet bygde på studiar som samanlikna resultatata frå intelligenstestar blant einspråklege og tospråklege, der einspråklege elevar jamt over presterte betre enn to- og fleispråklege elevar. I ettertid har det vist seg at forskinga hadde alvorlege manglar kopla til ei rad metodiske svakheiter, som utval, testspråk og transparens m.m. (Baker 2011, s. 140–143). Sidan då har mykje av forskinga på individuelle språkferdigheiter endra karakter. I staden for einsidig å sjå tospråklegheit

som ei ulempe, har det blitt argumentert for at det finst samanhengar mellom positive kognitive kvalitetar og det å meistre fleire språk (Peal og Lambert 1962; Ianco-Worral 1972; Cummins 1976; Skutnabb-Kangas og Toukomaa 1976; Ben-Zeev 1977; Bialystok 1988). Mange av dei utfordringane tospråklege elevar har i møte med faglege krav kan forklarast med demografiske skilnader. Koplinga mellom negative resultat og tospråklegeheit har dermed vist seg å vere resultatet av uheldige samanfall meir enn reelle samanhengar (Skutnabb-Kangas 1981; Cummins 2000; MacSwan 2000). Fleire studiar viser i staden at tospråklege erfaringar har potensiale til å påverke både språklege og kognitive evner hos språkbrukaren (Bialystok 2001, 2014). Internasjonalt har det likevel blitt stilt spørsmål ved nokre av dei positive resultatata frå tospråklegeheitsforskinga. Paap, Johnson, og Oliver (2015) peikar til dømes på at det er vanskeleg å gjenskape kriterier for fleire av studiane som dei mest positive resultatata kjem frå.

Det har av fleire grunnar ikkje vore tradisjon i Noreg for liknande granskingar basert på opplæringsmål. Den viktigaste grunnen er at studiane ovanfor tar føre seg tospråklegeheit mellom ulike talespråk – ikkje skriftspråk. Dei studiane som har tematisert målform, har i hovudsak undersøkt forholdet mellom hovudmålet til elevar og kompetansen i rettskriving og formverk. I hovudsak antydar desse studiane ein negativ samanheng mellom nynorsk opplæringsmål og lese- og skriveferdigheiter.

I ei undersøking av rettskrivingsfeil dokumenterer t.d. Geirr Wiggen (1992, s. 149) at elevar med nynorsk som hovudmål har fleire rettskrivingsfeil med sidemålssamanfall enn elevar med bokmål som hovudmål. Funna hans byggjer på innsamla elevtekstar frå Austlandet, og dei viser at kring 18 % av normavvika hos nynorskelevane har samsvar med bokmål, medan det tilsvarende talet hos bokmålselevane er på kring 1 %. Wiggen hevdar likevel at dei fleste normavvika med bokmålssamanfall i tillegg har støtte i det lokale talemålet og peikar slik på mindretalssituasjonen som mogleg årsak for avvika. Lars Vassenden (1994) finn at studenttekstar skrivne på nynorsk har færre normavvik knytt til bokstavering, men fleire avvik når det kjem til formverk. Formverksavvika i nynorsktekstane kan i hovudsak forklarast med bokmålssamanfall, noko som stør opp under funna til Wiggen. Dette blir følgt opp av Aud Søyland

(2001), som i sin analyse av nynorske eksamenssvar i KAL-materialet finn at mange av avvika frå nynorsknorma har samsvar med bokmål. Både Sidsen M. Skjelten (2013), Jan Olav Fretland (2015) og Eli Bjørhusdal og Gudrun Kløve Juuhl (2017) har seinare peika på bokmålssamanfall som ei hovudkjelde til normavvik i nynorske elev- og studenttekstar.

I Stortingsmelding nr. 23 (2007–2008) blir leseprestasjonar sett i samanheng med opplæringsmål. Meldinga viser til resultatata etter PISA og PIRLS, som gav signifikante utslag i negativ retning for elevar med nynorsk som hovudmål (Kunnskapsdepartementet 2008, s. 40). Dei påviste ulikskapane var likevel moderate, og fleire har i ettertid peika på at funna kunne kome av systematiske feil i datainnsamlinga. Resultata var mellom anna bygde på relativt små elevgrupper. Den typiske nynorskeleven bur gjerne i små kommunar og skulekrinsar, noko som kan vere med på å gi eit skeivt inntrykk av forholdet mellom resultatata og opplæringsmålet (Vagle 2005, s. 239–246). Det er derfor uvisst om dei tilsynelatande negative samhengane mellom nynorsk og låge lese- og skriveprestasjonar kjem som følge av opplæringsmålet eller er resultat av ei rad uheldige samanfall som ikkje har noko med opplæringspråket å gjere.

Dei siste åra er det blitt gjort somme forsøk på å kople meistring av bokmål og nynorsk med kognitive tospråksfordelar, og fleire av desse forsøka er skildra i den vitskaplege antologien *Å skrive nynorsk og bokmål* (Bjørhusdal, Bugge, Fretland og Gujord 2018). Vulchanova, Åfarli, Vulchanov og Asbjørnsen (2014) finn t.d. at aktive brukarar av bokmål og nynorsk er raskare i ordgjenkjenning enn dei som berre bruker bokmål, og dei koplar desse funna til internasjonal forskning på tospråklegheit, som peikar på at det å meistre fleire språk kan gi kognitive fordelar i krevjande situasjonar (Costa, Hernández og Sebastián-Gallés 2007; Bialystok 2014). I ein seinare studie meiner Victória Havas og Mila Vulchanova (2018) å få stadfesta funna, og dei hevdar at dette blir styrkt av korrelasjonen mellom sjølvrapporterte engelskferdigheiter og bruken av begge målformene. Det er likevel utfordringar ved desse studiane, og nokre av innvendingane ligg i utvalet.

Begge studiane byggjer til dømes på sjølvrapporterande respondentar der eitt av kriteria er om dei er aktive bokmåls- eller nynorskbrukarar. Vi veit at mange elevar med nynorsk som hovudmål går over til å bruke bokmål etter endt skulegang (Grepstad 2015). Det er derfor sannsynleg at dei som i vaksen alder framleis hevdar å vere aktive nynorskbrukarar, høyrer til blant ei gruppe språkbrukarar som både har kapasitet og eigeninteresse i å halde fram å bruke nynorsk. Det går derfor an å stille spørsmål ved om utvalet nynorskbrukarar er representativt. Studentar og vaksne som skriv nynorsk etter den obligatoriske skulegangen, sjølv etter å ha flytta til byar og tettstader der brorparten bruker bokmål, må seiast å vere spesielt interesserte i nynorsk og kanskje også i norsk språk generelt. Vi veit også at det langt i frå er sikkert at elevar med bokmål som opplæringsmål har fått den opplæringa i nynorsk som læreplanen legg opp til (Wedde 2006). Det vil derfor ikkje vere overraskande om dei som hevdar å vere aktive nynorskbrukarar presterer betre på ordgjenkjenningstestar enn den jamne språkbrukaren. Begge punkta over kan vere med og gi eit skeivt bilde av nynorskbrukaren i positiv retning.

Det finst også andre studiar som koplar målform og kognitive ferdigheiter. I ei longitudinell gransking av standpunktarakterar i matematikk, engelsk og norsk hos elevar på Vestlandet, finn Morten Blekesaune og Øystein A. Vangsnes (2020) samanfoll mellom vurderinga i hovudmål og sidemål og opplæringsmålet i vertskommunane. Justert for utdanningsnivået i nynorskkommunane er karakterane like gode eller betre enn karakterane i tilsvarende fag i bokmålskommunane. Blekesaune og Vangsnes koplar desse resultatata til at kompetansen i bokmål og nynorsk er betre hos nynorskelevane, og omtaler dette som ein tospråksfordel. Blekesaune og Vangsnes finn i tillegg ei negativ utvikling i standpunktavurderinga i norskfaget i nynorskkommunane, og dei lanserer påverknad frå bokmål og auka bruk av dialektar i offentlegheita som moglege forklaringar på denne utviklinga (2020, s. 60–63). Funna har delvis samsvar med ein tidlegare studie som koplar nynorsk hovudmål med skuleprestasjonar. Som ein del av prosjektet *Lærande regionar* er læringsmiljøet trekt fram som ein grunn til at elevar frå Sogn og Fjordane gjer det betre enn forventa til eksamen og på nasjonale prøver. Eitt av særmerka til desse

elevane er at dei har nynorsk som opplæringsmål (Vangsnes, Söderlund og Blekesaune 2017). Forfattarane har likevel ikkje klart å knyte dei positive resultatane direkte til nynorsk som hovudmål, men peikar like fullt på at det er samanfall mellom ei tospråkleg eksponering av bokmål og nynorsk og dei positive skuleresultatane. Også konklusjonane i denne studien har møtt motstand, mellom anna frå Bull (2018), som peikar på at fleire andre stader i landet har høgare grad av fleispråkleg/fleirdialektal eksponering utan tilsvarende positive resultat. Ho hevdar vidare at det ikkje er mogleg å skilje ut ein eventuell tospråkleg effekt frå andre sannsynlege variablar, noko som kan tyde på at koplinga mellom positive resultat og bruken av bokmål og nynorsk ikkje treng å ha nokon eintydig samanheng, men like gjerne kan kome av heldige samanfall mellom ulike variablar som til saman verkar positivt på sluttresultatet (jf. Hill 1965).

Som gjennomgangen viser ser det ut til at nynorskelevar har utfordringar med rettskriving på hovudmålet sitt, at det kanskje kan sporast kognitive effektar, men at samanhengane er usikre og i hovudsak undersøkte ved hjelp av ordgjenkjenningstestar og eigenrapporterte språkferdigheiter, eller samanlikningar av eksamens- og standpunktarakterar basert på skulemålform på kommunenivå. Det ser ut til å mangle studiar som tar føre seg elevperspektivet på skriveopplæringa i bokmål og nynorsk, og om opplevinga er uavhengig av om elevane har bokmål eller nynorsk som hovudmål.

1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål

Med bakgrunn i gjennomgangen ovanfor, frå egne erfaringar med skriveopplæring (delkap. 1.1), via gjennomgangen av nasjonale språkpolitiske føringar (delkap. 1.2), til gjennomgangen av tidlegare forskning (delkap. 1.3), har eg formulert følgjande problemstilling:

Kva rolle spelar opplæringsmålet til elevar i grunnskulen i utviklinga av skriftleg kompetanse i bokmål og nynorsk, og kva for implikasjonar kan denne kompetansen ha for val og bruk av ulike skriftspråksvarietetar?

Problemstillinga er slik delt i to. Første del fordrar ei kartlegging av korleis den skriftlege kompetansen i bokmål og nynorsk utviklar seg i løpet av grunnskulen, og drøftingar av korleis denne utviklinga eventuelt er avhengig av opplæringsmålet til

elevane. Denne dannar grunnlaget for hovuddelen av avhandlinga og blir handsama i delstudiane som er presenterte i dei tre første artiklane (sjå delkap. 1.5). Andre del av problemstillinga går nærmare inn på korleis bruksmønsteret av ulike skriftspråksvarietetar heng saman med hovudmål- og sidemålskompetansen til elevane. *Språkbruk* kan i denne samanhengen koplast til kva sosial meining deltakarane i eit språksamfunn legg i ulike språklege uttrykk, ut frå tanken om at språkbruk er ein sosial praksis, som igjen er meningsskapande og meningsberande. Språkbruk i ei slik tyding er altså ikkje berre knytt til normbruk, men også til bruksmønster gjennom språkveksling, språkblanding og generelt val og bruk av nynorsk vs. bokmål vs. dialektnær skrivning vs. slang. Val av skriftspråk kan også ha med tilgangen til ulike domene å gjere, der skriftspråket opnar eller lukkar for kommunikasjon eller deltaking. Andre del fordrar derfor sosiolingvistiske studiar og drøftingar av den skriftlege språkbruken til elevar, og blir i ulik grad handsama i delstudiane som leier fram til artikkel tre og fire. Samla opnar dei to delane av problemstillinga for både breiddestudiar av skrivekompetanse, studiar av skrivning som identitetsberar og -skapar, og drøftinga av språkbruk og tilgangen til språklege domene i og utanfor skulen.

Mykje av den eksisterande skriveforskinga tar eksplisitt eller implisitt utgangspunkt i bruken og brukarane av majoritetsskriftspråket bokmål. Det vere seg studiar av utvikling av ortografiske ferdigheiter (t.d. Finbak 1998; Bråten 2003; Skaathun 2007), rettleiing og vurdering (t.d. Skjelten 2013; Matre mfl. 2021), eller forholdet elevar har til sidemål og sidemålsopplæring (t.d. Wedde 2006; Vibe og Borgen 2007). Dei studiane som tar føre seg elevar med nynorsk som hovudmål, fokuserer gjerne på normavvik som følgje av påverknader frå bokmål (sjå t.d. Skjelten 2013; Fretland 2015; Bjørhusdal og Juuhl 2017), eller ulike årsaker for hovudmålsskifte (t.d. Garthus, Todal og Øzerk 2010; Sønnesyn 2018; 2020; Wold 2019; Lunde 2020). Sjølv nyare didaktisk forskning, som tematiserer nynorsk som hovudmål (t.d. Bjørhusdal, Sønnesyn og Fretland 2020) eller sidemål (t.d. Sjøhelle 2016; Jansson og Traavik 2017), byggjer gjerne på didaktiske modellar som søker å kompensere for press frå majoritetsskriftspråket bokmål. Uavhengig av utgangspunkt kan ein altså seie at bokmål og bokmålsbruk blir oppfatta som normalt og umarkert, medan nynorsk og

nynorskbruk i varierende grad blir rekna som markert, og der påverknaden frå bokmål legg føringar for studiane.

Denne avhandlinga prøver å sidestille bokmål og nynorsk ved å leite etter eventuelle skilnader i språkkompetanse, språklege val og språkbruk basert på opplæringsmålet til elevane. På den måten prøver avhandlinga å fylle ut nokre blanke sider i kunnskaps-oversikta om føresetnadene for norsk skriveopplæring. For å støtte opp under hovudproblemstillinga er studien delt i fire forskingsspørsmål, som hovudsakleg er knytte til kvar sin delstudie:

1. Korleis kan den norske toskriftsspråklege situasjonen skildrast i lys av teoriar om tospråklegheit?

Dette forskingsspørsmålet innleier ein teoretisk diskusjon som blir tatt opp att gjennom fleire av delstudiane. Spørsmålet kan delast i to: a) Bør bokmål og nynorsk teljast som eitt eller to språk? b) Kva nye forklaringar kan ei inndeling i to språk gi på kjende didaktiske utfordringar knytt til opplæring i hovudmål og sidemål? Svara som blir utleia frå desse delspørsmåla kan seiest å legge premissar for Ph.D.-prosjektet som heilskap, og har derfor konsekvensar for drøftinga av dei to neste forskingsspørsmåla.

2. Kva føresetnader har åttandeklasseelevar for å lære seg bokmål eller nynorsk som sidemål?

Dette spørsmålet kjem som ei forlenging av det første forskingsspørsmålet, og det undersøker korleis elevar meistrar sidemål – avhengig av kva skriftspråk dei har som opplæringsmål. Som teoretisk utgangspunkt for delstudien blir skriftleg kompetanse i bokmål og nynorsk jamført med tospråkleg kompetanse.

3. Kvifor har nynorskelevar fleire rettskrivingsfeil i hovudmålet sitt enn bokmålelevar?

Dette spørsmålet er også ei forlenging av spørsmål 1, men tar utgangspunkt i skriveferdighetene elevane har i hovudmålet. Mange undersøkingar peikar på utfordringane nynorskelevar ser ut til å ha med nynorsk ortografi å gjere, og at desse er annleis enn dei feiltypane bokmålelevar har i skriving på bokmål. Dette forskingsspørsmålet prøver å finne moglege årsaker til desse skilnadene.

4. Kva motiverer ein elev for å bytte frå nynorsk til bokmål som hovudmål?

Både stortingsmeldingar og forskning definerer hovudmålskifte som eit problem. Det er likevel uvisst i kva grad elevar frå tradisjonelle nynorskområde, som vel bokmål framfor nynorsk, opplever dette som eit språkskifte, ei tilpassing, eller kanskje som ei utviding av eigen språkpraksis. Forskingsspørsmålet prøver å sjå bak dei store tala og tendensane, og leitar i staden etter moglege årsakssamanhengar mellom opplæringsmål, skriftspråkskompetanse og bruk av fleire skriftspråklege varietetar hos ein elev som har skifta frå nynorsk til bokmål som hovudmål.

Samla meiner eg dei fire forskningsspørsmåla kan gi nye og utfyllande svar på kva skriftspråkleg kompetanse elevar opparbeider seg, og om opplæringsmålet er med på å påverke denne kompetansen. Som teoretisk grunnlag for desse spørsmåla ligg ei forståing av bokmål og nynorsk som to skriftspråk, og aktiv kompetanse i begge som eit døme på tospråklegheit. Spørsmåla er undersøkte i kvar sin delstudie og publiserte som fire sjølvstendige artiklar i ulike bøker og tidsskrift.

1.5 Oppbygging av avhandlinga

Avhandlinga har to delar. Den første er ein teoretisk, metodisk og fagleg diskusjon kring problemstilling og forskningsspørsmål. Den andre presenterer dei vitenskaplege publikasjonane som avhandlinga byggjer på.

Del 1 er bygd opp kring seks kapittel, der dei kontekstuelle, teoretiske, metodiske og forskningsetiske sidene ved arbeidet som ikkje fekk nok plass i delstudiane, blir løfta fram og utvida. I tillegg blir samanhengar mellom dei ulike delstudiane drøfta. I innleiingskapittelet blir motiv, temaet for avhandlinga og problemstillinga presenterte. Kapittel 2 er ein gjennomgang av dei teoretiske perspektiva som avhandlinga er forankra i. I kapittel 3 gjer eg greie for dei metodologiske vala, før resultatata frå dei fire artiklane og samanhengjen mellom dei blir presenterte i kapittel 4. I kapittel 5 blir så resultatata drøfta i lys av den teoretiske gjennomgangen, før bidraga blir samanfatta i tre konklusjonar. I kapittel 6 samlar eg trådane, ser tilbake på korleis prosjektperioden har påverka mitt eige syn på problemstillinga, og forsøker å sjå framover mot kva for nye forsøk og granskingar arbeidet opnar opp for.

Del 2 presenterer dei fire artiklane i si originalform, i den rekkjefølgja studiane er planlagde og gjennomførte. Nummereringa av dei fire artiklane vik noko frå publiseringsrekkefølgja, som er påverka av redaksjonelle prosessar hos forlag og tidsskrift:

- | | |
|--------------------|---|
| Artikkel 1: | Eiksund, Hjalmar (2018). Monolingual biliteracy. I Eli Bjørhusdal, Edit Bugge, Jan Olav Fretland og Ann-Kristin Helland Gujord (red.), <i>Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv</i> (s. 31–52). Oslo: Samlaget. |
| Artikkel 2: | Eiksund, Hjalmar (2017). Eitt språk – to kompetansar. Føresetnader for sidemål. I Birgitte Fondevik og Pål Hamre (red.), <i>Norsk som reiskaps- og danningsfag</i> (s. 258–283). Oslo: Samlaget. |
| Artikkel 3: | Eiksund, Hjalmar (2020). Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt. Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjette til tiande trinn. <i>Maal og Minne</i> , 112(1), 27–64. |
| Artikkel 4: | Eiksund, Hjalmar (2019). Språkpraksisar i randsona. Eit portrett av ein hovudmålsbytar. <i>Målbryting 10</i> , 49–76. |

Føremålet med artikkel 1 er todelt: å teikne eit bilde av internasjonal tospråklegheitsforskning, og deretter drøfte om aktiv bruk av bokmål og nynorsk kan omtalast som tospråkleg praksis. Artikkel 2 rommar både ein kvantitativ studie av vurderingane av skrivekompetansen i hovudmål til elevar ved inngangen til ungdomstrinnet, og ein nærstudie av vurderingar av hovudmåls- og sidemålstekstane til eit utval av dei same elevane. Den tredje artikkelen er ein longitudinell studie av rettskrivingsavvik hos to nynorskelevar og tre bokmålelevar. Studien finn at nynorskelevane har andre utfordringar enn det ein kunne forvente som følgje av tidlegare rettskrivingsstudiar, og peikar vidare på ulike aspekt som forklarar kvifor avvika kjem til uttrykk i skuletekstane. I den fjerde og siste artikkelen følgjer eg ein elev og hennar byte av hovudmål frå nynorsk til bokmål. Gjennom nærlesing av skuletekstar, språklege analysar av SMS-ar og eit sosiolingvistisk forskingsintervju, prøver eg å danne meg eit bilde av dei språklege vala ho gjer, og korleis ho argumenterer for vekslinga mellom ulike skriftlege og munnlege språkpraksisar i skuletid og fritid.

2 Teoretiske perspektiv

Avhandlinga kviler på eit hermeneutisk fundament, der samanstilling, tolking og drøfting av menneskeskapt empiri står sentralt i både innsamling og drøfting av materialet. I dette kapittelet presenterer eg det teoretiske grunnlaget som delstudiane og avhandlinga byggjer på. Teoriane spenner frå vitskapsteoretiske, læringsteoretiske og meir språkfilosofiske tema knytte til språk og språklæring. Hovuddelen av dette kapittelet tar føre seg ulike nøkkelomgrep, som «språk», «tospråklegheit», «skriftkultur» og «språk og identitet», men drøftar også skilnaden mellom språklege mindretal og fleirtal, og korleis ulike posisjoneringar definerer korleis vi som samfunn innrettar oss i møte med dei ulike språkuttrykka vi omgir oss med. Forståinga av omgrepa dannar bakteppet for dei fire delstudiane, som kvar på sin måte undersøker korleis elevar i grunnskulen meistrar og definerer seg andsynes dei to skriftspråka, bokmål og nynorsk.

2.1 Vitskapsteoretisk grunnsyn

Samhørigheten mellom hermeneutikk og grammatikk skyldes at enhver tale uttrykkes under forutsetning av at språket forstås. [...] [N]år hermeneutikken skal føre til forståelse av tenkningens innhold, men tenkningens innhold bare er virkelig gjennom språket, så avhenger hermeneutikken av grammatikken som kunnskapen om språket (Schleiermacher 2001, s. 39).

Ei gransking som både omfattar tekstar, tekstvurderingar, intervju og kontekststudiar må ta omsyn til mange typar materiale. Til dømes er intervjutranskripsjonar og elevtekstar to svært ulike materialtypar. Samstundes er begge tekstar som må tolkast ut frå den samanhengen dei står i. For å finne svar på hovudproblemstillinga treng eg å kombinere tolkinga av ulike teksttypar. Dermed treng eg også ei overordna teoretisk vitskapleg tilnærming. Denne vil eg karakterisere som hermeneutisk. I samanstillinga og tolkinga legg eg særleg vekt på Gadamer og den filosofiske hermeneutikken, men trekkjer også inn andre delar av hermeneutikken der eg finn det interessant.

Målet med det vi gjerne omtaler som tradisjonell hermeneutikk, var å finne fram til den opphavslege meininga til ein tekst eller ei ytring. Idealet er den objektive

granskaren, som klarer å sjå bort frå egne fordommar. Friedrich Schleiermacher (1768–1864) braut med denne bokstavtru filologiske hermeneutikken ved at han ville gjenoppleve teksten. Sitatet frå Schleiermacher ovanfor peikar på at sjølv språket, og trua på at ein meistrar dette, kan vere ei hindring for den ideelle forståinga. Forståinga av ord og omgrep vi bruker til å skildre omverda, er påverka av våre egne tankar og idear. Hans-Georg Gadamer (1900–2002) vidareutvikla denne tankegangen gjennom den filosofiske hermeneutikken. Gadamer (2001b, s. 167) hevdar at egne fordommar, i staden for å stå i vegen, er sjølv føresetnaden for ekte erkjening. For å forstå eit menneskeleg uttrykk som språket jo er, må ein engasjere seg sjølv og dei fordommane ein har. Sanninga er relativ, og er avhengig av ståstaden og posisjonen til fortolkaren. Her skil dermed Gadamer seg frå både Scheiermacher og dei tidlege hermeneutikarane. Rammene for det som skal tolkast, er ikkje berre knytte til teksten eller synet til forfattaren og den første lesaren, men også til tolkaren. Vel å merke må dei fordommane som ikkje passar inn, gradvis justerast slik at dei stemmer med det vi søker å forstå. Vi som tolkarar er alltid plasserte i ein historisk kontekst som vil prege det vi tar føre oss, jamvel om fortolkinga er subjektiv. Gadamer (2001a, s. 147) argumenterer vidare for at all forståing eigentleg er språkleg, og han underbyggjer dette med at alle inntrykk må gjennom ei språkleg dekodning. Han hevdar dette er ekstra tydeleg når vi skal omsetje mening frå eitt språkssystem til eit anna, og han peikar på at for å få med sjølv meininga i ein omsett tekst, må ein gå djupare enn å byte setningsledd i eitt språk med setningsledd frå det andre språket. Orda i språklege uttrykk kjem som følge av den samanhengen dei står i. Det er først når ein grip om meininga i teksten som heilskap ein kan omformulere innhaldet i andre språklege framstillingar. Gadamer (2001a, s. 161) forklarar det på følgjande måte:

Et ords betydning framgår nettopp ikke av systemet og konteksten alene, snarere betyr det å stå i en kontekst samtidig at betydningen ikke fullstendig gir avkall på den mangetydigheten som ordet fører med seg, selv ikke når sammenhengen til enhver tid gjør meningen entydig. Den mening som tilkommer ordet i talen idet det møter oss, består åpenbart ikke bare i det som er der. Der er det andre med-nærværende, og presenset av dette med-nærværende utgjør den evokative kraften som utgjør den levende talen.

Ingen kan føre ein samtale åleine. Det vil alltid vere nokre andre med-nærverande som er med på å tolke den teksten vi er ein del av, saman med oss. På same vis går den som tolkar ein tekst, inn i ein samtale med teksten. Til forskjell frå ein tosamtale, kan teksten berre kome til orde gjennom den som tolkar, og den som tolkar, må sjølv ta del i den meininga teksten formidlar.

Denne studien kan seiast å vere prega av fleire hermeneutiske operasjonar på fleire plan. Som forskar tolkar eg tekstar – og språket i tekstane – i lys av samanhengen dei er skrivne i, men reaktualiserer dei samstundes i mi eiga forståing av den same samanhengen. Eg er påverka av eigne erfaringar som nynorskelev og lærar, men også av den språkpolitiske konteksten som i dag aktualiserer skrivning som del av den politiske diskursen. Samstundes har elevane som har skrive tekstane, sjølve gjennomført fleire hermeneutiske operasjonar. Dei omformulerer tankar og idear frå sitt eige munnlege språk til skriftspråka bokmål eller nynorsk. I møte med sidemålet sitt må dei også omformulere det dei ønskjer å uttrykkje, til nok eit språkleg uttrykk. Dette er også ein hermeneutisk operasjon, sidan ordval og meining må finne nye former og må reformulerast i ei ny språkdrakt. Denne omsetjarprosessen er påverka av det synet og dei fordommane dei har til bruken av dei ulike skriftspråka.

2.2 Læringsteoretisk ståstad og syn på språklæring

Analysane i denne avhandlinga baserer seg i hovudsak på lesing av elevtekstar og studiar av måten elevane bruker og omtaler dei normerte skriftspråka på, munnleg som skriftleg. Det er derfor nyttig å få innsyn i den kulturelle og sosiale konteksten elevane verkar i. Dei fleste elevar i norsk skule skal lære seg å skrive både bokmål og nynorsk, men der brorparten av elevane med nynorsk som hovudmål omgir seg med sidemålet sitt (bokmål) dagleg, ser mange elevar med bokmål som hovudmål ikkje nynorsk andre stader enn på skulen.

Avhandlinga har ein sosiokulturell base sidan ho tar utgangspunkt i eleven som aktiv deltakar i dei sosiale og kulturelle omgivingane han er del av, og som er påverka av språkbruken, språkhaldningane og språkpolitikken som er representerte i samfunnet rundt. Ein viktig premissleverandør for det sosiokulturelle læringssynet er Lev Vygotskij (1896–1934). Han hevdar at all læring skjer i ein sosial kontekst – i

interaksjon mellom menneske og ved hjelp av dei reiskapane/artefaktane ein møter i den kulturelle (og historiske) konteksten ein er ein del av. Ifølgje Vygotskij (2001) er språket sjølve læringsreiskapen som gjer det mogleg å koordinere aktivitetar, evaluere fortida og planleggje framtida. Språket representerer slik sjølve forståinga, tankereiskapen, og det som knyter intelligensen, språket og språkutviklinga opp mot kvarandre (Vygotskij 2001, s. 171). Språket er sjølve føresetnaden for tanken, ved at medvitet først må bli til i fellesskap mellom menneske før det kan oppstå som ein eigenskap hos enkeltmennesket (s. 88–90). Vygotskij deler slik den språklege tenkinga i eit ytre og eit indre språk, der det private kjem som resultat av det sosiale, først som svar på ytre stimuli, deretter som eit taust indre, lydlaust, språk som ein tar i bruk til eiga tenking. Vygotskij peikar vidare på skrivning og skriftspråk som kulturelt skapte medieringsformer, som krev dobbelt abstraksjon, sidan både språklydane og samtalepartnaren i utgangspunktet er fråverande når teksten blir plassert på det tomme arket (2001, s. 161). Til forskjell frå talespråket krev skriftspråket ein medviten og aktiv analyse. Vygotskij hevdar vidare at skrivning slik står i ei midtstilling mellom det indre og ytre språket:

Indre tale er kondensert, forkortet tale. Skrevet tale må tvert om forklare situasjonen fullt ut for å være forståelig. Overgangen fra maksimalt kondensert indre tale til maksimalt detaljert skrevet tale krever det vi kan kalle bevisst semantikk – bevisst ordning av betydningsstrukturen. (Vygotskij 2001, s. 162)

På denne måten skil også det munnlege og skriftlege språket lag, ved at skriftspråket krev eit anna nivå av språkleg medvit og abstraksjon. Skrivninga kan slik seiast å vere resultatet av møtet mellom talespråket og skriftkulturen språkbrukaren er ein del av. Skrifta og skriftspråket er ein menneskeleg teknologi, ei form for semiotisk mediering av meningar som menneske har tilgang til gjennom talespråket (2001, s. 164).

Vygotskij samanliknar språkutvikling med korleis barn tileignar seg framandspråk.

Barnets sterke sider i et fremmed språk er dets svake sider i sitt morsmål, og vice versa. Barnet bøyer og gradbøyer riktig på sitt eget språk, men uten å være klar over det. Det kan ikke si noe om kjønn, kasus eller tid når det gjelder det ordet det bruker. På et fremmed språk skjelner det mellom hankjønn og hunkjønn og er seg bevisst de grammatiske formene helt fra begynnelsen av. (Vygotskij 2001, s. 172)

Det er sannsynleg at elevar med språkmedvitne foreldre eller med bakgrunn frå ein barnehage med ein tydeleg språkprofil, kan hjelpe barnehagebarn som skal ha nynorsk som opplæringsmål i første klasse til å bli kjent med det nynorske skriftbildet før skulestart (Bjørhusdal 2017). Det er likevel kjent at dette ikkje er noko som alle har eit medvite forhold til. Vi veit frå tidlegare forskning at språklege utfordringar er ein viktig grunn til at elevar frå visse sosiale lag ikkje finn seg til rette i skolen (Bourdieu og Champagne 1996). Det vil derfor vere interessant å sjå nærmare på skilnadene i lese- og skrivekompetanse hos elevane med bakgrunn i at dei har ulike vilkår for opplæring, også ifølgje eit sosiokulturelt læringssyn.

Konsekvensen av eit skriftspråkleg medvit, eller mangelen på medvit, kan seiast å ha parallellar til korleis det å lære seg å skrive på hovudmål og sidemål er presentert i læreplanen. Det blir lagt opp til at eleven først skal ha ein viss tryggleik i talespråket før han lærer å lese og skrive. Likeins legg læreplanen opp til at ein først lærer å lese og skrive på det som skal bli hovudmålet, før elevane blir presenterte for sidemålet. Skulen har likevel ikkje kontroll på kva lese- og skrivekompetanse elevane har tileigna seg før skulestart. Normdanningsprosessar er også sosiokulturelt funderte, og forholdet elevar har til skriftnormer, som bokmål og nynorsk, oppstår ikkje i eit kulturelt vakuum. Den skeive fordelinga av barnelitteratur på bokmål og nynorsk, men også den manglande eksponeringa for nynorsk tekst på TV, i teikneseriar, blad og aviser (Eiksund 2011, s. 54–55), kan likevel tyde på at mange av nynorskelevane møter til første skuledag eksponerte for meir bokmål enn nynorsk, og derfor er predisponerte for å lære seg bokmål. Den primære forståinga elevane har av skriftspråket blir såleis forma av bokmål, og dette er truleg med på å forme korleis dei tileignar seg språk og språkforståing seinare i livet. Dette er delvis overførbart til primær- og sekundærdiskursane hos James Paul Gee (1989, s. 7–8). På same måten som Bourdieu og Champagne fokuserer Gee på dei forskjellige utgangspunkta elevar har med seg heimanfrå når dei skal ta til på skulen. Nokre vil ha god kjennskap til den sekundærdiskursen skulen legg opp til gjennom rik tilgang på skulelike tekstar i heimen. Andre møter meir ubudde, og då vil krava om språkleg kompetanse i skulen krevje ein meir aktiv inngang i læringsprosessen (Gee 1989, s. 9).

2.3 Skiljet mellom skriftspråk og talespråk

Eit av dei grunnleggjande problema som denne avhandlinga søkjer å finne svar på, er i kva grad bokmål og nynorsk bør oppfattast som eitt eller to språk, og kva potensielle konsekvensar svaret på dette spørsmålet har for skriveopplæringa. Som skildra i innleiinga er ikkje dette spørsmålet ferdig drøfta i dei lovene og forskriftene som regulerer norsk språk, noko også Bull (2018) peikar på når ho hevdar at norske styresmakter framleis ikkje har blitt einige med seg sjølve om norskopplæringa er ei einspråkleg eller ei tospråkleg opplæring. Framlegget til ny språklov omtaler bokmål og nynorsk som skriftspråk (Kulturdepartementet 2020), medan læreplanen framleis definerer dei som målformer (Utdanningsdirektoratet 2020).

Å telje språk er ikkje enkelt. For folk flest er «språket» det vi bruker når vi snakkar, høyrer, les og skriv med andre menneske. Dei som meistrar fleire språk, kan i tillegg veksle, til dømes ved å snakke eller skrive norsk med norsk-talande og engelsk med engelsk-talande. Ei slik folkeleg forståing av språkomgrepet gjer språk til ein teljeleg storleik: Kan du to er du tospråkleg, kan du tre er du trespråkleg. Språksamfunn som består av mange forskjellige språk og språkbrukarar, blir følgjeleg fleirspråklege. Viss ein tel på denne måten finst det mellom 5000 og 7000 språk i verda (Svendsen 2006, s. 229; Grepstad 2015). 3750 av desse er skriftfesta (Grepstad 2015, s. 28–31). Ein underliggjande premiss for denne talfestinga er at dei 3750 skriftspråka og går ut ifrå dei 7000. Den munnlege og skriftlege varianten av eit språk blir framleis tald som eitt. Russisk er framleis *eitt* språk, sjølv om nokre av 137 millionar brukarane ikkje kan skrive russisk (Grepstad 2015, s. 54), trass i at det finst både i munnleg og skriftleg form og truleg kan delast inn i mange ulike dialektar. Når vi kjem til norsk, er det ikkje like enkelt. Bokmål og nynorsk blir talde som to språk (Grepstad 2015, s. 33), trass i at begge er skriftlege representantar av munnleg norsk. Her må det altså liggje ein annan definisjon til grunn.

Språkvitskapen er ikkje eintydig om kva eit språk er for noko. Ifølgje Walter J. Ong (2002, s. 171) har akademia lenge hatt eit nedlatande syn på munnlege språk, og han argumenterer vidare for at medan språket har sitt naturlege utspring i talespråket, må skriftspråket reknast som ei kultivering.

[I]n all wonderful worlds that writing opens, the spoken word still resides and lives. Written texts all have to be related somehow, directly or indirectly, to the world of sound, the natural habitat of language, to yield their meaning [...] Writing can never dispense with orality. (Ong 2002, s. 8)

Ong idylliserer på ingen måte munnlege språksamfunn. Han hevdar derimot at dei fleste samfunn traktar etter å få skriftfesta språket sitt, sidan skrifting fungerer som ei forsikring for, og legitimerer eksistensen av ein sjølvstendig kultur. Men ved å skriftleggjere eit språk definerer ein *korleis* språket skal vidareformidlast. Konflikten blir då om skriftspråket representerer talemålet, eller om talemålet og dialektane er ufullkomne utgåver av (det skriftlege) standardspråket. Ein slik dualisme definerer skriftspråket som anten deskriptivt eller normativt, som anten avleidd av eller overordna talemålet.

For språket norsk er ein slik dualisme vanskeleg. Det finst ikkje noko ein-til-ein-forhold mellom dei munnlege utgåvene av norsk og dei to skriftspråka. Fråværet av eit offisielt norsk standardtalemål gjer at dei fleste kan bruke ein variant av talemålet sitt når dei kommuniserer med andre norsktalande, og få normerer daglegtalesin mot skriftleg bokmål eller nynorsk. På mange måtar kan eksistensen av to fullt gjensidig forstålege skriftlege variantar av norsk sjåast som ei forlenging av mangelen på eitt offisielt standardtalemål. Lars S. Vikør (2018, s. 15) går så langt som å omtale bokmål og nynorsk som «skriftlege dialektar», og han understrekar på den måten parallelliteten mellom variasjonen mellom norske talemål og floraen av rettskrivingsformer i dei to norske målformene.

Som ein av grunnleggjarane av moderne språkvitskap introduserte Ferdinand de Saussure (1857–1913) delinga mellom «språk» (*langue*) og «tale» (*parole*), og han omtalte dermed språk og språkbruk som to fråskilde einingar. Ifølgje Saussure (1970) er språket systemet, medan tale er den individuelle og viljestyrte språkbruken som språkssystemet opnar for. Språket blir slik eit objekt utanfor språkbrukaren og språkbruken det frigjorde resultatet av mentale prosessar hos den enkelte språkbrukaren. Ei slik todeling gjer det mogleg å sjå språk som ein abstraksjon der koplingane mellom omgrep, ord og symbol er arbitrære. Noam Chomsky (1928–) argumenterer også for ei todeling, men hevdar, i staden for å skilje språket fullstendig

frå språkbrukaren, at språket er reiskap for tanken. Kommunikasjonen med omverda er dermed underordna. Chomsky (1965, s. 4) skil mellom «kompetanse» og «utføring» (*competence* og *performance*), der kompetanse er ein idealisert kapasitet hos språkbrukaren og utføring er produksjonen av faktiske ytringar.

Ei ulempe ved slike frikoplingar mellom språk og språkbruk, er at språket kan oppfattast som ikkje-kulturelt og ikkje-sosialt, som statisk, avpersonalisert og uavhengig av konteksten det blir brukt i. Delinga har også møtt kritikk, mellom anna frå sosiolingvistikken (t.d. Labov 2006; Hymes 1964), men også gjennom pragmatikken (t.d. Barthes 1953).

William Labov (1927–) dokumenterte gjennom kvantitative undersøkingar frå 1960-talet og utover, korleis munnleg språkbruk blir påverka av ei rekkje ytre, sosiale faktorar som språkbrukaren må ta omsyn til i kommunikasjonen med omverda (Labov 2006). Dell Hymes (1927–2009) står som representant for ei meir kvalitativt orientert retning. Eit sentralt omgrep hos Hymes (1964) er «kommunikativ kompetanse», som definerer den underliggjande kunnskapen språkbrukaren har til sitt eige språk. Denne kompetansen involverer ikkje berre grammatiske reglar, men også kunnskap om korleis språket kan tilpassast ulike situasjonar (1964, s. 55). Kommunikativ kompetanse kan dermed sjåast på som ein reaksjon mot, og ei utviding av, kompetanseomgrepet til Chomsky. I *Le Degré zéro de l'écriture* (1953) introduserer Roland Barthes (1915–1980) «skrivning» (*écriture*) som ein mellomterm mellom språk og språkbruk, og legg langt på veg bort tanken om at språket eksisterer som eit sjølvstendig objekt utanfor språkbrukaren. Han skildrar skrivninga som eit kulturelt fenomen, avhengig av dei etiske og politiske verdiane i kulturen som skrivninga skjer i. Barthes fann det slik problematisk å frikople språkbruken frå språksystemet. Kultur er sjølv kontakt punktet mellom skriftinga og språksamfunnet ho er ein del av. Skrivninga er dermed i seg sjølv eit kulturelt standpunkt, noko som gjer skriftfestinga av talespråket til ei vilja handling med klare føringar for korleis den som lyttar eller les, skal forstå ei ytring (sjå t.d. Moriarty 1991, s. 32–33).

Chomsky skil seinare mellom I-språk og E-språk (*Internalized* og *Externalized languages*) som ein måte å skilje mellom forskjellige former for språkdefinisjonar.

Nasjonalspråk, regionalspråk og dialektar er ifølgje han berre lokale tilpassingar (E-språk) av det internaliserte språket (I-språk) (Chomsky 1986, s. 24–34). Som skriftlege uttrykk vil bokmål og nynorsk kunne definerast som språksosiale objekt, eller som produkt (E-språk) av den ibuande, biologisk betinga språkevna (I-språk).

Men det finst fleire tolkingar av forholdet mellom skrift og tale. På 1930-talet argumenterte t.d. Vilém Mathesius (1882–1945) for å sjå skriftspråket som ein autonom storleik (Vachek 1989). Dei siste åra har både Geoffrey Sampson (1985) og Florian Coulmas (2003) tatt til orde for at skriftspråket må reknast uavhengig av talemålet. Som ei forlenging av dette kan ein argumentere for at det å lære seg å skrive på sitt eige morsmål samanliknast med det å lære seg eit nytt språk. Denne parallellen kan seiast å vere ekstra tydeleg i skildringa av den norske språksituasjonen, der det eksisterer to skriftfestingar av norsk talespråk, som begge blir normerte på eige grunnlag (jf. Kulturdepartementet 2008; 2020). Som eg var inne på over, er det med bakgrunn i ein liknande tankegang Øystein A. Vangsnes (2018) skildrar den norske språkstoda i eit tospråksperspektiv. Han meiner å finne teikn på at elevar som meistrar både bokmål og nynorsk, har kompetanse som kan samanliknast med dokumenterte effektar hos tospråklege. Han byggjer argumentasjonen delvis på eigne undersøkingar, men også på Mila Vulchanova mfl. (2014) sine funn av at aktive brukarar av begge målformene er raskare i å prosessere ord enn dei som berre bruker den eine målforma. Begge byggjer på funna til Ellen Bialystok (2014), som tyder på at tospråkleg kompetanse påverkar den kognitive kapasiteten til den enkelte språkbrukaren.

Det er likevel like uklart kor ulike to språk eigentleg må vere for at språkbrukaren skal kunne reknast som tospråkleg. William Mackey (1968) definerer tospråklegheit med utgangspunktet i bruken, ikkje som eit språkleg fenomen i seg sjølv:

Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. [...] If language is the property of the group, bilingualism is the property of the individual. (Mackey 1968, s. 554)

Til liks med Vygotskij peikar altså Mackey på språket som eit sosialt fenomen, sjølv føresetnaden for sosial interaksjon, medan bruken av språket er privat. Dersom språkbrukaren opplever at det å veksle mellom ulike språklege uttrykk gir varierende

språkleg utbytte, så er dette ei oppleving som høyrer den enkelte språkbrukaren til, og ikkje ein objektiv eller kvantifiserbar storleik. Eit slikt syn hentar også støtte hos Tove Skutnabb-Kangas (1981), som peikar på forholdet mellom danskar og finlandssvenskar. Sjølv om den språklege avstanden objektivt sett er like stor begge vegar, hevdar fleire finlandssvenskar at dei forstår dansk, enn danskar som meiner å forstå finlandssvensk. Ut frå dette argumenterer ho for at to språk på same tid både kan vere gjensidig forståelege og gjensidig uforståelege, avhengig av kven ein spør og kva for eitt av språka som er førstespråket (1981, s. 60–63). Noko av dette har med statusen til dei ulike gruppene språkbrukarar å gjere, kva språk dei omgir seg med, men også kva nordisk språkkompetanse kvardagen krev frå den jamne finlandssvensken og dansken.

Konsekvensar av ein slik heilskapleg språkkompetanse er eitt av temaa som blir drøfta i den første delstudien i denne avhandlinga, *Monolingual biliteracy* (Eiksund 2018), der forholdet mellom talespråk og skriftspråk, og mellom ulike skriftspråklege varietetar, blir forsøkt definert ut frå ståstaden til den enkelte språkbrukaren.

2.4 Førstespråk, andrespråk og framandspråk

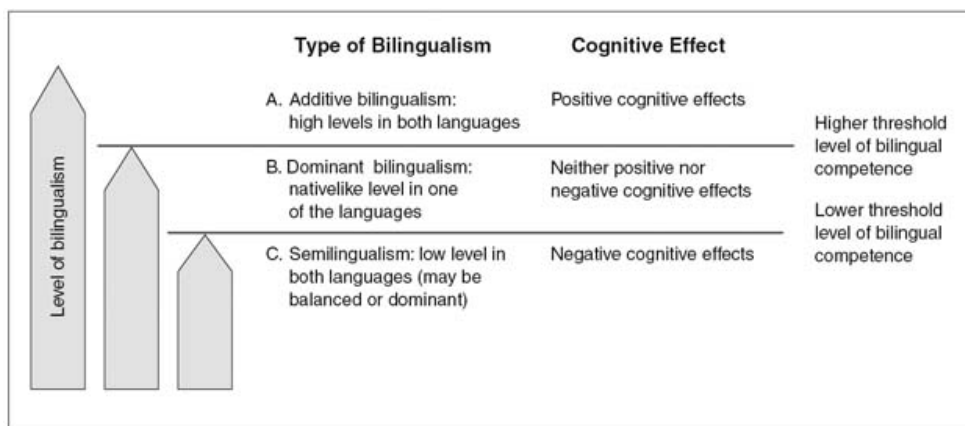
Førstespråk (S_1), andrespråk (S_2) og framandspråk (S_f) er sentrale omgrep i skildringa av fleirspråklege samfunn. I Noreg er norsk majoritetsspråk og dermed S_1 for det store fleirtalet. I tillegg er engelsk rekna som avgjerande for å fungere i storsamfunnet og dermed S_2 . Det er likevel registrert over 300 språk i Noreg (Wilhelmsen, Holth, Kleven og Risberg 2013, s. 24), og over 200 av desse er melde inn til skuleverket (Grepstad 2015, s. 80). Desse språka er S_1 for kvar språklege minoritet, medan både norsk og engelsk er S_2 . Kravet om å bli forstått vil slik alltid liggje hos den språklege minoriteten. Dermed vil også behovet for fleirspråkleg kompetanse vere større for språklege minoritetar enn brukarar av eit fleirtalsspråk.

Åke Viberg (1993) definerer talespråket som den språklege basen til eleven, medan skriftfestinga blir omtalt som ei språkleg utbygging. Ved munnleg tileigning av S_1 skjer gjerne læring av grammatikk og ordforråd implisitt gjennom kontakt med andre språkbrukarar. Ved skulebasert opplæring av S_2 og S_f , manglar ofte den daglege eksponeringa av det munnlege S_2 eller S_f , og grammatikken må undervisast eksplisitt

(Dahl 2014). For elevar med norsk som (munnleg) førstespråk som skal lære å lese og skrive, må dei munnlege ferdigheitene fungere som felles base for både bokmål og nynorsk. Ein underliggjande konflikt er altså spørsmålet om både bokmål og nynorsk blir definerte som naturlege og nødvendige delar av den språklege utbygginga av norsk S₁.

Ifølgje Jim Cummins (1979, s. 222) er det eit visst nivå av lingvistisk kompetanse ein tospråkleg person *must attain both in order to avoid cognitive disadvantages and allow the potentially beneficial aspects of bilingualism to influence his cognitive and academic functioning*. I den velkjente terskelhypotesen deler Cummins tospråklege i tre ulike grupper etter kor godt dei meistrar dei to språka: dei som meistrar både S₁ og S₂ like godt, dei som berre meistrar S₁ godt, og dei som korkje meistrar S₁ eller S₂ fullgodt. Desse tre nivåa omtaler han som «additiv tospråklegheit» (additive bilingualism), «dominant tospråklegheit» (dominant bilingualism) og «avgrensa tospråklegheit» (semilingualism), sjå t.d. Cummins (1976), og Baker (2011, s. 170–173).

Figur 2.1 er henta frå McAlister (2008, s. 831) og skildrar korleis ein ifølgje terskelhypotesen ser nivået av tospråkleg kompetanse og kognitive effektar i samanheng. Seinare forsking på tospråklege understøttar delar av desse teoriane, spesielt dersom vi med «kognitive evner» inkluderer *verbal cognitive abilities*’ (e.g. *vocabulary/concept knowledge, metalinguistic knowledge, deductive verbal reasoning*) (Cummins 2000, s. 78). Men hypotesen har også møtt kritikk, særleg den delen som omhandlar avgrensa tospråklegheit (*semilingualism*). Ifølgje Jeff MacSwan (2000, s. 33) må påstanden om avgrensa språkleg kompetanse i både S₁ og S₂ reknast *as spurious and irrelevant*, sidan *no evidence had been presented to support the claim that reputed semilinguals do not know the linguistic principles that govern their language*. Det er heller ikkje akademisk semje om at tospråklegheit gir fordelar. Kenneth Paap mfl. (2015) kritiserer ideen om kognitive tospråksfordelar som mellom anna Bialystok viser til. Dei utelukkar ikkje at slike fordelar kan eksistere ved særskilde høve, men avviser ein *generell* kognitiv gevinst av å leve i tospråklege miljø.



Figur 2. 1 Terskelhypotesen, slik han er skildra i McAlister (2008).

Som det kom fram av kapittel 2.3, går det an å sjå eit skriftspråk og det tilhøyrande talespråket som to ulike språkssystem. Ein kan dermed argumentere for bruken av terskelhypotesen med bakgrunn i at både bokmål og nynorsk er språklege utbyggingar av det munnlege førstespråket. Overført til norske forhold kan ein velje å sjå den primære utbygginga av talespråket – altså hovudmålet – som S_1 , medan den sekundære utbygginga (sidemålet) fungerer som S_2 . Fleire norske forskarar argumenterer slik. Wagner, Strömqvist og Uppstad (2008, s. 31) argumenterer i boka *Det flerspråklige mennesket* for å sjå opplæring i bokmål og nynorsk som tospråksopplæring, medan Kamil Øzerk (2016, s. 29) omtaler kompetansen i å lese og skrive på bokmål og nynorsk for *sidemålstospråkligheit*, og han koplar slik kompetanse i dei to målformene til det å vere tospråkleg. Viss ein sorterer norske elevar etter inndelinga til terskelhypotesen, vil elevar på det øvre nivået vere like gode i både bokmål og nynorsk og dermed ha høve til å hente ut fordelar av tospråkskunnskapen sin. Dei oppnår då ei additiv tospråklegheit. Elevane på midtre nivå meistrar hovudmålet sitt godt, men har enno ikkje tileigna seg sidemålet og har altså ei såkalla dominant tospråklegheit. Elevar på nedste nivå manglar oversikt over både eige hovudmål og sidemål. Dei får dermed ein variant av det ein kan omtale som avgrensa tospråklegheit, og dei kan ha ulemper i tileigninga av dei grunnleggjande ferdigheitene i lesing og skriving. Ei slik avgrensa tospråklegheit handlar ikkje om eventuelle manglar i forståinga av generelle språklege prinsipp i det munnlege førstespråket (jf. MacSwan

2000), men om usikkerheit knytt til korleis ein overfører kompetansen frå talespråket over til to nesten like variantar av skriftleg norsk. Slik vil den store bokmålsdominansen på den eine sida vere med på å gjere den øvre terskelen relativt låg for elevar med nynorsk som hovudmål. Dei får rikeleg med språkleg stimulans på begge målformene. På den andre sida vil elevar med bokmål som hovudmål knapt sjå nynorsk utanfor skulebøkene og få tilsvarende vanskar med å lære seg sidemålet sitt. Det vil derfor vere rimeleg å rekne med at relativt fleire i denne gruppa vil ha vanskar med å halde målformene frå kvarandre. Desse forholda dannar bakgrunnen for delar av diskusjonen i den andre delstudien, *Eitt språk – to kompetansar* (Eiksund 2017), og blir grundigare drøfta der.

2.5 Literacy og skriftkulturforskning

I læreplanen er det å *skrive* ei av fem grunnleggjande ferdigheiter. Saman med å *lese*, å *rekne*, *digitale ferdigheiter* og *munnelege ferdigheiter* inngår desse ferdigheitene som integrerte delar av alle skulefag (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 12; Utdanningsdirektoratet 2012). Som literacy-reform løftar læreplanen fram lesing og skrivning i ulike samanhengar, men peikar også på den sosiale ramma lesing og skrivning inngår i. Ifølgje Gee (1989, s. 9) kan «literacy» definerast som *the Mastery of or fluent control over a secondary Discourse*. I det legg han at ein opparbeider seg kontroll over forventningane omverda stiller til kommunikasjonsform og omgrepsbruk. Dette kan berre lærast gjennom fagleg arbeid, undervisning og arbeid med relevante tekstar og aktivitetar. OECD (2000) definerer literacy som eit kontinuum av kompetansar, som saman skildrar kor godt enkeltindividet evnar å oppfatte og ta i bruk tilgjengeleg informasjon i storsamfunnet. Literacy er dermed både ein ressurs og ein kompetanse, og skildrar

the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential. (OECD 2000, s. x)

Literacy omfattar slik både ein ytre og ein indre kompetanse, og kan som språket, både reknast som eit sosialt og eit mentalt fenomen.

Det er likevel ikkje berre uproblematisk å omsetje literacy-omgrepet til norsk. Lars A. Fodstad (2018, s. 166) hevdar at ei av utfordringane kan ligge i at ein på originalspråket engelsk har høve til å bruke omskrivingar av omgrepet til skildrande adjektiv. Dermed kan ein skilje mellom *become literate* og *be literate*. Likande adjektivformer fungerer ikkje like godt på norsk, noko som gjer at ein fort kan få ugreie språklege utbyggingar, der literacy på den eine sida definerer ein kompetanse, medan ein også skildrar korleis elevar tileignar seg «literacy-kompetanse», sjå t.d. Marte Blikstad-Balas (2016, s. 22).

Endre Brunstad og Stig J. Helset (2019, s. 10–12) vel å sjå «literacy» og «skriftkultur» som overlappende omgrep, sidan begge skildrar kulturelle fenomen kopla til skrift. Skriftkulturstudiar blir dermed på den eine sida granskingar av korleis skriftleg teknologi blir skapt, tileigna, formidla, brukt, forstått og gitt mening som del av kulturen, og på den andre sida studiar av korleis kultur, samfunn og sivilisasjonar blir knytte til skrift. I artikkelen Skriftkulturforskning i Norden hevdar Kjell Lars Berge (2019) at literacy-omgrepet supplerer innhaldet i fleire andre norske omgrep, alt etter fagdisiplin og situasjon. Eit av desse er skriftkultur-omgrepet. Berge definerer ein skriftkultur som eit fellesskap av menneske der bruken av skrift inngår i dei konstituerande samhandlingsnormene i kulturen (2019, s. 24), og sidan skriftbaserte kulturar utviklar andre eigenskapar enn det munnlege kulturar gjer (jf. Ong 2002), vil også studien av skriftkulturar vere ein kulturvitskap. Berge (2019, s. 27) deler skriftkulturforskninga i fire paradigme: «det mentalistiske», «det etnografiske og historiske», «det filosofisk-lingvistiske» og «det skrive- og lesepedagogiske» paradigmat. Dette fjerde paradigmat deler Berge i to tradisjonar: ein didaktisk forankra tradisjon, og ein tradisjon som fokuserer på skriveavvik og ulike former for skrivevegring. Det er i hovudsak desse to eg vil konsentrere meg om i dei fire delstudiane, og samstundes argumentere for eit literacy-omgrep som inkluderer ei sosiokulturell tilnærming til det mangfaldige språksamfunnet, og som involverer aktiv kompetanse i både bokmål og nynorsk,.

I skildringa av ulike didaktiske perspektiv på tekstlesing og tekstforståing, lanserer Bjørn K. Nicolaysen (2005, s. 22) omgrepet «tilgangskompetanse» som ei skildring av

den fleirledda og vurderande tilnærminga ein som lesar har til ein litterær tekst. Han peikar på korleis lesing av litterære tekstar kan vere med og gi ulike perspektiv og tilgangar til skrift, tekst og kultur. Tilgangskompetanse overlappar slik mykje av literacy-omgrepet. Nicolaysen (2005) tar i liten grad for seg skrivning, men i ettertid har omgrepet blitt tatt i bruk i ei vidare tyding, gjerne som eit norsk synonym til literacy, sjå t.d. Blikstad-Balas (2016, s. 20–22). Den didaktiske tradisjonen har, ifølgje Berge (2019), hatt ei veldig utvikling dei seinare åra. Dette kan sjølvstast lesast som ein reaksjon etter PISA-undersøkingane på starten av 2000-talet. Men vel så viktig var innføringa av læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006, og dei grunnleggjande ferdigheitene på tvers av alle skulefag. Det er t.d. oppretta eigne nasjonale senter, som Lesesenteret (UiS), Skrivesenteret (NTNU) og Nynorsksenteret (HVO), som mellom anna har som oppgåve å hjelpe lærarar, skuleeigarar og lærarutdannarar med å formidle forskingsbasert kompetanse innanfor lese- og skriveopplæring. I tillegg er det gjennomført fleire store forskingsprosjekt som tematiserer didaktiske utfordringar knytte til skrivning som grunnleggjande ferdigheit, mellom anna SKRIV (2006–2010) og Normprosjektet (2012–2016). Desse byggjer i hovudsak på ei funksjonell tilnærming til skrivning og etableringa av ei felles vitenskapleg forståing av kva skrivning er for noko. Med utgangspunkt i Skrivehjulet (Berge, Evensen og Thygesen 2016), er det blitt utvikla tilrådde skriveaktivitetar og vurderingsformer av skrivning for ulike fag og faglege samanhengar. Denne tradisjonen ligg til grunn for den andre delstudien, *Eitt språk – to kompetansar* (Eiksund 2017), som mellom anna analyserer vurderingane av ulike tekstkompetansar i skuletekstar skrivne av elevar i Normprosjektet.

Den skrive- og lesepedagogiske tradisjonen som fokuserer på utfordringane som enkeltelevar har i møte med skriveopplæringa, er ikkje like omfattande skildra av Berge (2019). Det er likevel lange tradisjonar for denne typen granskningar i Noreg, der det å meistre rettskriving har vore sett på som ein indikator på fleire andre utfordringar i opplæringa. Eit ferskt døme er forskingsprosjektet Speed (2012–2017), som har kartlagt spesialundervisning i skulen. I samband med det har Jorunn Aske og Sofie Holmen (2017) undersøkt bakgrunnen for normavvik i skulediktat. Tilsvarande har

Bjørhusdal og Juuhl (2017) undersøkt bokmålsavvik i nynorsktekstar med bakgrunn i tekstkorpuset til Normprosjektet. Ein liknande inngang til lese- og skrivepedagogikk er også bakgrunnen for den tredje delstudien i denne avhandlinga, *Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt* (Eiksund 2020). Denne studien hentar mange av analysereiskapane sine frå Liv Finbak (2005) og hennar analysemodell av rettskrivingsavvik blant norskspråklege informantar.

2.6 Rettskriving og grammatikk i språklæringa

Å kunne skrive er ei kompleks ferdigheit. Meiningsinnhald og form skal tilpassast mottakar og føremål, men blir samtidig påverka av konteksten for skrivinga. I alle delstudiane blir dei ulike føresetnadene for læring av bokmål og nynorsk, som hovudmål eller sidemål, tematisert på forskjellige måtar.

Det er lang tradisjon i Noreg for å kople sidemålsopplæring og grammatikk-undervisning (Jansson 2011a; Sjøhelle 2020). Dette er også noko av bakgrunnen for at fleire av delstudiane i denne avhandlinga undersøker elevane sin kompetanse i rettskriving og formverk i både bokmål og nynorsk. I artikkel 2, *Eitt språk – to kompetansar* (Eiksund 2017), blir føresetnadene for sidemål, og vidare kor godt lærarar vurderer rettskriving og formverk i sidemålstekstane, tematisert. I artikkel 3, *Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt* (Eiksund 2020), er det utviklinga av normavvik i hovudmålstekstar skrivne mellom sjette og tiande trinn, som blir undersøkt. I begge delstudiane blir altså både stavefeil og grammatiske avvik frå formverket studerte, men der den eine ser på hovudmålet til elevane, fokuserer den andre på rettskrivingsferdigheitene i sidemål. Derfor er også måtane skuleverket presenterer opplæring i rettskriving og grammatikk på, og dei teoriane som desse byggjer på, interessante for denne avhandlinga.

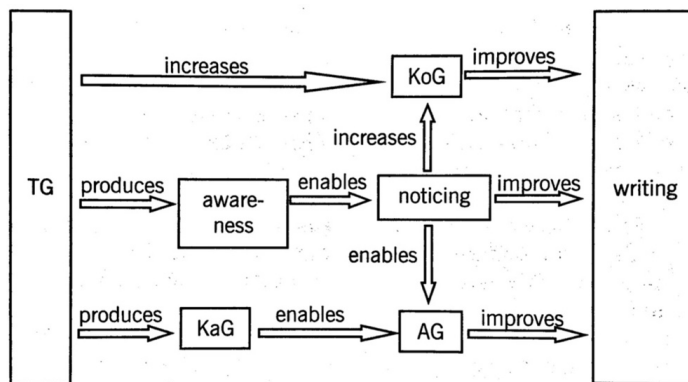
Den skrivne teksten er eit produkt av sosiokulturelle omstende, kognitive prosessar, meiningsberande formuleringar og tekniske ferdigheiter (Vygotskij 2001; Smidt 2010). For skuleelevar er desse prosessane så gjennomgripande at ein gjennom skriving (og trening i grammatikk) *lærer å bruke sine ferdigheter bevisst* (Vygotskij 2001, s. 164). Skriving er altså ikkje berre eit verktøy til å kommunisere med omverda, men også ein måte å organisere eigen kunnskap og trene eiga tankeverksemd på.

Medvit rundt skrivning og kjennskap til den grammatikken som inngår i skrivninga, kan dermed, ifølgje Vygotskij, seiast å ha ein eigenverdi ved at ein lærer nye måtar å tenkje og vere bevisst på.

Skuleverket har lange tradisjonar for å byggje skriveopplæring rundt grammatikken. Både den gamle latinskulen og tradisjonell framandspråksopplæring hadde gjennomgang og pugg av grammatiske reglar og system, omsetjing og diktat som viktige metodar i skriveopplæringa. Frå 1960-talet og framover har likevel den tradisjonelle skulegrammatikken fått kritikk. Den toneangivande Braddock-rapporten kom fram til at vektlegging av tradisjonell grammatikkundervisning (*formal grammar*) hadde tvilsam effekt, og i somme tilfelle også kunne vere hemmande på skriveutviklinga. Rapporten har seinare fått følgje av fleire undersøkingar med liknande resultat. George Hillocks (1984) hevdar t.d. at tradisjonell skulegrammatikk (*grammar translation method*) gjer meir skade enn nytte, og EPPI-studien (2004) konkluderer med at dersom målet er betre skrivekompetanse for elevane, er tradisjonell grammatikkopplæring bortkasta (Andrews mfl. 2005, s. 69). Trass i desse eintydige konklusjonane, er det fleire som i løpet av dei siste tjuve åra har tatt til motmæle. Dei hevdar at studiane ikkje tar omsyn til at forskjellige former for grammatikkopplæring kan ha positive resultat for ulike delar av skrivekompetansen. Richard Hudson (2017, s. 295–296) peikar t.d. på at sjølv om EPPI-studien er etterretteleg, utelèt han studiar med positive resultat, som t.d. Bryant, Devine, Ledward og Nunes (1997) og deira studie av arbeid med rettskriving. Seinare studiar, som Myhill, Jones, Lines og Watson (2012), viser at medvit kring grammatiske omgrep og fenomen kan ha positive effektar på skrivekompetansen. Føresetnaden er at det er ein tydeleg samheng mellom dei grammatiske termene som blir tatt i bruk og tekstdelane elevane skal arbeide med. Grammatikk må altså koplast til ein spesiell didaktisk praksis for å ha verknad.

Hudson (2017) argumenterer vidare for at grammatikkundervisning kan auke det grammatikalske medvitet hos elevane, og at dette vidare kan ha positiv påverknad på den generelle skrivekompetansen. Han skisserer ein trestegsmodell (sjå figur 2.2), der grammatikkopplæring (TG) fører til auka kunnskap i grammatikk (KoG), men også gir

merksemd og kunnskap om grammatikk (KaG), noko som igjen gjer at elevar kan bruke grammatikken (AP) til å forbetre kompetansen i skrivning. Med denne komplekse modellen meiner Hudson å illustrere korleis målretta undervisning i grammatikk og formverk kan føre til at skrivaren på fleire plan blir klar over dei ulike delane av språket, og dermed blir betre skrivar. Han hevdar slik at kompetanse i grammatikk er med på å gi han eit metaspråk om språket, noko som igjen gjer han kapabel til å reflektere over eigne formuleringar og eigen språkbruk.



Figur 2. 2 Trestegsmodell for grammatikk og skriveopplæring (Hudson 2017, s. 293)

Her heime har ein i fleire år vore kjend med funna frå dei internasjonale effektstudiane, og norske forskarar har også følgd med på debatten om kvifor og korleis grammatikk igjen skal få ein plass i skriveopplæringa, sjå t.d. Frøydis Hertzberg (2014) og Marte Blikstad-Balas og Artid Roe (2020). Dette gjeld særleg elevar med andre morsmål enn norsk og behovet desse har for eit metaspråk om språklege strukturar i norsk som andrespråk (Kulbrandstad 2012; Bøyesen 2014; Gujord, Neteland og Selås, 2018). Det er tradisjon i Noreg for å kople sidemålsopplæring og grammatikkopplæring (Jansson 2011a; Sjøhelle 2020), noko som gjer koplinga mellom skriveopplæring og grammatikkopplæring særleg interessant i ein norskfagleg kontekst. Dette blir delvis stadfesta av granskninga Blikstad-Balas og Roe (2020) har gjennomført av innhaldet i norskundervisninga på ungdomstrinnet. Sjølv om dei observerer fleire strategiar i opplæringa i nynorsk som

sidemål, verkar det som om hovudvekta framleis er lagd til arbeid med formverk og vokabular og mindre på andre aktivitetar, som t.d. lesing av nynorske tekstar eller tekstproduksjon (2020, s. 128–147). Det er slik ein konflikt mellom korleis opplæringa i nynorsk er praktisert og måten opplæringa i lesing og skriving er omtalt på i læreplanen.

I rammeverket for grunnleggjande ferdigheiter (2012) er det å lytte og snakke slått saman til *munnelege ferdigheiter*, medan *å lese* og *å skrive* er omtalte kvar for seg. Ein annan måte å dele opp språkferdigheiter på, er å skilje mellom *reseptive* og *produktive* ferdigheiter. På den måten vil dei munnelege ferdigheitene kunne delast i ein reseptiv del (å lytte) og ein produktiv del (å snakke). Ei tilsvarende inndeling av dei skriftlege ferdigheitene er ikkje like enkel, sidan det å lese ikkje nødvendigvis er ei rein reseptiv ferdigheit. I den lesedidaktiske tradisjonen er det problematisk å tale om lesing som noko reseptivt (jf. Rosenblatt 1978 og Iser 1978). Då er det lettare å skilje mellom reseptivt og produktivt *ordforråd*, sidan det godt går an å lese og forstå eit språk utan å vere i stand til å kunne snakke eller skrive det. På den måten kan ein forstå fleire språk enn ein sjølv kan ytre seg på. Ein kan altså ha ei tospråkleg forståing, samstundes som ein berre kan ytre seg på *eitt* språk. Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstad (2012) omtaler ein slik tilstand som *passiv* eller *reseptiv tospråklegheit*, som viser at det å vere tospråkleg er noko ein kan vere på ulike måtar og i ulik grad.

I ein studie av kva språklege variblar som påverkar leseferdigheitene til elevar, viser P. David Pearson (2013, s. 14–15) at barn ikkje berre er i stand til å handtere komplekse konstruksjonar, dei ser faktisk ut til å føretrekkje det. Det krev likevel at elevane er trente i, og har tileigna seg kompetanse i koplinga mellom uvante setningskonstruksjonar og meininga desse formidlar. Ifølgje Colin Baker (2011, s. 13) treng elevar gjerne 5–8 år på å opparbeide seg akademiske ferdigheiter, såkalla «CALP» (*cognitive/academic language proficiency*), i eit språk. Baker (2011, s. 208–220) har sortert tospråklege opplæringsprogram etter kor godt dei understøttar tospråkleg kompetanse hos elevar eller ikkje.

Tabell 2. 1 Programtypar for tospråkleg opplæring

Programtype	Elevar	Opplæringsspråk	Mål for opplæringa	Språkleg resultat
Ordinær framandspråks-undervisning	Språkleg majoritet	Majoritetsspråket, med egne timar i minoritetsspråket	Avgrensa opplæring	Avgrensa tospråklegheit
Språkbad	Språkleg majoritet	Tospråkleg med innleiingsvis vekt på minoritets-språket	Pluralisme og styrking	Tospråklegheit og dobbelt lese- og skrivekunne
Ordinær tospråkleg undervisning	Språkleg majoritet	To majoritetsspråk	Bevaring, pluralisme og styrking	Tospråklegheit

Utdrag frå Baker (2011, s. 209–210) / Engen og Kulbrandstad (2012, s. 202–204).

Tabell 2.1 viser eit utval av desse programma med aktuelle elevgrupper, om undervisninga skjer på første- eller andrespråket til elevane, og med korresponderande mål for opplæringa og språkleg resultat hos dei som mottar undervisninga. Den første programtypen omtaler Baker som ordinær framandspråksopplæring (S_f) (*Mainstream, with foreign language teaching*). S_f blir då undervist i egne timar – gjerne med eksplisitt grammatikkundervisning – med ein avgrensa tospråkleg kompetanse som resultat. Det andre programmet er språkbad (*Immersion*). Her er ikkje målet med undervisninga avgrensa kompetanse i eit S_f , men reell andrespråksopplæring (S_2). S_2 blir då trekt inn i all undervisning, munnleg som skriftleg. Resultatet er gjerne ein aktiv tospråkleg kompetanse. Det tredje programmet omtaler Baker som ordinær tospråkleg undervisning (*Mainstream bilingual*), med undervisninga på to jambyrdige majoritetsspråk. Då er begge språka å rekne som majoritetsspråk på den måten at begge er jambyrdige – gjerne samfunnsberande – språk i storsamfunnet. Resultatet av eit slikt opplæringsprogram er reell tospråkleg meistring for flest mogleg.

Overført til ein norsk språkkvardag, med bokmål og nynorsk som to reelt jamstilte skriftlege representasjonar for majoritetsspråket norsk, er distinksjonen mellom dei tre programtypene interessant. Denne inndelinga dannar også noko av bakgrunnen for diskusjonen i den andre delstudien i denne avhandlinga, *Eitt språk – to kompetansar*

(Eiksund 2017), der kompetansemåla i læreplanen dannar grunnlaget for å sjå den skriftlege opplæringa i hovudmål og sidemål som tospråkleg opplæring i to skriftlege majoritetspråk.

2.7 Rettskriving i ein språkpolitisk kontekst

Sidan både problemstillinga og forskingsspørsmåla for denne avhandlinga tar utgangspunkt i korleis elevar opplever ulikskapen mellom bokmål og nynorsk og studerer kva konsekvensar dette får for utviklinga av skrivekompetanse, er også forholdet mellom dei to rettskrivingsnormene – språkleg så vel som politisk – viktig for fleire av delstudiane. Felles rettskrivingsnormer er eit uttrykk for kulturelt fellesskap – som felles køyreregjar for skriftleg kommunikasjon mellom samfunnsaktørar. Det kan seie mykje om eit samfunn korleis det kjem fram til desse språklege køyrereglane, og kva kriterium ein legg til grunn for val av skriftleg standardspråk. Robert Cooper (1989, s. 45) definerer språkpolitikk som *efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes*. Han peikar altså på at ulike interessegrupper har eigeninteresser i å forme skriftspråket på sin måte, og slik synleggjere og styrkje politisk og kulturell makt. I Noreg har språkpolitikken og diskusjonen kring språkstandardisering vore tett samanvove (Hoel 2011), og skiljet mellom bokmål og nynorsk har av mange blitt omtalt som ein kulturkamp (Hyvik 2016). Usemja har mellom anna botna i ulike syn på kva skrifttradisjonar og talemålsgrunnlag som skal definere standardspråket, og i kva grad bokmål og/eller nynorsk kan seiast å vere den skriftlege representasjonen av norsk talespråk.

Stavemåten i både bokmål og nynorsk kombinerer grovt sett to motstridande tilnærmingar: det *fonografiske* prinsippet (ortofoni) og ei gruppe *ikkje-fonografiske* prinsipp (t.d. etymologi, samsvar). Det er lang tradisjon i norsk skule for å ta utgangspunkt i talemålet til elevane når ein set i gang lese- og skriveopplæringa. Eit døme er LTG-metoden (*Lesing på talens grunn*), som argumenterer for at leseopplæringa bør ta utgangspunkt i talemålet til barnet (Leimar 1976). Framgangsmåten finn ein også att i skildringa av den tidlege utviklinga av skriveferdigheiter hos elevar, gjerne som ein prosess frå *fonologisk* til *ortografisk*

skrivning (Bråten 2003; Skaathun 2007). Sett saman med påstanden om at nynorsk ligg nærmare dialektane enn bokmål (Mørk 1983), fører denne metoden til ei kopling mellom dialektbruk og nynorsk skrift, noko som også lenge har vore ein utbreidd praksis og ei vanleg førestilling i både hovudmåls- og sidemålsopplæring (Lorentsen mfl. 1984; Jansson 2004b; Reffhaug 2016). Per Henning Uppstad (2019) kritiserer den tradisjonelt nære koplinga mellom dialekt og nynorsk skriveopplæring, og han argumenterer for at nynorsk må lærast på ein skriftkulturell grunn, ikkje vilkårslaust med støtte i dialektane (2019, s. 141–143). Sjølv om skilnaden mellom stavemåtane for bokmål og nynorsk i det store bildet er marginal, har dei to skriftspråka likevel ulike ideologiske føringar knytte til etymologi, samsvar og ortofoni (Torp og Vikør 1993, s. 120–123; Brunstad 2003, s. 8–9). Dette kjem mellom anna til syne i at ord som /o:pen/ blir stava <open> på nynorsk, men <åpen> på bokmål. Bokmål nyttar ei fonografisk tilnærming og bruker grafemet <å> når uttalen av vokalen i moderne norsk er lang, medan nynorsk har ei meir historisk-etymologisk grunngeving for skiljet mellom <å> og <o> (Torp og Vikør, 1993, s. 63). I tillegg har både bokmål og nynorsk fleire parallelle former, noko som gjer variasjonen av skrivemåtar i kvar av skriftnormene ganske vid. Når vi i Noreg har to skriftlege standardar, kjem det mellom anna av at ein av språkpolitiske grunnar ikkje er blitt einige om vektinga av dei to tilnærmingane. Ifølgje Helge Sandøy (2009) har usemja om kva skriftleg tilnærming som best representerer norsk talespråk ført til ei forståing for skriftspråk som markør for politiske og kulturelle motsetningar, noko som mellom anna har gjort at skriftspråket ikkje har stivna i éi form, men i staden gjennomgår stadige reformer og tilpassingar (2009, s. 217).

Den svenske språkvitaren Ulf Teleman hevdar at (for) stor skriftnormvariasjon – som i dei to norske målformene – gjer skrivarar usikre, og argumenterer med bakgrunn i dette for å skilje skriftnormer og identitetsspråk klart frå kvarandre (Teleman 1992, s. 163–165). Sandøy (2009) peikar på si side på at forholdet folk flest har til rettskriving er lite instrumentelt, noko som gjer at mange har eit behov for, eller høve til, å bruke skriftspråket til å uttrykkje eigen identitet. Han meiner i tillegg at dette i større grad

gjeld nynorskbrukarar enn andre, og at innslag av unormert skrivning dermed er vanlegare blant nynorskbrukarar enn bokmålsbrukarar (2009, s. 222).

Ein viktig del av narrativet om nynorsken har vore at han representerer eit minste felles multiplum av dei norske dialektane, og dermed burde vere det naturlege skriftspråket for fleirtalet av dialektbrukarane i Noreg (Walton 2015, s. 19). Likevel blir nynorsk brukt av eit stadig minkande mindretal av elevane i grunnskulen (Utdanningsdirektoratet 2018). Årsakene til dette er mange og samansette, og botnar i både demografiske og kulturelle tendensar i samfunnet, og praktiske val og konsekvensar for den enkelte språkbrukaren. Ein nynorskelev vil til dømes kunne oppleve at dei språklege forbilda som er tilgjengelege når talespråket skal omsetjast til ortografisk rettskriving på nynorsk, er langt færre enn på bokmål. Dette kan gjere det lettare å lene seg på bokmål når ein kjem i uvande skrivesituasjonar. Det er mellom anna dette Bjørhusdal og Juuhl (2017) peikar på når dei diskuterer om bokmålssamanfall i nynorsktekstar kan samanliknast med *majoritetsspråkleg interferens* (2017, s. 95). Dei byggjer mellom anna på Nettle og Romaine (2002), som viser korleis både grammatikk og vokabular i eit mindretalsspråk blir påverka av dominerande majoritetsspråk. Underliggjande eit slikt syn ligg ei oppfatning av nynorsk som eit sjølvstendig skriftspråk. Ein kan dermed stå i fare for å sjå bort frå den dynamiske utvekslinga av ord og seiemåtar som skjer mellom skriftspråka og i møtet med talemåla. Diskusjonen om ein ved å lære seg både bokmål og nynorsk bør omtalast som tospråkleg eller ikkje, blir drøfta vidare i den første delstudien, *Monolingual biliteracy* (Eiksund 2018), der utgangspunktet for diskusjonen er språkkompetansen til enkeltelevar som produkt av den doble norskopplæringa.

2.8 Språk og identitet

«Identitet» er eit komplekst omgrep og kan omfatte både personleg og sosial identitet. I denne avhandlinga er det den personlege identiteten knytt til munnleg og skriftleg språkbruk som tidvis er drøfta. Dette kjem fram i alle delstudiane, men kanskje i størst grad i artikkel 1 og 3 (Eiksund 2018; 2020).

Ein kan velje å sjå identiteten som essensen av kven ein er – *essensialisme*, eller summen av dei definerande vala ein har tatt i møte med andre, som ein

meningsskapande prosess gjennom handling, praksis og interaksjon med omgjevnadene – *konstruktivisme*. Ifølgje filosofisk essensialisme har alle ein kjerne, eller ein essens, og det er denne essensen som utgjer den eigentlege identiteten. I denne tydinga er essensen sjølve ideen, eller planen, for alt som eksisterer – konstituert av eit sett medfødde kjerneeigenskapar, som til saman utgjer ein heilskapleg og uforanderleg storleik. Trass i at ein ved ulike høve kan ta på seg ulike roller, er framleis identiteten noko ein har *ein* og berre *ein* av. Han er noko opphaveleg, uforanderleg og umisteleg. Identiteten er det inste i mennesket, forma gjennom barndom og oppvekst, og er så å seie både det vi er skapte av og det vi *er*. Etter denne tankegangen kan vi i røynda ikkje bli nokon andre enn den vi er fødde til å bli, og forsøk på å ta andre roller kan oppfattast som falsk eller uekte.

Til liks med fleire nasjonale rørsler med utspring i 1800-talet kan også delar av argumentasjonen som tradisjonelt er brukt om nynorsk, koplast til eit essensialistisk identitetssyn. I drøftinga av omgrepet «nynorsk identitet», peikar t.d. Geir Hjorthol på at bruk av nynorsk kan vise til *ei handling som eksplisitt eller implisitt viser til kven du er, eller kven du vil vere* (Hjorthol 2004, s. 58). Bruk av nynorsk – og dialektar – blir gjerne forsvart med ei slik kopling mellom språk og identitet. Det munnlege språket avslører kvar du kjem frå, og val av skriftspråk likeins. Av same grunn blir ofte nynorsk assosiert med det lokale og tradisjonsbundne, som representant for Distrikts-Noreg, kopla til talemål og regionar langt frå sentrum (Mæhlum 2007, s. 197). På den måten kan språkhandlingar definerast som positivt eller negativt lada identitets-handlingar (Bull 1996). Når personar frå distriktet legg om talespråket i retning eit austnorsk standardtalemål, seier ein gjerne at vedkomande «knotar» eller «språkar». Han eller ho legg bort eige talemål – sjølve essensen av den vedkomande er – til fordel for eit «forfina», eller «tilgjort» språk (Svendsen 2005, s. 171; Molde 2007, s. 31). Når elevar frå distriktet vel bort nynorsk som hovudmål, blir dette av same grunn ofte forklart med mangel på språkleg medvit, som om den nære koplinga mellom skriftspråket og den lokale identiteten er blitt borte for dei (sjå t.d. Garthus, Todal og Øzerk 2010; Sønnesyn 2018), eller mangel på skriftspråkleg kompetanse (Wold 2019;

Sønnesyn 2020). Dei har mista kontakten med den språklege kjernen/essensen som gjer dei til nynorskbrukarar.

Ifølgje eit konstruktivistisk identitetssyn har derimot alle eit identitetspotensial som ein langt på veg bestemmer over. Identiteten er dermed noko som kan tilpassast og endrast. I denne samanhengen står *refleksivitet* og *den andre* fram som viktige omgrep i konstruksjonen av eigen sosial identitet, som grunnleggjande element innanfor teoriane om identitetskonstruksjon og symbolsk interaksjonisme, utvikla av George Herbert Mead (1962) og seinare Erving Goffman (1992): *We must be others if we are to be ourselves*. Som ein medviten språkbrukar, med kunnskap om kva ulike språkuttrykk representerer i sosiale relasjonar, prøver ein å konstruere ein identitet for å stå fram som mest mogleg fordelaktig i møte med samtalepartnaren. På denne måten kan ein seie at ein kan ta i bruk ein språkleg og kulturell kompetanse for å oppnå tillit hos samtalepartnaren (Tabouret-Keller 1998, s. 317–319). Ein kan altså seie at ein langt på veg konstruerer ein språkleg identitet som fungerer i møte med andre. Tilhøvet mellom språk og identitet kan likevel ikkje frikoplast lokal kultur. Nyare studiar viser t.d. at staden ein kjem frå eller kjenner seg heime på framleis spelar ei rolle for den språkleg identiteten og det språklege uttrykket (Mæhlum og Hårstad 2018, s. 320–323)

Elevane studien min byggjer på, følgjer eg frå sjetten til tiande trinn, ein periode utviklingspsykologar gjerne omtaler som overgangen mellom barndom til ungdomstid (Tetzchner 2012, s. 679). Dette er ein periode som gjerne er prega av store fysiske og psykiske forandringar, der mange søker stadfesting utanfor seg sjølve for å stå fram som trygge og vellykka. Ifølgje tradisjonell utviklingspsykologi er denne perioden gjerne skildra som konfliktfull. Ein definerer seg sjølv ut frå konkurrerande scener med tilhøyrande roller, som t.d. snill heime, men tøff ute, flink elev eller kul ven. Desse konfliktane krev mykje eigenrefleksjon, som ein viktig del av utviklinga til å bli sosialt trygge medmenneske (Erikson 2000, s. 137). Ungdommar som skal bli trygge språkbrukarar, vil derfor søkje stadfesting frå fleire stader, også utanfor den kulturelle (språk-) fellesskapen som skulen representerer (Tetzchner 2012, s. 695). Bourdieu (1979) peikar på at vi tileignar oss kulturell kunnskap og kompetanse gjennom

oppvekst og utdanning. Gjennom sosiale møte i skule og arbeidsliv lærer vi korleis vi kan bruke språket til å oppnå det vi ønskjer. I beste fall kan språket legitimere status i gitte situasjonar, såframt ein er einig om kva som definerer den kulturelle kapitalen. Men det som er høgstatus ein stad, treng ikkje vere samanfallande med alle stader. Bourdieu bruker representantar frå ulike sosiale lag når han peikar på skilnader i både meiningar og smak: ulike kompetansar og oppfatningar som gir ulik status, avhengig av kva sosialt lag du omgir deg med (1979, s. 34).

Det går likevel an å argumentere for ein identitet utan å ha tatt medvitne val, jf. skiljet mellom *å vere*, *å ha* og *å søkje* språkleg identitet (Eiksund 2015, s. 38–40). Å *vere* noko gjer ein utan å reflektere. Det er først når ein blir klar over kva ein er, at ein blir merksam på sin eigen identitet. Å *ha* identitet handlar slik om å bli sett som noko eller nokon. Å *ha* identitet representerer slik ulike måtar å bli klar over si eiga rolle i omverda på, og å markere seg andsynes eit fleirtal eller mindretal. Ein vel altså å *ha identitet* i staden for passivt berre å *vere identiteten*. Ved å *søkje* identitet tar ein steget vidare og tar stilling til kven ein ønskjer å vere, gjerne ved å bryte med tidlegare representasjonar av seg sjølv (jf. Mead 1962; Bourdieu 1979; Tabouret-Keller 1998).

Urie Bronfenbrenner (2009) deler måten enkeltindividet blir sosialisert inn i ein kultur på fire ulike nivå: *mikro-*, *meso-*, *ekson-* og *makronivået*. Denne inndelinga kan vere nyttig i skildringa av det dynamiske møtet mellom språkbrukaren og ulike skriftkulturar. Typiske døme på mikronivået er familie, vener, skule, barnehage og ulike lokale organisasjonar ein er medlem av, medan mesonivået skildrar relasjonen mellom faktorane i mikronivået, som relasjonar mellom vener og ulike oppfatningar i skiftande sosiale konstellasjonar. Eksonivået skildrar faktorar som individet ikkje har direkte kontakt med, men som likevel har indirekte påverknad, medan makronivået omfattar felles verdiar, normer og ideologiar for heile samfunnet. Alle dei ulike nivåa i den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner påverkar oppfatningane til enkeltindividet, og kan dermed seiast å vere styrande for dei identitetsvala ein gjer. Når sosiale kodar skiftar, skjer dette gjerne grunna endringar i mikro- eller mesonivået, ved at ein blir del av nye konstellasjonar – t.d. ved at ein skiftar skule, endrar bustadadresse, blir medlem av politiske organisasjonar eller liknande – og at

styrkeforholda mellom dei ulike sosiale faktorane blir endra. Ved slike sosiale omskiftingar blir identiteten sett på prøve, og ein blir klar over korleis andre ser på ein, og ein kan søkje ein ny språkleg identitet i håp om å bli tatt på alvor (Eiksund 2015).

Ein kan likevel ikkje rekne med å kunne søkje ny identitet utan reaksjonar, jf. negative merkelappar som «knoting» og «språking». Ifølgje Anthony Giddens er frykta for desse reaksjonane (skamkjensla) med på å bremse den enkelte i eiga sjølvrealisering.

Skamfølelse udgør den negative side i agentens motivasjonssystem.

Skamfølelsens anden side er stolthed eller selvværd: Tiltro til integriteten og værdien af fortællingen om selvidentiteten. En person der er i stand til at skabe en følelse af stolthed over selvet, er et menneske, der psykologisk er i stand til at føle, at hans biografi er berettiget og en sammenhængende enhed. (Giddens 1997, s. 44)

Gjennom språket definerer vi også andre. Bente Ailin Svendsen (2014, s. 33) hevdar at språk også inngår som del av ei ideologisk forhandling om sosial identitet når ein vel bort predefinerte kodar, som t.d. eit normert skriftspråk. Ho peikar t.d. på at ungdom som skriv dialekt, fort kan bli skildra som ei bestemt gruppe, utan at dei som enkeltindivid har fått kome til orde. Her ligg det ein fare. Når ein vurderer eller typifiserer språk og språkbrukarar, objektifiserer ein samstundes ei gitt forståing av verda. Ei slik kategorisering kan vanskeleg vere verdinøytral og handlar like mykje om kva eigeninteresser ein har som tilskodar. Det er langt frå sikkert at brukarar av ulike språkvarietetar har like gjennomtenkte grunngevingar for vala sine som vi som tilskodarar tillegg dei.

Språkleg identitet og vekslinga mellom ulike identitetar er vesentlege aspekt innanfor sosiolingvistikk og dannar det teoretiske bakteppet for den fjerde og siste artikkelen i avhandlinga, *Språkpraksisar i randsona* (Eiksund 2019). Her blir språkvekslinga mellom bokmål, nynorsk og dialektnær skrivning hos ein norsk femtenåring drøfta i lys av aktuelle teoriar om kodeveksling og språkskifte, der bokmål og nynorsk vekslar på å vere hovudmålet – eller det skriftlege førstespråket – til eleven.

2.9 Transspråking

I tillegg til språkleg identitet diskuterer den fjerde artikkelen også moglege grunnar for eit hovudmålsbyte i overgangen mellom barnetrinn eller ungdomstrinn: Er

hovudmålsbyte til enkeltelevar eit varsel om eit komande språkskifte for ein region, eller er det ein konsekvens av at elevar gjennom opplæringa no meistarar begge målformene og gjer informerte val? Eitt av utgangspunkta for denne drøftinga er ein velkjend skriftspråkleg praksis hos mange elevar med nynorsk som hovudmål: at dei vekslar mellom bokmål, nynorsk og talemålsnær skriving i skriftlege tekstar til ulike mottakarar (Eiksund 2014; 2015; Rotevatn 2014; Vangsnes 2019). Denne vekslinga blir gjerne sett i samheng med hovudmålsbyte, sidan elevane ikkje ser ut til å finne seg til rette med den nynorske skriftnorma (t.d. Garthus, Todal & Øzerk 2010; Staalesen 2014; Wold 2019; Brunstad 2020). Artikkel 4 utfordrar koplinga mellom hovudmålsbyte og tapt (nynorsk) identitet og prøver å sjå vekslinga i eit ressursperspektiv, gjennom å sjå på veksling mellom bokmål og nynorsk i lys av fenomenet transspråking.

Omgrepet «transspråking» (*translanguaging*) er relativt nytt, og vart i utgangspunktet brukt som skildring av ein pedagogisk praksis i walisiske klasserom: Med hjelp av ein språkkunnig lærar veksla elevane aktivt mellom engelsk og walisisk og fekk slik tatt i bruk heile det språklege repertoaret sitt (sjå t.d. Cen Williams 1994; 2002). Baker (2011, s. 288) omtaler transspråking som ein prosess med siktemål om å skape meining, erfaring, forståing og kunnskap gjennom bruken av to jambyrdige språk. Ein grunnleggjande premiss er at førstespråket og andrespråket blir brukte parallelt i fagleg arbeid, og ikkje blir skilde i eigne undervisningsøker som ulike fag. Undervisnings-tekstar og tavleundervisning (*input*) blir gitt på eitt språk, medan klasseroms-diskusjonar og skriftlege arbeid (*output*) blir haldne på eit anna språk. Eitt av føremåla med denne pedagogiske praksisen er å sikre elevar med ulike språklege bakgrunnar lik tilgang til fagstoff ved at alle får aktivere etablert kunnskap i førstespråket sitt. Transspråking har i tillegg som mål å betre (det språklege) sjølvbildet til elevar frå språklege mindretal (Baker 2011, s. 288–291; Garcia og Wei 2014, s. 63–77; MacSwan 2017).

I Noreg har Joke Dewilde (2015; 2019) løfta fram transspråking som ein måte å styrkje norskopplæringa på for barn med norsk som andrespråk, der elevane får ta i førstespråket sitt samstundes som dei lærer norsk. Internasjonalt har Ofelia Garcia

(2009) vore sentral i vidareutviklinga av omgrepet. Ho definerer transspråking ved at ulike språk fungerer som jambyrdige komponentar i det kommunikative repertoaret til den tospråklege språkbrukaren, og ikkje som fråskilde språksystem:

[T]ranslanguaging are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds. Translanguaging therefore goes beyond what has been termed code-switching, although it includes it, as well as other kinds of bilingual language use and bilingual contact. (Garcia 2009, s. 45)

Omgrepet «translanguaging» ligg slik nær tydinga av omgrepet «languaging». Languaging vart introdusert tidleg på 1990-talet som eit motsvar på det tradisjonelle skiljet mellom språk og språkbruk (jf. Saussure og Chomsky). Ifølgje Alton Becker stadfester språkbruken det menneskelege nærværet, og dermed blir han også langt meir interessant som forskingsobjekt enn språket åleine. Becker hevdar at *[t]here is no such thing as Language, only continual languaging, an activity of human being in the world* (Becker 1991, s. 34). Her står altså «language» (språk) i motsetnad til «languaging» (språking).

Som tidlegare nemnt *kan* språking ha somme negative konnotasjonar på norsk, som skildringa av at nokon knotar, eller legg bort (delar av) eige talemål til fordel for språktrekk med høgare sosial status. Innanfor fleirspråklegheitsforskning er derimot omgrepet brukt på same måten som hos Becker; ei skildring av at ord og/eller setningar frå fleire språk blir brukte om kvarandre i ein og same samtalen. Til saman utgjer språkbruken eit kontinuum av språklege uttrykksmåtar hos den fleirspråklege språkbrukaren (Svendsen 2005, s. 171–172; 2006, s. 236–237), og skildrar på denne måten ein situasjon der språkbruken og språkbrukaren blir eitt, medan *språket som system* får mindre plass. Transspråking ligg dermed nær «crossing», som fokuserer på kodeveksling blant urban ungdom (Rampton 2005), men må ikkje forvekslast med kodeveksling der språka blir sett på som ulike storleikar. Ifølgje transspråking er språkgrensar i stor grad sosiale konstruksjonar, som er med på å oppretthalde eit majoritets-/minoritets-perspektiv på språklege varietetar (MacSwan 2017).

Transspråking, både som pedagogisk retning og skildring av språkleg praksis, utfordrar dermed også det tradisjonelle synet på koplinga mellom språk og identitet,

sidan det tonar ned språket som identitetsmarkør. I staden definerer transspråking fleirspråkleg språkbruk som ein ressurs hos språkbrukaren. Ein person som vekselvis bruker ulike språklege uttrykk, vil dermed ikkje kunne skildrast som språkleg ubevisst, men verkar i staden som ein medviten språkbrukar som tar i bruk heile det språklege repertoaret ho eller han rår over. Li Wei (2018, s. 26) tar med utgangspunkt i ei slik forståing til orde for å revurdere den sosiokulturelle konvensjonaliseringa av ulike språk, slik at det tradisjonelle ein-til-ein-forholdet mellom språkbruk og språkleg identitet blir erstatta av ein tverrspråkleg praksis i tråd med transspråkings-tankegangen. Denne argumentasjonen blir tatt vidare i kapittel 5 *Drøfting og konklusjonar*, både som teoretisk bakteppe for skildringa av den heilskaplege språkkompetansen til bokmåls- og nynorskelevar, men også i drøftinga av kva moglege konsekvensar funna frå dei fire delstudiane kan seiast å få for måten opplæringa i bokmål og nynorsk som hovudmål og sidemål blir organisert på.

3 Metode

Det er mange metodiske utfordringar eg som forskar må ta omsyn til når eg skal hente inn og analysere skriftlege og munnlege tekstar. Som eg var inne på i kapittel 2.1 *Vitskapsteoretisk grunnsyn*, vil dei ontologiske, epistemologiske og metodologiske premissane for forskingsarbeidet vere farga av min eigen personlege og faglege bakgrunn (jf. Gadamer 2001a; 2001b; Schleiermacher 2001). Her spelar erfaringane mine som nynorskskrivande elev og student, som norsklærer, og den faglege tilnærminga eg har som lærarutdannar, kurshaldar og forskar, inn på kva forståingshorisont eg har i møte med datamaterialet. Eg er også påverka av nasjonale og internasjonale forskingstrendar, og av nasjonale språkpolitiske føringar, som på ulikt vis løftar fram ulike sider ved språksituasjonen og kva eg finn det interessant å sjå nærmare på.

Fleire av vala mine i møte med materialet kan derfor oppfattast som implisitte. I kraft av å stå i ein norskfagleg tradisjon reknar eg kanskje somme problemstillingar som ferdigdrøfta og andre som opne. Som nynorskskrivande tar eg det for gitt at kjennskap til og ferdigheiter i bokmål og nynorsk er eit gode, noko som er med og plasserer meg språkpolitisk. Som lærar veit eg likevel at elevar kan slite med motivasjonen i møte med nynorsk som sidemål og har derfor dette som ein taus premiss i møte med bokmåselevar. Likeins veit eg som lærarutdannar og kurshaldar at mange studentar og lærarar opplever det å undervise i nynorsk som sidemål som utfordrande, men også at mange tar bokmålskompetansen til nynorskelevane for gitt. Somme av desse føresetnadene er underkommuniserte og lite forska på, og erkjenninga av dette er også med på å farge synet mitt på forskingsfeltet.

I dette kapittelet reflekterer eg over dei metodologiske inngangane til avhandlinga som heilskap og delstudiane kvar for seg. Eg drøftar kva konsekvensar metodevala har for den genererte empirien, og korleis implisitte førestillingar kan påverke analysen, tolkinga av funna og til slutt dei endelege resultatata av studien.

Først skildrar eg dei metodiske tilnærmingane på eit overordna plan, før eg forklarar korleis eg har kome fram til kva utval og innsamlingsprosedyrar som høver for kvar av dei fire delstudiane. Deretter tar eg for meg analysemetodar før eg, i lys av etiske og praktiske vurderingar, diskuterer kvaliteten av studien i møte med materiale og informantar.

3.1 Forskingsdesign og metodologiske tilnærmingar

Med utgangspunkt i problemstillinga og forskingsspørsmåla som er presenterte i delkap. 1.4, kan ein seie at intensjonen til denne avhandlinga er todelt:

- 1) Eit ønske om å gi eit oppdatert situasjonsbilde av korleis elevar i grunnskulen meistrar å skrive hovudmål og sidemål / bokmål og nynorsk, og
- 2) eit ønske om å forstå kva mogleg motivasjon som ligg bak ulike språklege val og praksisar hos elevar, avhengig av om dei har bokmål eller nynorsk som hovudmål.

Den første delen søker å teikne eit oppdatert oversiktsbilde av skrivekompetansen til elevar i grunnskulen. Del to har ein meir dynamisk karakter og leitar etter kva språksosiologiske og/eller kulturelle forhold som legg føringar for den skriftlege språkbruken hos ein enkeltelev. Samla prøver dei to delane å kome nærare svar på om opplæringsmålet til elevane gir ulike inngangar til skrivekompetanse og språkbruk hos norske elevar.

Forskingsdesignet har klare fellestrekk med det ein kan omtale som sekvensiell, utforskande metodetriangulering, eller «mixed methods» (jf. Creswell 2008; Creswell og Plano Clark 2017; Creswell og Creswell 2018; Salkind 2010, s.1538; Tashakkordi og Teddlie 2010). Grunnmaterialet er store mengder elevtekstar og kvantitative data knytte til lærarvurderingar av desse. Genereringa av desse dataa er ein del av eit større forskingsprosjekt (Normprosjektet) med mål om å finne betre måtar å rettleie skrivning og vurdere elevtekstar på. Grunnmaterialet er seinare supplert med fleire mindre, kvalitative datasett der utvalet gjekk ut frå elevutvalet for det kvantitative grunnmaterialet. Desse datasetta var ikkje ein del av det originale forskingsdesignet, men fungerer som eit supplement eller ei utbygging av det opphavslege datasettet. Den

metodologiske tilnærminga til denne avhandlinga byggjer slik på ein kombinasjon av, og ei dynamisk veksling mellom kvalitative og kvantitative data- og forskingsmetodar.

Kvalitative og kvantitative metodar har tradisjonelt vore assosierte med kvar sine vitskaplege paradigme. Der kvantitative tilnærmingar gjerne har vore kopla til positivisme og kritisk rasjonalisme (de Vaus 2002, s.5) , har kvalitative metodar vore knytte til ulike variantar av konstruktivism (Florczak 2014, s. 281). Kvalitative analysar tar gjerne sikte på å oppnå ei heilskapleg forståing av spesifikke forhold, samstundes som dei ofte er prega av ein kjenslevar omgang med både konteksten og deltakarane materialet er genererte i (Tjora 2017, s. 15). Dei er derfor gjerne intensive og går i djupna på relativt avgrensa område og problemstillingar. Dei konsentrerer seg gjerne om få einingar, men søker ofte å kartleggje ein stor del av eigenskapane til desse einingane (Grønmo 2004, s. 336). Denne nærleiken til forskingsfeltet gjer kvalitativ forskning både spennande og intens, men opnar også for særlege utfordringar. Nærleiken til situasjonen og livsverda til respondentane gjer at ein heile tida må vere open for å justere retninga for forskingsprosjektet, og budd på å endre eigne haldningar og idear (Tjora 2017, s. 15). I analysen av kvalitative data legg ein derfor stor vekt på innleving, nytenking og innsikt, og metodane eignar seg slik godt til utvikling av hypotesar og teoriar. Metodane har derimot klare avgrensingar når det kjem til å teste overføringsverdien av hypotesane og teoriane til andre situasjonar eller samanhengar. Dette kjem av den manglande koplinga grunnlagsmaterialet har til større responsgrupper eller andre geografiske og/eller tematiske område. Eit vesentleg problem med kvalitative data ligg med andre ord i den avgrensa rekkjevidda slutningane har, først og fremst i tid, men også i rom (Grønmo 2004, s. 337).

Det er på dette området kvantitative analysar har sin styrke. Kvantitative analysar tar for seg mange respondentar eller einingar, og dei konsentrerer seg i tillegg om færre og gjerne teljelege eigenskapar ved desse einingane. Dei studerer gjerne meir generelle forhold ved ulike fenomen, der forskaren har god avstand til situasjonen han studerer. Kvantitative metodar blir derfor rekna som gode til å skaffe såkalla «harde data», men blir av same grunn skulda for å vere sterile og lite kreative (de Vaus 2002, s. 5). I kvantitative analysar prioriterer ein altså oversikt framfor innsikt. Analysane blir

derfor gjerne brukte til testing av ulike hypotesar og teoriar, og fungerer derfor ofte som supplement til dei kvalitative metodane. Analyseresultata frå kvantitativt funderte studiar blir gjerne oversiktlege, men kan også bli overflatiske sidan avstand frå respondentar og nøytralitet andsynes funna gjer innleving i bakgrunnen for resultatane vanskeleg. Dei eignar seg dermed ikkje særleg godt til å forstå dynamiske forhold, prosessar eller samhandlingsmønster. Avgrensingane ved kvantitative analysar omfattar dermed ikkje rom, men tid, sidan dei gjerne teiknar eit oversiktsbilde på eit gitt tidspunkt (Grønmo 2004, s. 337).

Samla håper eg trianguleringa av kvantitative og kvalitative forskingsmetodar, der dei kvalitative studiane utfyller og underbygger funna frå dei kvantitative analysane, vil gi meir heilskaplege svar på hovudproblemstillinga enn dei ulike enkeltstudiane kvar for seg.

3.2 Utval og generering av datamateriale

For å kunne skildre dei ulike inngangane til studien på best mogleg måte, var det ønskeleg å finne eit representativt elev- og tekstutval som 1) var stort nok til at eg kunne gjennomføre kvantitative undersøkingar, 2) eg hadde nok kunnskap om til å gjennomføre kvalitative granskningar av enkelttekstar, enkeltpersonar og/eller grupper.

I den planlagde prosjektperioden for studien hadde 12,4 % av elevane i grunnskulen nynorsk og 87 % bokmål som hovudmål. I reine tal vil det seie at det til ei kvar tid var kring 78 000 elevar med nynorsk og 558 000 med bokmål som hovudmål. I tillegg hadde om lag 41 000 elevar særskild norskundervisning (Utdanningsdirektoratet 2018), og mange av desse får skriftleg morsmålsopplæring i eit anna språk enn norsk. I 2015 var dei tre største av desse språka somali, arabisk og polsk med i overkant av 2000 elevar kvar (Grepstad 2015). Talet på nynorskbrukarar er relativt sett stort i forhold til brukarar av andre minoritetsspråk i norsk skule. Dette er nyttig å ha in mente når det seinare i avhandlinga blir argumentert for å handsame nynorskelevar som eit språkleg mindretal.

Normprosjektet og Normkorpuset

I denne avhandlinga har eg tatt utgangspunkt i elevutval og elevtekstar frå «Normkorpuset», ei samling med over 5000 elevtekstar frå barnetrinnet, samla inn i regi av Normprosjektet (sjå t.d. Solheim og Matre 2014; Berge mfl. 2016; Matre mfl. 2021). Normprosjektet (2012–2016) var ein intervensjonsstudie med mål om å styrke den forskingsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskulen. Prosjektet vart formelt avslutta i 2016 og inkluderte skular, lærarar og elevar frå heile landet. Fire skular var frå Oslo, fem frå andre delar av Austlandet, sju frå Vestlandet og Sørlandet, seks frå Trøndelag og to frå Nord-Noreg (Berge og Skar 2015, s. 10). Dei 24 skulane vart valde ut for å representere kvar sine regionar med tanke på målform, folketal og demografi. I første omgang var altså landet delt inn i ulike regionar eller *klynger*, før eit mindre utval skular blei kontakta for å representere ei blanding av skuletypene i regionane. Utvalet i Normprosjektet kan derfor seiast å vere ei blanding av *klyngeutval* og *skjønnsutval* (de Vaus 2002, s. 70). I alt tok 3088 elevar og cirka 500 lærarar del i prosjektet. Dei 3088 elevane utgjorde *ekstensivutvalet* i Normprosjektet (Berge og Skar 2015, s. 10–11).

Normprosjektet var både eit forskingsprosjekt og eit skuleutviklingsprosjekt, der eitt av måla var å vinne kunnskap om kva det var rimeleg å vente av skrivekompetanse hos elevar i grunnskulen. I tillegg ønskte ein å finne ut kva effekt bruken av eksplisitte normer som grunnlag for skriveopplæring og vurdering, kan ha for elevane si skriveutvikling og lærarar sin vurderingspraksis. Med bakgrunn i empirisk arbeid med elevtekstar og i tett samarbeid mellom forskarar og lærarar, vart det utvikla og formulert *forventningsnormer*, som igjen skulle fungere som rettesnorer i utviklinga av betre skriveopplæring og vurderingspraksisar (Matre mfl. 2021).

Som ledd i Normprosjektet fekk alle involverte lærarar ekstra skolering. Dei vart instruerte i korleis dei kunne lage skriveoppgåver med utgangspunkt i modellen *Skrivehjulet* (Berge, Evensen og Thygesen 2016) og gjeldande læreplanar, og dei lærte korleis dei kunne vurdere elevtekstane både formativt og summativt ved hjelp av forventningsnormene og ein femdelt vurderingsskala, som hadde to nivå over og to nivå under forventa nivå. Lærarane arbeidde saman om vurdering, både på skilane og

på eigne samlingar der det vart henta ulike typar vurderingsdagta til prosjektet. I tillegg henta prosjektet vurderingsdata frå eit særskilt skolert *vurderarpanel*, det same som blei nytta i vurderinga av tekstar frå Skriveprøvet (Skar og Aasen 2018; Matre mfl. 2021).

Av dei 3088 elevane i ekstensivutvalet i Normprosjektet vart 379 frå tredje, fjerde, sjette og sjuande trinn plukka ut til eit *intensivutval* i Normprosjektet. Desse elevane vart trekte ut tilfeldig og utgjør eit *randomisert* utval. Elevane i intensivutvalet vart registrerte med fødselsmånad, kjønn, morsmål og målform. Ved prosjektstart var det 97 intensivelevar på sjette trinn (Berge og Skar 2015, s. 12). I Normkorpuset blei desse elevane registrerte som *600-elevar*, og det er tekstane deira som danner grunnlaget for studien min.

Normprosjektet er ikkje eit norskfagleg prosjekt, men tar utgangspunkt i skrivning som grunnleggjande ferdigheit. Skriveoppgåvene er derfor kopla til ulike fag og formulerte med tanke på at elevane skal bli trente i ei funksjonell tilnærming til skrivning, jf. Skrivehjulet. Tekstane er like fullt skrivne på opplæringsmålet til elevane, og i doktorgradsprosjektet har eg derfor handsama dei som hovudmålstekstar.

Normprosjektet henta inn tre typar tekstar. 1) *inngangstekstar* (hausten 2012), som er tekstar skrivne i forkant av intervensjonen, 2) *intervensjonstekstar* skrivne undervegs i prosjektperioden (hausten 2012 – våren 2014), og 3) *utgangstekstar*, som vart samla inn i etterkant av intervensjonen (hausten 2014) med mål om å samanlikne skilnadene i skriveutvikling hos elevar i intensivutvalet og elevar i ei kontrollgruppe. Desse skilnadene er ikkje direkte lagt til grunn for studien min, men gjennom kartlegginga av skriveutviklinga til kvar enkelt elev har eg hatt høve til å velje ut enkeltelevar med særleg interessante utviklingstrekk frå eit såkalla «typifiseringsutval» (Matre mfl., 2021).

Elevutval og datagenerering i dei fire delstudiane

Utvalet av materiale til dei fire delstudiane har føregått i fleire steg, der føremålet med kvart steg har vore å skilje ut elevar og elevgrupper som representerer særeigne typar i tekstutvalet, anten på bakgrunn av opplæringsmål (bokmål versus nynorsk), som sterkt eller svakt vurderte tekstar, eller på bakgrunn av positive eller negative tendensar i

skriveutviklinga. Kvant enkelt av desse utvala er deretter brukte i kvar sin studie (sjå figur 3.1).

Tabell 3. 1 Oversikt over utval og empiri. Generert av 600-elevar frå intensivutvalet i Normprosjektet

Innsamlingsperiode (månad, år)	Tekstutval		Tekstar brukte i kvar delstudie						
	Teksttype	Skriftspråk		Studie 2		Studie 3		Studie 4	
		bm	nn	bm	nn	bm	nn	bm	nn
<i>Normkorpuset – tverrfaglege tekstar skrivne på opplæringsmålet til eleven</i>									
aug. 2012	Inngangstekstar (2 stk. per elev)	74	16	–	3	1	–	1	
		74	16	–	3	2	–	1	
okt. 2012 (oppstart)	Intervensjonstekstar (6 stk. per elev)	73	17	–	3	1	–	1	
		74	16	–	2	2	–	1	
		71	16	–	3	2	–	1	
		71	16	–	3	2	–	1	
71	17	–	3	2	–	1			
jun. 2014 (slutt)		71	17	–	3	2	–	1	
nov. 2014	Utgangstekstar	68	16	68	16	3	2	1	–
<i>Supplerande elevtekstar – norskfagelege tekstar skrivne på hovudmål og sidemål</i>									
mar. 2015	Sidemål, 8. trinn	17	17	6	6	2	3	–	1
mar. 2017	Hovudmål, 10. trinn	7	10	–	–	3	2	1	–
	Sidemål, 10. trinn	10	7	–	–	2	3	–	1
mar. 2017	Intervju*	7	10	–	–	–	2	–	1
jan. 2017 → mar. 2017	Tekstmeldingar*	5	4	–	–	–	–	–	1

* intervju og tekstmeldingar er sorterte etter hovudmålet til elevane.

I starten av arbeidet med delstudie 2 vart alle vurderingar av utgangstekstane til 600-elevane i intensivutvalet frå Normprosjektet samanlikna ved hjelp av statistiske analysar (Matre mfl. 2021). Desse kvantitative analysane danna grunnlaget for del 1 av delstudie 2. Utvalet i denne delen av studien er dermed samanfallande med intensivutvalet i Normprosjektet, og kan dermed seiast å vere ein del av eit randomisert utval basert på klyngeutvalet og skjønnsutvalet i Normprosjektet (de Vaus 2002, s. 70). Deretter fekk alle 600-elevane frå intensivutvalet (84) tilbod om å skrive ein sidemålstekst etter mønster frå utgangsteksten, og desse tekstane vart vurderte av eit utval av vurderarar henta frå vurderarpanelet frå Normprosjektet og sett saman særskilt for denne studien.

Av 59 positive svar (70 %) viste berre 34 tekstar (41 %) seg å svare på oppgåva på ein slik måte at dei lét seg bruke i det vidare arbeidet. Av desse 34 var 17 skrivne på bokmål og 17 på nynorsk. Desse elevane vart deretter grupperte i puljar etter kva skår dei fekk av vurderarpanelet i Normprosjektet. Deretter vart vurderinga av hovudmåls- og sidemålstekstane slått saman, og elevane sorterte etter om dei samla oppnådde låg, middels eller høg vurdering. Ut ifrå denne inndelinga vart 6 bokmålslevar og 6 nynorskelevar tatt med vidare som representantar for kvar av desse gruppene. Desse elevane danna vidare grunnlaget for del 2 av analysane i delstudie 2. Dei tolv elevane utgjer slik eit *skjønsutval* av elevgrupper (de Vaus 2002, s. 75) som ifølgje typifiseringsutvalet til Normprosjektet representerer elevar med låg, middels og høg måloppnåing.

På tiande trinn fekk eit utval av elevane frå delstudie 2 tilbod om å skrive nok ein hovudmåls- og sidemålstekst. I alt vart fire elevar frå seks av skulane bedne om å ta del. Skulane vart valde ut for å representere tre nynorskskular, to frå Vestlandet og ein frå Austlandet, og tre bokmålsskular, der to var av Austlandet og ein frå Trøndelag. 17 av 24 elevar takka ja til å ta del, noko som genererte 48 nye skuletekstar. Desse tekstane vart vurderte av det same vurderarpanelet som tok føre seg sidemålstekstane frå åttande trinn.

Som ei forlenging av skriveøkta blei elevane inviterte til å ta del i *fokusgruppeintervju* for å samtale om skriveopplæring generelt og deira eigne erfaringar med skriving på bokmål og nynorsk spesielt. Fokusgruppeintervju eignar seg godt som ein del av metodisk triangulering, og blir gjerne nytta for å få fram personlege erfaringar kring ulike tema (Fontana og Frey 2005; Tjora 2017, s. 113–144). David L. Morgan (1997) løftar fram gruppeintervju som ein godt eigna teknikk til å få fram ulike synspunkt:

Group discussions provide direct evidence about similarities and differences in the participants' opinions and experiences as opposed to reaching such conclusions from post hoc analyses of separate statements from each interviewee. (Morgan 1997, s. 10)

Noko av føremålet med intervjuet i denne avhandlinga var å få fram eventuelle skilnader eller likskapar i meiningar og erfaringar på ein meir direkte måte enn dersom

eg intervjuar informantane kvar for seg. Ifølgje Fontana og Frey (2005, s. 703) kan halvstrukturerte gruppeintervju vere ein god måte å kome nærare materialet på. Dei peiker også på at det å setje informantar saman i ei gruppe kan vere velegna til å hente fram informasjon frå erfaringar bakover i tid. Eit anna føremål med samtalen var å fange opp ulike tankar og erfaringar om skriveopplæringa, men også å hente fram ulike ordval og formuleringsmåtar frå elevane som eg seinare kunne samanlikne med dei skriftlege tekstane. I tillegg gjekk eg ut frå at elevane kunne ha nytte av å hjelpe kvarandre til å hugse tilbake, ettersom eg gjorde intervjuet i slutten av tiande trinn. Gruppestorleiken på to til fire elevar vart valt for å sikre at elevane kom til orde, og for å unngå at nokon fall ut av samtalen.

Ei tredje årsak til å ta i bruk fokusgruppeintervju er det asymmetriske forholdet mellom meg som forskar og informantane. Det er berre dei som opnar seg, samstundes som det er eg som forskar som definerer kva samtalen skal handle om (Postholm 2005; Tjora 2017). Slike dilemma kan dempast når intervjuet ber preg av å vere ein samtale mellom fleire likeverdige respondentar. I fokusgruppeintervju kunne eg la gruppemedlemmene diskutere overordna spørsmål, som kva medvit dei har kring eigen språkbruk, haldningar til bokmål og nynorsk og erfaringar frå eiga skriveopplæring, utan at eg var inne og detaljstyrer tematikken. På den måten kunne fokusgruppeintervjuet gjere det enklare for kvar enkelt å kome fram til eigne tankar, samstundes som det kunne opne for emne som ikkje like naturleg ville kome fram i ein ein-til-ein-samtale. I ein fri samtale er det likevel alltid ein fare for at nokon dominerer og andre blir dominerte. Det er slik forskaren si oppgåve å sørge for at alle kjem til orde utan å føle seg overkøyrde (Fontana og Frey 2005). I fokusgruppeintervju gjorde eg det derfor til eit poeng å først adressere kvart spørsmål til ein enkeltperson før resten av gruppa slapp til.

Gruppene var av ulik storleik (frå to til fire elevar). Dette gjorde at dynamikken var noko ulik i dei forskjellige intervjuar. For å kompensere for dette var intervjuar av dei største gruppene noko lenger, slik at kvar elev skulle ha høve til å kome nokolunde like mykje til orde. Dei 17 elevane utgjer ein kombinasjon av klynge- og skjønstval av elevar med låg, middels og høg måloppnåing (de Vaus 2002, s. 75).

Etter innsamlinga sat eg att med bokmåls- og nynorsktekstar frå 17 elevar – sju med bokmål og 10 med nynorsk som opplæringsmål – og transkripsjonar etter 17 elevar frå fokusgruppeintervjua. Seks av elevane – tre med nynorsk og tre med bokmål som hovudmål – vart plukka ut til ein nærstudie. Dei seks representerte elevar, som – ifølgje typifiseringsutvalet etter Normprosjektet – fekk høg, låg eller varierende vurdering av intervensjonstekstane. Dessverre for studien måtte ein av elevane i utvalet for nærstudien trekke seg på kort varsel, og dermed vart utvalet redusert til tre bokmålelevar og to nynorskelevar. Det var for seint å erstatte den eine eleven med ein annan elev med same profil. Skuletekstane og intervjua med dei fem resterande elevane frå nærstudien dannar grunnlaget for analysane i delstudie 3. Desse elevane utgjer dermed eit *fleirstega skjønnsutval*, ved at prestasjonar til deltakarane tidleg i følgjestudien påverka det endelege utvalet (de Vaus 2002, s. 75–76).

Etter innsamlinga av åttandeklassetekstane vart det klart at nokre elevar som på barnetrinnet hadde hatt nynorsk som opplæringsmål, hadde bytt til bokmål ved overgangen til ungdomstrinnet. Med utgangspunkt i studiar av vurderingane til desse elevane, vart ein enkeltelev med sterk skivarprofil vald ut og følgt opp gjennom ungdomstrinnet. På same måten som elevane i delstudie 3, skreiv denne eleven både ein ekstra sidemålstekst på åttande trinn, og ein hovudmåls- og ein sidemålstekst på tiande trinn. Eleven takka også ja til å gjennomføre ein tekstsamtale der språklege særtrekk i både tidlegare og nyare tekstar var eitt av fleire tema. Samtalen var lagt opp som eit sosiolingvistisk forskingsintervju, med mål om å studere både medviten og umedviten språkbruk, jf. Milroy og Gordon (2003, s. 57–68). Eleven delte også eit lite utval med tekstmeldingar frå samtalar mellom seg sjølv og systema frå same året. Det var eleven sjølv som fann fram og delte SMS-ane, som ho meinte representerte autentisk dialektbruk i sosiale medium. Tekstutvalet er lite – berre tre enkle skjermdumpar, men tekstane synleggjer likevel korleis eleven sjølv meiner den lokale identiteten kjem til uttrykk gjennom tekstmeldingar til jamaldringar. Tekstane fungerer derfor som eit spissa utval, og synleggjer språkbruk i tekstmeldingane på to plan. Direkte, gjennom korleis respondenten sjølv meiner dialekten kjem til uttrykk i tekst. Indirekte, gjennom kva ord og uttrykksformer som *ikkje* blir endra i forhold til normert

bokmål eller nynorsk, trass i at dialektuttalen skil seg noko frå begge skriftspråka. Saman med dei tydeleg formulerte synspunkta, samt talemålsnære transkripsjonar frå tekstsamtalen, vil tekstmeldingane kunne gi sær s viktig informasjon i forsøket på å teikne eit bilde av den faktiske språkbruken til informanten.

Det er i utgangspunktet fullt samanfall i elevutvalet frå Normkorpuset og studien min, samstundes er det ikkje fullt samanfall i det genererte tekstutvalet. Samla sett dannar dei fire stega ei gradvis spissing av utval og generert materiale, frå eit randomisert, kvantitativt utval via ulike former for representative skjønnsutval til den kvalitative skildringa av utviklinga i rettskrivingskompetanse, medviten og umedviten språkbruk og erfaringar og haldningar knytt til bruken av ulike former skriftspråkelege uttrykk.

3.3 Analysemetodar

Som skissert i gjennomgangen i det førre delkapittelet, utgjer utvalet og analysane ein dynamisk heilskap, der analysane i dei første studiane har påverka utvalet og analysane i dei påfølgjande studiane. Dette kan skape inntrykk av ei samanblanding av årsak og verknad, sidan dei ulike utvala ikkje er uavhengige av kvarandre. Dette kan igjen så tvil om funna er resultat av reelle samanhengar eller resultat av særtrekk hos enkeltelevlar. Det går likevel an å argumentere for at ein slik dynamisk vekselverknad mellom utval og analysemetodar dannar eit breiare grunnlag for drøftingane i dei fire artiklane. Gjennom det heilskapelege bildet som blir teikna av enkeltelevane i utvalet, spesielt når særtrekk blir sedde i lys av andre studiar med samanfallande funn, kan dei ulike inngangane stadfeste eller avsanne ulike hypotesar.

Forskningsprosjektet har strekt seg over fem år. Den lange perioden har gitt meg høve til å setje meg inn i og ta i bruk eit breitt utval analysemetodar i møte med empirien. Til dei delane av granskinga som omfattar skildringar basert på store data – som analysar av tekstkorpus og samanstilling av elevtekstvurderingar – har eg i hovudsak valt kvantitative analysemetodar, som til dømes statistiske metodar av teljinga og sorteringa av tekstvurderingane til vurderarpanelet. Til dette tok eg i bruk det statistiske analyseprogrammet *R*, som er spesielt utvikla for kvantitativ lingvistikk (Baayen 2008). Desse analysane avdekte signifikante forskjellar mellom elevgrupper når det kjem til meistring av ulike skrivekompetansar (Eiksund 2017). Andre delar av

studien tar sikte på å finne heilskaplege forståingar av spesifikke forhold knytte til opplæring og bruk av bokmål, nynorsk og dialekt nær skriving på individ og gruppenivå, men også kva forklaringar informantane sjølv har på dei ulike språkvala dei tar i møte med omverda (Eiksund 2019; 2020). Desse delstudiane prøver å gå i djupna på relativt avgrensa område av det innsamla materialet, men rettar seg mot ein stor del av eigenskapane til desse områda. Både gjennom nærlesing av tekstar og analysar av desse, men også ved analysar av ulike meiningsytringar som kjem til uttrykk i skuletekstar, fritidstekstar eller intervju.

Dei fire delstudiane artikkellane følgjer av kvarande ved at dei på kvart sitt vis akkumulerer relevant kunnskap, både for dei påfølgjande studiane, men også for avhandlinga som heilskap. På denne måten byggjer dei fire studiane på kvarandre ved at funn frå dei første delstudiane er med og dannar noko av det teoretiske og kunnskapsbaserte grunnlaget for dei seinare delstudiane. Prosjektet inngår også som ein del av Normprosjektet, og dermed som del av ein større forskingsfellesskap der fleire tar utgangspunkt i det same datamaterialet. Undervegs har eg derfor fått tilgang til eksterne dataanalysar, som i sin tur har påverka mine eigne val av forskingsmetodar i takt med nye innsikter og funn.

Den første artikkelen, *Monolingual biliteracy* (Eiksund 2018), er ein litteraturstudie som søkjer å teikne eit kart over kva utfordringar temaet for avhandlinga tar opp. Føremålet med litteraturgjennomgangen er å identifisere og skape oversyn over tidlegare forskning, samtidig som omgrep og definisjonar frå tilstøytande forskingsfelt blir prøvd ut i drøftinga av aktuelle problemstillingar for denne avhandlinga. Her er samanlikningar mellom den norske toskriftsspråklegheita og internasjonal forskning på tospråklegheit sentralt, samstundes som artikkelen drøftar korleis literacy-omgrepet passar med aktiv bruk av bokmål og nynorsk. Artikkelen kombinerer ulike teoretiske rammeverk i drøftinga av tilhøvet mellom bokmål og nynorsk i Noreg i dag, og definerer eit sett med faglege omgrep til bruk i avhandlinga som heilskap.

Den andre artikkelen, *Eitt språk – to kompetansar* (Eiksund 2017), skildrar eit utval vurderingar av skuletekstar på både bokmål og nynorsk med siktemål om å avdekkje systematiske ulikskapar baserte på hovudmålet til tekstforfattarane. Denne studien er

todelt. Første del er ein kvantitativ studie av lærarvurderingane av alle utgangstekstane til 600-elevane i intensivutvalet frå Normprosjektet. Han avdekkjer systematiske skilnader i rettskrivings-kompetansen for hovudmål mellom elevar med bokmål og nynorsk som hovudmål. Del to konsentrerer seg om vurderinga av rettskrivingskompetansen i sidemålstekstane til eit mindre utval elevar. Desse er alle henta frå det same intensivutvalet. For å kunne samanlikne resultatane frå dei to delane er dei same analysemetodane tatt i bruk i analysane av tekstvurderingane. I begge delane vart det avdekkja skilnader baserte på opplæringsmålet til elevane. Desse funna leier fram til neste delstudie.

Den tredje artikkelen, *Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt* (Eiksund 2020), er ein kvalitativ følgjestudie av rettskrivingsavvik i hovudmålstekstar hos fem elevar i perioden frå 6. til 10. trinn. Avvikane frå hovudmålsnormene vart jamførte med stavemåten på sidemålet og dialektuttalen av kvart av enkeltorda hos dei fem elevane. For å kunne seie noko om talemålet til elevane, gjennomførte eg fokusgruppeintervju med elevar frå kvar deltakarskule. Deretter transkriberte eg utsegnene til dei aktuelle elevane og samanheldt uttalen med tidlegare talemålsgranskningar frå dei ulike områda. Analysen av stavefeila støttar seg slik delvis på funn frå tidlegare rettskrivingsstudiar (Wiggen 1992; Bråten 2003; Finbak; 2004; Skaathun 2007; Bjørhusdal og Juuhl 2017), men også på tradisjonell dialektologi (Mæhlum og Røyneland 2012; Sandøy 1996), sidan kjennskap til lokale språktrekk frå dei lokale talemåla er viktig i kartlegginga av bakgrunnen for somme av normavvikane.

Den fjerde artikkelen, *Språkpraksisar i randsona* (Eiksund 2019), er ein sosiolingvistisk følgjestudie av språkpraksisane til ein enkeltelev. Denne studien kom til etter at ein elev som bytte hovudmål ved overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet, takka ja til ein nærstudie av eigne språkpraksisar. Skiftet av hovudmål skjedde ved slutten av innsamlinga av tekstar til Normprosjektet, men fall saman med oppstarten av mine eigne datainnsamlingar. Både tema og empiri for den fjerde studien kom derfor til som resultat av hendingar undervegs i prosjektet, og var ikkje mogleg å planleggje på førehand. Ein viktig del av den fjerde studien var det kvalitative forskingsintervjuet med eleven mot slutten av tiande trinn. Intervjuet følgde i

hovudsak rammene til intervjuet frå artikkel 3. I tillegg vart forholdet eleven hadde til skriving på eige hovudmål og sidemål, bytte av hovudmål, fritidsskriving og talemål utdjupa for å synleggjere kva tankar eleven hadde om eigen språkpraksis.

Dersom ein kjem fram til same resultat når ein samanliknar ulike data om det same fenomenet, kan det vere med og styrke både validiteten og reliabiliteten i enkeltstudiane. Ein av dei viktigaste grunnane til å ta i bruk metodetriangulering, er nettopp kontrollen det gir av validitet og reliabilitet. Delstudiane siktar alle mot å finne svar på ulike delar av den same hovudproblemstillinga.

3.4 Analysestrategiar

Dei ulike analysemetodane som er skildra i delkapittel 3.3 har generert mykje relevant materiale. Undervegs har eg likevel måtte ta ein del strategiske val både for å balansere funna, men også for å avdekkje eventuelle veikskarar med metodane eg har nytta. I analysen har det derfor tvunge seg fram behov for å korte ned eller skunde på ulike prosessar, med også ein trong for justerte vektningar mellom funn.

Som det gjekk fram av delkapittel 3.2, har vurderingane frå Normprosjektet av elevtekstane vore vesentlege, både som grunnlag for analysane i studie 2, men også som utvalskriterium for datamaterialet i studie 3 og 4. I Normprosjektet er elevtekstane vurderte med utgangspunkt i forventningsnormer, jf. delkapittel 3.2.

Forventningsnormene er delte i sju vurderingsområde som fokuserer på ulike dimensjonar ved kvar tekst. Dei sju vurderingsområda er 1) kommunikasjon, 2) innhald, 3) tekstoppbygging, 4) språkbruk, 5) rettskriving og formverk, 6) teiknsetjing, og 7) bruk av skriftmediet. Samla omfattar dei fire første vurderingsområda såkalla *funksjonskompetansar*, og skildrar korleis eleven meistarar møtet med kontekst, skrivehandling og skriveføremål. Dei tre siste vurderingsområda utgjør *kodekompetansar*, som på si side er knytte til den tekniske innkodinga av teksten. Av praktiske omsyn knytt til prosedyrar ved gjennomføringa av skriveprøver og arbeidet til vurderarpanelet, er vurderingsområde 7 utelate frå analysane. Når eg i artiklane omtaler kodekompetansar i enkelttekstar, omfattar desse derfor berre korleis tekstane er vurderte i rettskriving, formverk og teiknsetjing (jf. Matre mfl. 2021).

Som nemnt i delkapittel 3.2 trente Normprosjektet opp fleire lærarteam til gjennomlesing og vurdering av alle tekstane frå intensivutvalet. Kvar team var bygd opp av fire lærarar, som følgde ein tredelt prosedyre i vurderingsarbeidet. Først las kvar lærar elevteksten og vurderte han for kvart av dei seks vurderingsområda. Deretter gjekk vurderarane saman i par og vart einige om ei fellesvurdering. Vidare vart resultatet frå begge vurderarpara slått saman til ei felles vurdering. I vurderinga av elevtekstane har vurderarteama i vurderarpanelet nytta ei såkalla *analytisk vurdering* eller *skåring* (Berge, Evensen og Thygesen 2017). Tekstane er vurderte på dei seks vurderingsområda plasserte på ein femdelt skala, der 3 tilsvarer ein prestasjon i samsvar med forventningsnormene, 1 er låg og 5 tilsvarer høg måloppnåing. Desse sumskårane er utgangspunktet for analysane i Eiksund (2017), der det mellom anna er dokumentert signifikante forskjellar i rettskriving og formverk baserte på hovudmålet til elevane. Del to av Eiksund (2017) er også basert på ein gjennomgang av vurderingane av kode- og funksjonskompetansar på det avgrensa elevutvalet, jf. gjennomgangen av elevutvalet i delkapittel 3.2. Dei kvantitative analysane i Eiksund (2017) er baserte på sumskårar som omfattar alle dei seks vurderingsområda. Desse vurderingane kan gi ein peikepinn på styrkar og svakheiter ved ulike sider av elevane sin skrivekompetanse, men seier lite om den heilskaplege rettskrivingskompetansen til kvar elev.

For å kome nærmare ei slik innsikt har eg nærlese kvar enkelt elevtekst til analysane i delstudie 3 og 4. Her er utviklinga av rettskrivingskompetansen til elevane frå sjette til tiande trinn vurdert særskilt: I artikkel 3 (Eiksund 2020) blir skriveutviklinga til dei tidlegare omtalte 600-elevane analysert ved ein kvalitativ gjennomgang av inntil tolv tekstar frå kvar elev, jf. tabell 3.1. I analysearbeidet tok eg utgangspunkt i ein analysemodell utvikla av Finbak (2005), som opphavelig er utvikla for å undersøkje samanhengar mellom leseferdigheiter og staveferdigheiter hos elevar i grunnskulen. Ein styrke med modellen er at han synleggjer samanhengar mellom rettskrivingsferdigheiter og ulike typar stavefeil. Modellen skil mellom *fonografisk unøyaktige avvik* (Fu) og *fonografisk nøyaktige avvik* (Fn). Ifølgje Finbak (2005) kan dette skiljet også lesast som eit didaktisk prinsipp, sidan elevar med fleire unøyaktige enn

nøyaktige avvik kan seiast å ha lågare forståing for det fonografiske prinsippet, noko som kan indikere at dei treng ekstra oppfølging.

Ein viktig føresetnad for bruk av modellen er kjennskap til talemålet til eleven (Finbak 2005, s. 22), noko som også var ein av grunnane til at eg gjennomførte intervju med elevane. Intervjua vart i tillegg brukte til å hente inn synspunkt om språklege særtrekk i skuletekstane og få innsyn i kva forhold elevane hadde til eiga skrivning, både i fortid, notid og ei tenkt framtid, jf. Milroy og Gordon (2003). Samtalane vart transkriberte i to omgangar, først med fokus på særlege talemålstrekk, jf. tradisjonell dialektologi, deretter med ein notasjon nær opp til nynorsk normalortografi. Den første runda vart gjennomført med tanke på å avdekke eventuelle samanfall mellom talemålet og normavvika i skuletekstane. Den andre transkripsjonen vart gjennomført for å sortere meiningsytringane i ulike kategoriar (sjå vedlegg 6 og 7).

I analysen av meiningsytringane nytta eg meg av det Tjora (2017) omtaler som «empirinær koding». Ytringane vart sorterte etter meiningsinnhald og brukte til å teikne eit bilde av kva syn respondentane hadde på eigen språkbruk – munnleg og skriftleg. Målet med kodinga var tredelt: 1) å trekkje ut meiningsessensen av ytringane til respondentane, 2) å redusere storleiken på materialet ved å sortere ytringar i meiningsbolkar, og 3) å leggje til rette for idégenerering med basis i empirien (Tjora 2017, s. 197).

I artikkel 3 (Eiksund 2020) blir ein revidert analysemodell for rettskrivingsavvik presentert. Denne er basert på den tidlegare analysemodellen for rettskrivingsavvik (Finbak 2005), men inkluderer i tillegg til fonografisk nøyaktige og unøyaktige rettskrivingsavvik, ein eigen kategori for sidemålssamanfall. Denne utvida analysemodellen vert deretter tatt i bruk for å forklare nokre av dei komplekse årsakene til at elevane med nynorsk som hovudmål har andre og fleire utfordringar knytte til rettskriving og formverk. Den utvida modellen blir grundigare presentert i resultatkapittelet.

Artikkel 4 (Eiksund 2019) skildrar språkpraksisane til ein hovudmålsbytar frå sjette til tiande trinn. Mykje av tekstmaterialet er derfor samla inn og analysert på same måten som datamaterialet i artikkel 3. Det er av openberre grunnar vanskeleg å planleggje ein

følgjestudie av eit hovudmålsskifte. Eleven som er skildra i artikkel 4, hadde nynorsk som opplæringsmål gjennom heile intervensjonsperioden til Normprosjektet, men valde å skrive utgangsteksten på bokmål. Ho vart derfor tidleg skild ut frå resten av materialet og er derfor ikkje ein del av grunnlaget for analysane i dei andre delstudiane. Det vart likevel tidleg klart at ho kunne gi eit alternativt blikk på skriveopplæringa enn dei synspunkta elevane som heldt fast på hovudmålet sitt gjennom heile grunnskulen presenterte. Ho takka også ja til å skrive ein supplerande sidemålstekst (nynorsk) på åttande trinn, og skrive nye tekstar på bokmål og nynorsk på tiande trinn. I tillegg deltok ho – på same vis som elevane i artikkel 3 – i ein sosiolingvistisk tekstsamtale etter skriveoppgåvene på tiande trinn (vedlegg 7). Ho delte også private tekstmeldingar, som døme på korleis ho meinte talemålet kom til syne i skriftleg-munnlege skrivesituasjonar (sjå vedlegg 8). Tekstmeldingane kan derfor ikkje reknast som representative for korleis respondenten uttrykkjer i alle skriftleg-munnlege tekstar – til det er utvalet for selektivt og lite. Dei er likevel representative for korleis respondenten sjølv meiner det lokale talemålet kjem til uttrykk i tekst. Sjølvrapportert språkbruk er ofte det nærmaste ein kjem innsyn i autentiske språkhandlingar (jf. Preston 2002). Måten informanten formulerte seg på, vart derfor eit viktig supplement i arbeidet med å skildre faktisk språkbruk. Intervjuet gav altså fleire inngangar til å kartleggje korleis informanten posisjonerte seg språkleg i det omskiftelege språklege landskapet ho var ein del av, både gjennom meiningane ho målbar og den faktiske språkbruken i intervjusituasjonen.

3.5 Ethiske vurderingar

Før granskinga tok til, vart projektskildringa og relevante dokument sende til Norsk samfunnsvitskapleg datateneste (NSD) for vurdering og godkjenning. Sidan prosjektet mellom anna kan reknast som ei utbygging av Normprosjektet, vart innhaldet i informasjonsskrivet først formulert som ein frivillig oppfølgingsstudie. I tilbakemeldingane frå NSD vart det mellom anna peika på at eg måtte vere tydelegare på skiljet mellom Normprosjektet og mitt eige prosjekt. Som følgje av dette vart informasjonsbrevet til elevane og føresette justert noko, og det er desse nye skriva som ligg ved denne avhandlinga (sjå vedlegg 1, 2 og 3).

Alle forskingsprosjekt som involverer informasjon som anten direkte eller indirekte kan sporast tilbake til ein person, må i utgangspunktet anonymiserast. Med personopplysningar meiner ein alle opplysningar og vurderingar som kan knytast til ein enkeltperson. I Normprosjektet er skulane anonymiserte ved at dei er tildelte prosjektnamn, der namnet på kvar skule tar til på sin eigen bokstav frå alfabetet (sjå tabell 3.2).

Tabell 3. 2 Prosjektskular i Normprosjektet

Landsdel	Prosjektskoler	Kontrollskoler ^a	N skoler
Oslo	Aura, Casa, Engen, Jordet		4
Øvrige Østlandet	Dalen, Heia, Isen, Neset	Wang	5
Vestlandet/Sørlandet	Fjellet, Plassen, Quadra, Raset, Stranda	Zalen, Ytre	7
Trøndelag	Bukta, Lia, Marka, Osen, Teigen	Varden	6
Nord-Norge	Gropa, Kilden		2

^aOpprinnelig var fem skoler involvert som kontrollskoler. En av kontrollskolene trakk seg fra prosjektet før prosjektstart.

Tabellen er henta frå Berge og Skar (2015, s. 10)

Elevane frå både prosjektskulane og kontrollskulane har på same vis fått tildelte eigne kodar som tar til på same førebokstav som prosjektnamnet til skulen. Kvar elevtekst er vidare blitt tildelt ein kode som kombinerer elevkoden, kjønnet til eleven, den aktuelle skrivehandlinga og tidspunktet teksten er skriven på (sjå vedlegg 4). På denne måten er det mogleg å kombinere elevtekst og elev utan at identiteten til eleven er synleg i analysane. For å anonymisere elevane i dei fire delstudiane ytterlegare, har elevane fått tildelt prosjektnamn som korresponderer med kjønnet til eleven og førebokstaven i elevkoden. Til dømes har dei tre elevane som i Normkorpuset elevkode *1644*, *r609* og *i604* frå prosjektskulane *Lia*, *Raset* og *Isen* fått tildelt prosjektnamna *Lone*, *Ragnhild* (delstudie 2 og 3) og *Ingrid* (delstudie 4).

I skildringa og vurderinga av tekstar skrivne av grunnskuleelevar er det fleire etiske omsyn å ta for å sikre personvernet til elevane. Denne avhandlinga handsamar både handskrivne og digitale elevtekstar, lydopptak og private tekstmeldingar.

Skuletekstane som er henta frå Normprosjektet, er tilgjengelege via innlogging ved Tekstlaboratoriet, UiO. I tekstane er personnamn og andre sporbare opplysningar fjerna og erstatta med nøytrale emneknaggar, som [NAMN] og [STADNAMN]. Dei ekstra skuletekstane som var samla inn etter at Normprosjektet var avslutta, er anonymiserte på same måten. I samband med analysearbeidet transkriberte eg i tillegg alle skuletekstane. Dette vart gjort av to grunnar: 1) for å sikre anonymiteten til elevane som deltok på heile studien, og 2) for å gjere tekstane søkbare i dei siste delane av analysearbeidet. På same måten vart skjermbylde av private tekstmeldingar rekonstruerte og anonymiserte, slik at sporbare personopplysningar var borte frå materialet før analysearbeidet tok til.

I samband med elevintervju er det fleire etiske omstende ein må ta omsyn til (Tjora 2017, s. 175–181). Både i forkant, undervegs og i etterkant av forskingsintervjua vart elevane informerte om høvet til å trekkje seg. Det vart heller ikkje stilt spørsmål av privat karakter. Føremålet med dei sosiolingvistiske intervjua var todelt: å skaffe kvalitative skildringar frå livsverda til informantane, og tolke meiningane som vart fremja gjennom desse. For å sikre ein best mogleg situasjon rundt intervjua var det viktig for intervjuobjekta å kjenne seg trygge nok både på intervjusituasjonen og emnet for intervjuet, til å kunne snakke fritt om eigne erfaringar og kjensler. Dette krev at ein skaper ein atmosfære som balanserer mellom rein kunnskapsinnhenting og ein personleg samtale. Som intervjuar vart det derfor viktig for meg å oppfordre informantane til å kome med personlege meiningar, samstundes som eg måtte unngå å kome i ein situasjon der dei vurderte meiningane mine som avgjerande for kva dei ville seie (Milroy og Gordon 2003, s. 57–68; Tjora 2017, s. 69–72).

For å etablere ein trygg atmosfære og sikre at elevane kjende seg komfortable med temaet for samtalen, vart intervjua lagde til skuletida, rett etter at dei hadde fullført skrivinga av skuletekstane. Sidan eg var den tilreisande og elevane var på heimebane, la dette til rette for at situasjonen ikkje vart opplevd som utrygg eller som ei ekstra belastning. Temaet for samtalen krinsa i tillegg rundt tekstar dei sjølve stod som forfattarar av. På den måten sikra eg at elevane sjølve var ekspertane. For å auke

motivasjonen for å ta del fekk elevane eit gåvekort/verdikort knytt til ei forretning i lokalmiljøet som kompensasjon for innsatsen.

Ei innvending mot å arrangere skrivinga og intervjuet på skulen kan vere at elevane då kan oppleve oppgåvene som ein del av det ordinære skulearbeidet. Det er også viktig å hugse på at elevane i tillegg til å ytre seg om faktisk språkbruk, gjerne forsøker å rasjonalisere praksisen sin i møte med ein språkforskar. Eg måtte derfor ta ekstra omsyn til både maktforhold mellom meg og elevane, og dei forventningane eg eller elevane hadde til intervjusituasjonen. I etterkant av intervjuet vart samtalanene transkriberte, eventuelle namn som vart brukte, vart anonymiserte på same måten som for elevtekstane, før originalopptaka vart sletta, alt for å sikre at personopplysningar ikkje vert tatt med vidare i analysearbeidet.

3.6 Kvalitet i studien

Som forskarar er vi avhengige av at lesarar har tillit til at forskingsarbeidet er gjennomført på ein forsvarleg måte. Målet med granskingar er gjerne ein kombinasjon av å skildre ein situasjon og å tolke årsaker og verknader på best mogleg måte. Det er likevel viktig å halde oppe tilliten hos mottakarane av forskingsarbeidet, og her kjem omgrepa «validitet» og «reliabilitet» inn.

Har eit arbeid høg reliabilitet, tyder det i hovudsak at resultatet skal bli det same, uavhengig av spørsmålsformuleringar, koding eller analysestrategi (de Vaus 2002, s. 96). Reliabilitet handlar altså om utforminga av sjølve forskarhandverket, og om mottakaren kjenner seg trygg på om dataa er samla og tolka på ein truverdig måte. Det er derfor viktig at eg som forskar er open om forholdet eg har til datamaterialet. På den måten unngår ein tvil om korleis eigne erfaringar og førforståingar har påverka innsamlinga eller kodinga (Kvale og Brinkmann 2009, s. 250; Thagaard 2009, s. 190). For å sikre reliabiliteten har eg brukt tekstmateriale og eit utval respondentar som eg ikkje har hatt personleg forhold eller kopling til. Ved å ta i bruk tekstar frå Normkorpuset og analysane frå Normprosjektet i utvalet av elevar og elevtekstar, har eg sikra ein trygg avstand mellom meg og materialet. Første gongen eg møtte elevane, var etter fem år – mot slutten av prosjektperioden, og først etter ein grundig analyse av tekstane dei hadde skrive frå sjetten til åttande trinn. Dette møtet vart også gjennomført

på same måten som elevane tidlegare var vande med frå intervensjonen til Normprosjektet. Tekstoppgåvene var formulerte på same vis, tidsbruken var den same, og staden dei utførte skriveoppgåvene, var framleis på skulen. Den einaste endringa var gjennomføringa av forskarintervjuet, som kravde at eg møtte informantane ansikt til ansikt. Samla meiner eg derfor å ha gjort det som er mogleg for å halde ein tydeleg avstand til både respondentar og datamateriale.

Ein studie bli rekna som valid når lesaren har tillit til forholdet mellom data og tolking, dvs. at granskinga er utforma på ein slik måte at det er samsvar mellom forskingsspørsmåla som er stilte, og svara som blir gitt (Kvale og Brinkmann 2009; Tjora 2017). Funn kan først seiast å vere gyldige når problemstillinga og dei operasjonaliserte forskingsspørsmåla har samanfall (Holme og Solvang 1996, s. 153). Ifølgje Kvale og Brinkmann (2009, s. 246) bør ein gjennom heile forskingsprosjektet drive ei kontinuerleg validitetssikring. På same måten som ved reliabiliteten handlar altså validitet om forskarhandverket. I arbeidet med dei fire delstudiane har eg derfor stadig vendt tilbake til hovudproblemstillinga, og eg har justert spørsmål og framgangsmåte etter kvart som nye føresetnader blir synleggjorde i arbeidet med datamaterialet. På denne måten har eg sikra at eg ikkje mista hovudfokuset med avhandlinga av syne, samstundes som eg sikrar at interessante funn får den plassen dei fortener i heilskapen.

Som eg peika på i starten av metodekapittelet, søker kvalitative studiar heller etter djupne enn breidde i granskinga av eit fenomen. Av same grunn er det mindre vanleg å gjere generaliseringar på bakgrunn av kvalitative data enn frå kvantitative data. Dei fleste av delstudiane i denne avhandlinga har brukt kvalitative forskingsmetodar. Ei vanleg slutning vil derfor vere at funna frå delstudiane i staden for å presentere generelle forklaringar heller vil kunne skildre spesifikke situasjonar for enkeltelevar. Like fullt er eitt av måla med denne avhandlinga nettopp å finne kvalitative samanhengar mellom skriveprestasjonar og opplevingar hos enkeltelevar, og kople desse til generelle tendensar som er kjende frå andre studiar. I denne avhandlinga gir derfor omgrepet «konseptuell generalisering» (Tjora 2017, s. 245) ein nyttig innfallsvinkel, sidan eg søker relevans gjennom omgrep, metaforar eller typologiar.

Til dette vil funn frå tidlegare forsking og forskingsteoriar vere nyttige. Når eg i denne granskinga prøver å generalisere ved hjelp av funn frå eit lite utval elevar, gjer eg det med utgangspunkt i vurderingane som er gjorde i utval av informantar og grundige skildringar av konteksten desse verkar i. I dei fire delstudiane søkjer eg derfor å presentere idear og hypotesar for sannsynlege samanhengar og konsekvensar meir enn å slå fast absolutte koplingar mellom årsak og verknad.

4 Resultat

I dette kapittelet blir resultatene frå dei fire delstudiane presenterte: ein litteraturstudie der internasjonal forskning på tospråklegheit blir kopla med den norske situasjonen med to jamstilte skriftspråk, ein kvantitativ studie av vurderingsresultat etter Normprosjektet, ein longitudinell rettskrivingsstudie og ein sosiolingvistisk studie av individuell språkpraksis. Motivasjonen er å presentere fire vinklingar på korleis den norske språkpolitikken utfaldar seg, og drøfte korleis han på ulike måtar er med på å påverke skrivekompetansen og språkpraksisen til elevar i og utanfor skulekvardagen. Avhandlinga kan, jf. presiseringa ovanfor, seiast å studere den norske språksituasjonen på både samfunns-, gruppe- og individnivå: Korleis dei språklege fellesverdiane – direkte eller indirekte – blir formidla på makro- og eksonivået, og korleis skiftande krav om språkleg kompetanse på meso- og mikronivået påverkar måten enkeltindivid ser på seg sjølve som deltakarar i språksamfunnet.

4.1 Delstudie 1: Toskriftsspråkkompetanse og tospråklegheit

Artikkelen *Monolingual biliteracy* (Eiksund 2018) er ein omarbeidd versjon av eit vitenskapleg framlegg frå forskarutdanninga ved Universitetet i Bergen og står på trykk i den vitenskaplege antologien *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (Bjørhusdal mfl. 2018). Artikkelen er tilpassa eit engelskspråkleg publikum og fann si noverande form under studieåret ved Graduate School of Education, UC Berkeley, USA. Delstudien tar for seg konsekvensar for språkpolitikken på samfunnsnivå og diskuterer om aktive brukarar av bokmål og nynorsk kan eller bør omtalast som tospråklege. Bakgrunnen er mellom anna funn frå Vulchanova mfl. (2014) og Vangsnes mfl. (2017), som koplar aktiv bruk av nynorsk og bokmål til internasjonale forskingsfunn om kognitive fordelar ved tospråklegheit (Cummins 1976, 2000; Bialystok 2007, 2014). Funna, og debatten artikkelen initierer, rører ved epistemologiske spørsmål om korleis ein definerer språket norsk. Dermed er han også teoretisk interessant: Kor stor skilnad må det vere mellom to språk eller språkvarietetar for at skilnaden kan seiast å vere distinkt? Er ein to- eller fleirspråkleg om ein meistarar

to eller fleire skriftlege variantar av eit språk? Betyr det noko om ein har aktiv eller passiv kompetanse i andrespråket?

I artikkelen blir forholdet mellom bokmål og nynorsk diskutert i lys av internasjonale teoriar og studiar om tospråklegheit (Mackey 1967, 1968; Cummins 1976; Skutnabb-Kangas og Toukomaa 1976; MacSwan 2000; Bialystok 2007, 2014; Paap mfl. 2015). Stephen J. Walton (2015) og Eli Bjørhusdal (2015) blir trekte fram som representantar for to ulike, men like fullt legitime synspunkt på bokmål og nynorsk som ulike språk eller språklege varietetar av same språk. To berande argument i drøftinga er dei fire pilarane for tospråklegheit, formulerte av William Mackey (1967, s. 555) – graden av tospråkleg kompetanse, rollefordelinga mellom språka, vekslinga i språkbruken, påverknaden dei to språka har på kvarandre – og tospråklegheits-definisjonen til Tove Skutnabb-Kangas (1981, s. 65), der sosial status og styrkeforhold mellom brukargrupper blir peika på som viktigare enn lingvistiske skilnader når språkbrukarar skal skildrast som tospråklege eller ikkje. Desse definisjonane blir samanlikna med funn frå norske språkstudiar knytte til aktiv bruk av bokmål og nynorsk (Vulchanova mfl. 2014; Vangsnes mfl. 2017; Eiksund 2017). Dette leier fram til to paradoks:

1. Nynorskskrivande ser ut til å vere vande med å sjå det norske språket som noko relativt og vekslar aktivt mellom fleire ulike skriftlege varietetar i eiga skrivning. Det verkar som om dei oppfattar målformene som «skriftlege dialektar» (jf. Vikør 2018), med kvar sine bruksområde og dermed som skriftlege representasjonar av det same språket. Samstundes har elevane dokumenterte resultat i lesetestar og andre læringsresultat som skil dei frå bokmålsbrukarane, noko som minner om den kognitive effekten som er funne hos aktive tospråksbrukarar.
2. Bokmålsskrivande ser i større grad ut til å definere skriftleg norsk som ein gitt storleik, der bokmål er normaliteten og nynorsk er avviket, og har dermed lettare for å sjå bokmål og nynorsk som to fråskilde skriftspråk. Dei som i tillegg berre ser nytten i å tileigne seg aktiv skriftleg kompetanse i den eine varieteteten, vil ikkje opparbeide seg den same vekslingskompetansen som nynorskbrukarane. Dei får ein passiv kompetanse i nynorsk, og den manglande vekslingskompetansen gjer at dei heller ikkje har like lett tilgang til å opparbeide seg kognitive tospråkseffektar.

Bakgrunnen for desse paradoksa ligg dels i det komplekse styrkeforholdet mellom bokmål og nynorsk i den norske offentlegheita, og dels i forholdet mellom bokmåls- og nynorskbrukarar. Trass i at dei er del av det same språksamfunnet, opplever dei to parallelle verkelegheiter. Nærmast uavhengig av talespråk og bustadsadresse vil den som aktivt vel å veksle mellom fleire skriftlege varietetar, bli dobbelt skrivekunnig og dermed konstant trent i å velje mellom språklege nyansar. Dei som vel å berre halde seg til éin språkvarietet, treng ikkje å innrette seg etter det same doble tankesettet, men får dermed heller ikkje den tospråklege treninga.

Delstudie 1 tar for seg bokmål og nynorsk, men det går an å argumentere for at den dokumenterte effekten av veksling mellom to skriftspråk har parallellar i andre språksamfunn der ein av kulturelle, politiske eller økonomiske årsaker kan skilje språkbrukarar i ulike maktgrupper. Den felles premissen for nynorskbrukaren og andre tospråklege er opplevinga av å vere del av ein språkleg minoritet, og dermed avhengig av å tileigne seg fleire språklege varietetar. Slik kan to personar med same talespråk (t.d. norsk) oppleve ein elles identisk (språkleg) kvardag som svært ulik. Der den eine ved å velje bort det eine skriftspråket blir einspråkleg i både tale og skrift, blir den andre gjennom stadige skriftlege vekslingar like einspråkleg i tale, men tospråkleg i skrift.

Det er likevel to særdrag som gjer den norske språksituasjonen ulik andre språksamfunn: Det eine er særtrekka ved dei to offisielle skriftspråka, det andre er fråværet av offisielle standardtalemål. Dei fleste nasjonale skriftspråk har sitt munnlege motstykke i ein standarduttale. Sjølv om ein også på norsk i somme samanhengar kan høyre normert tale, finst det i dag ikkje noko strengt krav om å tilpasse uttalen sin etter ei særskild uttalenorm. Fråværet av offisielle standardtalemål knytt til bokmål eller nynorsk, gjer språksituasjonen i Noreg annleis andre språksamfunn der språk opererer under asymmetriske språksosiologiske forhold. Det spesielle ved den norske språksituasjonen gjer at det asymmetriske forholdet blir ekstra synleg, noko som gjer det mogleg å studere. Både bokmåls- og nynorskelevane er munnleg einspråklege, men berre den eine gruppa har ein god grunn til å bli toskriftkunnig.

Denne eigenskapen legitimerer omgrepet «einspråkleg toskriftsspråkkompetanse», eller *monolingual biliteracy*, som også er tittelen på artikkelen. Omgrepet peikar fram mot delstudie 2, som tar føre seg føresetnadene for sidemål ved inngangen til ungdomstrinnet.

4.2 Delstudie 2: Hovudmål og sidemål ved inngangen til ungdomstrinnet

Artikkelen *Eitt språk – to kompetansar. Føresetnader for sidemål* (Eiksund 2017) står på trykk i den vitenskaplege antologien *Norsk som danning og reiskapsfag* (Fondevik og Hamre 2017). Studien byggjer på vurderingar av hovudmåls- og sidemålstekstar skrivne av elevar på åttande trinn. Hovudmålstekstane er identiske med utgangstekstane hos Normprosjektet, medan sidemåltekstane er resultatet av ei supplerande innsamling av tekstar blant dei same elevane. Alle tekstane er vurderte av eit panel av særskilt skolerte lærarar i tråd med forventningsnormene for skrivekompetanse etter sjuande trinn (sjå delkapittel 3.2).

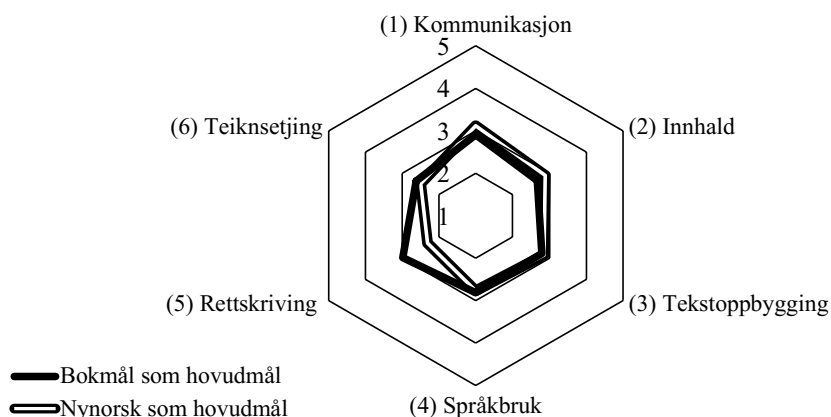
Artikkelen skildrar språkpraksis på gruppenivå. På same vis som i delstudie 1 tar drøftinga utgangspunkt i terskelhypotesen til Jim Cummins (1976), men kombinerer han med fasane for språkskifte, først formulert av Einar Haugen (1953), og sidemålstospråklegheit-omgrepet til Kamil Øzerk (2016), og presenterer deretter ein firedelt typologi for inndeling av tospråkleg kompetanse i hovudmål og sidemål. Denne inndelinga blir brukt til å skildre sidemålskompetansen til elevane:

1. *Velutvikla tospråkleg kompetanse:*
Elevar som har gode skriftlege ferdigheiter i både hovudmål og sidemål.
2. *Hovudmålsdominert tospråkleg kompetanse:*
Elevar som meistrar hovudmålet sitt, men slit med å skrive sidemål.
3. *Sidemålsdominert tospråkleg kompetanse:*
Elevar som skriv betre sidemål enn hovudmål.
4. *Utilfredsstillande tospråkleg kompetanse:*
Elevar som har låge ferdigheiter både i hovudmål og sidemål.

Analysen og drøftinga i denne artikkelen er todelt. Første del er ein kvantitativ analyse av vurderingane av utgangstekstane til 600-elevane i intensivutvalet til Normprosjektet

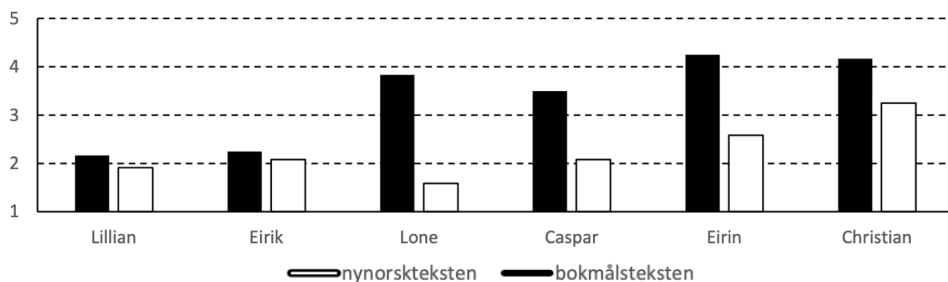
(hovudmål). Kvar tekst er gradert etter kor godt dei oppfyller forventningsnormene på seks ulike område: 1) kommunikasjon, 2) innhald, 3) tekstoppbygging, 4) språkbruk, 5) rettskriving og formverk, og 6) teiknsetjing. Det er brukt ein skala frå 1 (svært låg måloppnåing) til 5 (høg måloppnåing), der 3 tilsvarer ein prestasjon i samsvar med forventningsnormene.

Viss ein ser på den samla skåren for kvar elevtekst, blir elevtekstane for kvart vurderingspunkt vurderte nær opp til forventningsnorma, uavhengig av om elevane har bokmål eller nynorsk som hovudmål (Berge og Skar 2015, s. 45–46). Deler ein derimot opp vurderinga av tekstane på kvart vurderingsområde, finn ein at tekstane skrivne av nynorskelevar skårar signifikant lågare i vurderingsområde (5) *rettskriving og formverk* enn elevane med bokmål som hovudmål. Følgjeleg ser elevane med nynorsk som hovudmål ut til å ha størst vanskar med rettskriving og formverk (sjå figur 4.1).

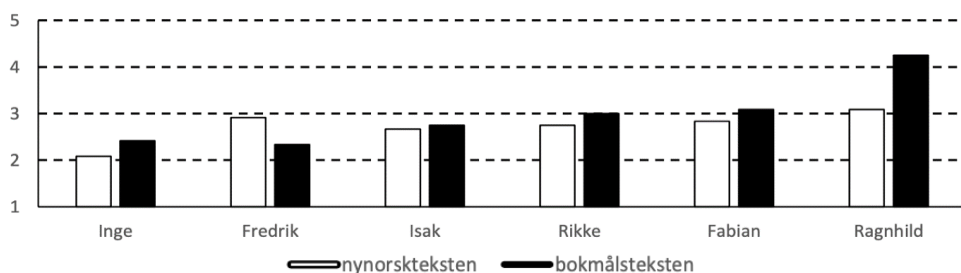


Figur 4.1 Vurdering av utgangstekstar skrivne på opplæringsmålet.

Dette er utgangspunktet for andre del av studien, som omfattar vurderingane av hovudmåls- og sidemålstekstane til eit utval på tolv elevar, der seks har nynorsk og seks har bokmål som hovudmål. Her dukkar det opp eit meir nyansert bilde, noko som kjem fram i figur 4.2 og 4.3, s. 80.



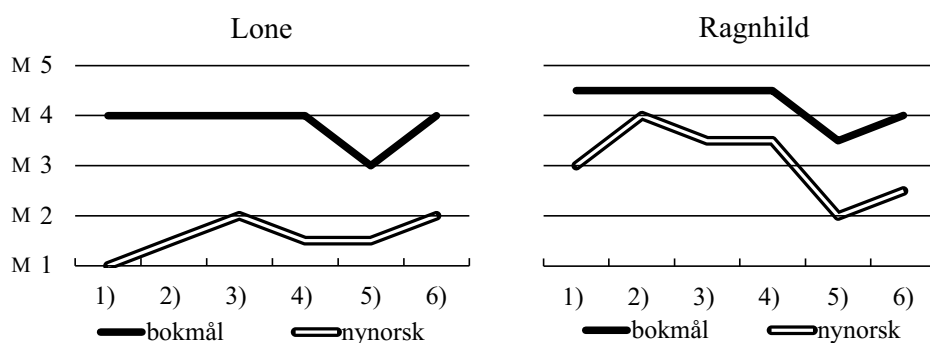
Figur 4. 2 Tekstvurderingar for åttandeklassingar med bokmål som hovudmål.



Figur 4. 3 Tekstvurderingar for åttandeklassingar med nynorsk som hovudmål.

Figurane viser gjennomsnittleg meistringsnivå på vurderingsområde 1 til 6 for både bokmåls- og nynorskteksten for dei tolv elevane i denne delen av studien. Som det går fram av figur 4.2, blir nynorskteksten til alle elevane med bokmål som hovudmål vurdert lågare enn bokmålsteksten. For elevane med nynorsk som hovudmål er ikkje bildet like eintydig. Jamt over presterer desse elevane like godt på hovudmål som sidemål. Fleire av nynorskelevane får i tillegg vurdert sidemålsteksten sin som sterkare enn hovudmålsteksten. Dette er interessant på fleire måtar. Med utgangspunkt i typologien ovanfor kan ein rekne sidemålskompetansen til elevane med bokmål som hovudmål som ein *hovudmålsdominert tospråkleg kompetanse* i bokmål og nynorsk, medan elevane med nynorsk som hovudmål ser ut til å ha ein *velutvikla tospråkleg kompetanse* i bokmål og nynorsk. Dette blir endå tydelegare viss ein ser nærmare på meistringsnivåa på kvart av vurderingsområda i dei ulike tekstane.

Figur 4.4 viser vurderingane av hovudmålsteksten og sidemålsteksten til to av elevane i utvalet: *Lone* med bokmål som hovudmål, og *Ragnhild* med nynorsk som hovudmål. Lone og Ragnhild kan stå som døme på to ytterpunkt i elevgruppa. Hos den eine blir begge tekstane vurderte som gode, medan det hos den andre eleven er eit påfallande stort sprik mellom vurderingane i hovudmål og sidemål. I figur 4.4 viser den vassrette aksene til dei seks vurderingsområda, medan den loddrette aksene markerer meistringsnivå. M3 markerer ein prestasjon i samsvar med forventningsnorma.



Figur 4. 4 Vurderingane av åttandeklassetekstane til Lone (bokmål som hovudmål) og Ragnhild (nynorsk som hovudmål).

Trass i at Lone får god skår (M3 eller betre) på alle vurderingsområde for hovudmålsteksten, blir sidemålsteksten vurdert lågt (2 eller lågare) på alle vurderingsområde og lågast mogleg (1 = svært låg måloppnåing) for vurderingsområde 1) *kommunikasjon*. Vurderingsområde 1–4 omfattar dei såkalla funksjonskompetansane. Hos Lone er desse vurderte svært mykje lågare for sidemålsteksten enn for hovudmålsteksten. Sidan både bokmål og nynorsk er skriftlege representasjonar av norsk, og sidan skiftet av målform dermed kan seiast å vere eit byte av rettskrivingsreglar, burde ein vente at skåren i innhald og kommunikasjon er uavhengig av målform. Når det ikkje er tilfelle, kan dette tolkast som at Lone finn det såpass utfordrande å skrive tekstar på sidemålet at det går ut over både innhaldet i og oppbygginga av teksten. Det finn støtte i hypotesen frå artikkel 1 – at elevar med bokmål som hovudmål opplever bokmål og nynorsk som to ulike språk. Det er tydeleg

at ho ikkje meistarar å uttrykkje seg skriftleg på sidemålet sitt, og derfor klarer ho heller ikkje å arbeide med innhaldet i teksten.

Ragnhild på si side har bokmål som sidemål. Likevel er skåren for sidemålsteksten betre enn hovudmålsteksten på alle vurderingsområde. Dette er kanskje like oppsiktsekkjande. Verken Lone eller Ragnhild hadde tatt til med sidemålsopplæring då tekstane vart skrivne. Sidemålskompetansen til Ragnhild er altså til stades før den formelle opplæringa tar til, noko som stør påstanden frå delstudie 1 om at elevar med nynorsk som hovudmål har toskriftsspråkkompetanse allereie ved inngangen av ungdomstrinnet.

Eit anna interessant trekk ved hovudmålsteksten til Ragnhild er at han blir vurdert under forventningsnorma (meistringsnivå 2) i rettskriving og formverk, men over forventningsnorma i sidemålsteksten. Dette siste funnet peikar fram mot delstudie 3, som tar føre seg utviklinga i rettskrivingsferdigheitene i hovudmål for elevar mellom sjetten og tiande trinn.

4.3 Delstudie 3: Utvikling av rettskriving frå sjetten til tiande trinn

Artikkelen *Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt. Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjetten til tiande trinn* (Eiksund 2020) står på trykk i det språkvitskaplege tidsskriftet *Maal og Minne*. Fokuset i artikkelen er rettskrivingsutviklinga i hovudmål til eit utval elevar i perioden sjetten til tiande trinn. Primærmaterialet er hovudmålstekstar samla inn i samarbeid med Normprosjektet.

På same vis som den førre delstudien fokuserer delstudie 3 på gruppenivået, dvs. kva konsekvensar det asymmetriske forholdet mellom bokmål og nynorsk har for to grupper av nynorsk- og bokmålelevar. Studien har også delvis empirisk samanfall med studie 2. Alle sjuandeklassetekstane til elevane i denne studien er også med i Eiksund (2017). I tillegg har studien delvis samanfall med utvalet til Eli Bjørhusdal og Gudrun Kløve Juuhl (2017), men der dei synkront konsentrerer seg om rettskrivingsavvika i sjetteklassetekstar, følgjer denne studien rettskrivingsutviklinga over ein periode på fem år. Studien presenterer ein analysemodell for rettskrivingsavvik hos elevar med nynorsk som hovudmål. Denne tar utgangspunkt i analysemodellen til Liv

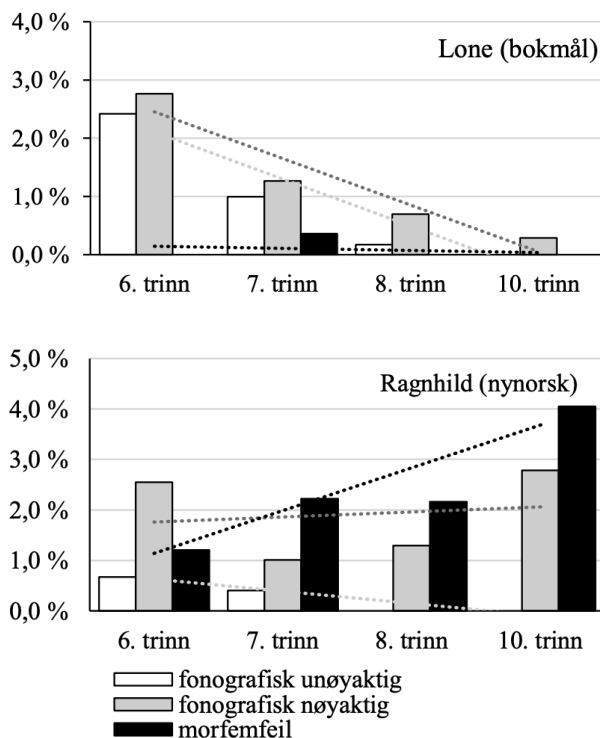
Finbak (2005) og hennar kategoriar for analysar av rettskrivingsfeil i elevtekstar: morfemfeil (M), fonografisk nøyaktige (Fn) og fonografisk unøyaktige normavvik (Fu). Første del av analysen blir brukt til å dokumentere kva feiltypar som er vanlegast for elevar med bokmål og nynorsk som hovudmål. Materialet består av 47 elevtekstar skrivne av fem elevar – tre elevar med bokmål og to elevar med nynorsk som hovudmål. Fordelinga av rettskrivingsavvik kan lesast av i tabell 4.1.

Tabell 4. 1 Normavvik fordelte etter modellen til Finbak (2005). Figuren er henta frå Eiksund (2020).

	Bokmål hovudmål			Nynorsk hovudmål	
	Christian <i>n</i> =118	Lone <i>n</i> =79	Eirik <i>n</i> =116	Fredrik <i>n</i> =123	Ragnhild <i>n</i> =109
Fonografisk unøyaktige avvik (Fu):	33 %	33 %	27 %	15 %	8 %
<i>Avvika fører til endring av uttalen i målordet.</i>					
Fu1: Forveksling av grafem/irrelevant grafem	3 %	-	2 %	2 %	-
Fu2: Tydelege fonem manglar grafem	4 %	9 %	-	4 %	3 %
Fu3: Omkasta bokstavrekkefølge	1 %	-	1 %	-	-
Fu4: Forveksling/irrelevant skj og kj	-	-	5 %	-	-
Fu5: Feil eller irrelevant gjengiving av ng	-	-	3 %	-	-
Fu6: Retroleksar: r utelatt framfor d, t, n eller l	-	-	-	2 %	-
Du1: Feil tal konsonantar framfor kort eller lang vokal	24 %	24 %	17 %	7 %	6 %
Du2: Stum grafem manglar/lagt til	-	-	-	-	-
Fonografisk nøyaktige avvik (Fn):	35 %	44 %	51 %	62 %	42 %
<i>Avvika fører ikkje til endring av uttalen.</i>					
Fn1: Lydrett stavemåte. Relevante grafem	4 %	8 %	9 %	28 %	18 %
Fn2: Stumt grafem utelatt	3 %	6 %	3 %	17 %	12 %
Fn3: Reversalar som ikkje endrar uttalen	-	1 %	-	1 %	-
Fn4: Feil, men relevant bruk av skj eller kj	1 %	1 %	-	2 %	2 %
Fn5: Feil, men relevant bruk av ng	-	-	-	-	-
Dn: Feil, men lydrett bruk av dobbel konsonant	20 %	13 %	1 %	2 %	1 %
Fnh: Forveksling av homofone lydpar	7 %	15 %	22 %	10 %	9 %
Fng: Overgeneralisering	-	-	16 %	1 %	-
Morfemfeil (M):	3 %	5 %	7 %	22 %	41 %
<i>Ingen stavefeil, men feil i anten bøyning eller rot/stamme</i>					
Mb: Feil bøyingsendingar	3 %	5 %	7 %	22 %	34 %
Mr: Feil rotform eller stamme	-	-	-	-	6 %
Andre feil (Div):	30 %	18 %	15 %	2 %	9 %
Div1: Feil som ikkje passar andre stader, inkl. +/- ord	1 %	-	-	-	-
Div2: Prikkar eller strekar manglar eller lagt til	4 %	-	-	-	-
Div3: Feil grunna orddeling eller samskriving	25 %	18 %	15 %	2 %	9 %

Som det går fram av tabellen har dei to elevane med nynorsk som hovudmål færre rettskrivingsavvik av typen *Fu* enn elevane med bokmål som hovudmål, men fleire

avvik knytt til *M*. Ifølgje Finbak (2005) kan låge tal på *Fu* lesast som at elevane har automatisert koplinga mellom fonem og grafem, og dermed er komne på god veg i skriveutviklinga. Det er ein legitim påstand, sidan dette tyder at dei har knekt den alfabetiske koden, som er ein av fleire føresetnader for ortografisk skriving. Andre del av analysen viser likevel at låg førekomst av *Fu* ikkje er eit eintydig kriterium for å skildre kor langt elevane er komne i skriveutviklinga. Som døme på dette kan vi bruke Lone og Ragnhild, dei same to elevane som er skildra i delstudie 2. Der verka det som om Ragnhild var den sterkaste skrivaren når ein såg på den samla skrivekompetansen i bokmål og nynorsk. Den tydelege skilnaden hadde likevel mykje å gjere med at Ragnhild skåra godt på sidemål. Delstudie 3 ser på utviklinga av rettskrivingsferdigheiter i *hovudmålstekstar*, og då blir konklusjonen motsett. Særleg om ein ser på utviklinga av normavvik over tid (sjå figur 4.5).



Figur 4. 5 Utvikling av feiltypar frå sjetten til tiende trinn.

Sjølv om Ragnhild heilt frå starten av perioden har låge førekomstar av fonografisk unøyaktige avvik, eit teikn på god fonografisk forståing, har ho ei tydeleg negativ utvikling av fonografisk nøyaktige normavvik og morfemfeil. Felles for desse avvika er at dei er skrivne lydrett, noko som i praksis betyr eit skrivesett nær dialektuttalen. Dette kan forklarast på fleire måtar. Geirr Wiggen (1992, s. 149) slår t.d. fast at 18,1 % av normavvika i tekstane til nynorskelevar truleg skriv seg frå skriftspråkleg påverknad frå bokmål. Wiggen peikar også på at denne feiltypen aukar etter kvart, og forklarar dette med (negativ) påverknad frå eldre elevar. Når Ragnhild skriv **veien*, er dette lydrett i høve dialekten hennar. Like fullt er det feil i nynorsk rettskriving. I modellen til Finbak blir **veien* markert som Fn1: *Lydrett stavemåte. Relevante grafem.* Samstundes fell **veien* saman med rettskriving på bokmål. Bjørhusdal og Juuhl (2017) dokumenterer at ein stor del av normavvika i nynorsktekstar har bokmålssamanfall, uavhengig av om skrivaren blir rekna som sterk eller svak (2017, s. 111–112). I vurderingane frå Normprosjektet er Ragnhild rekna som ein sterk skrivar, noko som støttar forklaringa til Bjørhusdal og Juuhl om bokmål som normdannande fleirtalsform for alle nynorskskrivande elevar. Den negative utviklinga i denne typen avvik støttar også opp under argumenta om behovet for ein eigen språkdiraktikk for elevar med nynorsk som hovudmål (Bjørhusdal og Juuhl 2017, s. 115).

Hos Ragnhild er likevel ikkje påverknad frå bokmål ei fullt dekkjande forklaring på dei aukande innslaga av rettskrivingsfeil. Ein like stor del av normavvika ser ut til å falle saman med dialektuttale utan bokmålssamanfall. Tidlegare studiar antydgar at det er ein noko større aksept for identitetsprega skriving hos nynorskskrivarar enn det er hos bokmålsskrivarar (jf. Sandøy 2009), noko som kan forklare nokre av normavvika. Samstundes aukar omfanget normavvik etter at Ragnhild tar til på ungdomstrinnet, samstundes som at ho tar til med sidemålsopplæring. Det kan vere at dette samanfallet er tilfeldig, men det kan også tenkjast at Ragnhild blir meir usikker på hovudmålsnorma når ho tar til med sidemål på skulen, og at talemålet blir ein måte å markere avstand frå sidemålet på. Uavhengig av forklaringsfaktor tyder funna på at både talemålsnær skriving og bokmålssamanfall er viktige å ta omsyn til i arbeidet med rettskrivingsferdigheiter hos elevar med nynorsk som hovudmål.

Analysemodellen til Finbak (2005) tar ikkje tilstrekkeleg høgde for desse særlege normavvika til nynorskelevar som Ragnhild, og han synleggjer relevansen for å leggje til ein eigen avvikskategori for sidemålssamanfall (S). Saman med *F_n* og *M* dekkjer desse kategoriane dei fleste avvika i hovudmålstekstane til nynorskelevane. I delstudie 3 blir det presentert to underkategoriar: *SF_n* (fonografisk nøyaktige normavvik med sidemålssamanfall) og *SM_b* (feil bøyingsending med sidemålssamanfall). I figur 4.6 er enkeltord frå tre av skuletekstane til Ragnhild markerte ved hjelp av kategoriane *F_{n1}* og *SF_n*, *M_b* og *SM_b* i den utvida analysemodellen. I den opphavslege inndelinga (sjå tabell 4.1) sorterer normavvika frå *SF_n* og *SM_b* høvesvis under *F_n* og *M*. Ved hjelp av denne nye inndelinga kjem det tydelegare fram at somme normavvik har samanfall med sidemål, medan andre kjem av talemålsnær skrivning.

6. trinn:
 Dei lette og lette tre heile daga. Så såg Stine noko som glinsa i graset, det var jo gullringen for pokker! Ho ropte på søstrene sine og sa. -Eg fant den!

7. trinn:
Været har vært snilt med oss, utanom rett før vi var framme i Gabon. [...] Bølgjene var så høge at dei slo over skipet [...] og fylde den gamle Gallionen. Det er eit dyr her som dei kallar sjiraff, den har ein hals som er høgare enn trøda som veks her.

10. trinn:
 [...] om du berre skal spille for moro i ein gym time så går joggesko heilt fint [...] det viktigaste i fotball er lagspel, at du inkluderer og motiverer alle i laget ditt, og at alle får ta del i spelet.

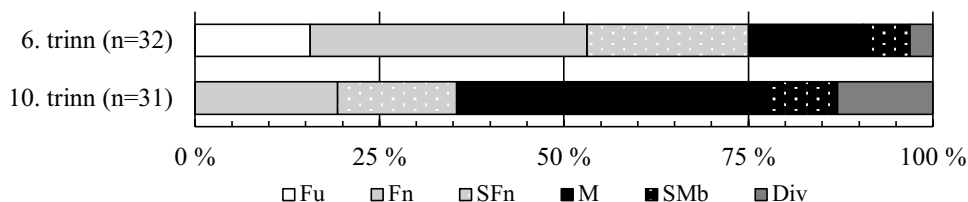
F_{n1} – Lydrett skrivemåte. Relevant grafem (talemålssamanfall).

SF_n – Fonografisk nøyaktige normavvik (sidemålssamanfall).

M_b – Feil bøyingsending (talemålssamanfall).

SM_b – Feil bøyingsending (sidemålssamanfall).

Figur 4. 6 Døme på normavvik i skuletekstane kopla til relevante underkategoriar.



Figur 4. 7 Framlegget til utvida analysemodell brukt på normavvik frå tekstane på to årstrinn hos Ragnhild.

Figur 4.7 viser analysemodellen brukt til å samanlikne normavvik i ulike tekstar frå sjette og tiande trinn. Ved å samanlikne fordelinga av normavvik i desse tekstane kjem det tydelegare fram korleis rettskrivingsferdigheitene utviklar seg over tid. I begge tekstane kan cirka 25 % av normavvika koplast til sidemålssamanfall (SFn + SMb). Tilsvarande har prosenten av Fn og SFn gått noko ned, medan normavvik knytte til Mb har gått opp. Dette kjem i hovudsak av fleire normavvik med dialektnær stavemåte utan sidemålssamanfall. Den utvida modellen er ikkje uttømmande, og kjennskap til talemålet til elevane er ein føresetnad for å ta i bruk modellen som analyseverktøy. Brukt på rette måten kan han likevel vere med og synleggjere kva mekanismar som ligg bak ulike typar normavvik og gi kunnskap som kan danne grunnlag for didaktisk utviklingsarbeid i klasserommet. For Ragnhild sin del verkar det som om dialektnære normavvik utan sidemålssamanfall er feiltypen som aukar mest frå sjette til tiande trinn. Dei moglege årsakene til denne auken er det relevante å drøfte i eit sosiolingvistisk perspektiv.

Bruken av dialektnær skriving peikar også fram mot delstudie 4, som er ein sosiolingvistisk studie av ein hovudmålsbytar. Studieobjektet er ulike språklege praksisar i formelle skuletekstar på bokmål og nynorsk, dialektnær skriving i fritidstekstar og den munnlege vekslinga mellom to dialektar.

4.4 Delstudie 4: Hovudmålsbyte i eit ressursperspektiv

Artikkelen *Språkpraksisar i randsona* (Eiksund 2019) står på trykk i det sosiolingvistiske tidsskriftet *Målbryting* og analyserer munnlege og skriftlege språkpraksisar hos femten år gamle *Ingrid*. Primærmaterialet er skuletekstane hennar samla inn i samarbeid med Normprosjektet i perioden informanten var elev på sjette til tiande trinn. I tillegg er det gjennomført eit sosiolingvistisk forskingsintervju og henta inn private tekstmeldingar. Denne trianguleringa av ulike skriftspråklege praksisar gjer studien interessant på fleire måtar. Som mange andre ungdommar vekslar Ingrid mellom ulike skriftspråklege kodar avhengig av kva domene ho oppfattar at mottakaren høyrer til. Ho skriv bokmål til foreldre og lærarar, dialekt til sysken og vener (jf. t.d. Eiksund 2015).

Denne studien fokuserer på enkeltindividet, Ingrid, og på korleis relasjonane hennar til skule, vener og familie på meso- og mikronivået påverkar språkbruken. Det som gjer Ingrid særleg interessant i eit sosiolingvistisk perspektiv, er hovudmålskiftet undervegs i prosjektperioden og grunngevinga ho gir for dette bytet. Ingrid er busett i ein nynorsk randsoner, dvs. i ein kommune som tradisjonelt har hatt nynorsk som skule- og administrasjonsspråk, men som ligg nær større populasjonar der bokmål dominerer. Som einaste elev på skulen byter ho hovudmål frå nynorsk til bokmål i overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet. Dermed blir ho også språkpolitisk interessant. Hovudmålsbytet kan i utgangspunktet sjåast som eit varsel om eit skriftleg språkskifte, som eit symptom på nivellering i retning det som blir oppfatta som ei standardtalemålsnorm (Mæhlum 2009).

Fleire tidlegare studiar dokumenterer og diskuterer hovudmålsbyte i nynorske randsoner (Garthus, Todal og Øzerk 2010; Staalesen 2014; Sønnesyn 2018; 2020; Wold 2019; Brunstad 2020). Fleire av studiane peikar på språkleg medvit – eller mangelen på dette – som årsaker til at nokre held på og andre byter bort nynorsk som hovudmål. Denne studien argumenterer for at Ingrid har bytt hovudmål fordi ho *kan*, ikkje fordi ho *må*, og for at den stadige vekslinga mellom ulike skriftspråklege varietetar og det seinare målbytet kan sjåast på som eit resultat av vid skriftspråkleg kompetanse.

Det blir også argumentert for å sjå språkpraksisen i eit ressursperspektiv. Ingrid viser brei språkleg kompetanse, og ho utnyttar denne kompetansen til å velje språkleg identitet i ein kvardag prega av vekslande språklege kontekstar med kryssande randsoner. Ingrid held bokmål og nynorsk klart frå kvarandre i skuletekstane, og ho viser på den måten at ho meistrar begge to. Ho hevdar like fullt at ho ikkje trur ho nokon gong kjem til å skrive normerte tekstar, og ho seier rett ut at ho ikkje skjønner kvifor det er så viktig med rettskriving. Skrivninga av skuletekstar med krav om korrekt rettskriving oppfattar ho som tilgjort. I det ho omtaler som reelle skrivesituasjonar (som tekstmeldingar), blandar ho normert bokmål, normert nynorsk og talemålsfarga stavemåtar saman til eit identitetsprega skriftspråk. Innlåna frå bokmål og nynorsk supplerer på ulike måtar den talemålsnære skrivninga. Denne kombinasjonen av ulike

språklege uttrykk er velkjend frå andre studiar der skriftspråket i sosiale medium har vore tematisert (Eiksund 2014, Juuhl 2015, Helset og Brunstad 2020; Røyneland og Vangsnes 2020). Kombinasjonen av leksikalske og morfologiske trekk frå ulike varietetar kan også omtalast som kompromissnormer (Solheim 2009, s. 149). Hos Ingrid fungerer dei ulike varietetane som jambyrdige delar av eit samla kommunikativt repertoar, og ikkje som komponentar frå ulike språkssystem. Blanding av skriftspråklege varietetar kan derfor også samanliknast med *transspråking* (jf. Garcia 2009, s. 45). Skulekvardagen og læreplanverket krev likevel at elevane lærer å skrive korrekt på bokmål og nynorsk og å halde målformene frå kvarandre. Ei slik kopling mellom rettskriving og innhaldsformidling synest å vere utfordrande for Ingrid. Når det fram mot overgangen til ungdomstrinnet blir stilt større krav til å skilje målformene frå kvarandre, vel ho bort den varieteten ho meiner ho har minst bruk for. Ein kan dermed argumentere for at hovudmålsbyttet kjem som følgje av eit tydeleg språkleg medvit – ikkje som ein konsekvens av manglande medvit eller skriftspråkskompetanse. Ein kan også argumentere for at det er den breie kompetansen i dei ulike skriftspråklege varietetane ho er i kontakt med, som gjer Ingrid i stand til å velje kva varietet som best definerer henne som den ho ønskjer å vere i møte med andre språkbrukarar.

4.5 Samanhengar mellom delstudiane

Dei fire artiklane tar for seg fire ulike nivå av og tematikkar i forskingsprosjektet. Korleis er så det samla bildet? Eg har valt å skildre dette gjennom fire dimensjonar eller omgrep som ser ut til å gjennomsyre studiane på ulikt vis:

- 1) Vilårsbunden toskriftsspråklegheit
- 2) Fordelar ved toskriftsspråkleg opplæring
- 3) Ulemper ved toskriftsspråkleg opplæring
- 4) Transspråkleg skriftspråkskompetanse

Dei fire dimensjonane viser alle til viktige og gjennomgripande aspekt ved studien.

1) *Vilkårsbunden toskriftsspråklegheit*

Delstudie 1: Monolingual biliteracy – einspråkleg toskriftsspråklegheit

Delstudie 2: Velutvikla toskriftsspråkleg kompetanse

Delstudie 4: Transspråkleg kompetanse

Med «vilkårsbunden toskriftsspråklegheit» meiner eg korleis tileigninga av toskriftsspråkleg kompetanse og eventuelle kognitive fordelar ved dette er avhengig av kva føringar samfunnet legg for språklæring, mellom anna gjennom den ujamne utbreiinga av målformene, og dermed måten den enkelte språkbrukaren stiller seg til dei to skriftspråka på. Utgangspunktet er korleis vedkomande opplever koplinga mellom bokmål, nynorsk og eige talespråk. Viss både bokmål og nynorsk blir oppfatta som likeverdige representasjonar av talespråket, og språkbrukaren nærmast saumlaust vekslar mellom dei to skriftspråka, slik at både bokmål og nynorsk er likeverdige komponentar i det språklege repertoaret til språkbrukaren, så er også sjansen for å opparbeide kognitive tospråksfordelar til stades. I delstudie 1 blir dette omtalt som «monolingual biliteracy», i delstudie 2 som «velutvikla toskriftsspråkleg kompetanse» og i delstudie 4 som «transspråkleg kompetanse». Alle dei tre delstudiane og dei ulike nemningane skildrar den same vilkårsbundne dimensjonen frå kvar sin vinkel.

2) *Fordelar ved toskriftsspråkleg opplæring*

Delstudie 1: Kognitive tospråksfordelar

Delstudie 2: Velutvikla toskriftsspråkleg kompetanse

Delstudie 3: Positiv utvikling av rettskrivingsferdigheter med bokmål som hovudmål

Læreplanverket har fram til 2020 hatt likelydande kompetansemål for bokmål og nynorsk / hovudmål og sidemål. Dette er ein premiss for alle delstudiane. Vilkåret for opparbeiding av toskriftsspråkleg kompetanse er likevel avhengig av konteksten. Med «fordelar ved toskriftsspråkleg opplæring» siktar eg til korleis krava ser ut til å slå positivt ut for dei som lærer seg å bruke bokmål og nynorsk. I delstudie 1 viser gjennomgangen av tidlegare forskning at elevar som tileignar seg toskriftsspråkleg kompetanse, også kan tileigne seg noko som minner om kognitive tospråksfordelar. I delstudie 2 blir denne kompetansen omtalt som «velutvikla toskriftsspråkleg kompetanse», noko som elevane med nynorsk som hovudmål ser ut til å ha lettare for å oppnå enn elevane med bokmål som hovudmål. I delstudie 3 er den låge

eksponeringa av sidemålet nynorsk ei delårsak til at elevar med bokmål som hovudmål har færre utfordringar knytte til rettskriving og formverk. Det siste er kanskje ein konsekvens av seint igangsett toskriftsspråkleg opplæring, noko som gjer at elevane truleg opplever bokmålet som einaste skriftlege realisering av talt norsk.

3) Ulemper ved toskriftsspråkleg opplæring

Delstudie 2: Hovudmålsdominant, eller utilfredsstillande tospråkleg kompetanse

Delstudie 3: Nynorsk pressa av dominerande bokmål og talemålsnær skriving

Delstudie 4: Språkleg nivellering av nynorsktekstar i retning bokmål

Med «ulemper ved toskriftsspråkleg opplæring» meiner eg kva utilsikta negative konsekvensar den parallelle opplæringa kan føre til for elevane i dei ulike delstudiane. Det gjeld både direkte og indirekte konsekvensar. Delstudie 3 viser at elevane med nynorsk som hovudmål slit med rettskriving og formverk i nynorsk, noko som blir forsøkt forklart med påverknad frå eit dominerande bokmål på den eine sida og dialektskriving på den andre. I delstudie 4 blir hovudmålsbyte frå nynorsk til bokmål delvis forklart med at nynorskeleven har god sidemålskompetanse. For elevane med nynorsk som hovudmål kan det derfor sjå ut til at ulempene ved den toskriftsspråklege skriveopplæringa er ein direkte konsekvens av at mindretalsposisjonen til nynorskbrukarar er underkommunisert, og at forholdet brukarane har til bokmål og talemålsnær skriving derfor ikkje er problematisert. Sjølv om den primære årsaka er den same, ser situasjonen ut til å vere motsett for elevane med bokmål som hovudmål. Dette blir særleg tydeleg i delstudie 2, der manglande sidemåls eksponering ser ut til å føre til «hovudmålsdominant toskriftsspråkleg kompetanse» eller «utilfredsstillande toskriftsspråkleg kompetanse». For bokmålelevane blir dermed sidemålet utilgjengeleg, og det er stor sjanse for at det blir oppfatta som unødvendig. Ei forsterkande årsak kan ligge i manglande medvit kring nynorsk tidleg i skuleløpet. Ingen av elevane med bokmål som hovudmål tok til med organisert sidemålsopplæring før ungdomstrinnet. Den låge sidemålskompetansen kan slik seiast å vere ein (indirekte) konsekvens av einspråkleg skriveopplæring. Sjølv om elevane blir trygge bokmålsbrukarar (jf. delstudie 3), blir dei usikre i møte med nynorsk som sidemål (jf. delstudie 2). Dette kan vere med på å undergrave statusen til nynorsk som sidemål.

4) *Transspråkleg skriftspråkskompetanse*

Delstudie 1: Vilkårsbunden toskriftsspråklegheit

Delstudie 2: Velutvikla toskriftsspråkleg kompetanse

Delstudie 3: Nynorsk påverka av talemålsnær skriving

Delstudie 4: Transspråkleg kompetanse: blanding av bokmål, nynorsk og dialekt

Med «transspråkleg skriftspråkskompetanse» siktar eg ikkje berre til det å kunne ulike skriftspråk og vite korleis og til kva tid dei høver, men å bruke skriftsvariantane som jambyrdige komponentar i det kommunikative repertoaret (jf. Garcia 2009).

Skriftspråka fungerer dermed ikkje som fråskilde kommunikasjonssystem, men inngår som ledd i det totale repertoaret av semiotiske ressursar som tospråklege tar i bruk når dei kommuniserer. Medvitet er dermed ikkje knytt til eit avgrensa skriftspråk, men til den aktuelle kommunikasjonssituasjonen (Wei 2018).

I tråd med delstudie 1 ser ein spor av den transspråklege skriftspråkskompetansen i toskriftsspråklegheit, der aktive brukarar av bokmål og nynorsk ser ut til å ha eit anna syn på koplinga mellom dei to skriftspråka og talespråk enn dei som berre tar i bruk eitt av skriftspråka. Hos elevar med nynorsk som hovudmål ser sidemålet ut til å vere ein integrert del av den samla kommunikative kompetansen. I delstudie 2 finn vi dette fenomenet att i omgrepet «velutvikla toskriftsspråkleg kompetanse», der elevane med nynorsk som opplæringsmål blir vurderte like gode i bokmål og nynorsk, sjølv utan sidemålsopplæring. I delstudie 3 er dette synleg gjennom det store innslaget av sidemål og talemålsnær skriving i hovudmålstekstane til nynorskelevane. I delstudie 4 blir bruken av trekk frå ulike språklege varietetar hos enkeltpersonen omtalt som «transspråkleg kompetanse».

Som det gjekk fram av dei to føregåande dimensjonane, er koplinga mellom eit standardtalespråk og bokmål naturleg for mange av bokmålslevane. Dette vil sjølvsagt vere mest aktuelt for elevar på Austlandet med tilknytning til eit hovudstadsmål. Men så lenge nynorsk ikkje blir sett på som eit aktuelt alternativ, vil ideen om eit standardtalemål trumfe lokaltalemålet som rettesnor i rettskrivinga (jf. Mæhlum 2009). For elevane med nynorsk som hovudmål verkar det som bokmål, nynorsk og talemålsnær skriving i større grad står fram som jambyrdige varietetar, nærmast som skriftlege dialektar av same språket (jf. Vikør 2018). Dermed liknar

skriftspråket også meir på talespråket. Skriftspråka blir ikkje sedde på som faste normer, men meir som relative storleikar – normer det kan forhandlast om. Dermed er det heller ikkje vanskeleg å blande dei ulike varietetane i skrift.

Tabell 4.2 (s. 94) gir eit skjematisk oversyn over dei fire delstudiane, med forskingsfokus, empiriske data, analysemetodar og resultat. Talet på informantar i artikkel 2–4 er lista opp i skildringa av empiriske data og spenner frå 84 elevar i artikkel 2 til 1 elev i artikkel 4. Siste rada viser korleis resultata frå kvar artikkel kan koplant til dei fire dimensjonane som er lista opp ovanfor, og synleggjer på denne måten samanhengen mellom delstudiane og avhandlinga som heilskap.

Tabell 4. 2 Oversikt over sammenhengen mellom delstudiane

Tittel	Monolingual biliteracy	Eitt språk – to kompetansar	Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt	Språkpraksisar i randsona
Fokus	Skriftleg kompetanse i bokmål og nynorsk i lys av nasjonale studiar og internasjonal tospråksforskning.	Hypoteseutvikling. Opplæring i bokmål og nynorsk analysert som tospråkleg opplæring.	Hypoteseutvikling. Stavefeil i hovudmåls-tekstar i eit longitudinelt perspektiv. Vidareutvikling av eksisterande analysemodell.	Motivasjon og skriftspråkleg identitet hos ein hovudmålsbytar. Språkpraksisane er samanlikna med transspråking.
Data	Forskingslitteratur	Vurderingar av 84 hovudmåls- og 12 sidemålstekstar skrivne på åttande trinn.	Hovudmålstekstane til fem elevar, to med nynorsk og tre med bokmål som hovudmål, frå perioden elevane gjekk frå 6. til 10. trinn. Intervju.	Hovudmåls- og sidemålstekstar til ein enkeltelev, skrivne frå 6. til 10. trinn. Eit sosiolingvistisk intervju og SMS-meldingar.
Analysemetodar	Gjennomgang av forskingslitteratur og aktuelle omgrep til bruk i dei neste delstudiane.	Kombinasjon av kvantitative og kvalitative analysemetodar: ein kvantitativ analyse av tekstvurderingar frå vurderarpanelet til Normprosjektet, og ei kvalitativ nærlesing av eit mindre utval av dei same vurderingane, der hovudmål og sidemål blir sett på som S ₁ , S ₂ , og S _r .	Kvalitativ studie av utviklinga av rettskrivingsferdigheiter. Longitudinell analyse av normavvik i elevtekstar, der avvika er delte mellom fonografisk unøyaktige avvik (Fu), fonografisk nøyaktige avvik med (SFn) og utan (Fn) sidemåls-samanfall, og morfemfeil med (SM) og utan (M) sidemålssamanfall.	Ein sosiolingvistisk studie av språkbruket til ein enkeltelev frå 6. til 10. trinn. Triangulering mellom 1. Skriftspråket i skuletekstar frå barne- og ungdomstrinn, 2. talemålet hennar i ein intervjusamtale, og 3. vekslinga mellom ulike skriftspråk i skriftleg-munnlege tekstar.
Resultat	<ul style="list-style-type: none"> ★ Elevar som lærer bokmål og nynorsk som ulike språk, ser ut til å mangle tospråklege fordelar. ★ Elevar som opplever bokmål og nynorsk som to skriftlege variantar av det same språket, kan utvikle toskriftsspråkleg kompetanse og erfare tospråklege fordelar av å aktivt ta i bruk begge skriftspråka. 	<ul style="list-style-type: none"> ★ Elevar med bokmål som hovudmål har <i>hovudmålsdominant</i>, ev. <i>utilfredsstillande</i> toskriftsspråkleg kompetanse. ★ Elevar med nynorsk som hovudmål har <i>velutvikla</i>, ev. <i>sidemålsdominant</i> toskriftsspråkleg kompetanse. 	<ul style="list-style-type: none"> ★ Elevar med bokmål som hovudmål har positiv utvikling av rettskrivingsferdigheiter og få/ingen skrivefeil i hovudmål på tiande trinn. ★ Elevar med nynorsk som hovudmål har negativ utvikling av rettskrivingsferdigheiter og fleire skrivefeil knytte til bokmål og dialekt ved utgangen av tiande trinn enn på barnetrinnet. 	<ul style="list-style-type: none"> ★ Eleven vekslar saumlaust mellom ulike skriftlege uttrykk (bokmål, nynorsk og talemålsnær skrivning), og ulike kombinasjonar av desse. Når eleven byter hovudmål, kan dette lesast som: <ul style="list-style-type: none"> ★ Språkleg nivellering andsynes det dominerande skriftspråket, ★ men også som uttrykk for transspråkleg kompetanse, der ho vel den varianten som passar ho best.
Samanheng	Dimensjon 1: Vilkårsbunden toskriftsspråklegheit	Dimensjon 2: Fordelar ved toskriftsspråkleg opplæring	Dimensjon 3: Ulemper ved toskriftsspråkleg opplæring	Dimensjon 4: Transspråkleg skriftspråkskompetanse

5 Drøfting og konklusjonar

I dette kapittelet vil eg først repetere problemstillinga og dei fire forskingsspørsmåla frå innleiings-kapittelet, og vise på kva måte eg meiner dei fire artiklane svarer på desse spørsmåla. Deretter drøftar eg korleis dei to omgrepa *literacy* og *tospråklegheit* er konseptualiserte i dei fire delstudiane. Eg løftar så fram kva ny kunnskap eg meiner å kunne trekkje ut, og viser fram på kva måte eg meiner dei heng saman, trass i dei avgrensingane rammene for delstudiane har gitt. Til slutt diskuterer eg kva didaktiske implikasjonar funna kan ha for korleis vi ser på opplæring i hovudmål og sidemål, og løftar fram erfaringar frå tospråkleg opplæring og transspråking som pedagogisk praksis, som ein alternativ måte å sjå skriveopplæring på norsk på.

5.1 Eit kort samandrag av forskingsspørsmåla

Avhandlinga har denne overordna problemstillinga:

Kva rolle spelar opplæringsmålet til elevar i grunnskulen i utviklinga av skriftleg kompetanse i bokmål og nynorsk, og kva for implikasjonar kan denne kompetansen ha for val og bruk av ulike skriftspråksvarietetar?

Som skildra tidlegare er intensjonen bak problemstillinga å skaffe eit oppdatert situasjonsbilde av korleis elevar i grunnskulen meistarar å skrive hovudmål og sidemål, men også eit ønske om å forstå kva mogleg motivasjon som ligg bak ulike språklege val og praksisar hos elevar, avhengig av om dei har bokmål eller nynorsk som hovudmål.

Føremålet med dei fire forskingsspørsmåla har vore å finne svar på hovudproblemstillinga gjennom å gå frå ei språkteoretisk drøfting på samfunnsnivå, via skildringar av skrivekompetanse i bokmål og nynorsk på gruppenivå og vidare hypoteseutvikling, til undersøkingar av språkpraksisar på individnivå. Dette har eg gjort gjennom litteraturstudiar, granskingar av rettskrivingsutvikling basert på lærarvurderingar og analysar av språket i elevtekstar, og gjennom analysar av meningsytringar i elevintervju. Dei fire spørsmåla byggjer delvis på kvarandre, slik at

funn, hypotesar og definisjonar blir vovne saman til eit heilskapleg bilde av problemkomplekset.

I dette delkapittelet gir eg ein kort presentasjon av korleis dei fire delstudiane med sine representative artiklar på kvart sitt vis svarer på dei fire forskingsspørsmåla:

1. Korleis kan den norske toskriftsspråklege situasjonen skildrast i lys av teoriar om tospråklegheit?

Dette spørsmålet blir først forsøkt svart på i teorigjennomgangen i den første delstudien, som med utgangspunkt i kunnskapar frå tospråklegheitsforskning (Mackey 1967, 1968; Cummins 1976; Skutnabb-Kangas og Toukomaa 1976; MacSwan 2000; Bialystok 2007; 2014) og funn frå studiar om aktiv bruk av bokmål og nynorsk (Vulchanova 2014; Vangsnes 2017; Eiksund 2017), som peikar på at elevar som meistrar fleire (skrift-)språk, har eit anna forhold til språk enn dei som berre meistrar eitt. Den engelskspråklege artikkelen (Eiksund 2018) lanserer omgrepet *monolingual biliteracy* for å skildre eit paradoks: Dei som meistrar begge skriftspråka (= «biliteracy»), ser ut til å oppfatte bokmål og nynorsk som nærskyldte variantar av det same språket (= «monolingual»), men ser likevel ut til å hente erfaringar som minner om kognitive effektar hos tospråklege. Dei som berre meistrar eitt av skriftspråka, ser ut til å sjå bokmål og nynorsk som to separate språk, utan at dei ser ut til å hente tilsvarende tospråklege erfaringar. *Monolingual biliteracy*, eller *einspråkleg toskriftsspråklegheit*, femner både om aktiv og passiv språkkompetanse, og omfattar dei reseptive og produktive sidene av skriftspråkkompetansen i fellesspråket norsk.

Det er denne tolkinga av forholdet mellom dei to skriftspråka bokmål og nynorsk som ligg til grunn i delstudiane 2, 3 og 4, og som er forsøkt samla i omgrepet *vilkårsbunden toskriftsspråklegheit*, som den første dimensjonen frå kap. 4.5. Denne dimensjonen er på mange måtar overordna dei andre tre dimensjonane (fordelar og ulemper ved toskriftsspråkleg opplæring (dimensjon 2 og 3) og transspråkleg skriftspråkkompetanse (dimensjon 4)). Dimensjon 1 synleggjer korleis ulike vilkår for språklæring også gir ulike resultat knytte til tospråklegheit. Viktige aspekt er den ujamne utbreiinga av dei to skriftspråka i det offentlege rommet, noko som gir ulike

føresetnader for normdanning. Dette kjem fram i korleis elevane med nynorsk som hovudmål tileignar seg skriftleg kompetanse i sidemål allereie før ungdomstrinnet (delstudie 2), dei ulike utfordringane nynorskelevane møter i meistring av rettskriving og formverk i hovudmål (delstudie 3), og i den transspråklege kompetansen den bokmåls- og nynorskkompetente eleven viser i skriving (delstudie 4). Sjå elles delkap. 5.2 for ein grundigare gjennomgang av premissane for *einspråkleg toskriftsspråklegheit* og *vilkårsbunden toskriftsspråklegheit*.

2. Kva føresetnader har åttandeklasseelevar for å lære seg sidemål?

Dette forskingsspørsmålet er utgangspunktet for den andre delstudien, der føresetnadene for å lære seg sidemålet blir undersøkte med utgangspunkt i elevtekstar skrivne av ungdomstrinnselevar. Benthe Kolberg Jansson (2011b, s. 23–24) peikar på at både bokmål og nynorsk kan vere både hovudmål og sidemål. Dette verkar kanskje innlysande, men for det store fleirtalet av elevane i Noreg er «nynorsk» og «sidemål» som synonym å rekne. Nynorsk som sidemål er også utgangspunktet for det meste av sidemålsforskninga i Noreg (sjå t.d. Jansson 2004a; 2004b; Lorentsen mfl. 1986; Sjøhelle 2016; Vibe og Borgen 2007; Wedde 2006). Problemstillingane innanfor dette forskingsfeltet krinsar gjerne kring tre tett samanvovne forklaringsmodellar:

- a) At elevar med bokmål som hovudmål er (for) lite eksponerte for nynorsk tekst i skule og fritid og dermed har dårlege føresetnader for å lære seg å skrive nynorsk,
- b) at elevane (av same grunn) har lite kunnskap om kva nynorsk er for noko, og
- c) at dei (derfor) blir uvennleg innstilte til å lære nynorsk i skulen.

Liknande problemstillingar er sjeldan tema når ein studerer bokmål som sidemål. Føresetnadene for å lære sidemål er også heilt annleis for elevar med nynorsk som hovudmål, sidan dei i større grad blir eksponerte for sidemålet (bokmål) utanfor skulen.

I denne delstudien er ikkje omgrepet «sidemål» synonymt med nynorsk. Artikkel 2 (Eiksund 2017) tar utgangspunkt i måten sidemål er presentert på i kompetansemåla etter fjerde, sjuande og tiande trinn i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet 2013; 2020). Sjølv om læreplanen ikkje tematiserer dei ulike føresetnadene for å kunne

tileigne seg lese- og skrivekompetanse i bokmål og nynorsk, viser mellom anna argumentasjonen kring den første dimensjonen frå kap. 4.5; Vilkårshunden tospråklegheit, at føresetnadene for sidemål nettopp er avhengige av opplæringsmålet til eleven. Hovudårsaka til dette er det asymmetriske forholdet mellom dei to skriftspråka i det norske samfunnet, noko som er grundig dokumentert og drøfta i både stortingsmeldingar (Kulturdepartementet 2008; 2020; Kunnskapsdepartementet 2008) og rapportar (Wedde 2006; Vibe og Borgen 2007; Kunnskapsdepartementet 2013). Dei fleste av desse tekstane problematiserer vanskane bokmålelevar har med å lære seg nynorsk som sidemål. Dei fordelane nynorskelevane eventuelt måtte ha for å lære seg bokmål som sidemål blir sjeldan tematiserte, men er løfta fram i nokre enkeltstudiar, som t.d. i artiklane «Flerspråkligheit i Norge» (Vulchanova mfl. 2014), «Eit fleirtalspråk med mindretalsfordelar?» (Eiksund 2014), «The effect of bidialectal literacy on school achievement» (Vangsnes, Söderlund og Blekesaune 2017), og «Språk og standpunkt karakterer i nynorsk- og bokmålskommuner på Vestlandet» (Blekesaune og Vangsnes 2020).

Ein kunne vente at ein tydeleg forskjell i meistring skulle føre til ein diskusjon om korleis nynorsk som sidemål blir formidla, t.d. i læreplan og tilhøyrande forskrifter. Vi veit at undervisningspraksis for nynorsk som sidemål ofte fokuserer på grammatikk, læring av erstattarord og tilbakemeldingar på skriftlege tekstar, noko som mellom anna er dokumentert av Jansson (2011a) og Sjøhelle (2020). Denne praksisen har mykje til felles med *ordinær framandspråksopplæring* (Baker 2011, s. 210), der innlæringa av minoritetsspråket (sidemål) skjer i eigne undervisningstimar, gjerne med utgangspunkt i grammatiske øvingar og omsetjingar frå majoritetsspråket (hovudmål). Ein slik undervisningspraksis resulterer sjeldan i tilfredsstillande toskriftsspråkleg kompetanse (Baker 2011, s.st.).

Artikkel 2 (Eiksund 2017) dokumenterer gjennom studiar av sidemåletekstar på åttande trinn at elevar med nynorsk som hovudmål har langt betre føresetnader for å lære sidemål (bokmål) enn bokmålelevane. Dette er oppsummert i den andre og tredje dimensjonen frå kap. 4.5: *Fordelar ved toskriftsspråkleg opplæring og Ulemper ved toskriftsspråkleg opplæring*. Dei viser til at der elevar med nynorsk som hovudmål ser

ut til å tileigne seg gode ferdigheiter i sidemål (bokmål), opplever mange av elevane med bokmål som hovudmål det som utfordrande og tidvis frustrerande å måtte lære seg nynorsk. Ein av grunnane til dette er, som nemnt ovanfor, det asymmetriske forholdet mellom bokmål og nynorsk i samfunnet. Men som artikkelen viser, har truleg synet nynorskelevar har på dei to skriftspråka, også påverknad på resultatet. Elevar med nynorsk som hovudmål ser ut til å sjå skriftspråket som noko relativt – noko det kan forhandlast om – noko som mellom anna gjer at dei i større grad enn elevar med bokmål som hovudmål vekslar mellom ulike skriftlege varietetar i eiga skrivning (Eiksund 2014). Dette finn også støtte i litteraturgjennomgangen i artikkel 1 (Eiksund 2018), som viser at elevar som opplever bokmål og nynorsk som to likeverdige skriftspråk, har betre føresetnader for å bli jamgode i begge, og dermed har betre føresetnader for å lære seg å meistre eige sidemål.

3. Kvifor har nynorskelevar fleire rettskrivingsfeil i hovudmålet sitt enn bokmålelevar?

Dette forskingsspørsmålet blir i hovudsak drøfta i den tredje delstudien, som tar utgangspunkt i dokumenterte skilnader i ferdigheitene i rettskriving og formverk mellom elevar med nynorsk og bokmål som hovudmål. Også her er det mogleg å ta utgangspunkt i det asymmetriske forholdet mellom bokmål og nynorsk. Fleire tidlegare studiar støttar ei slik vinkling, og dokumenterer på ulikt vis korleis elevar oppfattar bokmål som det normale og normgivande og nynorsk som det avstikkande og negativt markerte (sjå t.d. Mæhlum 2007, s. 194). Både Wiggen (1992), Vassenden (1996), Søyland (2001) og Fretland (2015) peikar på bokmål som ei tydeleg kjelde for normavvik i nynorsktekstar. Bjørhusdal og Juuhl (2017) tar dette eit steg vidare i sin analyse av bokmålsavvik i nynorsktekstar på barnetrinnet, og dei spør om bokmålssamanfall i nynorsktekstar kan samanliknast med *majoritetsspråkleg interferens* (2017, s. 95). Ved å sjå bort frå talemålet som delårsak til dei same avvika står ein likevel i fare for å distansere seg frå den heilskaplege språklege konteksten for skrivinga. Det er tradisjon i norsk skule for å ta utgangspunkt i talemålet til elevane når ein startar lese- og skriveopplæringa, og i opplæring av nynorsk som sidemål (Leimar 1976; Mørk 1983; Lorentsen mfl. 1984; Bråten 2003; Skaathun 2007). All

den tid det ikkje kan vere noko ein-til-ein-forhold mellom alle dei ulike talemåla og det nynorske skriftspråket, er likevel ikkje ei slik kopling uproblematisk.

Artikkel 3 (Eiksund 2020) viser at nynorskelevane, i tillegg til å blande bokmål og nynorsk, også slit med å skilje nynorsk frå dialektnære stavemåtar. Dette inngår i den tredje dimensjonen frå kapittel 4.5; Ulemper ved toskriftsspråkleg opplæring. Mykje tyder på at somme nynorskelevar ser nynorsk og talemålsnær skrivning som ein del av det same normkomplekset, noko som kan gjere at aksepten for avvik frå skriftnorma er høgare blant nynorskskrivarar enn bokmållsskrivarar (jf. Sandøy 2009). Eit liknande syn – men med motsette implikasjonar – finn ein mellom anna i Uppstad (2019) sin kritikk av det å kople skriveopplæringa i nynorsk for nært opp til talemål. Han peikar på at ein i staden må byggje nynorskopplæringa på skriftkulturen, og tone ned talemålslinja. Samstundes viser fleire studiar at talemålsnær skrivning ofte er kopla til sosiale normforventningar hos skrivaren, det vil seie til forventingar som er knytte til konkrete domene. Det tyder på at dei same skrivarane har eit klart syn på kva domene dei ulike skriftlege varietetane – bokmål, nynorsk og talemålsnær skrivning – høyrer heime i. Mange elevar med nynorsk som hovudmål skriv helst talemålsnært i sosiale samanhengar, men byter også raskt til normert språk – og då helst bokmål – når dei trur mottakaren ønskjer det. Det har altså etablert seg tekstkulturelle normer, som igjen heng saman med den maktposisjonen som skriftspråket til språkbrukane er knytte til (Eiksund 2015; Vangsnes 2019; Helset og Brunstad 2020; Røyneland og Vangsnes 2020).

Med utgangspunkt i funna frå artikkel 3 går det an å argumentere for at ei (for) nær kopling mellom nynorsk og dialekt kan vanskeleggjere skriveopplæring i nynorsk – både som hovudmål og sidemål. Når skrivinga utanfor skulen vert såpass dominert av dialektnær skrivning, kan dette kome til å skugge for mengdetreninga i nynorsk, noko som igjen går utover kompetansen i nynorsk som skulen måler. I staden for å vere ei støtte kan altså dialekten stå i vegen for god skriveopplæring. Dette framstår kanskje som eit paradoks, sidan det bryt med mykje av argumentasjonen for og legitimeringa av det ein kan kalle ei tradisjonell nynorskopplæring, der det nynorske skriftspråket

veks ut frå dialektane, og der den lokal identitet og nynorsk i skrift er nært knytte til kvarandre (jf. t.d. Garthus, Todal og Øzerk 2010).

Som ei forlenging av dette resonnementet kan det vere nyttig å skilje mellom språkleg medvit og nynorsk identitet. Som gjennomgangen i kap. 2.8 peikar på, kan bruk av nynorsk absolutt vere eit identitetsval (jf. t.d. Hjorthol 2004; Grepstad 2012; Sønnesyn 2018; Wold 2019). For elevar med nynorsk som opplæringsmål treng ikkje denne koplinga vere like klar. Vi veit frå tidlegare at somme elevar oppfattar nynorsk som ein mellomting mellom bokmål og eige talemål (sjå t.d. Eiksund 2015). Viss det i skriveopplæringa blir sett likskapsteikn mellom dialekt og nynorsk utan at skilnadene mellom nynorsk og skriftleg dialekt blir synleggjorde, vil dei same elevane halde fram med å blande inn talemålsnære skrivemåtar i dei nynorske tekstane sine. Ei tilsvarande kopling mellom dialekt og normert språk finn ein sjeldan i opplæringa i bokmål som hovudmål. Saman med bokmålsdominansen kan desse forholda vere ei delforklaring på kvifor elevar med nynorsk som hovudmål har fleire rettskrivingsavvik enn bokmålslevane.

4. Kva motiverer ein elev for å byte frå nynorsk til bokmål som hovudmål?

Det fjerde og siste forskingsspørsmålet blir i hovudsak drøfta i artikkel 4 (Eiksund 2019). Denne studien tar utgangspunkt i språkpraksisane til ein elev frå ein tettstad i grenseområdet mellom stader der nynorsk og bokmål vekslar på å vere tenestemål i kommune og skule. Talet på elevar med nynorsk som hovudmål er fallande (Utdanningsdirektoratet 2018), og tilbakegangen er størst i det som blir omtalt som den nynorske randsona (Grepstad 2012; 2015). Tradisjonelt er bortval av nynorsk anten blitt kopla til bokmålsdominans (ekstern grunngeving) eller mangel på språkleg medvit hos nynorskelevar (intern grunngeving). Argumentet om manglande språkpolitisk medvit låner delar av argumentasjonen sin frå ideen om ein eigen nynorsk identitet, som gjerne koplar likskap mellom lokaltalemål og bruken av nynorsk til ein eigen gruppeidentitet (Eiksund 2015). Ifølgje ein slik argumentasjon er ikkje det å velje målform (berre) eit val av skriftleg kommunikasjonsform, men også ei språkpolitisk markering (Hjorthol 2004). Dermed kan også det å velje bort nynorsk

koplast til ei manglande forståing for eigen bakgrunn – som ein tapt identitet, eller som eit mogleg resultat av eit manglande språkleg medvit (Sønnesyn 2018; Wold 2019).

I artikkel 4 (Eiksund 2019) blir skriftspråket nynorsk forsøkt frikopla frå identitetsomgrepet, og den vekslende bruken av bokmål, nynorsk og talemålsnær skrivning blir i staden sett i eit transspråkingsperspektiv, som ein ressurs og dermed som resultatet av tverrspråkleg kompetanse. Dette blir synleg i måten informanten (Ingrid) aktivt veksler mellom dei ulike skriftspråka på: Ho skriv nærmast feilfri *nynorsk* i skuletekstar, eit moderat *bokmål* i tekstmeldingar til foreldre og lærarar, og *dialektnært*, men med tydelege innslag av normert bokmål og dialekt når ho skriv tekstmeldingar til jamaldringar. Denne aktive måten å kople saman ulike språklege uttrykk minner om «*linguaging*» eller «*språking*» (jf. Becker 1991 og Svendsen 2005). Denne praksisen blir forsøkt samla i den fjerde dimensjonen i kapittel 4.5; Transspråkleg skriftspråkskompetanse. Dette minner om transspråkleg praksis, sidan det tonar ned språket som identitetsmarkør og i staden definerer språkbruk som eit kontinuum av komplimenterande språklege uttrykksmåtar (jf. Wei 2018).

Samla peikar dei fire delstudiane (artikkel 1–4) på korleis opplæringsmålet for elevar i grunnskulen på ulike måtar er ein viktig premissleverandør for korleis skrivekompetansen utviklar seg og blir tatt i bruk i og utanfor skulen. Det asymmetriske styrkeforholdet mellom bokmål og nynorsk i samfunnet utanfor skulen påverkar i tillegg korleis elevane ser på eigen skrivekompetanse. Dette er synleg gjennom måten elevar med bokmål og nynorsk som hovudmål ser ut til å utvikle ulike språkpraksisar avhengig av kven dei kommuniserer med. Dette leier fram til neste delkapittel, som tar for seg korleis omgrepa *einspråkleg toskriftsspråklegheit* og *vilkårsbunden toskriftsspråklegheit* kan vere med å danne ein felles forståingshorisont for dei fire delstudiane.

5.2 Eit eittspråkleg samfunn med toskriftspråklege språkbrukarar?

Ein underliggjande premiss for alle dei fire delstudiane er å sjå den norske skriftspråkssituasjonen som ei form for tospråklegheit, og i forlenginga av dette – å sjå aktiv kompetanse i både bokmål og nynorsk som ei særnorsk form for språk- og tekstkompetanse – eller literacy.

Noreg har alltid vore eit fleirspråkleg samfunn, og som mellom anna Thor Olav Engen og Lars Anders Kulbrandstad (2012, s. 18–22) peikar på, har det så langt ein veit alltid budd folkegrupper med annan språkleg bakgrunn enn den norske i Noreg. Særleg gjeld dette samiske språkbrukarar, men også andre språklege minoritetar som til dagleg må forholde seg til språklege utfordringar ved det å tilhøyre ein språkleg minoritet i det norske majoritetsspråkssamfunnet (sjå t.d. Askeland og Aamotsbakken 2016). Slik kan det vere problematisk på fleire måtar å avgrense den norske språksituasjonen til skriftspråka bokmål og nynorsk og talemålsgrunnlaget for desse skriftfestingane. Når eg likevel vel å samanlikne tospråklegheit med aktiv bruk av bokmål og nynorsk er det med omsyn til den likskapen lese- og skriveopplæringa i norskfaget har med tradisjonell tospråklæring, jf. Baker (2011). Eit anna moment som gjer forholdet mellom bokmåls- og nynorskbrukarar spesielt, er den rolla dei to skriftspråka har hatt i å definere kulturelle og politiske skiljelinjer i det norske samfunnet og den korte tida dette skiljet har hatt til å utvikle seg på (sjå t.d. Hoel 2011, s. 101–162).

Når eg i denne avhandlinga omtaler norsktalande som einspråklege, men *toskriftspråklege*, er det med ei forståing av den kulturelle og politiske overbygningen nasjonen Noreg har hatt i å definere dei ulike talemåla innanfor dei norske landegrensene som *norske* talemål (sjå t.d. Hyvik 2009, s. 177–192). Bruken av omgrepa *einspråkleg toskriftsspråklegheit* og *vilkårsbunden toskriftsspråklegheit* i avhandlinga byggjer på eit syn på omgrepa *literacy* og *tospråklegheit*, som to berande storleikar i samanstillinga av teorigjennomgang og drøftinga av resultat. I dette delkapittelet ønskjer eg å vise korleis desse omgrepa har vore tatt i bruk, og på kva måte eg meiner dei alle er med på å fremje ulike delsvær på problemstillinga.

Literacy på norsk: å kunne bruke både bokmål og nynorsk

Det kan vere utfordrande å omsetje *literacy* frå engelsk til norske forhold. Noko av grunnen til dette er den vide bruken omgrepet har internasjonalt, frå mål av personleg utvikling på individnivå, til ei skildring språkleg kapasitet på samfunnsnivå. *Literacy*-omgrepet kan slik seiast å skildre både ein indre og ein ytre kompetanse (Fodstad 2018, s. 166). Den indre kompetansen omfattar individet sitt forhold til skrift, medan den ytre kompetansen skildrar den samla skriftspråklege kapasiteten i samfunnet.

OECD (2000) definerer literacy som eit kontinuum av kompetansar, som saman skildrar kor godt enkeltindividet evnar å oppfatte og ta i bruk tilgjengeleg informasjon i storsamfunnet. Ifølgje Vygotskij (2001) er skrivning resultatet av møtet mellom talespråket og skriftkulturen språkbrukaren er ein del av. Dette understrekar språket som både eit mentalt og eit sosialt fenomen, som både indre og ytre kompetanse (OECD 2000). Å ha opparbeidd seg literacy kan dermed sjåast som å ha kontroll over kva forventningar omverda stiller til kommunikasjon og omgrepsbruk i ei tekstbasert verd (Gee 1989). Skriftspråket er uttrykket for ein menneskeleg teknologi, ei form for semiotisk mediering av meiningar som menneske har tilgang til gjennom møtet mellom talespråk og skriftspråk i kulturen (Vygotskij 2001, s. 162).

Det norske språket har to offisielle skriftfestingar, noko som gjer at koplinga mellom talespråk og skriftspråk i utgangspunktet bør omfatte aktiv kompetanse i både bokmål og nynorsk. Som gjennomgangen i delkap. 1.2 viste, er likevel ikkje dei nasjonale føringane eintydige i omtalen av dei to skriftspråka. Dermed er heller ikkje rolla bokmål og nynorsk spelar i forståinga av literacy-omgrepet eintydig. Den overordna delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet 2017) omtaler t.d. det å *lytte*, *snakke*, *lese* og *skrive* som grunnleggjande språkferdigheiter.

Noko av motivasjonen for denne inndelinga er knytt til OECD-programmet *Defenition and Selection of Competencies* (DeSeCo), og inndelinga av literacy i tre *Key competencies*: *Use tools interactively*, *Act autonomously* og *Interact in heterogeneous groups* (OECD 2005). Dei tre nøkkelkompetansane peikar på ulike inngangar til literacy-omgrepet. OECD definerer *språk og teknologi* som interaktive verktøy, og bruken desse som ein føresetnad for å lykkast både individuelt og sosialt. Som *autonom deltakar* kan ein aktivt ta del i utviklinga av samfunnet, i familielivet og i andre sosiale samanhengar, gjerne i *heterogene grupper* med ulike føresetnader for interaksjon. Å kunne ta aktiv del i det tekstbaserte samfunnet blir slik ein kritisk *tilgangskompetanse*, jf. Nicolaysen (2005, s. 22), sidan aktiv deltaking også omfattar korleis enkeltmennesket kan oppnå meistring i møte med tekstar.

I rammeverket for grunnleggjande ferdigheiter (2012) er det å lytte og snakke slått saman til *munnelege ferdigheiter*, medan å *lese* og å *skrive* er omtalte kvar for seg. I

læreplanen for norskfaget er omgrepsparet *bokmål* og *nynorsk* brukte kvar gong kompetansemåla omtaler lesing. I skrivning skil derimot læreplanen mellom *hovudmål* og *sidemål*. Sjølv om også desse omgrepa i hovudsak står oppførte parvis gjennom heile utdanningsløpet, skil dei lag i skildringa av standpunktvurderinga etter tiande trinn. Her understrekar læreplanen at læraren skal *ta hensyn til at elevene har hatt lengre tid med formell opplæring i hovudmål enn sidemål* (Læreplan i norsk 2020). Målformene er dermed likestilte i lesing, men blir omtalte som ulike ferdigheiter i skrivning. Dersom ein som Baker (2011, s. 7) vel å skilje mellom lesing og skrivning som *reseptiv* og *produktiv literacy*, kan ein også skilje mellom reseptiv og produktiv skriftspråkskompetanse. Læreplanen kan dermed seiast å legge opp til gradert opplæring i literacy på norsk, der krava og forventningane til produktiv/aktiv språkbruk (skrivning) er lågare enn reseptiv språkbruk (lesing).

Denne avhandlinga byggjer på ei forståing av at literacy på norsk omfattar aktiv kompetanse i *både* bokmål og nynorsk. Behovet for å ta i bruk dei to norske skriftspråka er likevel langt i frå like stort for alle i det norske språksamfunnet. Ein bokmålsbrukar kan ofte ta for gitt at viktig informasjon er tilgjengeleg på bokmål. Ein nynorskbrukar har ikkje det same utgangspunktet og må oftare rekne med at informasjonen berre finst på bokmål. Likeins vil nynorskbrukaren gjerne oppfatte det som føremålstenleg å skrive på bokmål når kommunikasjonssituasjonen set grenser for kva han oppfattar som innanfor eller utanfor det nynorske domenet (jf. Eiksund 2015; Helset og Brunstad 2020). Bokmålsbrukaren kan derimot i større grad bruke bokmål i dei dei fleste situasjonar. Behovet for aktiv språkkompetanse i begge målformer er dermed mykje større for ein nynorskbrukar enn for ein bokmålsbrukar.

Det er dette som i første artikkel (Eiksund 2018) leier fram til omgrepet «monolingual biliteracy», eller *einspråkleg toskriftsspråklegheit*, og som i andre og tredje artikkel (Eiksund 2017; 2020) er med og skildrar den ytre kompetansen i dei to skriftspråka. Det er det asymmetriske styrkeforholdet mellom bokmål og nynorsk i storsamfunnet, og dermed dei asymmetriske forventningane til bokmåls- nynorskbrukarar, som er hovudgrunnen til at kravet til literacy som ein ytre språkkompetanse blir avhengig av førsteskriftsspråket til bokmåls- og nynorskbrukarane. Dei to studiane har likevel ulike

inngangar: ein didaktisk inngang som fokuserer på vurderinga av skriveferdigheiter i gitte skriftlege samanhengar (Eiksund 2017), og ein skrivepedagogisk inngang som fokuserer på utfordringane enkeltelevar har i møte med skriveopplæringa (Eiksund 2020). Den fjerde artikkelen (Eiksund 2019) tar utgangspunkt i literacy som indre kompetanse, der vekslingskompetansen mellom ulike skriftlege varietetar blir samanlikna med transspråking, jf. Garcia og Wei (2014). På denne måten blir kompetansen i fleire skriftspråkelege varietetar trekt fram som ein ressurs i møte med omverda, der vekslinga kjem som resultat av kompetansen i kva krav omverda stiller til kommunikasjon og omgrepsbruk, jf. Gee (1989). Vekslinga er mogleg fordi informanten som dannar utgangspunktet for studien har opparbeidd seg ein kompetanse i – og dermed også er trygg på bruken av - dei skriftspråkelege varietetane ho møter i kvardagen.

Gjennom alle dei fire delstudiane er dermed literacy-omgrepet forstått som *aktiv skrifleg kompetanse i både bokmål og nynorsk*. Det vil seie meistring av begge dei norske skriftspråka – både reseptivt og produktivt. Ei slik forståing av literacy-omgrepet leier vidare fram til måten *tospråklegheit* er brukt på i delstudiane – som skildring av ein språkleg eigenskap hos enkelte språkbrukarar.

Tospråklegheit som individuell eigenskap

Som skildra i delkap. 2.3, skil Mackey (1967; 1968) mellom omgrepa *språk* (felleseige) og *språkbruk/språklegheit* (individuell eigarskap). Eit berande element i denne avhandlinga er forståinga av språket som noko felles. Språket er det som knyt oss saman som samfunn, både reint *instrumentelt*, ved at vi snakkar og kommuniserer ved hjelp av eit sett språkelege normer (jf. språket som berande institusjon i det moderne samfunnet hos t.d. Apelsest 1997), men også *kulturelt*, ved at vi som medlemmer av ein spesifikk skriftkultur definerer oss som norske og norskstalende (sjå t.d. Walton 1996; Hyvik 2016). Det ligg likevel ein ibuande konflikt i måten språk blir omtalt på i diskusjonen kring bokmål og nynorsk, og det er her det blir viktig, sett frå ein konseptuell og prinsipiell synstad, korleis vi omtaler skiljet mellom talespråk og skriftspråk. Vikør (2018) samanliknar bokmål og nynorsk med skriftlege dialektar, der det norske språket fungerer som ein felles språkleg overbygning som inkluderer både

skriftmål, standardtalemål og dialektar. Når eg i denne avhandlinga nyttar meg av teoriar og funn frå forskning på tospråklegheit, går eg tilsynelatande på akkord med denne definisjonen av språk. Det er her skiljet mellom talespråk og skriftspråk kjem inn, først og fremst som eit praktisk skilje. Det er enkelt å sjå distinksjonane som markerer ulikskapane mellom skriftspråka bokmål og nynorsk. Så lenge vi i Noreg ikkje har offisielle standardtalemål knytte til dei to offisielle skriftspråka, kan ein også argumentere for at munnleg *norsk* kan reknast som ein – eller kanskje helst fleire – språklege varietetar av norsk (jf. Wagner, Strömqvist og Uppstad 2008; Øzerk 2016). I tillegg er det interessant å samanhalde og samanlikne effektane av aktiv bruk og kompetanse i bokmål og nynorsk med kjende funn frå internasjonal tospråklegheitsforskning (jf. Skutnabb-Kangas 1981; Cummins 2000; MacSwan 2000; Bialystok 2014). Det er dette som er det teoretiske utgangspunktet for drøftinga som leier fram til den vilkårsbundne tospråklegheita skildra i delkap. 4.5 og 5.1.

Tospråklegheit er gjerne rekna som ein individuell eigenskap, sidan det er den enkelte språkbrukaren sitt behov for å kommunisere på ulike språk som legg grunnlaget for opparbeidinga av tospråkleg kompetanse (sjå t.d. Baker 2011, s. 2). Tospråklegheit som individuell eigenskap blir tatt opp på ulike måtar i dei ulike studiane.

Den første artikkelen (Eiksund 2018) peikar på at erfaring av bokmål og nynorsk som likeverdige representasjonar av språket norsk kan vere ein føresetnad for å tileigne seg toskriftspråklege eigenskapar i bokmål og nynorsk. Dette blir brukt som argument for omgrepet «monolingual biliteracy». Tilsvarende blir skriftleg kompetanse i bokmål og nynorsk i den andre artikkelen drøfta i lys av tospråklegheit, noko som er ein føresetnad for å skilje mellom t.d. hovudmåls- og sidemålsdominert toskriftsspråkleg sidemålkompetanse (Eiksund 2017). I den tredje artikkelen er denne erkjenninga tatt vidare. Det at nynorskelevar ser ut til å sjå på bokmål og nynorsk som to likeverdige skriftlege representasjonar av språket norsk, og *ikkje* som to ulike skriftspråk, blir trekt fram som ei delårsak til at nynorskelevar har fleire rettskrivingsavvik i hovudmål enn bokmålelevane. Samstundes blir nynorsk og dialekt rekna som del av ei og same normklynge. Det er altså den gode kompetansen i sidemål, kombinert med ei kopling mellom nynorsk og skriftleg dialekt, som gjer at elevane blandar dei ulike skriftlege

varietetane. Dette kan sjåast som uttrykk for toskriftsspråklegheit (Eiksund 2017; 2020). I den siste artikkelen (Eiksund 2019) blir bokmål, nynorsk og talemålsnær skrivning studerte som tre skriftspråkeleg varietetar, og den overlappende bruken av dei tre varietetane blir trekt fram som ein ressurs. Informanten kan fritt velje mellom dei ulike skriftlege varietetane, og samstundes oppleve at desse skifta ber preg av ei saumlaus veksling mellom dei skriftlege uttrykka ho rår over. Ho avventar bruken av skriftleg varietet etter dei forventningane eller krava som mottakaren av tekstane hennar har eller stiller (2019, s. 269).

Gjennom alle dei fire delstudiane er altså to- og fleirspråklegheit definert som ein *aktiv kompetanse*, og som *bruk av to eller fleire skriftspråkeleg varietetar av språket norsk*. Erkjenninga av ein fleirspråkleg kompetanse er så å seie fråverande hos dei som har han. Dei ser bokmål og nynorsk, og i noko grad skriftleg dialekt, som ulike skriftlege uttrykk, nærmast som skriftlege dialektar, jf. Vikør (2018), av eitt og same språk. Ein kan argumentere for at desse språkbrukarane opparbeider toskriftsspråkleg kompetanse gjennom å sjå bokmål og nynorsk som del av eit heile. Dei som ser bokmål og nynorsk som *ulike* storleikar, og som av ulike årsaker ikkje ser behovet for å lære seg begge, får ikkje det same høvet til å opparbeide seg tospråkeleg ferdigheiter eller eit heilskapleg perspektiv på den norske språksituasjonen. Tileigninga av norsk toskriftsspråklegheit, som eit særnorsk tilfelle av tospråklegheit, kan slik omtalast som ei vilkårsbunden tospråklegheit (jf. Eiksund 2018) – som eit særnorsk tilfelle av literacy, der literacy-omgrepet omfattar aktiv kompetanse i både bokmål og nynorsk.

Døme på umedviten, toskriftsspråkleg kompetanse

For å illustrere korleis vilkårsbunden tospråklegheit kan arte seg, vil eg trekkje fram to døme: Først nokre tekstutdrag frå dei to elevane i delstudie 2 og 3 – Lone og Ragnhild (sjå delkap. 4.2 og 4.3), deretter tankar om eigen skrivekompetanse frå hovudmålsbytare Ingrid i delstudie 4 (sjå delkap. 4.4).

Lone, som har bokmål som hovudmål, får høg vurdering av hovudmålstekstane sine, men blir vurdert lågt når ho blir beden om å skrive nynorsk. Ragnhild blir vurdert som på eller betre enn forventsnorma i både hovudmål og sidemål (sjå fig. 4.4, s. 81). For å forstå bakgrunnen for desse vurderingane, må vi likevel sjå nærmare utdrag frå

elevtekstane. Fig. 5.1 viser utdrag frå dei fire åttandeklassetekstane til Ragnhild og Lone. Begge har skrive ein hovudmålstekst (venstre kolonne) og ein sidemålstekst (høgre kolonne).

Hovudmålstekstar

Lone (bokmål):

Jeg og noen forskere var på en ekspedisjon i Amazonas jungelen. Vi hadde forbrett oss i flere måneder nå, og endelig var vi der. Vi skulle være der i tre måneder, men det ble ikke som vi hadde tenkt [...]

Ragnhild (nynorsk):

Den store havbyen Atlantis, endeleg fant vi den! Før vi gjekk fant [v]j oss [l]jtt god mat og feirte. Til slutt måtte eg og [namn] ta på oss dykkerutstyret og gå ut for å ta bilder og undersøka nærmare [...]

Sidemålstekstar

Lone (nynorsk):

Emma var 13 år. Hun hadde langt brunt hår og blåe auga. Emma hadde budd eit år i Australia saman med familien sin. De hadde flytta tilbake for nokre dagar sidan. I dag er det fyrste skuledagen til Emma i Norge etter Australia turen [...]

Ragnhild (bokmål):

Hei! Jeg har fått høre av min mor at du skal flytte hit, og enda bedre, du skal begynne på min skole. Jeg er veldig glad for at du skal begynne her og tenkte derfor å skrive et brev for å forklare hvordan skolen her fungerer [...]

Figur 5. 1 Utdrag av hovudmåls- og sidemålstekstar skrivne på 8. trinn av Lone og Ragnhild.

Sidemålsteksten er skriven tre månader etter hovudmålsteksten. Som det går fram av døma, skriv Lone lange og tidvis kompliserte setningar på bokmål, men ser samstundes ut til å finne det vanskeleg å skrive tilsvarande setningar på nynorsk. I hovudmålsteksten (*Jeg og noen forskere...*) bruker ho t.d. konjunksjonar som *og* og *men* til å knyte saman hovudsetningar til lengre periodar. Dette inviterer oss som lesarar vidare framover i historia, noko som gjer teksten enklare å lese. I sidemålsteksten (*Emma var 13 år...*) bruker ikkje Lone setningsbindingar på same måten. Alle hovudsetningane står kvar for seg, skilde med punktum. Denne skrivemåten er også typisk for sidemålstekstane hennar ut over utdraget som er tatt med her, og gjer at nynorskteksten blir tyngre å lese enn bokmålsteksten. Det verkar altså som om evna til å produsere lange (og komplekse) periodar blir borte når Lone blir beden om å skrive på sidemålet sitt. Ho har ikkje opparbeidd seg tryggleiken som trengst for å konstruere komplekse semantiske forhold, eller hatt tid til å utvikle akademiske språkferdigheiter på nynorsk (jf. t.d. Baker 2011; Pearson 2013).

Tilsvarande skilnader mellom bokmål og nynorsk er ikkje moglege å sjå i tekstane til Ragnhild. Ho har nynorsk som hovudmål, men uavhengig av målform er setningane like komplekse. Dette er synleg i siste perioden frå begge utdraga (*Til slutt måtte eg... |*

Jeg er veldig glad...). Begge har lik oppbygning ved at ei hovudsetning blir bygd ut ved hjelp av konjunksjonen *og* og ei leddsetning (...*og gå ut...* | ...*og tenkte derfor...*). For Ragnhild verkar det altså som om målforma ikkje påverkar på setningskompleksiteten. Tekstane til Lone viser det motsette. Ho verkar utrygg når ho skriv den nynorske sidemålsteksten, og kompenserer for dette med korte og enkle setningar. Både Lone og Ragnhild skårar lågare på rettskriving enn på dei andre vurderingsområda (sjå fig 4.4, s. 81). Ragnhild har likevel fleire rettskrivingsfeil i hovudmålsteksten sin enn Lone i sin, og særleg gjeld dette bøyning av verb (**fant* for *fann*, og **feirte* for *feira*) og substantiv (**bilder* for *bilde*). Tilsvarende feil finn vi ikkje i sidemålsteksten (sjå Eiksund 2020). Vi veit frå før at lærarar ofte legg meir vekt på rettskrivingsferdigheiter enn andre delar av skrivekompetansen når dei gir tilbakemeldingar (sjå t.d. Otnes og Solheim 2019). For skrivarar som Ragnhild kan det altså vere ein risiko for at rettskrivingsutfordringane skuggar for andre tekstkvalitetar. Ho komponerer lange og komplekse setningar på begge målformer, men vil kunne oppleve at tilbakemeldingane i hovudsak fokuserer på rettskrivingsavvik. Lone kan på si side oppleve få korreksjonar på sin sidemålstekst. Teksten er nesten feilfri, sjølv om han på grunn av dei korte setningane langt i frå er like lett å lese. For Ragnhild kan altså vurderingar og tilbakemeldingar som fokuserer på rettskriving gjere at ho oppfattar seg sjølv som ein dårlegare nynorskskrivar enn ho faktisk er, trass i at ho skårar høgt både på kommunikasjon, innhald, tekstoppbygging og språkbruk (vurderings-område 1–4). Det er derfor langt frå sikkert at Ragnhild er bevisst kor godt ho kommuniserer på bokmål og nynorsk. Ho kan dermed seiast å vere umedviten sin eigen toskriftsspråklege kompetanse i bokmål og nynorsk.

Det verkar også som om synet på seg sjølv som flinkare til å skrive sidemål enn hovudmål får konsekvensar for korleis nynorskelevane i delstudiane ser på bruken av skriftspråka også utanfor skulen. Det kjem særleg tydeleg fram i den fjerde delstudien. Ingrid har høg kompetanse i både bokmål og nynorsk, men ho opplever bokmålet som enklare. Det som skil bokmåls- og nynorsktekstane hennar, er i hovudsak det relativt høge talet rettskrivingsavvik i nynorsktekstane. Sjølv om Ingrid hevdar at nynorsk ligg nærmare dialekten hennar – ho seier sjølv at ho tenkjer på dialekten sin når ho skriv

nynorsk – har ho skifta hovudmål til bokmål fordi «det er enklare» (Eiksund 2019, s. 238; sjå også vedlegg 7). Ho har likevel god rettskrivingskompetanse i begge målformene og ser også ut til å veksle mellom målformene i eiga skrivning.

Kort samanfatta meiner eg derfor at den todelte skriftspråksituasjonen bør sjåast på som eit særtilfelle av tospråklegheit, og at aktiv kompetanse i bokmål og nynorsk må reknast som eit særnorsk tilfelle av literacy, i denne avhandlinga omtalt som *einspråkleg toskriftsspråkskompetanse*. Denne samanfattainga leier fram til neste delkapittel, som tar føre seg kva rolle desse føresetnadene spelar i den erfarte skriftspråksopplæringa til elevane.

5.3 Hovudmål og erfart skriftspråksopplæring

Kva kan så funna frå studiane avdekkje av moglege didaktiske utfordringar, og korleis kan dette vere til hjelp i arbeidet med opplæring i bokmål og nynorsk? Som svaret på første del av hovudproblemstillinga tyder på, er det samanfall mellom opplæringsmålet til elevane og den skriftleg kompetansen elevane opparbeider. I den vidare drøftinga vil eg derfor først dele elevane i to grupper med utgangspunkt i opplæringsmål.

Opplæringsmålet til elevane, og forholdet dei har til dette, peikar seg ut som den tydelegaste faktoren for læring av skriftlege ferdigheiter i bokmål og/eller nynorsk. Elevane med bokmål som opplæringsmål, også kalla «bokmålslevar», ser ut til å ha ei *lineær* utvikling av skrivekompetanse, medan elevane med nynorsk som opplæringsmål, også kalla «nynorskelevar», i større grad ser ut til å oppleve skriveopplæringa som ein *sirkulær* læringsprosess av *læring*, *avlæring* og *nylæring*.

Ei todeling av elevgruppa skildrar bokmåls- og nynorskelevar som distinktvis ulike, men like fullt homogene, grupper med ulike eigenskapar. Ei slik grov inndeling i to grupper stemmer sjølvsagt ikkje med den verkelege verda. Ved å trekkje eit skarpt skilje står eg derfor i fare for å presentere karikaturar eller arketypar baserte på hovudmålet til elevane, som mange nok vil finne det vanskeleg å assosiere seg med. Både motivasjonen bak og føresetnadene for skriveopplæring er svært individuell. Fleire elevar vil derfor ikkje passe inn i desse hovudgruppene. Når eg i den vidare drøftinga likevel vel å skilje mellom «bokmålslevar» og «nynorskelevar», er det for å få fram dei mest karakteristiske kjenneteikna ved rettskrivingsutviklinga hos bokmåls-

og nynorskelevane. Målet er å vise på kva måte kjennskap til dei ulike føresetnadene kan vere med å danne grunnlag for ein didaktisk motivert diskusjon om hovudmåls- og sidemålsopplæring.

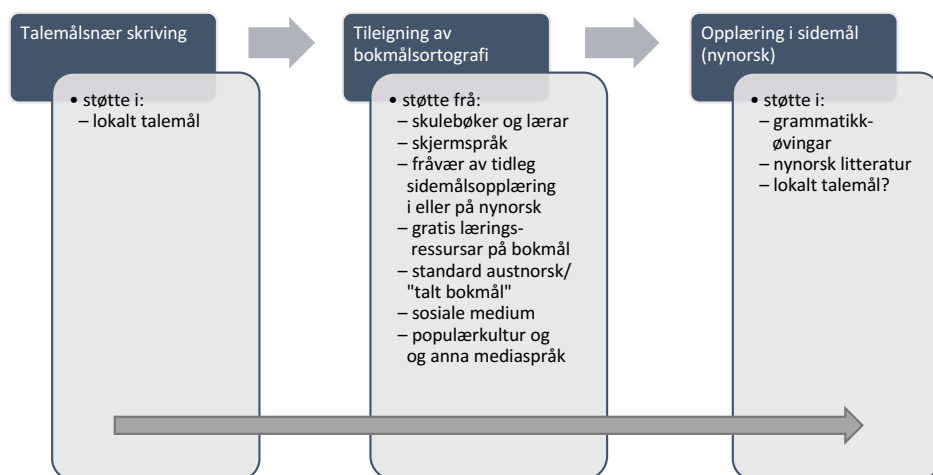
Bokmålselevar: Ei lineær utvikling av (einspråkleg) skrivekompetanse

Som funna i artikkel 3 (Eiksund 2020) viser, verkar det som om elevar med bokmål som opplæringsmål har ei utvikling av staveferdigheitene i hovudmål som langt på veg følgjer forventninga frå kjende teoriar om skriveutvikling, noko som også er i tråd med intensjonane i læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2020). I sjette klasse har dei – som venta – innslag av både fonografisk nøyaktige og unøyaktige normavvik. Stavefeila blir jamt færre etter kvart som dei blir eldre, før bokmålselevane så å seie skriv ortografisk korrekt mot slutten av tiande trinn. Desse tendensane er stadfesta i fleire rettskrivingsgranskningar dei siste tretti åra (Bråten 2003; Skaathun 2007; Eiksund 2020). Viss bokmål blir oppfatta som det skriftlege motstykket i eit (uoffisielt) standardtalemål (jf. Mæhlum 2009), vil dette støtte opp under ei forståing av skriftleg bokmål og talt bokmål som representantar for eit standard norsk.

Dette kan i tillegg både finne støtte i den folkelege forståinga av språkomgrepet om talespråket og skriftspråket som ein felles storleik, jf. kapittel 2.3, og oppfatninga av bokmål som representanten for ein nasjonal skriftstandard (Eiksund 2015; Helset og Brunstad 2020). Som skildra i Eiksund (2020), verkar det som om rettskrivingsferdigheitene til bokmålselevane har ei utvikling der skriftspråket følgjer som den primære utbygginga av talespråket (jf. Viberg 1993), og der nye ferdigheiter stegvis byggjer på allereie kjend kunnskap og kompetanse. Lese- og skriveopplæringa vil dermed te seg som ein lineær prosess, frå talemålsnær skriving, og ei gradvis tileigning av bokmålsortografi (sjå figur 5.2).

Ifølgje tidlegare granskningar kan mange bokmålselevar oppleve at det er samanfall mellom nynorsk formverk og bøyingsendingar i lokaltalemålet (sjå t.d. Mørk 1984). Ein slik overgang frå talemålsnær skriving/fonografisk skriving til ortografisk skriving er som kjent ein innarbeidd del av den pedagogiske inngangen til skriveopplæringa (jf. t.d. Aske og Holmen 2017; Læreplan i norsk 2020). Talemålsnære skrivemåtar med

ein større likskap til nynorsk, kan slik bli definerte som feilstavingar på bokmål. Når elevane seinare får formell opplæring i nynorsk som sidemål, vil det derfor ikkje vere overraskande om dei finn nynorsk ortografi forvirrande, spesielt dersom nynorsk minner om talemålsnær skrivning.



Figur 5. 2 Skriveutvikling hos bokmålselevane, som ei lineær utvikling av rettskrivingskompetanse.

Dette kan forsterke avstanden elevane kjenner til sidemålet, sidan dei allereie har blitt opplærde i at dette er feil. Dei har i så fall fått internalisert ei oppfatning om at talemålsnær skrivning er ortografisk ukorrekt. Kompetansemåla i læreplanen opnar for lesing på både bokmål og nynorsk og uttesting av skrivning på sidemålet tidleg på barnetrinnet. Ein kunne derfor kanskje vente innslag av nynorsk rettskriving i skuletekstane til bokmålselevane. Slike er det likevel svært få av (Eiksund 2020, s. 40). Ei openberr årsak til dette er at ingen av elevane som studiane byggjer på, tok til med sidemålsopplæring før på ungdomstrinnet (Eiksund 2017, s. 271; 2020, s. 57). Nynorsk er ikkje fullstendig fråverande i offentlegheita. Det finst absolutt nynorske barnebøker med brei appell og i tillegg er det fleire innslag i t.d. NRK Barne-TV med nynorsk standarduttale. Fråværet av nynorskknære innslag i tekstane tyder likevel på at påverknaden frå desse kjeldene må vere minimal.

Dermed kan opplæringa i nynorsk som sidemål bli dobbelt vanskeleg, både på grunn av (for) sein oppstart, men også sidan stavemåtane stemmer overeins med noko ein allereie er blitt avlært med bakgrunn i at det er talemålsnært. Denne framandgjeringa kan bli forsterka av måten nynorsk som sidemål gjerne blir undervist på (jf. Blikstad-Balas og Roe 2020; Sjøhelle 2020). Framleis ligg hovudvekta i sidemålsopplæring på terping av grammatiske termar, øving i formverk og læring av erstattarord – metodar som minner om det Baker (2011) omtaler som ordinær framandspråkopplæring med lågt læringsutbytte. Det kan derfor ikkje vere overraskande om motivasjonen for sidemål hos elevar med bokmål som hovudmål er låg.

Ei anna forklaring ligg i opplevinga av relevans. Wiggen (1992) samanliknar negative kjensler til sidemål med *affektive filter* hos Krashen (1981). Ifølgje Wiggen kan mangel på det elevane opplever som akseptable forklaringar på kvifor ein skal lære seg nynorsk, gjere at elevar opplever skriftleg sidemål som unyttig. Ei liknande samanlikning finn ein hos Sjøhelle (2016) i hennar studie av vidaregåande elevar sitt møte med nynorsk som sidemål. Både Sjøhelle og Wiggen omtaler desse affektive filtra som eit hinder for god sidemålsføring.

Nynorskelevar: Ein sirkulær prosess av læring, avlæring og nylæring

Den andre gruppa i grovinndelinga definerer nynorskelevar som ei eiga gruppe. For desse elevane verkar det som om føresetnaden for å utvikle skriveferdigheiter i bokmål og nynorsk er ein heilt annan. Som det kjem fram av artikkel 3 (Eiksund 2020), aukar omfanget av både talemålsnær skiving (fonografiske normavvik) og bokmålssamanfall i formverk (morfemfeil) hos nynorskeleven Ragnhild, etter at ho tar til på ungdomstrinnet, jf. figur 4.5 (s. 61). Det verkar altså som om Ragnhild, i staden for å bli tryggare på bokmål og nynorsk ortografi etter kvart som ho blir eldre, finn det vanskelegare å skilje ut bokmål og talemål frå nynorsk rettskriving på tiande trinn enn på sjetten trinn.

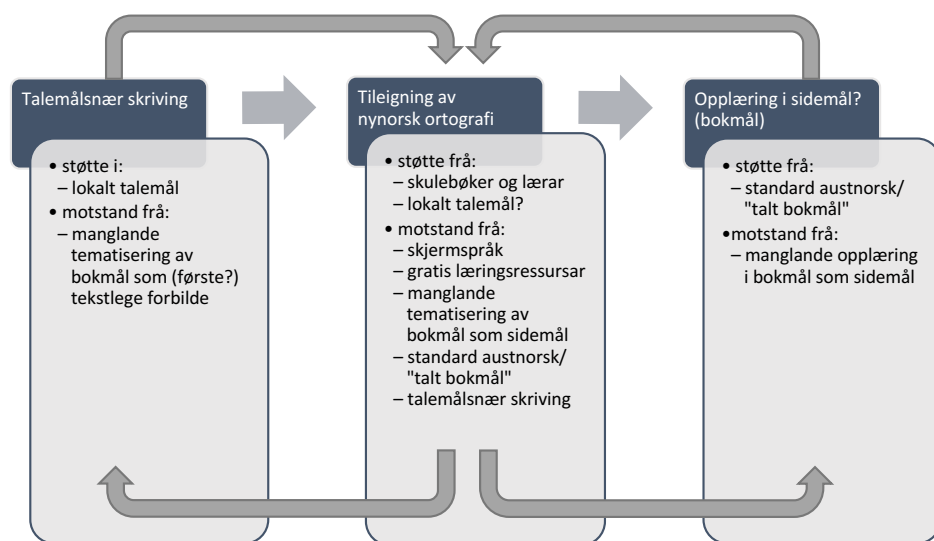
Også den andre nynorskeleven i delstudien har liknande tendensar, noko som kan tyde på at årsaka ligg i dei ytre føresetnadene for opplæringa (jf. t.d. Helset og Brunstad 2020), og ikkje hos evna nynorskelevane har til å lære nynorsk rettskriving. Til

forskjell frå bokmåselevar møter nynorskelevar sidemålet sitt overalt, som skriven tekst både utanfor og på skulen: i teikneseriar, barnebøker og aviser (sjå t.d. Eiksund 2011, s. 45–68), som det dominerande skriftspråket i pedagogisk programvare og menyar på datamaskiner og nettbrett (jf. t.d. Langåker 2018; Myking 2018), men også som tekst i tilgjengelege læringsressursar og gratismateriell frå forlag og ideelle organisasjonar (Skjær mfl. 2008; Juuhl, Hontvedt og Skjelbred 2010). Eit direkte resultat av denne ytre påverknaden er at mange elevar – i det dei skal lære nynorsk på skulen – truleg allereie har knekt både lesekode og skriftkode på bokmål, og det lenge før dei tar til med skriveopplæring på nynorsk. For desse elevane vil ikkje den lineære utviklinga av rettskrivingsferdigheiter som høver i skildringa av bokmåselevane, vere like aktuell. Skriveopplæringa får ein tilleggsdimensjon ved at elevane må lære å omsetje frå bokmål til nynorsk parallelt med den første skriveopplæringa.

Allereie frå starten av må lese- og skrivelærarane tematisere for elevane kva bokmål og nynorsk er for noko, og eventuelt avlære stavemåtar som elevane allereie har lært seg på bokmål. Samstundes møter elevane bokmålet overalt, både utanfor og innanfor skulekvardagen, som skjerm- og menyspråk på datamaskiner, som det sjølvsegde skriftspråket i gratis læringsmaterieill, på nettstadene til læreverka og andre nasjonale ressursider. Lese- og skriveopplæringa vil dermed – i langt større grad enn hos bokmåselevane – vere ein gjentakande prosess av læring, avlæring og nylæring, sidan støttetekstar i dei fleste fag ofte er skrivne på den andre målforma enn det offisielle opplæringsmålet på skulen (sjå figur 5.3).

På grunn av dette vil elevane tidleg få trening i å sjå på skriftspråket som noko relativt, som at det å skrive norsk er noko ein kan gjere på ulike måtar. Viss ikkje skilnadene mellom bokmål og nynorsk blir tematisert i skriveopplæringa, kan *talemålsnær skrivning* bli ein nærliggjande mellomting mellom dei formelle rettskrivingsnormene *bokmål* og *nynorsk*. Til forskjell frå bokmål og nynorsk har dei her tilgang til ein «fasit» i eige talemål. Vi kan sjå spor av dette i artikkel 3 (Eiksund 2020), der elevar med nynorsk som hovudmål ser ut til å halde fast på ein fonografisk stavestrategi, i artikkelen omtalt som *talemålsnær skrivning*, mykje lenger enn bokmåselevar. Hos Ragnhild aukar i tillegg omfanget av dei talemålsnære skrivemåtane etter kvart som ho

blir eldre. Dette stemmer også overens med granskingar som antyd at ungdom og vaksne med nynorskbakgrunn finn det lettare å ty til dialektnære skrivemåtar i formelle samanhengar enn andre (Eiksund 2015; Vangsnes 2019; Vangsnes og Røynealand 2020). Ein av grunnane til dette kan vere at dei oppfattar dialekten og nynorsk som del av det same normkomplekset (jf. Sandøy 2009; Eiksund 2020, s. 60), trass i at dei er fullstendig klare over at ulike situasjonar krev ulike rettskrivingsnormer (Eiksund 2015; Helset og Brunstad 2020). Som det kjem fram av Eiksund (2020, s. 44), verkar det som koplinga mellom talemål og dialekt blir forsterka på ungdomstrinnet. Dette er samanfallande med at elevane tok til med formell opplæring i sidemål (bokmål), men det er uvisst om dette samanfallet har ein direkte årsakssamheng.



Figur 5. 3 Skriveutvikling hos nynorskelevar, med manglande tematisering av skilnadene mellom hovudmål og sidemål: ein sirkulær prosess av læring, avlæring og nylæring av ulike skriftsnormer.

Ungdomstrinnet er ei brytningstid på mange måtar, og funn frå tidlegare studiar tyder på at elevar oppfattar normert nynorsk som eit vaksenspråk som dei ikkje ønskjer å bli assosierte med (sjå t.d. Eiksund 2014, s. 240–241). Det er ukjent kva strategiar lærarar legg opp til for å tematisere forskjellane mellom bokmål og nynorsk for nynorskelevar.

Mykje tyder likevel på at opplæring i *bokmål som sidemål* er nedprioritert blant norske lærarar (Blikstad-Balas og Roe 2020, s. 125). Det er ein velkjent påstand at nynorskelevar ikkje treng opplæring i sidemål sidan dei allereie kjenner til bokmål frå den norske offentlegheita (t.d. Sørbo 2012). Motstanden mot sidemål for nynorskelevar er også sterk i somme nynorskkrinsar, som mellom anna argumenterer med at for tidleg eksponering av bokmål som sidemål kan *setje fart på språkskiftet frå nynorsk til bokmål*, sjå t.d. Kjøllesdal (2019). Viss heller ikkje lærarar er merksame på dei særleine prosessane knytte til læring, avlæring og nylæring av skilnadene mellom bokmål og nynorsk for nynorskelevar, vil det kunne føre til at elevane aldri blir gjort merksame på forskjellane mellom bokmål, nynorsk og dialekt. Ei manglande tematisering kan forsterke inntrykket av normert språk som mindre relevant for elevane si eiga skrivning. Ei manglande kopling mellom skriftspråka kan opplevast som ei manglande kopling til skulediskursen (jf. Bourdieu og Champagne 1996), noko som igjen kan føre til at dei oppfattar skriftspråka som utan relevans for eiga skrivning. Dersom elevane i tillegg opplever nynorsk og dialekt som ein del av det same normkomplekset, samstundes som bokmål framleis har status som nasjonal standard, kan dette påverke statusforholdet mellom dei to skriftspråka i ei negativ retning.

Den sirkulære læringsprosessen til nynorskelevane er ikkje tematisert i norsklæreplanen. Planen legg opp ei utvikling av skriveferdigheiter som liknar den lineære utviklinga til bokmålelevane. Manglande tematisering av skilnadene mellom hovudmål og sidemål gjer at elevane må tileigne seg eigne strategiar for å skilje mellom målformene. Tidlegare studiar tyder på at nynorskelevar i noko større grad enn bokmålelevar ser bokmål som ei nasjonal norm, nynorsk som ei regional vaksennorm, og talemålsnær skrivning blir representanten for det identitetsprega skriftspråket (sjå t.d. Eiksund 2015). Dette finn også støtte hos nyare studiar som peikar på at nynorskelevar er blant dei som oftast skriv talemålsnært i sosiale medium (Vangsnes 2019; Røyneland og Vangsnes 2020). Noko som kan lesast som at dei ikkje finn seg komfortable i nynorsknormalen. Dette finn også støtte i ei oppfatning av bokmål som primær- og nynorsk som sekundærdiskurs i (den skriftlege) språklæringa (jf. Gee

1989), eller skilnaden mellom dei spontane (bokmål) og akademiske (nynorsk) omgrepa som elevane tar i bruk når dei skal skrive (jf. Vygotskij 2001).

Vilkårsbunden toskriftsspråklegheit, med hovudmål som forklaringsfaktor

Kva kan vi då hente av ny kunnskap frå denne inndelinga mellom bokmåselevar og nynorskelevar? Der bokmåselevane langt på veg opplever støtte i ei lineær tileigning av ortografiske ferdigheiter i bokmål på både samfunns-, gruppe- og individnivå, erfarer nynorskelevane ein tilsvarende motstand ved at bokmålet dominerer på makro- og eksonivå, medan det blir stilt skiftande krav om skriftspråkleg kompetanse på meso- og mikronivå. Dette påverkar måten dei som enkeltindivid ser seg sjølv som språklege deltakarar i samfunnet. Sjølv om dei tidleg lærer at skriftspråket er noko relativt, at rettskriving er noko dei må rette seg etter, og at dei derfor ser ut til å kople fonografiske skrivestrategiar raskare enn bokmåselevane (Eiksund 2017, 2020), verkar det som den manglande tematiseringa av kva som skil hovudmål og sidemål (og dialekt) gjer at dei blir usikrere på kva som er formelt korrekt rettskriving etter kvart som dei blir eldre. Viss dei i tillegg ser talemålet sitt og nynorsk som eit felles normkompleks (Sandøy 2009; Eiksund 2020), samstundes som dei ikkje får særleg sidemålsopplæring (Blikstad-Balas og Roe 2020), kan ein ikkje vente anna enn at dei blir usikre på skilnadene mellom bokmål, nynorsk og talemålsnær skriving. At rettskrivinga til nynorskelevane er i krysseld mellom bokmål og talemålsnær skriving, finn også støtte hos Blekesaune og Vangsnes (2020, s. 60–63), som forklarar ei negativ utvikling i vurderinga til standpunkt i nynorsk kommunar, med påverknad frå bokmål og auka bruk av dialektar i offentlegheita.

Skildringa ovanfor understrekar dei sosiokulturelle føresetnadene elevane har for å opparbeide seg skriftlege ferdigheiter i bokmål og nynorsk. Den viser også at ein truleg bør ta omsyn til desse føresetnadene for når elevar skal ta til med skriveopplæring i hovudmål og sidemål.

5.4 Skrivning som kommunikativ kompetanse

I avhandlinga har eg så langt prøvd å peike på ulike samanhengar knytte til bruken av bokmål og nynorsk:

- sammenhengen mellom aktiv bruk av to skriftspråk og tospråklegheit,
- sammenhengen mellom hovudmålet til elevane og forholdet dei ser ut til å ha til bokmål, nynorsk og talemålsnær skriving, og
- sammenhengen mellom det å ha nynorsk som hovudmål og transspråking.

Drøftingane så langt peikar fram mot den fjerde dimensjonen frå kapittel 4.5: *transspråkleg skriftspråkskompetanse*, som ein samlande dimensjon som forsøket å forklare nokon av dei eigenskapane elevane opparbeider seg gjennom prosjektperioden.

Transspråkleg skriftspråkskompetanse er sett saman av tre nøkkelomgrep. Innhaldet i dei to første – adjektivet «transspråkleg» av *transspråking*, og substantivet «skriftspråk» – er grundig presenterte i teorikapittelet (kap. 2.3, 2.5 og 2.9). Samla koplar desse omgrepa saman teoriar knytte til kodeveksling og skriftspråk/skriftkultur med språkbruken til språkbrukarane, og skildrar vekslinga som individet gjer mellom dei ulike språklege ressursane hat rår over. Det tredje delen av omgrepet, «kompetanse», kan forståast på fleire måtar. I samansetjinga *transspråkleg skriftspråkskompetanse* er det likevel kompetanse knytt til kodeveksling og skriftleg kommunikasjon i norskfaget som er undersøkt. Men også i ein slik samanheng er det mogleg å forstå kompetanse-omgrepet på fleire måtar. Eg vil konsentrere meg om tre:

- I. Som *kompetanse* i lys av kompetansemåla i læreplanverket,
- II. som *kompetanse* forstått som skriftlege ferdigheiter, til dømes som kodekompetanse eller funksjonskompetanse, jf. Normprosjektet, og
- III. Som kommunikativ *kompetanse*, t.d. i bokmål og/eller nynorsk, som mål på kor godt elevane meistrar å lese og formidle meining, jf. eit heilskapleg syn på literacy.

I. Kompetanse i lys *kompetansemåla i læreplanen*, knyter bokmål og nynorsk til målbare storleikar etter utvalde årstrinn i grunnopplæringa. Læreplanen skil mellom omgrepa «bokmål» og «nynorsk» i kompetansemåla for lesing, og «skriftspråk», «hovudmål» og «sidemål» for skriving. Progresjonen i kompetansemåla for leseopplæringa er heilt parallell, noko som er tydeleggjort ved at «bokmål og nynorsk»

heile vegen fungerer som eit omgrepsspar. Heilt frå første til tiande trinn skal vanskegraden i tekstar dei les auke jamt på begge skriftspråka. Intensjonen bak denne «tidleg start»-linja stemmer godt overeins med transspråkleg skriftspråkskompetanse, sidan elevane blir eksponerte for begge språka med siktemål om å skape meining, erfaring, forståing og kunnskap gjennom aktiv bruk av to språk. Kompetansemåla for skriveopplæringa har ein (nesten) lik progresjon. Elevane tar til med å tematisere likskapar og skilnader mellom tale og skrift, før skriving på hovudmål og sidemål kan introduserast allereie frå tredje trinn, noko som stemmer overeins med intensjonane bak transspråking. Det er likevel to moment som skil skriveopplæringa i norskfaget frå transspråking. Det eine er det asymmetriske styrkeforholdet mellom bokmål og nynorsk utanfor skulen. I tillegg får elevane all anna undervisning på hovudmålet sitt. Gjeldande praksis for skriftleg opplæring i sidemål kan karakteriserast som ei «sein start»-linje (jf. Jansson 2004a og Sjøhelle 2020). Dette ligg nær det Baker (2011) omtaler som ordinær framandspråksopplæring, og fører avgrensa sidemålskompetanse/tospråklegheit. Kombinasjonen av tidleg lesetrening, men sein og mangelfull skrivetrening, gjer at mange elevar får eit passivt forhold til sidemålet sitt, medan den aktive kompetansen, skrivekompetansen, ikkje blir noko av (jf. Vibe og Borgen 2007).

II. Kompetanse forstått som *skriftlege ferdigheiter* kan delast i to hovudgrupper: kodekompetansar og funksjonskompetansar, jf. gjennomgangen av Normprosjektet i kap. 3.3. Kodekompetansane, som teiknsetjing, rettskriving og formverk, er knytte til den tekniske innkodinga av teksten og kan slik seiast å vere meir generiske enn funksjonskompetansane, som skildrar møtet teksten har med kontekst, skrivehandling og skriveføremål. Kodekompetansane kan ideelt sett lesast som lausrivne frå situasjonen og bør dermed vere moglege å overføre mellom ulike skrivesituasjonar (Matre og Solheim 2014). Når det gjeld vurdering av norskfaglege ferdigheiter, er likevel denne inndelinga utfordrande, sidan skriftlege ferdigheiter då omfattar både bokmål og nynorsk. Krava til meistring av kodekompetansane i hovudmål og sidemål er like, men som funna frå artikkel 2 (Eiksund 2017) peikar på, er det ikkje like enkelt for elevar med bokmål som hovudmål å oppnå jamgod kodekompetanse i bokmål og

nynorsk som det er for elevane med nynorsk som hovudmål. Artikkel 1 og 2 (Eiksund 2017; 2018) viser at der nynorskelevane ser hovudmål og sidemål som jambyrdige variantar av norsk, er sjansane større for at bokmåselevane oppfattar dei som to ulike språk. Dette blir understreka av at fleire av elevane blir vurdert lågare i både kode- og funksjonskompetansar på sidemålstekstane, noko som tyder på at dei ikkje klarer å overføre funksjonskompetansane frå skrivning på hovudmålet (bokmål) til tekstar på sidemålet (nynorsk) (Eiksund 2017, s. 274–275). Dei opplever bokmål og nynorsk som to ulike språk, og ikkje som to jambyrdige representasjonar av norsk. Dermed kan heller ikkje kodekompetansen og funksjonskompetansen i skriftleg norsk seiast å vere fullstendig lausrivne frå kvarandre.

III. Kompetanse kan også lesast som opparbeidd *kommunikativ kompetanse* i bruk av bokmål og nynorsk, og det er altså denne forståinga av kompetanse-omgrepet eg ønskjer å ta i bruk i resten av drøftinga. Kommunikativ kompetanse forstått på denne måten har mykje til felles med kommunikativ kompetanse hos Hymes (1964), dvs. som ein underliggjande kunnskap om språka ein meistrar, og ikkje berre kompetanse i grammatiske reglar. Opparbeidd kommunikativ kompetanse i bokmål og nynorsk tyder også at dei veit når og korleis dei to skriftspråka kan brukast for å oppnå ønskte resultat. Forstått som kommunikativ kompetanse er kompetanse eit mål på kor godt elevane meistrar å ta i bruk dei to skriftspråka i møte med skriftlege kjelder, og i kommunikasjon med andre skrivekunnige. Dette ligg nær opp til literacy-definisjonen (OECD) om å manøvrere seg i eit skriftbasert samfunn, skildringa av den reseptive kompetansen til å kunne lese tekstar på ulike skriftspråk (jf. *tilgangskompetanse* hos Nicolaysen 2005), men også som literacy som aktiv skriftleg kompetanse i både bokmål og nynorsk, jf. forståinga av literacy som ligg til grunn for denne avhandlinga. Det er mykje ved den skriftlege kvardagen til nynorskelevar som har fellestrekk med transspråking som deskriptivt omgrep. Tekstane dei les, vekslar mellom å vere skrivne på bokmål og nynorsk avhengig av om kjeldene er trykte lærebøker, digitale læremiddel, eller kva skjermespråk dei nyttar (jf. Skjær mfl. 2008; Juuhl, Hontvedt og Skjelbred 2010; Myking 2018). Vi veit også at læringsressursar og fagkjelder utanom dei offentleg støtta læreverka gjerne er skrivne på bokmål, sjølv når det skriftlege

sluttproduktet til nynorskelevane skal vere på nynorsk (Fiskerstrand 2014; 2017). I tillegg veit vi at nynorskelevar – i større grad enn bokmålelevane – vekslar mellom å skrive bokmål, nynorsk og talemålsnært, noko som gjer at dei aktivt tilpassar seg ulike rettskrivingsnormer og -former og vekslar mellom dei avhengig av situasjonen (Eiksund 2011, s. 83–84; 2019; Rotevatn 2014; Vangsnes 2019; Helset og Brunstad 2020). Nynorskelevar har gjerne god kommunikativ kompetanse på bokmål (Eiksund 2017), men kan bli usikre når dei skal bruke nynorsk ortografi (Eiksund 2020).

Likevel. Dei ulike delstudiane viser også at den transspråklege skriftspråkskompetansen til nynorskelevane ikkje nødvendigvis kjem som resultat av medviten bruk av transspråking i undervisninga, men fordi elevane på eiga hand opplever det som føremålstenleg å meistre dei ulike skriftspråksvarietetane. Når nynorskelevar lærer seg bokmål utan særleg formell sidemålsopplæring (Blikstad-Balas og Roe 2020), er dette delvis fordi dei ser nytten i å kunne manøvrere i eit skriftsamfunn dominert av bokmål, samstundes som skulekvardagen krev at dei lærer nynorsk. Elevane skiftar mellom dei ulike skriftlege varietetane, alt etter språkleg kontekst og ytre krav. Mangelen på (ein tydeleg) sidemålsdidaktikk ser også ut til å føre til fleire rettskrivingsavvik når nynorskelevane skriv på hovudmål sitt (jf. Bjørhusdal og Juuhl 2017). Likeins er sidemålskompetansen til bokmålelevane lågare grunna ein lite effektiv didaktikk for nynorsk som sidemål. Trass i tydelege kompetansemål verkar det framleis som lærebøker og lærarar utset opplæringa i skriftleg sidemål til ungdomstrinnet (jf. Jansson 2004a; 2011a; Sjøhelle 2016; Eiksund 2017; 2020), noko som ser ut til å føre til låg meistringskjensle og låg motivasjon for nynorsk som sidemål (jf. m.a. Vibe og Borgen 2007).

Både den manglande transspråklege kompetansen hos bokmålelevane og den (automatisk) tileigna transspråklege skriftspråkskompetansen til nynorskelevane kan altså vere ein (utilsikta) konsekvens av fråvær av ein heilskapleg transspråkleg læringspraksis. Dette peikar fram mot det neste delkapittelet, der ein medviten bruk av transspråking som pedagogisk praksis blir løfta fram som å vere i samsvar med intensjonane for språklæring i læreplanverket.

5.5 Didaktiske implikasjoner: Sidemålsopplæring og transspråking

Transspråking som pedagogisk praksis er relativt ny og lite utprøvd i norskfaget. I den grad transspråking er tatt inn i norsk skulekvardag, er det i samband med skildringa av språkkompetansen til elevar med minoritetsbakgrunn (jf. Dewilde 2015; 2019).

Drøftinga i avhandlinga er bygd på to grunnleggjande premisser: 1) å sjå skriveopplæring i bokmål og nynorsk som tospråkleg opplæring, men 2) samstundes skildre den heilskaplege kompetansen i skriftleg norsk – bokmål og nynorsk – som tversspråkleg skriftspråkskompetanse, jf. drøftinga av literacy-omgrepet i kap. 5.2. Eg meiner eg gjennom drøftinga av resultatata frå dei fire delstudiane har vist at desse premissane er legitime. Dermed er det også relevant å drøfte kva didaktiske implikasjonar funna kan ha måten ein ser på norsk skriveopplæring.

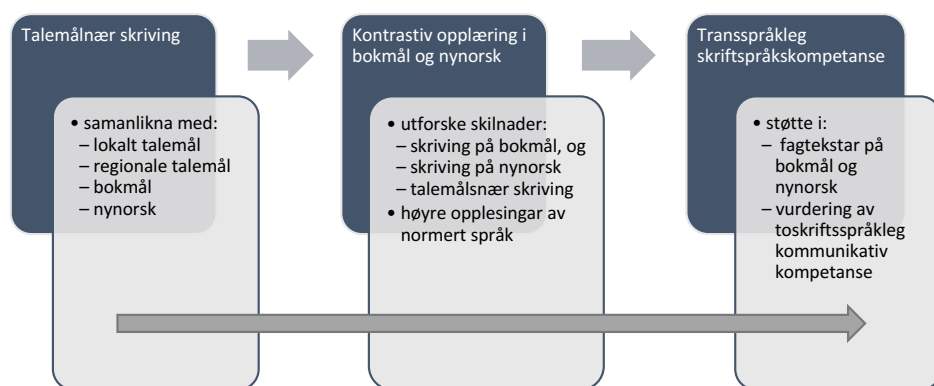
Som nemnt i kapittel 2.9 kan omgrepet transspråking forståast på to ulike måtar, både som skildring av språkleg praksis og som ein pedagogisk praksis. I den vidare drøftinga vil eg skilje mellom desse retningane ved å omtale dei som transspråkleg kompetanse og transspråking som pedagogisk praksis. *Transspråkleg kompetanse* er knytt til vekslinga mellom ulike språk og varietetar hos enkeltindividet, der kompetansen i dei ulike varietetane gjer at elevane vekslar skriftspråk alt etter kva dei opplever situasjonen krev av dei. *Transspråking som pedagogisk praksis* er derimot ein medviten didaktisk bruk av ulike varietetar med mål om å opparbeide ein transspråkleg kompetanse i fleire språkvarietetar hos elevane i ein klasse. Det er så vidt eg kjenner til, ingen som har tatt i bruk teoriane bak transspråking som utgangspunkt for skriftleg opplæring i hovudmål og sidemål. Det finst likevel erfaringar frå fleire forsøk som har liknande utgangspunkt som pedagogisk motivasjon. Fiskerstrand (2014) dokumenterer korleis ulike kjelder på bokmål og nynorsk er med på å fremje læring i samfunnsfag på vidaregåande trinn. Eit likande tankesett kan sporast i forsøka med såkalla *fellesspråklege lærebøker* (Berge, Solheim og Torvatn 1998) og *nynorske fagbøker i andre fag enn norsk* (Nynorsksenteret 2013), der bokmåls- og nynorsktekstar vart tatt i bruk i andre fag enn norskfaget for å fremje nynorsk som sidemål. På same måten har Nynorsksenteret (2015) med støtte frå Wenke Mork Rogne (2015) testa ut bruk av multiple tekstar – kjelder på vekselvis

bokmål og nynorsk – for å trene fagleg forståing i andre fag enn norsk. Jansson og Traavik (2017) har dokumentert at tematisering av sidemål på barnetrinnet har positiv effekt på læringa til elevane som var involverte. På same måten viser Sjøhelle (2017) korleis aktiv bruk av sidemål som bruksspråk i norsktimar aukar læringsviljen og minskar motstanden til nynorsk som sidemål for elevar på vidaregåande trinn. Ho omtaler metoden som «språkduj». Men den vekselvis bruken av bokmål og nynorsk i både resepsjon og produksjon av norskfaglege tekstar har klare parallellar til transspråking som pedagogisk praksis, og har tospråkleg kompetanse som eit uttalt mål, jf. kompetansemåla i læreplanen. Sjølv om ikkje transspråking ligg som pedagogisk grunngeving for desse forsøka, er effekten truleg mogleg å samanlikne. Elevane blir eksponerte for begge målformene i andre undervisningssituasjonar enn rein språkundervisning, og dei opplever derfor at det er fagleg relevant å kunne lese (og skrive) på begge skriftspråka.

Arbeidsmåten finn støtte i norsklæreplanen der ein tidleg skal samanlikne formuleringsmåtar på bokmål og nynorsk. Sidan både bokmål og nynorsk skal fungere som skriftlege utbyggingar av den munnlege basen (jf. Viberg 1993), må ein også kunne argumentere inn talemålet til elevane som det munnlege utgangspunktet for skriveopplæringa for begge skriftspråka. Ein slik argumentasjon finn også resonans i transspråking, som ønskjer å utfordre det tradisjonelle ein-til-ein-forholdet mellom språkbruk og personleg identitet, mellom anna kjend frå sosiolingvistikken. Transspråking som pedagogisk praksis utfordrar også synet på nynorsk som den (eine) legitime representanten for dei norske dialektane. Dersom ein ønskjer å jamstille dei to skriftspråka i opplæringa, må også nynorsk frikoplast frå eit slikt essensielt tufta identitetsomgrep, sjølv om koplinga til talemål er ein velkjend praksis i både skule og lærarutdanning (jf. t.d. Lorentsen mfl. 1984; Jansson 2004b; Reffhaug 2016).

Figur 5.4 viser korleis ei parallell skriveopplæring i bokmål og nynorsk i grunnskulen kan gå føre seg. Tematiseringa av skriftspråka, og tematiseringa av skilnader mellom bokmål, nynorsk og talespråk, kan ta til så snart elevane har kopla lyd og bokstav i lydrett skrivning, og tar i bruk fonografiske skrivestrategiar. I figuren er denne prosessen synleggjort i overgangen mellom «talemålsnær skrivning» og «kontrastiv

opplæring i bokmål og nynorsk». Vi veit at auka medvit kring språkleg variasjon, grammatiske omgrep og fenomen kan ha positive effektar på skrivekompetansen (Myhill, Jones, Lines og Watson 2012), og at målretta undervisning i grammatikk og formverk kan føre til at skrivaren på fleire plan blir klar over dei ulike delane av språket, og dermed blir betre skrivarar (jf. Hudson 2017). Tilsvarande veit vi at parallell opplæring i to likeverdige språk, er nødvendig for å akademiske språklege ferdigheiter, såkalla CALP, i begge språka (jf. Baker 2011).



Figur 5. 4 Transspråkleg skriveutvikling. I tråd med ideane bak transspråking som pedagogisk praksis er bokmål og nynorsk, men også lokale og regionale talemål, tatt med som språklege førebilde i lese- og skriveopplæringa med mål om å legge til rette for fleirskriftspråkleg kompetanse for alle elevar.

På same måten kan auka medvit kring skilnadene mellom bokmål og nynorsk ha positiv påverknad på skriveferdigheitene på begge skriftspråka. Elevane med nynorsk som hovudmål kan tidlegare enn i dag få tematisert skilnadene mellom bokmål, nynorsk og dialekt. Bokmålelevane får sjå korleis talespråket kan uttrykkast på to ulike måtar, og kanskje også finne at det lokale talemålet kan fungere som rettesnor for både bokmål og nynorsk, om enn på ulike område. Læreplanverket legg i prinsippet til rette for ein slik progresjon, der ein øver på ein heilskapleg skriftspråkleg kompetanse, uavhengig av om hovudmålet er bokmål eller nynorsk. Målet med ei slik parallell opplæring er auka medvit kring tospråkleg kompetanse som språkleg ressurs. I figur 5.4 er dette markert som «transspråkleg skriftspråkskompetanse» (sjå delkap. 4.5).

Framlegget til ny språklov (Kulturdepartementet 2020) opnar for å sjå bokmål og nynorsk som to skriftspråk med ulik utbreiing og status, og har ein klar ambisjon om å verne om bruken av begge i samfunnet. Den nye språklova kan lesast som ei erkjenning av at staten har gått frå ein einspråkleg til ein tospråkleg norsk språkpolitikk (jf. kritikken frå Bull 2019). Ei todeling av skriftspråket opnar også for tospråklege omsyn når ein skal tilretteleggje for skriveopplæring i grunnskulen. Men ved å dele det norske språket inn i undergrupper står ein også i fare for å skape skilje mellom «oss» og «dei», mellom ein sosialt, kulturelt eller politisk konstruert majoritet versus minoritet (jf. Apelseth 1996). Den reviderte læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2020) krev tidleg start med sidemål. Det er ikkje uvesentleg korleis sidemålsundervisninga blir gjennomført. Dersom ein held fram med å definere undervisning i hovudmål og sidemål som ulike storleikar – ved å tilby ulik vekting av det som ifølgje språklova er to jamstilte skriftspråk – markerer ein også eit skilje mellom kva språk ein rangerer først og sist, mellom kva skriftspråk som er «vårt» og kva som høyrer til «dei andre». Då kan sidemålet bli framandgjort, og vidare kan det resultere i ein praksis med klare likskapar til framandspråksopplæring (jf. Baker 2011). Resultatet kan blir avgrensa, eller *utilfredsstillande toskriftsspråklegheit* (jf. Eiksund 2017). På same vis bør heller ikkje hovudmålsdidaktikk utelukkande konsentrere seg om hovudmål. Som bokmålslev kan ein-sidedig fokus på bokmål føre til den same, manglande toskriftsspråklege kompetansen. Nynorskelevar utan bokmålsopplæring kan på si side bli usikre på skilnaden mellom bokmål, nynorsk og dialekt (jf. Eiksund 2020), eller tileigne seg ein *sidemålsdominert toskriftsspråkleg kompetanse* (jf. Eiksund 2017).

Transspråking som pedagogisk praksis kan forståast som ein kritikk av eit slikt skilje, der språkgrenser blir sett som sosiale konstruksjonar. I eit bokmål–nynorsk-perspektiv vil det kunne bety at ein i staden for å skilje mellom hovudmåls- og sidemålsopplæring, legg opp til parallell opplæring i begge skriftspråka. I staden for å skilje mellom nynorsk hovudmåls- og sidemålsdidaktikk, kan ein argumentere for at den reviderte læreplanen – gjennom eksplisitt å omtale tospråklegheit som ein ressurs – oppfordrar til ein «parallellspråksdidaktikk», der begge skriftspråka blir vekta likt frå

første til tiande trinn. Med eit slikt utgangspunkt vil ikkje sidemålsdidaktikken berre ha eit einssidig fokus på sidemål. Ifølgje læreplanen er målet for grunnskulen lik lese- og skrivekompetanse i bokmål og nynorsk etter tiande trinn. Som studiane viser oppfyller ikkje dagens praksis dei toskriftspråklege ambisjonane eller intensjonane, verken i språklova eller i læreplanen. Ein måte å møte utfordringane på kan vere gjennom transspråking som pedagogisk praksis. Då kan elevane prøve ut skriving på både bokmål og nynorsk frå første klassetrinn, dra vekslar på likskapar mellom eige talemål andsynes begge skriftspråka, ta imot rettleiing undervegs, og møte vurderingskrava på ungdomstrinnet som to jamstilte skriftspråk, der opplæringa støttar opp under ein likast mogleg kompetanse. Gjennom tidleg og tilnærma lik eksponering for begge skriftspråka i lese- og skriveopplæringa, vil det også kunne bli samanheng mellom undervisningspraksis og læreplan, jf. eit syn på literacy som aktiv kompetanse i både bokmål og nynorsk. Ein slik praksis vil også kunne konsentrere seg om å auke kunnskapen om heilskapen og mangfaldet i den norske språksituasjonen, noko som kunne bidra til å løfte blikket frå dei konkrete rettskrivingsferdighetene, som lenge har prega tradisjonell sidemålsopplæring (jf. t.d. Jansson 2004b; Sjøhelle (2016).

5.6 Avrunding og konklusjonar: Samanheng og samanfall

Tittelen på denne avhandlinga er *Samanheng og samanfall*, og drøftingane har på ulikt vis krinsa rundt desse to omgrepa: Kor sterk er korrelasjonen mellom opplæringsmål og rettskrivingskompetanse i hovudmål og sidemål? Er det mogleg å samanlikne tospråklegheit med aktiv bokmåls- og nynorskkompetanse? Kan tidleg eller sein eksponering for sidemål ha noko å seie for den aktive språkkompetansen? I denne avhandlinga har eg forsøkt å generere hypotesar om årsakssamanhengar med utgangspunkt i desse spørsmåla, med håp om å påvise korleis ulike språklege fenomen og didaktiske føresetnader relaterer seg til kvarande. Målet har vore å få ei djupare forståing for korleis elevar utviklar skrivekompetanse i bokmål og nynorsk i løpet av grunnskulen, og vidare korleis forholdet til dei to skriftspråka er med på å påverke språkbruken deira i og utanfor skulekvardagen.

Ein viktig motivasjon for avhandlinga har vore å sjå opplæringa i bokmål og nynorsk frå eit elevperspektiv. Ikkje i eit språkpolitisk perspektiv, heller ikkje i eit mindretals-/

fleirtalsperspektiv, men i eit opplæringsperspektiv som tar utgangspunkt i elevane sine prestasjonar og språkpraksisar, med mål om å utvikle ny kunnskap om grunnlaget for opplæring i bokmål og nynorsk. For å kome nærmare dette perspektivet har eg drøfta om elevane meistrar bokmål og nynorsk som eitt eller to (skrift)språk, og sett nærmare på kva moglege implikasjonar dei to inngangane kan ha for språklæring (Eiksund 2018). Eg har undersøkt korleis det asymmetriske forholdet mellom bokmål og nynorsk påverkar utviklinga og bruken av hovudmåls- og sidemålskompetanse hos bokmåls- og nynorskelevar (Eiksund 2017; 2020). Og eg har sett nærmare på språkpraksisane til ein elev som bytte hovudmål frå nynorsk til bokmål (Eiksund 2019). Samla meiner eg desse inngangane og dei tilhøyrande drøftingane gir perspektiv på språklæring som ein ikkje finn i tidlegare studiar av bokmål og nynorsk i grunnskulen.

I analysane og drøftingane ovanfor har eg nytta meg av teoretiske inngangar som er utvikla for forskning på tospråklegheit hos språklege minoritetar. Koplinga mellom tospråklegheit og den norske toskriftspråksituasjonen kan verke kontroversiell. Gjennom avhandlinga meiner eg likevel å ha synleggjort likskapane mellom nynorskbrukarar sitt møte med fleirtalsskriftspråket bokmål, og minoritetsspråklege sitt forhold til majoritetsspråk. Samanfalla mellom aktiv sidemålskompetanse og tospråklege ferdigheiter er fleire: Mange nynorskelevar meistrar bokmål og nynorsk nokolunde jamgodt. Mange nynorskelevar vekslar saumlaust mellom bokmål og nynorsk (og dialekt nær skriving). Mange nynorskbrukarar ser også ut til å ha ei forståing for kva domene dei skriftlege varietetane høyrer heime i, og vekslar deretter. På same måte som minoritetsspråklege skårar dårlegare enn einspråklege i eit majoritetsspråk, kan nynorskelevar bli rekna som dårlege rettskrivarar viss ein samanliknar rettskrivingsferdigheitene i med tilsvarende ferdigheiter hos einskriftsspråklege jamaldringar.

I dei ulike studiane har eg både tatt i bruk etablerte omgrep og utvikla nye omgrep og analysemodellar: Som grunnlag for drøftingane ligg ei forståing av at ein *heilskapleg norskspråkleg literacy* på norsk omfattar skriftleg kompetanse i både bokmål og nynorsk, og at aktiv kompetanse i bokmål og nynorsk bør samanliknast med

tospråkleg kompetanse. Med bakgrunn i desse grunnomgrepa er *monolingual biliteracy* (eller «einspråkleg toskriftsspråklegheit») løfta fram i skildringa av det særnorske koplinga mellom tospråklegheit og literacy. *Hovudmålsdominant* og *sidemålsdominant toskriftsspråklegheit* skildrar dei ulike forholda bokmåls- og nynorskelevar har til sidemålet sitt. Ein utvida analysemodell for klassifisering av normavvik, der *fonografisk nøyaktige normavvik* som uttrykk for dialektnær skriving, og *normavvik med sidemålssamanfall* skildrar dei særlege utfordringane nynorskelevar har i skriving av hovudmålstekstar. I den siste delstudien er *transspråking som språkleg kompetanse* og *språkleg praksis* løfta fram som forklaringsmodell for hovudmålsskifte frå nynorsk til bokmål, der veksling mellom ulike skriftlege normer i private og offentlege situasjonar blir forklart ut frå eit *ressursperspektiv* og ikkje som tap av språkleg eller regional/kulturell identitet.

Tre konklusjonar

Som poengtert i innleiinga er det få forskingsfelt som er så avhengige av enkeltindividet som studiar av språkbruk. I denne avhandlinga har eg forsøkt å generere hypotesar om årsakssamanhengar med bakgrunn i korrelasjonsstudiar der språkbruk og språkkompetansar blir målte og samanlikna med andre språkstudiar. Gjennom analysane og drøftingane, og med hjelp av modellane og fagomgrepa, meiner eg å ha kome fram til ny kunnskap om skriftspråksopplæringa i norsk skule. Desse vil eg kort samanfatte i tre konklusjonar. Kvar konklusjon er skriven som ein hypotese med tanke på vidare forskning. Dei to første konklusjonane svarer på dei to delane av hovudproblemstillinga, medan den tredje konklusjonen følgjer som ein didaktisk implikasjon av dei to første.

Konklusjon 1:

Elevar med nynorsk som opplæringsmål har betre føresetnader for å tileigne seg aktiv skriftleg kompetanse i bokmål og nynorsk, og dermed betre føresetnader for å oppnå ein heilskapleg norskspråkleg literacy.

Denne konklusjonen svarer på første del av hovudproblemstillinga: *Kva rolle spelar opplæringsmålet til elevar i grunnskulen i utviklinga av skriftleg kompetanse i bokmål og nynorsk?* Grunngivinga er todelt. Sidan begge skriftspråka både kan vere hovudmål

og sidemål, bør ein også skilje mellom mellom produktiv kompetanse i hovudmål og sidemål.

Isolert sett verkar det som elevar med bokmål som opplæringsmål har ein enklare veg til å bli trygge hovudmålsskrivarar enn det nynorskelevane har (Eiksund 2020, s. 42). Nynorskelevane ser ut til å møte nokre av dei same utfordringane som brukarar av språklege minoritetar har i møte med eit majoritetsspråk (Eiksund 2017, s. 277–278). Noko av grunnen er manglande skriftlege førebilde på nynorsk, men koplinga mellom dialekt nær skrivning og nynorskopplæring kan også vere ei delårsak (Eiksund 2019; 2020). For sidemålskompetansen er situasjonen ein annan. Det verkar som om elevar med bokmål som opplæringsmål utviklar det ein kan omtale som hovudmålsdominant toskriftsspråklegheit (Eiksund 2017, s. 275), medan nynorskelevane i større grad utviklar ei sidemålsdominant, eller velutvikla toskriftsspråklegheit (2017, s. 277). Elevar med nynorsk som opplæringsmål ser derfor ut til å ha betre føresetnader til å lære seg produktiv kompetanse i begge skriftspråka enn elevar med bokmål som opplæringsmål.

Konklusjon 2:

Elevar med nynorsk som hovudmål ser, i større grad enn elevar med bokmål som hovudmål, ut til å ha ein todelt språkkompetanse. Det verkar også som dei har eit opnare og meir positivt syn på veksling mellom ulike norske skriftspråkvarietetar.

Denne konklusjonen svarer til andre del av hovudproblemstillinga: *Kva for implikasjonar kan denne kompetansen ha for val og bruk av ulike skriftspråkvarietetar?* Grunngevinga for den andre konklusjonen veks ut av den første konklusjonen.

Nynorskelevane ser ut til å sjå bokmål og nynorsk som ulike variantar av skriftleg norsk (Eiksund 2015; 2019), nærmast som skriftlege dialektar av det norske språket (jf. Vikør 2018). Som nynorskskrivande er ein ein del av eit (nasjonalt) mindretal. Det kan verke som om mange ser nynorsk og dialekt som delar av same normklynge (Eiksund 2020, s. 55), noko som kan vere ei medverkande årsak til at dei nedprioriterer nynorsknorma i eiga skrivning. Bokmålselevane ser på si side ut til å ha færre innslag av dialekt nær skrivning og/eller innblanding av nynorskord i

bokmålstekstane sine (Eiksund 2020, s. 43). Dette finn støtte i tidlegare funn der bokmål blir omtalt som ein umarkert representasjon munnleg norsk, medan nynorsk (og i noko grad dialektnær skrivning) blir rekna som markert (jf. t.d. Mæhlum 2007). Nynorskselevane ser ut til å sjå dei ulike skriftlege varietetane som heimehøyrande i kvar sine språklege domene, og verkar å vere i stand til å tilpasse seg vekslende skriftspråklege krav i møte med omverda (Eiksund 2019, s.70–72). Når somme nynorskelevar vel å skifte målform undervegs i skuleløpet, kan dette forklarast som tendensar med motsette forteikn: Dei kan a) velje bort nynorsken fordi dei finn han uaktuell i eiga skrivning. Det kan også vere at dei b) byter til det skriftspråket dei (mellombels) finn mest føremålstenleg. Vekslinga kan slik lesast som ei stadfesting av toskriftspråkleg kompetanse. Denne vekslingskompetansen, eller «transspråklege skriftspråkskompetansen» (jf. delkap. 4.5), gjer at dei kan kome til å bytte tilbake ved eit seinare høve dersom situasjonen skulle opne for det.

Konklusjon 3:

Dersom målet med lese- og skriveopplæringa er å oppnå skriftleg kompetanse i både bokmål og nynorsk for alle elevar, bør skriveopplæringa utvidast til å vere ei parallellspråkleg lese- og skriveopplæring der begge skriftspråka blir tatt med i undervisinga frå første klassetrinn.

Den tredje og siste konklusjonen kan truleg lesast meir som eit endringsframlegg for eksisterande opplæringspraksis enn ein konklusjon. Han veks likevel ut av dei to første konklusjonane og kan dermed seiast å kunne prøvast ut og testast på same vis som dei to konklusjonane han byggjer på.

Som tydeleggjort i delkap 1.4 er ikkje dei nasjonale føringane knytte til norsk språk og språkopplæring eintydige i måten bokmål og nynorsk blir omtalte på. Det ligg uforløyste konflikhtar i korleis bokmål og nynorsk skal jamstillast eller særbehandlast, i korleis dei to er omtalte som eitt eller to språk, og i måten norskfaget blir presentert på – som morsmålsfag eller toskriftspråkleg opplæring. Som dei ulike delstudiane syner, viser desse tvisyna også att i måten elevane opplever og lærer seg dei to skriftspråka på. Denne avhandlinga har ikkje undersøkt sjølve skriveopplæringa til elevane, men den skriftlege kompetansen til elevane kan likevel langt på veg seiast å vere eit resultat av korleis bokmål og nynorsk er tematisert i skriveopplæringa.

I det politiske ordskiftet kring sidemål blir det peika på kor vanskeleg nynorsk er og at undervisninga øydelegg for elles oppegåande bokmålelevar. Alternativt blir det hevda at dårlege haldningar hos lærarar, elevar og/eller føresette øydelegg for nynorsk og sidemålsopplæringa. Begge argumenta peikar på skriftspråka eller språkbrukarane.

Det er ingenting som tilseier at bokmålelevar skal ha tyngre for å lære to norske skriftspråk enn det nynorskelevar har. Som skriftspråk er bokmål og nynorsk relativt like. Årsakene til at resultatata er så sprikande som dei er må derfor ligge utanfor elevane og utanfor skriftspråka.

Når «sidemålsopplæring» i tydinga opplæring i nynorsk som sidemål, stadig kjem opp til politisk drøfting tyder det likevel på at noko ikkje er som det bør vere. Konklusjon 3 prøver å peike ut eit tredje alternativ, der didaktikken – ikkje skriftspråka eller språkbrukarane – er målet for endringa. I staden for å skilje mellom hovudmåls- og sidemålsdidaktikk, kan ein – gjennom å leggje til rette for ei parallell opplæring i bokmål og nynorsk – få endra sjølve måten dei to skriftspråka blir presenterte på for elevane i grunnskulen. Ved å leggje til rette for ein slik «parallellspråksdidaktikk», gjerne etter mønster frå transspråking som pedagogisk praksis, vil dei to skriftspråka kunne brukast som jambyrdige alternativ til den talemålsnære skrivninga allereie frå første årstrinn. Kompetansen i dei to kan dermed vekse fram som resultat av ei stadig samanlikning av to jamstilte skriftspråk.

Det er likevel utfordringar ved å argumentere for ei parallellspråkleg tilnærming til skriveopplæring. Transspråking byggjer mellom anna på at elevar med ulik språkleg bakgrunn fungerer som språklege ressursar for kvarandre. Det asymmetriske styrkeforholdet mellom bokmål og nynorsk i samfunnet utanfor klasserommet kan gjere ei slik jamstilling vanskeleg. Det vil også krevje lærarar som frå første klassetrinn er klare for å tematisere bokmål og nynorsk som alternative skriftfestingar av munnleg norsk, og å sjå toskriftspråklegheit og veksling mellom bokmål og nynorsk, som eit gode for alle elevar. Det ligg slik både politiske og pedagogiske utfordringar i vegen for eventuelle endringar.

6 Etterord

What is important when we try to decide whether generalizations [from research into bilingualism] are legitimate or not seems to be the degree of similarity with regard to power relations, to the social prerequisites for the languages (i.e. status questions) and the speakers, and not the degree of similarity with regard to the varieties themselves. (Skutnabb-Kangas 1981, s. 65)

Dette sitatet er henta frå *Bilingualism or Not* (1981) av Tove Skutnabb-Kangas. I boka tar ho for seg korleis maktforhold mellom språk og språkbrukarar kan føre til ulike former for tospråklegheit for medlemmer i eit språksamfunn. Ho peikar på korleis språklege minoritetar gjerne ser tospråklegheit som ein nødvendig kompetanse, medan han i langt større grad er frivillig for medlemmene av språklege majoritetar.

Forholdet bokmåls- og nynorskelevar har til opplæring i hovudmål og sidemål har klare parallellar til denne skildringa. Dei fire delstudiane viser på kvar sin måte korleis eit asymmetrisk styrkeforhold mellom bokmål og nynorsk i samfunnet påverkar måten bokmåls- og nynorskelevar ser på og tileignar seg kompetanse i hovudmål og sidemål. Nynorskelevar ser tydeleg behovet for å meistre bokmål, men mange lærer seg det på eiga hand utan særleg læringstøtte. Bokmålslevar ser i større grad på nynorsk som eit skriftspråk for spesielt interesserte, og tileignar seg skriftleg kompetanse som om det var eit framandt skriftspråk. Desse ulike inngangane til skriveopplæringa blir ikkje tematiserte i læreplanen, som tar utgangspunkt i at det norske språksamfunnet har reell, og ikkje berre formell, språkleg jamstilling. Denne avhandlinga peikar på behovet for eit skifte i måten bokmål og nynorsk blir presenterte for elevane på.

6.1 Tilbakeblikk og atterhald

Dei moglege didaktiske implikasjonane av eit slikt skifte er allereie drøfta og oppsummerte i kapittel 5, og eg kjem derfor ikkje til å gjenta dei her. I staden vil eg runde av med nokre tankar kring forholdet mellom det teoretiske og metodologiske fundamentet avhandlinga byggjer på, kva atterhald ein bør ta i tolkinga av funna som er presenterte, og kva nye perspektiv eg meiner avhandlinga kan inspirere til.

Den teoretiske tilnærminga i denne avhandlinga kviler på eit hermeneutisk fundament, der samanstilling, tolking og drøfting har stått sentralt. Teoriane som har vore presenterte spenner frå vitskapsteoretiske, læringsteoretiske til meir språkfilosofiske tema knytte til språk og språklæring. Den metodologiske tilnærminga har vore prega av ei dynamisk veksling mellom kvalitative og kvantitative forskingsmetodar og skiftande utval av elevtekstar og elevinformantar. Denne vekselverknaden har gjort at fleire av studiane – i tillegg til å skildre ein språkleg kvardag – har vore brukte til å utvikle og teste ulike hypotesar, metaforar eller typologiar knytte til forholdet mellom bokmål og nynorsk, jf. omgrepet «konseptuell generalisering» (Tjora 2017).

Det er likevel delar av temaet for denne avhandlinga eg ikkje har fått undersøkt så grundig som eg ønskte i utgangspunktet. Hovudmaterialet er elevtekstar. Sjølv om eg har supplert desse med fritidstekstar og elevintervju, er det framleis sider ved språkvala til enkeltelevane eg ikkje har innsyn i. Eg kjenner til dømes lite til kva norskfagleg kompetanse lærarane til elevane har hatt. Dermed veit eg også lite om detaljane i sjølve skriveopplæringa til elevane. Eg har av same grunn ikkje fullt innsyn i motivasjonen for at elevane skriv som dei skriv. Dette gjeld i første rekke skuletekstane, men og fritidstekstane som eg har fått tilgang til. Eg meiner likevel at eg gjennom elevintervjua og tekstsamtalane med informantane har fått nok innblikk til å kunne peike på sannsynlege samanhengar og utvikle hypotesar på bakgrunn av desse. Sikker kan eg likevel ikkje vere.

Eit tredje atterhald er elevutvalet, spesielt gjeld dette delstudie tre og fire. I delstudie 3 valde ein av informantane å trekke seg. Sjølv om eg hadde mange andre informantar å velje mellom, var det for seint å erstatte han med ein elev med tilsvarande profil. Når eg likevel vel å lite på eigne funn, kjem dette av kor tett samansvovne resultatane, drøftingane og årsaksforklaringane frå dei fire studiane er. Dei fire studiane er bygde på kvarandre, der materialet frå den ein studie har vore med og lagt grunnlag for utval og datagenerering i den neste. Det verkar også å vere ein sterk korrelasjon mellom funna og tidlegare granskingar. Desse nære koplingane gir grunnlaget for drøftingane ei breidde som eg meiner stør under konklusjonane eg har kome fram til.

6.2 Innspel til vidare forskning

Det er ikkje alltid like enkelt å setje strek for eit forskingsarbeid. Datainnsamling og teoretisering kan i prinsippet halde fram i det uendelege. Det same kan analysar og utforsking av kategoriar, skissering av samanhengar og framlegg til hypotesar. I dette ligg det sjølvstøtt potensial for kunnskapsbygging, men også ei utfordring ved at ein kan fortape seg i detaljane.

Denne studien fann ramma si i innsamlinga av datamaterialet og premissane for dei fire publiserte delstudiane. Elevane som tok del har alle avslutta skulegangen og kan ikkje følgjast opp lenger. Eg håper likevel at funna som er presenterte i denne avhandlinga og hypotesane frå drøftingskapittelet kan danne grunnlag for vidare forskning. Hovudmaterialet som avhandlinga er bygd på er henta frå Normkorpuset, og er derfor tilgjengeleg for alle. Det same er hypotesane og analysemodellane eg har presentert. Eg ser fram til å gjere nye analysar på eit større materiale og slik utforske kor haldbare hypotesane og modellane er.

Dette er også ein invitasjon til andre som måtte ønske å kontrollere både funn og hypotesar, og ei oppmoding om å utforske om eventuelle samanfall i omstende og resultat kan synleggjere om det er årsakssamanhengar mellom opplæringsmål og språkbruk.

7 Referansar

7.1 Litteraturliste

- Andrews, Richard, Carole Torgerson, Sue Beverton, Terry Locke, Graham Low, Alison Robinson og Die Zhu (2005). The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition (Vol. 2005/06). University of York: Department of Educational Studies.
- Apelseth, Arne (1997). *Mellom tradisjon og innovasjon. Utgangspunkt for Ivar Aasens tidlege målstrev* (Vol. 2 frå Ivar Aasen-året 1996). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aske, Jorunn og Sofie Holmen (2017). Å stave korrekt. Pedantisk pirk eller uttrykk for nasjonal danning? Staveutfordringar til elevar på 8. og 10. trinn. I Birgitte Fondevik og Pål Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 150–172). Oslo: Samlaget.
- Askeland, Norunn og Bente Aamotsbakken (2016). *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter*. Kristiansand: Portal forlag.
- Baker, Colin (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. utg. Vol. 79). Bristol: Multilingual matters.
- Barthes, Roland (1953). *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris: Seuil.
- Becker, Alton L. (1991). Language and languaging. *Language and Communication*, 11(1–2), 33–35. doi: 10.1016/0271-5309(91)90013-L
- Ben-Zeev, Sandra (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009–1018.
- Berge, Kjell Lars (2005). Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring. I Anne Steinsvik Nordal (red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 1* (s. 65–97). Volda: Nynorsksenteret. Høgskulen i Volda.
- Berge, Kjell Lars (2019). Skriftkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskingsfeltet og forskingsresultat på 2000-talet. I Stig J. Helset og Endre Brunstad (red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 21–51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. doi: 10.23865/noasp.67
- Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen og Ragnar Thygesen (2016). The Wheel of Writing. A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. doi: 10.1080/09585176.2015.1129980
- Berge, Kjell Lars og Gustaf B. Skar (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag / Normprosjektet.
- Berge, Kjell Lars, Gustaf B. Skar, Synnøve Matre, Randi Solheim, Lars S. Evensen, Hildegunn Otnes og Ragnar Thygesen (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment. Consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1–20. doi: 10.1080/0969594X.2017.1330251

- Berge, Kjell Lars, Randi Solheim og Ann Charlotte Torvatn (1998). *Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære, rapport nr. 7. Studier av lærebøkene i skolekonteksten – elevenes opplevelse av ordningen, leseferdigheter og holdninger*. Trondheim: Allforsk.
- Bialystok, Ellen (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560–567.
- Bialystok, Ellen (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (2007). Language acquisition and bilingualism. Consequences for a multilingual society. *Applied Psycholinguistics*, 393–397.
- Bialystok, Ellen (2014). Språkerfaring endrar språklege og kognitive evner (Endre Brunstad, oms.). I Endre Brunstad, Ann-Kristin Helland Gujord og Edit Bugge (red.), *Rom for språk. Nye innsikter i språkleg mangfald* (s. 131–146). Oslo: Novus.
- Bianco, Joseph Lo (2010). Language Policy and Planning. I Nancy H. Hornberger og Sandra Lee McKay (red.), *Sociolinguistics and language education* (s. 143–176). Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.
- Bjørhusdal, Eli (2015). Nøytralitet eller nynorsk? Språkpolitiske hovudprinsipp i norsk opplæring. I Hjalmar Eiksund og Jan Olav Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 104–119). Oslo: Samlaget.
- Bjørhusdal, Eli (2017). Nynorsk språkstimulering i barnehagen. Framlegg til eit fagleg grunnlag. I Eli Bjørhusdal og Ingvil Brügger Budal (red.), *Nynorsk med dei minste* (s. 11–31). Oslo: Samlaget.
- Bjørhusdal, Eli, Edit Bugge, Jan Olav Fretland og Ann-Kristin Helland Gujord (red.) (2018). *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Bjørhusdal, Eli og Gudrun Kløve Juuhl (2017). Bokmålsavvik frå norma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, 109(1), 93–121. Henta frå <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1407>
- Bjørhusdal, Eli, Janne Sønnesyn og Jan Olav Fretland (2020). Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdidaktikk. Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular. I Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset og Endre Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 63–92). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. doi: 10.23865/noasp.106
- Blekesaune, Morten og Øystein Alexander Vangsnes (2020). Språk og standpunktarakterer i nynorsk- og bokmålskommuner på Vestlandet. *Norsklæreren*, Nr. 2/2020, 56–68.
- Blikstad-Balas, Marte (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, Marte og Astrid Roe (2020). *Hva skjer i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, Pierre (1979). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (Annick Prieur og Theo Barth, oms.). Oslo: Pax.
- Bourdieu, Pierre og Patrick Champagne (1996). «Skoletaperne». Stengt ute og stengt inne (Annick Prieur, oms.). I Pierre Bourdieu, *Symbolisk makt. Artikler i utvalg* (s. 159–166). Oslo: Pax.

- Braddock, Richard, Richard Lloyd-Jones og Lowell A. Schoer (1963). *Research in Written Composition Urbana*: National Council of Teachers of English.
- Bronfenbrenner, Urie (2009). *The ecology of human development. Experiments by Nature and Design*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Brunstad, Endre (2003). Det reine språket. I Helge Sandøy, Randi Brodersen og Endre Brunstad (red.), *Purt og reint. Om purisme i dei nordiske språka* (s. 7–18). Skrifter frå Ivar Aasen-instituttet, nr. 15. Volda: Høgskulen i Volda.
- Brunstad, Endre (2018). Kan sidemålet fremje djupnelæring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsopplæringa. I Eli Bjørhusdal, Edit Bugge, Jan Olav Fretland og Ann-Kristin Helland Gujord (red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 129–156). Oslo: Samlaget.
- Brunstad, Endre og Stig J. Helset (2019). Utfordringar og moglegheiter for skriftkulturforskninga. I Stig J. Helset & Endre Brunstad (red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytningstid* (s. 9–19). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. doi: 10.23865/noasp.67
- Brunstad, Endre (2020). Det saumlause språkskiftet – om overgangar frå nynorsk til bokmål i Fjell. I Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset og Endre Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 171–202). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. doi: 10.23865/noasp.106
- Bryant, Peter, Michael Devine, Andrea Ledward og Terezinha Nunes (1997). Spelling with apostrophes and understanding possessions. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 91–110. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01229.x
- Bråten, Ivar (2003). Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I Ingolv Austad (red.), *Mening i tekst* (s. 52–66). Oslo: Cappelen.
- Buland, Trond, Thomas Dahl, Liv Finbak og Vidar Havn (2008). *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»* Trondheim: SINTEF/NTNU.
- Bull, Tove (1996). Aasen, språk og identitet. *Språknytt 1996* (1), 17–20.
- Bull, Tove (2018). Kognitive effektar av norsk tospråklegheit. Eit sosiolingvistisk perspektiv. I Eli Bjørhusdal, Edit Bugge, Jan Olav Fretland og Ann-Kristin Helland Gujord (red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 97–113). Oslo: Samlaget.
- Bull, Tove (2019). The two Norwegian official written standards, bokmål and nynorsk. Linguistic and ideological implications of national bilingualism and biliteracy. *AFinLa Yearbook*, 77. doi: 10.30661/afinlavk.79335
- Bøyesen, Liv (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 286–297.
- Baayen, R. Harald (2008). *Analyzing Linguistic Data. A Practical Introduction to Statistics using R*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Cooper, Robert (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costa, Albert, Mireia Hernández og Nuria Sebastián-Gallés (2007). Bilingualism aids conflict resolution. Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, 59–86.

-
- Coulmas, Florian (2003). *Writing systems: an introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, John W. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3. utg.). New Jersey: University of Nebraska-Lincoln; Pearson International Edition.
- Creswell, John W. og Vicki L. Plano Clark (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3. utg.). Thousand Oaks, USA: Sage Publications.
- Creswell, John W. og J. David Creswell (2018) *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5. utg.). Los Angeles | London | New Dehli | Singapore | Washington DC | Melbourne: SAGE Publications.
- Cummins, Jim (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth. A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.
- Cummins, Jim (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. doi: 10.3102/00346543049002222
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dahl, Anne (2014). Prinsipper for grammatikkundervisningen. I Camilla Bjørke, Magne Dypedahl og Gro-Anita Myklevold (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 111–124). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- de Vaus, David (2002). *Surveys in Social Research* (5. utg.). London | New York: Routledge.
- Dewilde, Joke Ingrid (2015). «No problem, janem» En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I Anne Golden og Elisabeth Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemme* (s. 109–126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dewilde, Joke Ingrid (2019). Forord. I Ofelia García og Li Wei (oms. Inger Sverreson Holmes). *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring* (s. 5–8). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dimmen, Torgeir, Hjalmar Eiksund (red.), Ingrid Slettevoll, Marit Wadsten og Liv Kristin Bjørlykke Øvereng (2013). *Mange vegar til målet. Sluttrapport. Tiltaksplan for Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa*. Volda: Nynorsksenteret. Henta frå https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/Mange-vegar-til-maalet-Del1og2_endeleg-versjon.pdf
- Eiksund, Hjalmar (2011). *Med nynorsk på leselista. Ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag*. Skrifter frå Ivar Aasen-instituttet, nr. 27. Volda: Høgskulen i Volda.
- Eiksund, Hjalmar (2014). Eit fleirtalsspråk med mindretalsfordelar? Tospråkleg literacy på norsk. I Endre Brunstad, Edit Bugge og Ann-Kristin Helland Gujord (red.), *Rom for språk. Nye innsikter i språkleg mangfald* (s. 233–247). Oslo: Novus.
- Eiksund, Hjalmar (2015). Mellom borken og veden. Ungdom på jakt etter ein nynorsk identitet. I Hjalmar Eiksund og Jan Olav Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 36–47). Oslo: Samlaget.

- Eiksund, Hjalmar (2017). Eitt språk – to kompetansar. Føresetnader for sidemål. I Birgitte Fondevik og Pål Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag* (s. 258–283). Oslo: Samlaget.
- Eiksund, Hjalmar (2018). Monolingual biliteracy. I Eli Bjørhusdal, Edit Bugge, Jan Olav Fretland og Ann-Kristin Helland Gujord (red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 31–52). Oslo: Samlaget.
- Eiksund, Hjalmar (2019). Språkpraksisar i randsona. Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting*, 10, 49–76. doi: 10.7557/17.4971
- Eiksund, Hjalmar (2020). Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt. Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjetten til tiande trinn. *Maal og Minne*, 112(1), 27–64. Henta frå <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1800>
- Eiksund, Hjalmar og Pernille Fiskerstrand (2015). *Rapport 01/2015: Forsøk med ein eller to karakterar i norskfaget på vidaregåande trinn*. Volda: Nynorsksenteret, Høgskulen i Volda.
- Engen, Thor Olav og Lars Anders Kulbrandstad (2012). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal.
- Erikson, Erik H. (2000). Livscyklens identitetens epigenese. I Knud Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 134–138). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Evensen, Lars Sigfred (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I John Smidt, Ingvild Folkvord og Arne Johannes Aasen (red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Finbak, Liv (1998). *Lese- og skrivevansker – dysleksi? En undersøkelse av utvalgs-kriterier og sammenhenger mellom avkodning og staving*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Finbak, Liv (2004). *Stavefeil under lupen. Presentasjon av en pedagogisk modell for å beskrive stavefeil*. Trondheim: VOX voksenopplæringsinstituttet.
- Finbak, Liv (2005). Analyser av stavefeil. *Spesialpedagogikk*, (9), 20–29.
- Fiskerstrand, Pernille (2014). Omsetjing og forståing. Når elevar med nynorsk som hovudmål skal skrive fagtekst i samfunnsfag. I Endre Brunstad, Ann-Kristin Helland Gujord og Edit Bugge (red.), *Rom for språk. Nye innsikter i språkleg mangfald* (s. 251–266). Oslo: Novus.
- Fiskerstrand, Pernille (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 Yrkesfag*. Doktorgradsavhandling, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Florczak, Kristine L. (2014). Purists Need Not Apply: The Case for Pragmatism in Mixed Methods Research. *Nursing Science Quarterly*, 27 (4): 278–282.
- Fodstad, Lars August (2018). Bokmelding: Marte Blikstad-Balas: Literacy i skolen. *Edda*, 105(2), 162–166.
- Fondevik, Birgitte og Pål Hamre (red.) (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag*. Oslo: Samlaget.
- Fontana Andrea og James H. Frey (2005). *The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement*. I: Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 695–727). Sage Publications Ltd.

-
- Fretland, Jan Olav (2015). «Vi analyserer økningen i isokvanter». Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I Hjalmar Eiksund og Jan Olav Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 176–187). Oslo: Samlaget.
- Gadamer, Hans-Georg (2001a). Språk og forståelse (Torgeir Skorgen, oms.). I Sissel Læg Reid og Torgeir Skorgen (red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 147–162). Oslo: Spartacus.
- Gadamer, Hans-Georg (2001b). Tekst og fortolking (Torgeir Skorgen, oms.). I Sissel Læg Reid og Torgeir Skorgen (red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 163–197). Oslo: Spartacus.
- Garcia, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century. A Global Perspective*. Chicester, UK: Wiley-Blackwell.
- Garcia, Ofelia og Li Wei (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstokes: Palgrave Macmillian.
- Garthus, Karen Marie Kvåle, Jon Todal og Kamil Øzerk (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane*. Henta frå https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/2010Rapport_ValdresFirda.pdf.
- Gee, James Paul (1989). Literacy, Discourse, and Linguistics. Introduction. *Journal of Education*, 17(1), 5–17.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten* (Søren Schulz Jørgensen, oms.). Cambridge 1991: Hans Reitzel.
- Goffman, Erving (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik* (Kari og Kjell Risvik, oms.). Oslo: Pax.
- Grepstad, Ottar (2012). Den språklege lekkasjen. I *Draumen om målet. Tilstandsrapportar frå Norge og Noreg* (s. 103–136). Oslo: Samlaget.
- Grepstad, Ottar (2015). *Språkfakta 2015. Ei forteljing om språk i Noreg og verda gjennom 850 tabellar*. Ørsta: Nynorsk kultursentrum.
- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gujord, Ann-Kristin Helland, Randi Neteland og Magnhild Selås (2018). Framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidleg andrespråksutvikling – ein longitudinell kassstudie. *NOA – norsk som andrespråk* (1–2), 93–127.
- Hattie, John, og Helen Timperley (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Haugen, Einar (1953). *The Norwegian language in America. A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Havas, Viktória og Mila Dimitrova Vulchanova (2018). The nature and effects of Norwegian diglossia. I Eli Bjørhusdal, Edit Bugge, Jan Olav Fretland og Ann-Kristin Helland Gujord (red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 53–75). Oslo: Samlaget.
- Hellevik, Ottar (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helset, Stig J. (2017). *Norm og røyndom – ein statistisk studie av operative normer i det nynorske skriftspråket*. Doktorgradsavhandling, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.

- Helset, Stig J. og Endre Brunstad (2020). Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdommar i det nynorske kjerneområdet. I Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset og Endre Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 93–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
doi: 10.23865/noasp.106
- Hertzberg, Frøydis (2014). Grammatikken i skolen – klart for en omkamp? *Bedre skole*, (2), 80–83.
- Hill, Austin Bradford (1965). The Environment and Disease. Association or Causation? *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 58(5), 295–300.
- Hillocks, George (1984). What works in Teaching Composition. A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170. doi: 10.1086/443789
- Hjorthol, Geir (2004). Ein nynorsk identitet? Nynorsk skriftkultur – mellom populisme og elitisme. I Rakel Christina Granaas, Geir Hjorthol og Nora Simonhjell (red.), *Mellom sann skrift og mytisk røynd. Festskrift til Jan Inge Sørbø i høve 50-årsdagen*. Skrifter frå Ivar Aasen-instituttet, nr. 17. Volda: Høgskulen i Volda.
- Hoel, Oddmund Løkensgard (2011). *Norsk målreising 2: Mål og modernisering. 1868–1940*. Oslo: Samlaget.
- Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (1996). *Metodevalg og metodebruk*. (3. utg.). Oslo: TANO.
- Hudson, Richard (2017). Grammar Instruction. I Charles A. MacArthur, Steve Graham og Jill Fitzgerald (red.), *Handbook of Writing Research* (2. utg., s. 288–300). New York: Guilford.
- Hymes, Dell H. (1964). The anthropology of communication. I Frank E. X. Dance (red.), *Human communication theory. Original essays*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hyvik, Jens Johan (2009). *Norsk målreising 1: Språk og nasjon 1739–1868*. Oslo: Samlaget.
- Hyvik, Jens Johan (2016). *Tokulturlæra i norsk historie*. Oslo: Samlaget.
- Ianco-Worrall, Anita Denise (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 43, 1390–1400.
- Ibsen, Leonard (2018, 8. mai). Fjern sidemålsksamen nå! Henta frå <https://www.riksmalsforbundet.no/fjern-sidemalseksamen-na/>
- Iser, Wolfgang (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jansson, Benthe Kolberg (2004a). *Arbeidsrapport 2004/6: Kva slags sidemålsopplæring legg lærebøkene opp til når nynorsk er sidemålet? Ein analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter Reform 97*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Jansson, Benthe Kolberg (2004b). *Arbeidsrapport 2004/7: Nynorskopplæring og didaktisk tilnærming til nynorsk som sidemål. Rapport frå ei undersøking i allmennlærerutdanninga*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Jansson, Benthe Kolberg (2011a). Den gode praksisen på ungdomssteget. I Benthe Kolberg Jansson og Synnøve Skjong (red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 179–202). Oslo: Samlaget.

- Jansson, Benthe Kolberg (2011b). Språkleg mangfald i samfunn og skole. I Benthe Kolberg Jansson og Synnøve Skjong (red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 13–31). Oslo: Samlaget.
- Jansson, Benthe Kolberg og Hilde Traavik (2017). God i både nynorsk og bokmål allereie på barnesteget? *Norsklæraren*, (1), 104–119.
- Jick, Todd D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602–611. doi: 10.2307/2392366
- Juuhl, Gudrun Kløve (2015). Språkval som situerte, retoriske handlingar. I Hjalmar Eiksund og Jan Olav Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 77–91). Oslo: Samlaget.
- Juuhl, Gudrun Kløve, Magnus Hontvedt og Dagrur Skjelbred (2010). *Rapport 1/2010: Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Kaplan, Robert B. og Richard B. Baldauf (1997). *Language Planning. From Practice to Theory*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Kjøllesdal, Bente Kristin Rundereim (2019, 19. mars). Målungdomen meiner læreplanen ikkje tek omsyn til nynorskelevane. *Framtida.no*. Henta frå <https://framtida.no/2019/03/19/malungdommen-lareplan>
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second Language acquisition and Second Language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2012). Norsk andrespråksforskning. En status i lys av NOA-konferansene 2004–2012. *NOA norsk som andrespråk*, 28, 49–72. 42/2012.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Labov, William (2006). *The social stratification of English in New York City* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Langåker, Svein Olav (2018, 12. april). 4 av 5 lærarar slit med å finna digitale læremiddel på nynorsk. Henta frå <https://framtida.no/2018/04/12/4-av-5-laerarer-slit-med-a-finna-digitale-laeremiddel-pa-nynorsk/>
- Leimar, Ulrika (1976). *Läsning på talets grund. Läsinläring som bygger på barnets eget språk*. Lund: Liber.
- Lorentsen, Geir, Torkel Christiansen, Kristin Johansen, Einar Leland, Ansgar Lundquist og Ingebjørg Sogge (1984). *Frå dialekt til nynorsk. Lærarmetodikk i nynorsk som sidemål* (2 utg.). Oslo: Samlaget.
- Lunde, Kirsti (2020). Lokal majoritet, nasjonal minoritet. Ein studie av skriftspråkskifte i robuste nynorskkommunar. I Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset og Endre Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 119–144). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. doi: 10.23865/noasp.106
- Mackey, William F. (1967). *Bilingualism as a World Problem*. Montreal: Harvest House.
- Mackey, William F. (1968). The Description of Bilingualism. I Joshua A. Fishman (red.), *Readings in the Sociology of Language* (s. 554–584). Hague: De Gruyter Mouton.

- MacSwan, Jeff (2000). The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1), 3–45.
- MacSwan, Jeff (2017). A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167–201.
doi: 10.3102/0002831216683935
- Matre, Synnøve, Randi Solheim, og Hildegunn Otnes (red.), Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen og Ragnar Thygesen (2021). *Nye grep om skriveopplæring. Forskningsfunn og erfaringar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McAlister, Kara T. (2008). Threshold Hypothesis. I Josué M. González (red.), *Encyclopedia of Bilingual Education*. Arizona State University: Sage Publications.
- McCarty, Teresa (2011). *Ethnography of Language Policy*. New York: Routledge.
- Mead, George Herbert (1962). *Mind, self & society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Milroy, Lesley og Matthew J. Gordon (2003). *Sociolinguistics. Method and Interpretation*. Malden, Mass: Blackwell. doi: 10.1002/9780470758359
- Molde, Else Berit (2007). *Knot, Omgrepet, definisjonane og førestellingane*. Masteravhandling. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Morgan, David L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. (2. utg., Vol. 16, Qualitative research methods). Thousand Oaks, USA: Sage Publications.
- Moriarty, Michael (1991). *Roland Barthes*. Cambridge: Polity Press.
- Myhill, Debra A., Susan M. Jones, Helen Lines og Annabel Watson (2012). Re-thinking grammar. The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
- Myking, Synnøve Midtbø (2018). *Rapport om digitale læremiddel i skulen med tanke på nynorsk*. Noregs Mållag. Henta frå: http://files.zetta.no/www-nm-no/_filer/rapport_-_2001.rtf
- Mæhlum, Brit (2007). *Konfrontasjoner. Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.
- Mæhlum, Brit (2009). Standardtalemål? Naturligvis! En argumentasjon for eksistensen av et norsk standardtalemål. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 7–26.
- Mæhlum, Brit og Stian Hårstad (2018). Kapittel 3: Nasjonale og regionale identiteter. I Tove Bull (red.), *Norsk språkhistorie III. Ideologi* (s. 245–326). Oslo: Novus.
- Mæhlum, Brit og Unn Røyneland (2012). *Det norske dialektlandskapet*. Oslo Cappelen Damm Akademisk.
- Mørk, Vidar (1983). *Hjartespåk og skriftmål. Kvantifisering av talemålsgrunnet for verb- og substantiv-endingane i bokmål og nynorsk pr. 1975*. Oslo: Samlaget.
- Nettle, Daniel og Suzanne Romaine (2002). *Vanishing voices. The extinction of the world's languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005). Tilgangskompetanse. Arbeid med tekst som kultur deltaking. I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.), *Kultur møte i tekstlar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Oslo: Samlaget.
- Ong, Walter J. (2002). *Orality and Literacy*. London: Routledge.

- Otnes, Hildegunn og Randi Solheim (2019). Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 26(6), 700–720.
- Paap, Kenneth R., Hunter A. Johnson og Sawi Oliver (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265–278.
- Peal, Elizabeth og Wallace E. Lambert (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs. General and Applied*, 76(27), 1–23.
- Pearson, P. David (2013). The Effects of Grammatical Complexity on Children's Comprehension, Recall, and Conception of Certain Semantic Relations. *Journal of Education*, 193(1), 1–16.
- Pennycook, Alastair (2010). *Language as a Local Practice*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Popper, Karl R. (1971). *Samfunnsvitenskap og profeti* (Bernt Vestre, oms.). Oslo: Gyldendal.
- Postholm, May Britt (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(2), 146–158.
- Preston, Dennis (2002). What is Folk Linguistics? *Målbryting*, 6, 13–23. doi: 10.7557/17.4751
- Rampton, Ben (2005). *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- Reffhaug, Marthe Berg (2016). «Jæ'kke intrissert, ass» – drammensdialekt som utgangspunkt for opplæring i nynorsk. *Bedre skole*, (2), 77–81.
- Rogne, Wenke Mork (2015). Å bygge bruer. Lærarrolla i omgrepsorientert leseundervisning. I Peder Haug (red.), *Elev- og lærarrolla. Vilkår for læring* (s. 131–148). Oslo: Samlaget.
- Rosenblatt, Louise M. (1978). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rotevatn, Audhild Gregoriusdotter (2014). *Facebook-språket. Om normert språk og dialekt blant vestlandselevar*. Masteravhandling, Ivar Aasen-instituttet, Høgskulen i Volda, Volda.
- Røyneland, Unn og Øystein Alexander Vangsnes (2020). Joina du kino imårgå? Ungdommars dialektskriving i sosiale medium. I Kristin Hagen, Arnstein Hjelde, Karine Stjernholm og Øystein A. Vangsnes (red.), *OSLa 11(2). Bauta: Janne Bonni Johannessen in memoriam*. 357–392. doi: 10.5617/osla.8508
- Salkind, Neil J. (2010). Triangulation. I *Encyclopedia of Research Design* (s. 1538–1540). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412961288
- Sampson, Geoffrey (1985). *Writing Systems. A linguistic introduction*. London: Hutchinson.
- Sandøy, Helge (1996). *Talemål*. Oslo: Novus.
- Sandøy, Helge (2009). Standardspråk – kultur og ukultur. I Helge Omdal og Rune Røsstad (red.), *Språknormering – i tide og utide* (s. 215–228). Oslo: Novus.
- Saussure, Ferdinand de (1970). *Kurs i allmän lingvistik* (Anders Löfqvist, oms.). Staffanstorps: Bo Cavefors Bokförlag.

- Schleiermacher, Friedrich (2001). Hermeneutikken (Sissel Læg Reid, oms.). I Sissel Læg Reid og Torgeir Skorgen (red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 37–58). Oslo: Spartacus.
- Sjøhelle, Kristin Kibsgaard (2016). *Å skrive seg inn i språket. Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sjøhelle, Kristin Kibsgaard (2017). Språkduj i nynorskopplæringa. Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt for sidemålsopplæring. I Birgitte Fondevik og Pål Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 284–303). Oslo: Samlaget.
- Sjøhelle, Kristin Kibsgaard (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål. I Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset og Endre Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 235–258). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. doi: 10.23865/noasp.106
- Skar, Gustav B. og Arne Johannes Aasen (2018). Å måle skrivning som grunnleggende ferdighet. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 10. doi: 10.5617/adno.6280
- Skjelten, Sidsel Merete (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skjær, Knut Atle, Hjalmar Eiksund, Jan Olav Fretland, Guri Holen og Grete Netteland (2008). *Under stadig utvikling ... Rapport om undersøking av digitale læremiddel på begge målformer*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Bilingualism Or Not. The Education of Minorities* (Lars Malmberg og David Crane, oms.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Skutnabb-Kangas, Tove og Pertti Toukomaa (1976). *Teaching Migrant Children their other Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*. Tempere, Finland: Finnish National Commission for UNESCO.
- Skaathun, Astrid (2007). *Staveferdigheit. Ei undersøking av stavetileining i norsk barneskole*. Doktorgradsavhandling, Det humanistiske fakultet, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Smidt, Jon (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse. Fra beskrivelser til utvikling. I Jon Smidt (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11–35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, Randi (2009). Språkleg standardisering i komplekse situasjonar. Om lokal tilpassing, posisjonering og makt. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 27, 145–157.
- Solheim, Randi og Synnøve Matre (2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning*, 15, 76–89.
- Strømholm, Anelin (2017, 26. januar). Er det bedre å skrive dårlig nynorsk enn godt bokmål? Henta frå <https://www.riksmallsforbundet.no/bedre-a-skrive-darlig-nynorsk-godt-bokmal/>.
- Staalesen, Pia Dybvik (2014). *Rapport 2014–07: Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. Oslo: Utdanningsdirektoratet / PROBA Samfunnsanalyse.

- Svendsen, Bente Ailin (2005). Å språke – språking. I Helene Uri (red.), *(Nesten) alt du trenger å vite om norsk. 52 om språk*, (s. 171–173). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Svendsen, Bente Ailin (2006). Fra språklig enhet til språklig pluralisme? Språk og identitet i det offisielle enspråklige Norge. I Thomas Hylland Eriksen og Jan-Kåre Breivik (red.), *Normalitet*, (s. 227–252). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, Bente Ailin (2014). Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 33–62.
- Sønnesyn, Janne (2018). Dannelsesperspektiv på språkskifte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(4), 301–311.
- Sønnesyn, Janne (2020). Skule som språkplanleggar. Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? I Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset og Endre Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 203–234). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. doi: 10.23865/noasp.106
- Sørbø, Jan Inge (2012). To-språk og danning. I Gudrun Kløve Juuhl (red.), *Tospråk og danning, Nynorskopplæring nr. 17*, (s. 5–10). Volda: Nynorsksenteret.
- Søyland, Aud (2001). *Typar feil i nynorsk*: Henta frå Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/localfiles/nyno02aso.pdf>.
- Tabouret-Keller, Andrée (1998). Language and Identity. I Florian Coulmas (red.), *The Handbook of Sociolinguistics* (Paperback utg., s. 315–326). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Tashakkordi, Abbas og Charles Teddlie (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioural Research* (2. utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781506335193
- Teleman, Ulf (1992). Norsk språknormering i fågelsespektiv. Några kommentarer österifrån. *Maal og Minne* (3–4), 161–172.
- Tetzchner, Stephen von (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, Aksel (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, Aksel (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Torp, Arne og Lars S. Vikør (1993). *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Bergen: Gyldendal.
- Uppstad, Per Henning (2019). Opplæring i nynorsk som skriftspråk – utan dialektane. I Stig J. Helset og Endre Brunstad (red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytningstid* (s. 137–149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. doi: 10.23865/noasp.67
- Vachek, Josef (1989). Written language as a heterogenous system. I Philip A. Luelsdorff (red.), *Written language reviseted* (s. 73–82). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Vagle, Wenche (2005). Studie 8: Jentene mot røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn. I Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (s. 237–274). Oslo: Utdanningsforlaget.

- Vangsnes, Øystein Alexander (2018). Den norske språkstoda i eit tospråksperspektiv. Variasjon i språkkompetanseprofilar. I Eli Bjørhusdal, Edit Bugge, Jan Olav Fretland og Ann-Kristin Helland Gujord (red.), *Å skrive nynorsk og bokmål* (s. 75–94). Oslo: Samlaget.
- Vangsnes, Øystein Alexander (2019). Dialekt i sosiale medium – det norske perspektivet. I Gabriella Sandström (red.), *Språk i Norden 2019*, 94–109.
- Vangsnes, Øystein Alexander og Göran Söderlund (2014). «Nynorske tospråksfordelar». I *Lærande regionar i Norge – eit PRAKUT-prosjekt: Undervegsrapport til Fylkesmannen og praksisfeltet* (s. 23–32). Universitetet i Agder, Universitetet i Tromsø, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Vangsnes, Øystein Alexander, Göran B.W. Söderlund og Morten Blekesaune (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 346–361.
doi: 10.1080/13670050.2015.1051507
- Vassenden, Lars (1994) Språklig nivåsenking – realitet eller myte? I Helge Omdal (serie-red.) & Tor G. Hultman og Lars Vassenden (volum-red.), *ADH-serien nr. 73. Språklig nivåsenking?* Kristiansand: Agder distriktshøgskole.
- Vibe, Nils og Jorunn Spord Borgen (2007). «Lese det, lære det, ja! Men skrive det? Nei, det vil vi ikke» *Evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo*. Oslo: NIFU STEP.
- Viberg, Åke (1993). Andrespråksinlærning i ulike aldrar. I Eva Cerú (red.), *Svenska som andrespråk. Mera om språket och inlärningen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Vikør, Lars S. (2018). The Norwegian Language Situation. An Overview. I Ernst Håkon Jahr (red.), *Perspectives on Two Centuries of Norwegian Planning and Policy, Theoretical Implications and Lessons Learned* (Vol. 152, s. 15–28). Uppsala: Kungl. Gustav Adolfs Akademien för svensk folkkultur.
- Vulchanova, Mila Dimitrova, Tor Anders Åfarli, Valentin Vulchanov og Maria Asbjørnsen (2014). Flerspråklighet i Norge. En eksperimentell språkprosesseringsstudie. I Endre Brunstad, Ann-Kristin Helland Gujord og Edit Bugge (red.), *Rom for språk. Nye innsikter i språkleg mangfald* (s. 145–170). Oslo: Novus Forlag.
- Vygotskij, Lev Semenovič (2001). *Tenkning og tale* (Margareth Toften Roster og Tore-Jarl Bielenberg, oms.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Åse Kari Hansen, Sven Strömqvist og Per Henning Uppstad (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. LNU-skriftserie, nr. 172. Bergen: Fagbokforlaget.
- Walton, Stephen J. (1996). *Ivar Aasens kropp*. Oslo: Samlaget.
- Walton, Stephen J. (2015). Kva er nynorsken? I Hjalmar Eiksund og Jan Olav Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 16–33). Oslo: Samlaget.
- Wedde, Elise (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning. – Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. Oslo: Utdanningsdirektoratet / TNS Gallup.
- Wei, Li (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39(1), 9–30. doi: 10.1093/applin/amx039

- Wiggen, Geirr (1992). *Rettskrivingsstudier II. Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever*. Doktoravhandling, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Wilhelmsen, Marit, Bjørn Are Holth, Øyvind Kleven og Terje Risberg (2013). *Minoritetsspråk i Norge. En kartlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike fremgangsmåter for statistikk om språk* (Vol. 8/2013). Oslo–Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Williams, Cen (1994). 'Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education],’ Doktorgradsavhandling, University of Wales, Cardiff.
- Williams, Cen (2002). *Television and Translanguaging in a Bilingual Teaching Situation*: University of Wales, Cardiff.
- Wold, Ingrid (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, 10, 77–99. doi: 10.7557/17.4825
- Øzerk, Kamil (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

7.2 Offentlege styringsdokument

- Kulturdepartementet (2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. (St.meld. 35 (2007-2008)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>.
- Kulturdepartementet (2020). *Lov om språk (språklova)*. (Prop. 108 L (2019-2020)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/>
- Kunnskapsdepartementet (2003). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Henta frå http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/gi-rom-for-lesing.html?id=106009.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (St.meld. 23 (2007-2008)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Meld.St. 22 (2010-2011)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Sluttrapport. Ressursgruppe for nynorsk som hovudmål (2012-2013)*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rapportnynorsk/hovudmaal.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Elevens læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. (NOU 2014:6). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Henta frå <https://www.regjeringen.no> / <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-09-01-1332>.
- National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, James W. Pellegrino and Margaret L. Hilton (red.). Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Henta frå <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf>.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Henta frå <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk*. (NOR1-05) Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk*. (NOR01-06). Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/>.

7.3 Nettstader og ressursider

- Bokmålsordboka | Nynorskordboka.
(<https://ordbok.uib.no/>)
- Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret).
(<http://www.lesesenteret.no>)
- Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret).
(<http://www.nynorsksenteret.no>)
- Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret).
(<http://www.skrivesenteret.no>)
- Normkorpuset – elevtekster fra mellomtrinnet i norsk skole.
(<https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/index.html>
<https://tekstlab.uio.no/glossa2/norm>)
- Nynorsksenteret (2013). *Lærebok på nynorsk i eit anna fag enn norsk – for elevar med nynorsk som sidemål*. (<https://nynorsksenteret.no/vidaregaande/lesing/laerebok-pa-nynorsk-i-eitanna-fag-enn-norsk-for-elevar-med-nynorsk-som-sidemal>)
- Nynorsksenteret (2015). *Å lese multiple tekstar*.
(<http://nynorsksenteret.no/ungdomsskule/lesing/a-lese-multiple-tekstar>)
- Programme for International Student Assessment (PISA).
(<http://www.oecd.org/pisa/data/>)
- Universitets- og høgskolenettet for Vestlandet (UH-nett Vest).
(<https://uhnettvest.no/>)

Utdanningsdirektoratet (2018). *Statistikk om grunnskolen*.

(<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>)

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning og prosjektvurdering frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Beigen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Hjalmar Eiksund
Institutt for språk og litteratur Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 17.02.2015

Vår ref: 41941 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41941 *Literacy – med nynorsk eller bokmål som hovudmål. Gransking av skrivekompetanse i eit norsk tospråk-perspektiv*
Behandlingsansvarlig *Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Hjalmar Eiksund*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7091 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD: SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@iuh.uo.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41941

Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Universitetet i Bergen, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Skrivesenteret. Høgskulen i Volda er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at ansvaret for behandlingen av personopplysninger er avklart mellom institusjonene. Vi anbefaler at det inngås en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- skrivet må formuleres mer som en forespørsel, og det må tydeliggjøres at deltakelse er frivillig.
- behandlingsansvarlig institusjon må tilføyes, og kontaktinformasjon til prosjektleder
- det må tilføyes at data vil bli anonymisert ved prosjektslutt, 31.07.2018.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen i Volda sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.07.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg 2: Spørsmål om samtykke frå elevar og føresette

Februar 2015

Spørsmål om deltaking til innhenting av informasjon om skrivning på ungdomstrinnet

Elevar frå NN skole har siden 2010 tatt del i eit forskningsprosjekt om skrivning og vurdering, kalt *Normprosjektet*. Sjå meir informasjon på <http://norm.skripesenteret.no/>.

I samband med eit doktorgradsprosjekt om skrivning på ungdomstrinnet, ønskjer eg å samle inn tekstar frå eit utval elevar frå 8. trinn. Tekstane er å rekne som eit supplement til *Utvalgsprøven i skrivning fra 2014*, som elevane gjennomførte i haust.

Dette inneber at elevane skriv ei sidemålsoppgåve på data innanfor ei tidsramme på 60 minutt. Tekstane inngår som eit supplement til tekstbasen i Normprosjektet, og vil bli vurderte av eit nasjonalt vurderarpanel. Resultata til elevane vil kunne samanliknast med eit representativt utval. Dette vil gi interessant informasjon både til dette spesielle doktorgradsprosjektet, men òg til Normprosjektet og den enkelte deltakaraskolen. All informasjon som koplår elevane til dei skrivne tekstane vil verte fjerna og dataene anonymiserte ved prosjektslutt, seinast 31.07.2018.

Vi vil med dette spørje om det er i orden at barnet dykkar er tatt ut til å gjennomføre skriveprøva. Det er frivillig å ta del. De har tidligare gitt skriftleg samtykke til prosjektdeltaking i Normprosjektet, og eg håper de vil vere med ein siste gong.

NN skole vil leggje til rette for gjennomføringa i skoletida.

Med beste helsing

Hjalmar Eiksund (forskar)

Høgskulen i Volda

e-post: hjalmar.eiksund@hivolda.no

telefon: 70075224

Vedlegg 3: Spørsmål om hjelp og samtykke til oppfølgingsstudien

Hjalmar Eiksund
Ph.d.-student
Universitetet i Bergen / Høgskulen i Volda

torsdag, 29. september 2016

Til skule og føresette for
#####

Hjelp til eit forskingsprosjekt om skriving på ungdomstrinnet

Som tidlegare elev ved ##### har ##### deltatt i eit stort nasjonalt forskingsprosjekt, også kjent som *Normprosjektet*. Mellom 2010 og 2014 skreiv han/ho* og barneskuleelevar frå resten av landet, to tekstar i året. Desse tekstane har i ettertid gitt viktig informasjon om skriving på barnetrinnet. Eg er knytt til Normprosjektet gjennom eit doktorgradsprosjekt som tar føre seg skriveopplæring på ungdomstrinnet. I samband med det kontaktar eg no eit lite utval elevar som tidlegare deltok i Normprosjektet. ##### er valt ut på grunn av tidlegare skriveprestasjonar. Eg ønskjer nå å få innsyn i korleis han/ho* opplever eiga skriving to år etter at deltakinga i Normprosjektet vart avslutta, og er derfor avhengig av å møte ##### denne hausten/vinteren.

Eg håper at ##### og skulen kan setje av inntil ein skuledag til skriving og samtale, helst før utgangen av februar 2017. ##### får først i oppgåve å skrive to tekstar – ein på hovudmål og ein på sidemål. Begge har ei tidsramme på 60 minutt. Etterpå har vi ei samtale der ##### får forståelse om sitt forhold til skriving, eiga språkkompetanse og om forholdet han/ho* har til språk generelt. Resultata vil i etterkant bli samanlikna med materiale frå eit representativt utval elevar frå resten av landet.

Eg spør med dette om å få besøke skulen og #####. Eg er avhengig av noko praktisk tilrettelegging frå skulen si side, men vil sjølv stå for gjennomføring av både skriveoppgåve og intervju. Eg er sikker på at ##### får fagleg utbytte av dagen, og håper at skule og føresette kan gi godkjenning. Føresette har tidlegare gitt skriftleg samtykke gjennom Normprosjektet. Eg treng derfor berre ei stadfesting om at samtykket står ved lag og at ##### er interessert i å la seg intervju. Alle namn blir sjølvstilt anonymiserte i samsvar med tidlegare avtaler. ##### får eit gåvekort på kr 200,-, som takk for hjelpa.

Med beste helsing

Hjalmar Eiksund

Universitetet i Bergen / Høgskulen i Volda

E-post: hjalmar.eiksund@uib.no
Tlf.: 70075224

Les meir om Normprosjektet: <http://norm.skrivesenteret.no/>.

Vedlegg 4: Døme på elevtekstar – «Ragnhild» (r609)

Tekst frå Normkorpuset: r609jn_6f0i_2

skrivehandling	Oppgåve	kommentar	versjon	GM-samling
forestille	Tenk deg at du går tur og kjem til eit spøkelseshus. Skriv ein tekst til klassen om kva som skjer.	handskriven	berre ein versjon	MP1-2: inngangstekst

0 ord	[ingen tittel]			0
168 ord	Eg skulle jøgge meg ein liten tur og så [uleseleg] på eit spøkelseshus. Eg vart så nyskjerrig at eg gjekk inn. Men det var ingen der ingen som jobba der berre mange ekle figurar. Akkurat då eg skulle ut igjen smelte døra igjen, eg kvapp. Eg skulle ut igjen. døra ville ikkje opp! Eg tenkte at det må vere ei dør på andre sida, det er jo trossalt eit spøkelseshus. Eg gjekk og gjekk, det spratt figurar i fjeset mitt heile tida. Eg såg bak meg der var ein skygge der så forsvant den. Eg fantasera tenkte eg, og såg bak meg igjen. Der var den! Eg begynte og springe eg sprang og sprang. Også såg eg eit lys der var utgangen! Eg sprang gjennom ein skog heilt til eg ikkje klarte meir, eg stoppa. Kor er eg tenkte eg. Eg har gått meg bort! Eg satt der lenge og venta til slutt kom ein politibil og henta meg. Eg fortalte alt og neste dag var spøkelseshuset vekke.			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Tekst frå Normkorpuset: r609jn_7s0v_2

skrivehandling	oppgåve	kommentar	versjon	GM-samling
samhandle	Tenk deg at du er 16 år og førstereis på eit av skipa, som går i «trekanthandel» mellom Europa, Afrika og Amerika på 1600-talet. Skriv ei reiseskildring til ein du kjenner, der du tek føre deg ein av desse momenta: - ei enkelt hending på reisa - delar av reisa - heile reisa	PC	berre ein versjon	MP5-u: jan-2014 (utkast)

5 ord	Kjære mor, Lisa og Lina			0
34 ord	No har eg vert lenge ute på havet, kapteinen seier 37 dagar, så no var det vel på tide å skrive til dokke. Eg har vanskeleg for å beskrive kor masse eg saknar dokke.			1 2
168 ord	Det har vert ein heilt fantastisk tur til no. Havet er så vakkert og blått. Været har vert snilt med oss, utanom rett før vi var framme i Gabon. Det blåste opp. Eg blei skikkelg redd. Bølgjene var så høge at dei slo over skipet. Vatnet fløynde, og fylde den gamle Gallionen. Folk jobba hardt for og få vatnet ut av båten. No er eg endeleg framme i Gabon, det er så masse rare dyr her og menneska her er svarte som sot. Det er eit dyr her som dei kallar sjiraff, den har ein hals som er høgare enn treda som veks her. Eg har og sett ein hest med svarte og kvitestriper her som dei kallar sebra og det er mange andre dyr som eg aldri har sett før men eg veit ikkje kva fleire heiter. Vi har handla så masse gull og krydder her. Og held no på og gjer oss klare til å reise vidare til Amerika der vi håpar vi får meir fangst			3 4 5 6 7 8 9 10 11
81 ord	Men nokk om meg, korleis går det med søstrene mine? Er Lina fortsatt sjuk og er Lisa flink og hjelpe til? Er pappa fortsatt i fengselet, har dei skjont at det ikkje var han som stal det smøret? Har min kjære Frida funnet ein anna, visst ho har det kva heiter han? Eg sender med litt pengar i brevet, ein mann som eg stolar på som heiter Kolikokotar tar med seg brevet med skipet habiqiqia. Saknar dokke, med vennleg helsing [Namn]			12 13 14 15 16

Supplementstekst (10. trinn): r609jn_10nynorsk

skrivehandling	oppgåve	kommentar	versjon	samling
beskrive	Klassa di skal ha fotball i kroppsøving. Det har akkurat starta ein ny elev i klassa di. Eleven er frå USA og er ikkje kjend med europeisk fotball. Beskriv dei viktigaste reglane, og forklar kva ein bør ha med seg for å kunne ta del i spelet.	PC	berre ein versjon	MP8: hovudmål
1 ord	Fotball			0
73 ord	Fotball er eit ballspel der du har to lag, ei bane, og to mål på kvar side av bana. Det som er målet til kvart lag er å få ballen inni motstandaren sitt mål med berre føta. Du brukar altså føta for å forflytte ballen dit du vil ha den. Du kan og bruke hovudet og brystet for å ta i mot eller dempe ballen, men det er ikkje lov å bruke henda.			1 2 3 4
41 ord	Visst du brukar henda blir det rekna som «hands» som betyr at motstandar laget får eit straffespark. Eit straffespark er eit spark der ein spillar står aleine med mål og keeper og får eitt spark til å prøve å treffe målet.			5 6 7
26 ord	Det kan bli straffe på forskjellige måtar, visst at du takla, eller blir voldelig mot ein anna spillar på motstandar laget kan det føre til straffe.			8 9
37 ord	Du må alltid høyre etter på kva dommarer seier, det er han som bestemmer alle dessa tinga, å trakassere dommarer kan føre til raudt eller gult kort, noko som du og kan få ved takling og vold.			10 11 12
45 ord	Visst du får eit raudt kort så blir du utvist frå kampen. Visst du får eit gult kort, så er det første gule kortet ein slags varsel, men visst du får eit til gult kort, altså to gule kort i same kampen, blir du utvist.			13 14 15
56 ord	Visst ein spillar skyter ballen bak sitt eige mål, så blir det «corner» til motstandar laget. Det betyr at ein spelar stiller seg i hjørnet av bana og skyter inn på bana i håp om ein scoring. I ein corner står alle spelarane på bana, og kan hjelpe til eller å prøve å hindre ein scoring.			16 17 18
63 ord	Dei fleste som spillar fotball pleier å ha litt spesielle sko på seg som er tilpassa for fotball, men om du berre skal spille for moro i ein gym time så går joggesko heilt fint. Leggbeskyttara kan vere lurt for å beskytte leggane mot spark frå motstandarane. Også trenger du sjølv sagt ein ball, helst ein som er meint til å spille fotball med.			19 20 21 22
59 ord	Det er dei reglane eg veit om i fotball, men det som i grunn er det viktigaste i fotball er lagspel, at du inkluderer og motiverer alle i laget ditt, og at alle får ta del i spelet. Eit lag med dårlig lagspel kan ikkje vinne ein fotball kamp. Utanom det så er det berre å gjere sitt beste.			23 24 25

Vedlegg 5: Skisse til intervjuguide brukt i delstudie 3 og 4

Intervjuguide

<p>Fase 1: Rammesetting</p>	<p>1. Laust prat (inntil 5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uformell prat <p>2. Informasjon (5min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seie litt om temaet for samtalen - Forklare kva intervjuet skal brukast til og forklare om teiepleikt og anonymitet. - Spørje om noko er uklart og om deltakarane har spørsmål - Informere om lydopptaket, og sørge for signert samtykke - Start opptak
<p>Fase 2: Erfaringar</p>	<p>3. Overgangsspørsmål: (5 min)</p> <p>Praktisk oppgåve:</p> <p><i>Kan du bruke tre minutt til å skrive ned stikkord for kva de meiner kjenneteiknar ein god skrivar?</i></p>
<p>Fase 3: Fokusering</p>	<p>4. Nøkkelsspørsmål: (30-45 min)</p> <p>Korleis gjekk du fram når du skulle lyse dei to skriveoppgåvene frå i føremiddag?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposisjon, tankekart, kladd? - Har du tankar om korleis knyte saman form og innhald - Les du over teksten til slutt - Har du same strategi når du skriv bokmål og nynorsk, eller er det forskjellig? <p>Korleis er ditt eige forhold til skrivning?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er du ein god skrivar? - Skriv du mykje på skulen/fritida? - Ser du føre deg å ha ein jobb der skrivning er ein viktig del av kvardagen? <p>Kva vil det seie å ha god språkkompetanse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skrivning i ulike situasjonar: skule / arbeid / på fritid - Korleis skriv du norsk i sosiale medium? - Korleis påverkar den digitale samtalepartnaren deg som skrivar? <p>Korleis opplever du at skriveopplæringa har vore gjennom barne- og ungdomsskulen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skrivning i alle fag - Bokmål og nynorsk - Engelsk og frammandspråk <p>Er skriveopplæringa i skulen relevant for dykkar eiga skrivning?</p>
<p>Fase 4: Tilbakeblikk</p>	<p>5. Oppsummering (ca. 15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppsummere - Har eg forstått alt rett? - Er det noko de vil legge til? - Utdeling av gåvekort

Vedlegg 6: Døme på talemålsnære transkripsjonar av intervju (utdrag)

I dei talemålsnære transkripsjonane har eg valt å markere språktrekk som har vore særleg framtrudande eller interessante i analysen av talemålet til informantane, som t.d. /t̥/ , /ç/ eller /f/. Elles har eg brukt ein notasjon som ligg nær normalortografien.

Talemål frå Gudbrandsdalen – «Ingrid» (i614)

- Hj.: – Korleis førebudde du deg til å skrive dei to tekstane?
- i614: – E tenkte fysst på kant de vill de sku vær, lissom. E skræv itte ne nå stikkoṛ, elle nå læke ting. E tenkte litt på kant n sku br̥i, på kant n sku vær, å så bærre bynt e å skrive. E syns de e lettast, egentle.
- [...]
- i614: – Liksåm dønn fotbællteksta, så tenkte e, asså: de e itte så vikti at alt e, læk, "rikti" på n måte sånn de e på, viss du skal si re åt mange. For dær bærre foṛate e på n måte någgå åt æn, mens den br̥aggen så va re mær, læk: "ælle kæn sjå re", så då tenkte e litt mer på kå e si, icçe bærre så tilfældi då, kanskje? Nån gångå tænke e åsså læk, men de hær va lissom så stutt.
- [...]
- Hj.: – Du hadde nynorsk som hovudmål tidlegare. Når skifta du?
- i614: – E skifta når e bjynte på ongdåmsskuṛa, [...] E har nynorske bøk da, sjøṛ om e har bokmår som hovumår, fār̥i e bærre gr̥øynte rett og slett å finne bokmår̥sbøkin, og så pakka e rem inn, og så gadd e `çe endre på re. [...]
- Hj.: – Er det annleis å skrive no enn før, då du hadde nynorsk som hovudmål?
- i614: – E væt icçe, e. No har åss ein skikkele nårsklærer som e ganske stræng. E væt icçe kå..., koss lærarn va før – koss pirkat n va, men e trur at n va ganske vanle.

Talemål frå Nordvestlandet – «Ragnhild» (r609)

- Hj.: – Korleis førebudde du deg til å skrive dei to tekstane?
- r609: – Æi plæie bærre å bejynde rætt på hæile tia, men då ej skrive bokmål så må eg liksåm omstille jærnen min, så mens ej skrive so tænke eg liksåm at eg e en so snakka bokmål, då
- mens eg skrive, so jæntar eg alt i hode mitt, og bærre høre om de' liksåm e sånn de'skal være på bokmål, men på nynorsk so bærre skrive eg for då væit eg på en måte de' e rætt
- [...]
- Hj.: – Korleis skriv du når du «snakkar» med andre på fritida?
- r609: – Eg skrive på nynorsk uansett, egentle. Men, eg trur de' e enklare for åss å skrive på bokmål, enn de' e for folk so snakka bokmål å skrive på nynorsk, for vi ser vældi masse bokmål på nette'og overalt, egentle
- Æj skrive sånn so æj snakka, då æigentle, men de'spørft kem de'e du snakka me' [...] om du snakka me' en du iʃ:e fenne gått, så skrive du meir, rætt, enn viss du ... viss eg fåreksæmpel snakka me' [namn] , så skriv ej sånn at ho fårstår de', liksåm. De'e'ʃe sånn "nøyakti skrivning", de' bærre sånn fapt, liksåm.

Vedlegg 7: Døme på empirinær koding av intervju (utdrag)

Koding	Intervjuutdrag med markeringar
Ein god skrivar er... ...oppfinnsam ...kunnskapsrik ...rettskriving ...ordforråd ...empatisk ...glad i å skrive	Hj.: - Kva legg du i det å vere ein god skrivar? i614: - Det å vere oppfinnsom, då - det er jo skjønnlitteratur - og kunnskap, at du har ganske bra rettskriving og eit greitt ordforråd, og kan [å] sjå ting frå andre sin synsvinkel. - Og for å vere ein god skrivar, må du vere glad i å skrive, og at du fullfører det du skriv.
Ingrid har... // god sjølvtilitt ...men // startar på nytt viss unøgd med resultatet Korleis det går er... // situasjonsavhengig	Hj.: - Oppfattar du deg som ein god skrivar? i614: - Som ein grei skrivar. Det er veldig forskjellig når eg er fornøgd med tekstane mine eller ikkje, men det ser eg ikkje før etterpå. Då kjem eg på kor bra eg synst det har gått og om teksta var bra. - Når eg er midt i teksta og eg føle at det ikkje har gått så bra til no, så er det litt øydelagt. Då tek eg ikkje bort alt sammen, liksom. Mens andre gonger synst eg det går ganske bra. - Så det er eigentleg ganske opp og ned, men som regel går det heilt fint.
// lite forarbeid // intuitiv skriving // lagar først innleiing	Hj.: - Korleis førebudde du deg til å skrive dei to tekstane [bokmål + nynorsk] ? i614: - Eg tenkte fyrst på korleis du ville at det skulle vere. Eg skreiv ikkje ned nokon stikkord og slike ting. Eg tenkte litt på korleis [teksten] skulle bli, eller korleis [han] skulle vere, og så berre begynt eg å skrive. Eg synst det er lettast, eigentleg. Hj.: - Har du nokon inngang når du begynner å skrive? Nokon måte å tenke på, altså må du ha noko for å kome i gang, eller? i614: - Ja, eg prøvde jo på jo på det, då. Måtte ha ein begynnelse. Ikkje begynne rett på poenget.
// mest på rettskriving (NB! ikkje innhald) // ser an mottakaren // ser an teksttypen // ser an situasjonen	Hj.: - Kva er det ein ser på når du les over teksten? i614: - Det går stort sett på rettskriving. Eg føler ofte det er for seint å endre på større ting. Eg går rett på og undersøker om eg skriv eit ord feil, eller om det mangler eit komma, eller viss setninga kunne blitt bygd opp på ein annan måte. Hj.: - Redigerer du tekstane til slutt? i614: - Ja, litt kanskje..., men liksom med den fotballteksta, så tenkte eg at det ikkje er viktig at alt er slik riktig på ein måte, enn viss du liksom skal seie det åt mange... Der berre fortalte eg på ein måte noko åt no'n. - Mens med den bloggen så var det lik slik alle kan sjå det, så då tenke eg litt meir på kva eg seier, ikkje berre så tilfeldig då, kanskje. - Nokon gonger gjer eg det, men [teksten] var liksom så stutt [at eg let vere]. På tentamen og slikt, gjer eg det.
Bokmål og nynorsk // vekslar automatisk // bruker dialekt som rettesnor for nynorsk // løyser oppgåver i sidemål opplæringa //...ikkje grammatikk	Hj.: - Du har skrive ein tekst på nynorsk og ein på bokmål. Gjer du det sameleis, eller gjer du forskjellig? i614: - Eg trur ikkje eg tenkte så mykje på det der og då - at det var så veldig stor forskjell? Eg berre gjorde det automatisk, kanskje? Eg veit ikkje om det vart så mykje forskjell, heller. Hj.: - Slår du liksom på ein brytar som seier 'no skriv eg nynorsk ^a , 'no skriv eg bokmål ^a ? i614: - Ja, nesten slik, det er litt sånn at 'no skal vi skrive nynorsk ^a , og så skriv eg nynorsk. ----- i614: - Eg trur på ein måte at eg pratar åt meg sjølv inn i meg, når eg [skriv] på nynorsk. Eg er ikkje sikker. ----- Hj.: - Når du skal lære å skrive på bokmål og nynorsk då, gjer det noko spesielt der? i614: - Oss har et slikt sidemålkapittel, då. Oss har eit slikt på ipaden, og der er det oppgåvar som 'korleis skriv en dette på [sidemål] ^a . Hj.: - Men er det pugging av grammatikk og sånn? i614: - Nei, oss har ikkje drive så mykje med det.

// har skifta hovudmål frå nynorsk til bokmål	Hj.: - Du hadde nynorsk som hovudmål tidlegare. Når skifta du? i614: - Eg skifta då eg begynte på ungdomsskulen
// ufarleg å lese nynorsk	i614: - Eg har nynorske bøker då, sjølv om er har bokmål som hovudmål. Eg gløymte rett og slett å finne bokmålsbøkene, og så pakka eg dei inn, og så gadd eg ikkje endre på det Hj.: - Er det annleis no å skrive enn det det var før, då du hadde nynorsk som hovudmål?
// skrivinga læraravhengig?	i614: - Eg veit ikkje, eg. No har oss ein skikkeleg norsklærer som er ganske streng. Eg veit ikkje korleis læraren var før - kor pirkete han var - men eg trur at han var ganske vanleg. Hj.: - Så det er mest når du leverer norskekster då, at du skriv nynorsk?
// nynorsk er skulespråk	i614: - Ja
// Skriv mykje på fritida	Hj.: - Skriv du mykje på fritida? i614: - Meldingar, og snap og slik? Ja, ein del.
Kodevekslar mellom... // bokmål	Hj.: - Skriv du på normert bokmål/nynorsk [på sosiale medium], eller? i614: - Det spørst kven eg skriv med. Eg skriv ofte [dialekt], men åt mor og far skriv eg ofte bokmål. Innimellom skriv eg bokmål åt dei som skriv bokmål.
// skriftleg dialekt	Hj.: - Skriv du til lærerar? i614: - Viss eg gjer det så skriv eg på bokmål - viss eg ikkje ser at dei skriv på [dialekt]. Då skrive eg på [dialekt] åt dei òg.
// , men aldri nynorsk	Hj.: - Så du tilpassar deg den du skriv til? i614: - Ja, men eg skriv aldri nynorsk
// markørord – dialekt	Hj.: - Kva er det som skil [dialektskriving] frå bokmål og nynorsk? i614: - Det er berre litt andre ting. Det er slik vi prater, liksom. Vi skriv akkurat slik oss prater. - Vi skriv <i>dægått</i> – det betyr deiete – <i>hæmatt, klængått</i> . - <i>e</i> i staden for <i>eg</i> og <i>jeg</i> , <i>itte</i> for <i>ikkje</i> skriv eg, men mange skriv <i>i-t-j-e</i>
// personavhengig	Hj.: - Skriv du forskjellig alt etter kven du skriv til? i614: - Eg kan sjekke... Til far skriv eg iallfall bokmål. Det er litt sånn begge deler når eg skriv åt mor mi. Mor er frå [namn på ein by] og far er frå [namn på ein annan by]. Hj.: - Kan eg få sjå nokre døme, trur du? i614: - Klart det. Eg kan kanskje finne nokre [tekstmeldingar]. Vent litt.
// vekslar mellom munnleg «bokmål» og munnleg dialekt	Hj.: - Men du snakkar [dialekt]? i614: - Ja. Men før, då eg gjekk i barnehagen og slikt, snakka eg meir bokmål - trur eg. Det gjekk fort over til [dialekt]. - Det var meir slik at då eg var hos besteforeldra mine, for eksempel - som bor i [namn på by] - då bytta eg om.
// personskilje // geografisk skilje // generasjonsskilje	Hj.: - Korleis er det med ungdommen her. Snakkar dei annleis enn foreldregenerasjonen? i614: - Ja, litt. Det er ikkje så stor forskjell mellom foreldre og unge, kanskje. Men besteforeldre som er frå her, dei pratar breiare. Dei snakkar litt tydelegare, kanskje.
// ser ikkje for seg å skrive i jobben	Hj.: - I framtida, då. Ser du for deg å jobbe med å skrive mykje? i614: - Nei. Viss det er å jobbe med å skrive, nesten. Viss eg skal skrive noko i jobben min, så trur eg det blir... Ja, regninger.
// (tradisjonell) skrijving er usosial?	Hj.: - Kva type jobbar ser du for deg? i614: - Eg veit ikkje, eg har berre ikkje lyst til å sitt inne alène på eit kontor, og slik. Å jobbe alène, det vil eg ikkje. Eg vil vere med nokon.
// yrkesavhengig	Hj.: - Er måten du lærer å skrive på skulen relevant for det deg? i614: - Det kan hende. Det er alltid greit å vite korleis ein skal skrive. i614: - Eg har ikkje planar om å bli journalist, så så pirkete og nøye på alt [treng eg ikkje vere]. Så skjøne [eg] ikkje kvifor [det] er så viktig.
// skriving noko anna enn normert skrijving	Hj.: - Kjem du til å skrive i framtida? i614: - Det kjem eg nok heilt sikkert til å gjere, skrijving på mail, og sånt.

Vedlegg 8: Døme på skrivemåtar i tekstmeldingar (i614)

SMS	NYNORSK	BOKMÅL	KOMMENTARAR
<p>Ræste nå</p> <p>Men ska e spørja nå liksom om dei kan kjøre me oppom?</p> <p>Æli ska e spørja på ænn anna måte</p> <p>"Ska e høre med syster mi om ho kan hente me" ?</p> <p>Asså det e itte så fale for me om e må hente de, det går fint liksom</p> <p>Ok kæn e si sleek * når tru dekk oss e på , for e må høre om syster mi kæn hente me"</p> <p>Så viss det tilbyr se så takke e ja</p> <p>Ja vil du hente me?</p>	<p>Reiste no/nå</p> <p>Men skal eg spørja no liksom om dei kan køyre meg oppom?</p> <p>Eller skal eg spørja på ein annan måte</p> <p>«Skal eg høre med syster mi om ho kan hente meg» ?</p> <p>Altså det er ikkje så farleg for meg om eg må hente deg, det går fint liksom</p> <p>Ok kan eg seie slik «når trur dokker vi er på [STADNAMN], for eg må høre om syster mi kan hente meg»</p> <p>Så viss dei tilbyr seg så takkar eg ja</p> <p>Ja vil du hente meg?</p>	<p>Reiste nå</p> <p>Men skal jeg spørre nå liksom om dem kan kjøre meg oppom?</p> <p>Eller skal jeg spørre på en annen måte</p> <p>«Skal jeg høre med søster mi om hun kan hente meg?»</p> <p>Altså det er ikke så farlig for meg om jeg må hente deg, det går fint liksom</p> <p>Ok kan jeg si slik «når trur dere vi er på [STEDSNAVN], for jeg må høre om søster mi kan hente meg»</p> <p>Så viss de tilbyr seg så takker jeg ja</p> <p>Ja vil du hente meg?</p>	<p>spørja, men kjøre (brukar kløyvd infinitiv)</p> <p>spørja, ikkje spørje anna, ikkje annan eller annen</p> <p>monoftong: høre og ikkje høyre ho, ikkje hun</p> <p>itte i staden for ikkje/ikkje e og de i staden for eg/jeg og deg</p> <p>si i staden for seie</p> <p>syster, ikkje søster</p>
Samsvar med rettskrivinga:	40/86 = 47 %	42/86 = 49 %	
<p>Har oss flatbrød?</p> <p>Ehh usikker</p> <p>Har itte sett någgå</p> <p>Hm</p> <p>Tænkte flatbrød med spekeskinke og rømme</p> <p>Har oss rømme da?</p> <p>Far sa det sto ænn ask på kjøkkenet te</p> <p>Viss du har lyst på det da</p> <p>Kæn evt sjekke der når oss kjem att</p> <p>Ja</p> <p>Men farken kår gammalt e itte det flatbrødet da</p>	<p>Har vi flatbrød?</p> <p>Ehh usikker</p> <p>Har ikkje sett noko</p> <p>Hm</p> <p>Tenkte flatbrød med spekeskinke og rømme</p> <p>Har vi rømme da / då?</p> <p>Far sa det stod ein ask på kjøkkenet til [NAMN]</p> <p>Viss du har lyst på det da / då</p> <p>Kan ev sjekke der når vi kjem att</p> <p>Ja</p> <p>Men farken kor gammalt er ikkje det flatbrødet da / då</p>	<p>Har vi flatbrød?</p> <p>Ehh usikker</p> <p>Har ikke sett noe</p> <p>Hm</p> <p>Tenkte flatbrød med spekeskinke og rømme</p> <p>Har vi rømme da?</p> <p>Far sa det sto en eske på kjøkkenet til [NAMN]</p> <p>Hvis / Viss du har lyst på det da</p> <p>Kan ev sjekke der når vi kommer att</p> <p>Ja</p> <p>Men farken hvor gammalt er ikke det flatbrødet da</p>	<p>oss i staden for vi</p> <p>någgå i staden for noko / noe</p> <p>tænkte i staden for tenkte</p> <p>rømme i staden for rømme/rjome</p> <p>itte i staden for ikke / ikkje</p>
Samsvar med rettskrivinga:	37/55 = 67 %	36/55 = 65 %	
<p>Etter Roma</p> <p>Før påske</p> <p>Urettferdig</p> <p>Ja:ç</p> <p>Kårr e dekk</p> <p>Kjøre gjennom sentrum nå</p> <p>Ok si bra</p> <p>Kårr længe e att tå kampen</p> <p>Dæn e ferdig</p> <p>Kjem du ut?</p> <p>Kom akkurat nå</p> <p>Ja ska berre hente baggen min</p>	<p>Etter Roma</p> <p>Før påske</p> <p>Urettferdig</p> <p>Ja</p> <p>Kor er dokker</p> <p>Køyrrer gjennom sentrum no/nå</p> <p>Ok sei *frå</p> <p>Kor lenge er att av kampen</p> <p>Den er ferdig</p> <p>Kjem du ut?</p> <p>Kom akkurat nå/no</p> <p>Ja skal berre hente baggen min</p>	<p>Etter Roma</p> <p>Før påske</p> <p>Urettferdig</p> <p>Ja</p> <p>Hvor er dere</p> <p>Kjører gjennom sentrum nå</p> <p>Ok si *fra</p> <p>Hvor lenge er att av kampen</p> <p>Den er ferdig</p> <p>Kommer du ut?</p> <p>Kom akkurat nå</p> <p>Ja skal bare hente baggen min</p>	<p>*skrivefeil (dobbeltkonsonant)</p> <p>dialekten ligg nærmast nynorsk, men er likevel ikkje identisk</p> <p>*skrivefeil?</p> <p>længe i staden for lenge</p> <p>dæn i staden for den</p> <p>kjem i staden for kommer</p> <p>berre i staden for bare</p>
Samsvar med rettskrivinga:	23/36 = 64 %	22/36 = 61 %	

Vedlegg 9: Stadfesting av utanlandsopphald

UNIVERSITY OF CALIFORNIA BERKELEY

BERKELEY DAVIS IRVINE LOS ANGELES MERCED RIVERSIDE SAN DIEGO SAN FRANCISCO



BARBARA SANTA CRUZ

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LANGUAGE, LITERACY, & CULTURE
5645 Tolman Hall
UC Berkeley
Berkeley, CA 94720-1670

Cell Phone : 510 543 6508
Home Phone: 510 526 6986
Fax: 510 642-4799
e-mail: ppearson@berkeley.edu

1 May, 2018

Professor Endre Brunstad
Department of Linguistic, Literary and Aesthetic Studies
University of Bergen
Postboks 7805
5020 BERGEN
Norway

Dear Professor Brunstad:

I write to provide official documentation of the experiences of Hjalmar Eiksund during his studies here in the Graduate School of Education at the University of California Berkeley. I have interacted with Hjalmar throughout the entire academic year in his role as a member of my Research Group, a seminar designed to socialize doctoral students into the discourses of academia. I can attest to the following activities on Hjalmar's part:

- discussing and responding to the work of other graduate students
- presenting his work and receiving feedback on draft articles and conference presentations
- paper participation at GSE Research Day.

It was a genuine privilege to have him as a part of our community this year.

Yours sincerely,

A handwritten signature in black ink that reads 'P. David Pearson'.

P. David Pearson
Evelyn Lois Corey Professor
Emeritus of Instructional Science

DEL 2

Artikkel 3: «Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt»³

Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt

Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjetten til tiande trinn

Av Hjalmar Eiksund

Artikkelen følger utviklinga av skriveferdigheiter hos fem elevar, tre med bokmål og to med nynorsk som hovudmål, i perioden informantane var elevar frå sjetten til tiande trinn i grunnskulen. Primærmaterialet er skuletekstar, samla inn i samarbeid med Normprosjektet (2012–2016). Hovudfokuset i artikkelen er rettskrivingsutviklinga i hovudmål. Målet med studien er å kome nærmare eit svar på kvifor elevar med nynorsk som hovudmål ser ut til å ha fleire rettskrivingsavvik enn elevar med bokmål som hovudmål. I analysen blir talemålsnær skrivning og bokmål trekte fram som vesentlege for denne tendensen. Mot slutten blir ein ny og utvida analysemodell for normavvik presentert, der ulike former for sidemålssamanfall er skilde ut som eigne kategoriar.

1 Innleiing

Målet med denne artikkelen er å få djupare innsikt i korleis samspelet mellom talemålsnær skrivning og bokmålspåverknad kan prege rettskrivinga til elevar med nynorsk som hovudmål. Med det som utgangspunkt ser eg nærmare på utviklinga i rettskriving for fem elevar med ulik språkleg bakgrunn i perioden mellom sjetten og tiande trinn.

I læreplanverket (Utdanningsdirektoratet 2013, 2020) blir skriveopp-læringa presentert som ei systematisk utvikling av skrivekompetansen. I kompetansemåla i norsk for grunnskulen blir dei ortografiske reglane introdusert suksessivt gjennom skuleløpet, med full meistring av rettskriving og formverk mot slutten av tiande trinn. Fleire norske rettskrivingsstudiar har undersøkt korleis elevar meistrar rettskriving og formverk. På forskjellig vis fokuserer studiane på overgangen frå fonografisk til ortografisk skrivning, og presenterer måtar å lette overgangen

27

³ Eiksund, Hjalmar (2020). Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt. Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjetten til tiande trinn. *Maal og Minne*, 112(1), 27–64. Henta frå <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1800>

på for elevar og/eller lærarar (Wiggen 1992; Bråten 2003; Finbak 2004; Skaathun 2007). Undersøkingane støttar seg på ei forståing av at staveferdigheiter utviklar seg stegvis. Slike stegvise inndelingar kan vere nyttige, men mykje tyder likevel på at dei ikkje er heilt dekkande når rettskrivingsutviklinga til elevar med nynorsk som hovudmål skal skildrast. For å forstå dette må ein også sjå til sosiolingvistiske forhold og utbreiinga av nynorsk og bokmål i samfunnet.

Skriveopplæringa i norskfaget omfattar både bokmål og nynorsk, noko som gjer at elevane må innrette seg etter tidvis sprikande ortografiske reglar og praksisar. Forholdet mellom målformene blir likevel berre tematisert i nokre av rettskrivingsstudiane. Somme peikar på at elevar med nynorsk som hovudmål ser ut til å ha fleire utfordringar med rettskriving enn elevar med bokmål som hovudmål, utan at det blir presentert nokon måte å møte desse utfordringane på (Wiggen 1992; Vagle 2005; Matre m.fl. 2011; Eiksund 2017; Blekesaune og Vangsnes 2020). Andre viser til at mange avvik frå nynorsknorma har bokmåls samanfall og etterspør eigne tiltak for elevar med nynorsk som hovudmål (Søyland 2001; Fretland 2015; Bjørhusdal og Juuhl 2017).

Det ser likevel ut til å mangle studiar som problematiserer kva mekanismar som *legg bak* utfordringane elevar med nynorsk som hovudmål har med rettskriving og formverk. Med dette som bakgrunn vil eg i denne studien undersøkje korleis hovudmålet til elevane kan legge føringer for læring og meistring av rettskriving og formverk. Dette prøver eg å finne svar på gjennom tre forskingsspørsmål:

1. Kva samanhengar finn vi mellom ulike former for normavvik og hovudmålet til eit lite utval grunnskuleelevar?
2. Korleis utviklar omfanget av normavvik seg hos elevane frå sjetten til tiande trinn?
3. Korleis og i kva grad kan normavvika hos elevane med nynorsk som hovudmål forklarast med høvesvis talemålsnær skriving eller bokmåls samanfall?

Det empiriske grunnlaget for studien er skuletekstar skrivne av to elevar med nynorsk som hovudmål, spegla mot tekstar frå tre elevar med bokmål som hovudmål. Dette er supplert med tekstsamtalar med elevane ved utgangen av tiande trinn. Informantane er henta frå intensivutvalet til

Normprosjektet¹. Empirien er dermed delvis overlappende med grunnlagsmaterialet i Bjørhusdal og Juuhl (2017) sin analyse av bokmålsavvik hos nynorskelevar på mellomtrinnet. I drøftinga av resultatata blir derfor denne studien brukt aktivt som samanlikningsgrunnlag.

Artikkelen er disponert på følgande måte: Først blir relevante rettskrivingsstudiar presenterte. Deretter blir forskingsspørsmåla drøfta med bakgrunn i skuletekstane og intervjuutdraga frå elevane. Til slutt blir teori og resultat kopla saman og drøfta, samstundes som ein omarbeidd analysemodell blir presentert. Denne er basert på Finbak (2004) sin analysemodell for rettskrivingsavvik i grunnskuletekstar, men er tilpassa dei særlege utfordringane nynorskelevar ser ut til å møte når dei skal lære å skrive på hovudmålet.

2 Bakgrunn

Tradisjonelt har den tekniske delen av skrivinga hatt ein viktig plass i norsk skriveopplæring, og det er ein lang tradisjon for å undersøke korleis elevane i grunnskulen meistrar rettskriving og formverk (Wiggen 1992; Bråten 2003; Finbak 2004; Skaathun 2007). Dei fleste større studiane tar for seg korleis elevane taklar overgangen frå fonografiske skrivingstrategiar til ortografisk skriving. Wiggen (1992) tar for seg normavvik i tekstar skrivne av barneskuleelevar på Austlandet. Avviktypene er skildra på grafemnivå, og deretter samanlikna med talemålet på heimstaden til elevane. Han peikar deretter på trekk ved rettskrivingsnormene som skapar vanskar i skriveopplæringa hos elevane. Tilsvarande presenterer Bråten (2003) det han omtalar som god staveundervisning. Han ser på staving som ei form for problemløysing, der lærar og elev aktivt koplar førehandskunnskapar med tilgjengelege stavestrategiar. Ifølgje Bråten skjer tileigninga av staveferdigheitene i fasar, der eleven nyttar *føralfabetisk*, *alfabetisk*, *alfabetisk-fonologisk* og *alfabetisk-ortografisk* skriving i suksessive utviklingssteg. Ein viktig føresetnad er såleis at læraren kjenner dei ulike utviklingsstega og veit korleis ein kan stimulere elevane i

1. "Normprosjektet" *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning* (2012–2016) har hatt som mål å bidra til å styrke den forskingsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskulen. Sjå elles <http://norm.skrivesenteret.no/>.

overgangen mellom desse (Bråten 2003: 62–64). Dette er eit tydeleg didaktisk poeng, som synleggjer behovet for gode analyseverktøy i vurderinga av skriveferdigheitene til elevane.

I ein studie av skilnader mellom sterke og svake skrivarar lanserer Finbak (2005) ein analysemodell der stavefeil i hovudsak blir grupperte på følgande vis: *Fonologisk unøyaktige stavefeil* (Fu), der normavvika bryt med det alfabetiske prinsippet; *Fonologisk nøyaktige stavefeil* (Fn), som viser til uttalenær skriving; og *Morfemfeil* (M), der eleven tydeleg har misforstått dei morfologiske prinsippa, men elles skriv rett (2005: 23).² Sjå elles tab. 1 i avsn. 4.1 for ein grundigare gjennomgang av kategoriane. Finbak peikar på at svake skrivarar gjerne har fleire fonologisk unøyaktige feil (Fu) enn elevar med gode staveferdigheter, og hevdar ein kan motverke dette skiljet ved å drive konsentrert opplæring for elevar med mange fonologisk unøyaktige stavefeil (2005: 25–27). Elevar med nynorsk som hovudmål har særlege vanskar med rettskriving og formverk. Eg tar derfor utgangspunkt i denne modellen i analysane av normavvika i denne studien, samstundes som eg tilpassar bruken med særskilt tanke på typiske avvik frå nynorsknorma.

Skaathun (2007) finn i si longitudinelle gransking av tileigninga av staveferdigheter i grunnskulen at sjølv om ferdigheitene utvikla seg positivt, opptrer korrekte og ukorrekte skrivemåtar av enkeltord ofte samstundes. Ho hevdar dette talar imot ei stegvis utvikling av staveferdighetene, jf. også Bråten (2007: 20). I tillegg peikar ho på at forskjellen mellom sterke og svake skrivarar er tydeleg allereie etter første skuleår, og at denne skilnaden gjerne held fram ut sjette trinn (Skaathun 2007: 301). Som ein del av Speed-prosjektet³ undersøker Aske og Holmen (2017) stavefeil i bokmålsdiktatar frå åttande og tiande trinn. Dei peikar på at storparten av normavvika er knytte til fonografiske og morfologiske stavefeil. Til liks med Finbak (2005) og Skaathun (2007) finn

2. Analysemodellen til Finbak (2005) er utvikla for å oppdage og støtte under elevar med gryande problem med tileigning av lese- og skrivekompetanse, noko ho omtalar som *fonologisk* kompetanse. I samsvar med diskusjonen om omgrepa fonologisk og fonografisk skriving, som ein mellom anna finn i Korsgaard, Vitger og Hannibal (2011: 19), omtalar eg i resten av denne artikkelen slike avvik frå rettskrivingsnorma som *fonografisk* unøyaktige og nøyaktige feil.
3. "Speedprosjektet" *The function of special education* (2012-2017) har hatt som mål å kartlegge spesial-undervisninga i grunnskulen. Sjå elles <https://www.hivolda.no/Forsking/Forskingprosjekt/speed-prosjektet>.

dei at stavefeila er til stades gjennom heile perioden, trass i at dei blir færre etter kvart som elevane blir eldre.

Nokre granskingar tar også føre seg konsekvensane av at bokmål og nynorsk har ulike rettskrivingsnormer. Wiggen (1992) peikar på at omkring 18 % av normavvika hos nynorskelevane er reine samanfall med bokmål, i motsetnad til 1 % nynorsksamanfall hos elevane med bokmål som hovudmål (1992: 149). Mange av samanfalla har støtte i talemålet til elevane, så dei kan like gjerne vere eit resultat av fonografiske skrivestrategiar. Funn frå ei mindre undersøking frå 2010 viser at ungdomsskuleelevar med nynorsk som opplæringsmål oftare vel å skrive dialektnært enn elevar med bokmål som hovudmål. Nynorskelevane i denne studien oppfattar bokmål som ein nasjonal standard og nynorsk som eit regionalt skriftspråk, medan dei først og fremst bruker dialektnær staving når dei kommuniserer skriftleg seg imellom (Eiksund 2015). I ein forstudie til Normprosjektet peikar Matre m.fl. (2011) på at skuletekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål har tydelege innslag av bokmål. Med bakgrunn i ein analyse av lærarvurderingar av tekstar frå Normprosjektet viser også Eiksund (2017) at elevar med nynorsk som hovudmål meistar rettskriving og formverk signifikant dårlegare enn elevar med bokmål som hovudmål. Men samstundes tileignar dei seg lese- og skrivekompetanse på bokmål parallelt med, og kanskje tidlegare enn på nynorsk (2017: 269). Det sistnemnde funnet blir underbygd av Blekesaune og Vangsnes (2020) sin studie av avgangskaraktarar på ungdomstrinnet. Dei finn i tillegg at alle elevane er betre i bokmål enn nynorsk, uavhengig av om dei har bokmål eller nynorsk som hovudmål.

I ein analyse av sjetteklassetekstar frå Normprosjektet dokumenterer Bjørhusdal og Juuhl (2017) at store delar av normavvika til elevar med nynorsk som opplæringsmål er bokmålssamanfall. Nær halvparten (43 %) av rettskrivingsavvika i denne studien er samanfallande med bokmålsnorma (2017: 93). Dette gjeld på leksikalsk nivå, men også for formverket i verb og substantiv (2017: 107–113). Bjørhusdal og Juuhl diskuterer om bokmålssamanfall i nynorsktekstar kan samanliknast med majoritetspråkleg interferens (2017: 95). Dei bygger mellom anna på Nettle og Romaine (2002), som viser korleis grammatikk og vokabular i eit mindretalsspråk blir påverka av dominerande majoritetsspråk. Dei argumenterer for at rettskrivingsutviklinga til nynorskelevane må sjåast som eit resultat av fonografiske og ortografiske skrivestrategiar, der leseerfaringar på bokmål skuggar for formverket og ordtilfanget på nynorsk, og

dermed påverkar rettskrivinga i hovudmålet (Bjørhusdal og Juuhl 2017: 116).

Andre granskningar peikar på at bokmålssamanfall også er ei utfordring i nynorsktekstane til eldre elevar og studentar. I ei samanliknande granskning av det språklege nivået i 24 eksamenstekstar frå 1966, 1977 og 1988 finn Vassenden (1994) at nynorskskrivande studentar har færre normavvik enn bokmålsskrivande studentar når det kjem til bokstave-ring, men fleire avvik for formverk. Dei nynorskskrivande studentane slit mellom anna med bøyninga av substantiv i fleirtal, noko som fører til feil ending i hankjønnsord som til dømes **observasjoner*, og inkjekjønnsord, som **potensialer* og **ytterpunkter* (1994: 31). Begge feiltypane kan kategoriserast som bokmålssamanfall, og dei styrkar slik funna frå grunnskulen. I analysane av KAL-materialet⁴ peikar både Søyland (2001) og seinare Skjelten (2013) på at elevar med nynorsk som hovudmål har stavefeil som kan koplast til bokmål. Tilsvarande funn har Fretland (2015), som dokumenterer at lærarstudentar har vanskar med å skrive korrekt nynorsk. Han viser til at samanfallet med bokmål er størst når det kjem til morfologiske avvik i verb (presens og preteritum) og substantiv (fleirtalsbøyningar av hankjønnsord og inkjekjønnsord) (2015: 182–183).

Gjennomgangen av tidlegare forskning viser altså ein tydeleg tendens til at elevar og studentar med nynorsk som hovudmål har mange normavvik i hovudmålstekstane sine. Dette gjeld både på ordnivå og i bøyingsverket (i substantiv og verb). Nokre avvik kan forklarast med talemålsnær skriving (Wiggen 1992; Eiksund 2015), medan andre truleg kjem av påverknad frå bokmål (Vassenden 1994; Søyland 2001; Skjelten 2013; Fretland 2015; Bjørhusdal og Juuhl 2017).

Undersøkingane som tematiserer opplæring i nynorsk som hovudmål, er få og femner eit vidt spekter av aldersgrupper. Felles for dei fleste er at dei ser på ulike former for påverknad frå bokmål, anten på barnetrinnet (Bjørhusdal og Juuhl 2017), eller i vidaregåande skule (Fiskerstrand 2017). Sjøhelle (2016) har granska elevar sitt møte med nynorsk som sidemål i vidaregåande skule. Ho finn at elevane bruker ulike skri-

4. "KAL-prosjektet" *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (2000-2002) samanlikna eksamenstekstar frå M87 og L97 med mål om å kvalitetssikre læringsutbyttet etter grunnskulen. Sjøhelle

<https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=404164>.

vestrategiar og sorterer desse i fire hovudkategoriar: a) skrivning med støtte i eigen eller andres dialekt, b) aktiv bruk av ordbok eller kjende grammatikkøvingar, c) distansering frå bokmål, gjerne ved “overdriven” nynorsk, og d) bruk av nynorsk litteratur som tekstlege føredøme. I kap. 5 Oppsummering og drøfting vil eg trekke inn desse strategiane i drøftinga av funn frå skuletekstane til elevane med nynorsk som hovudmål, for å undersøke om dei kan vere nyttige å ha in mente også for hovudmålelevar.

3 Utval, materiale og metode

Det er fleire årsaker til at eg i denne granskinga studerer ferdigheitene i rettskriving og formverk for elevar i overgangen frå mellomtrinnet til ungdomstrinnet. Ein grunn er den gradvise tematiseringa av grammatikk i kompetansemåla på mellomtrinnet, ein annan er den stegvise introduksjonen av skriftleg sidemål. I løpet av seks år endrar kompetansemåla karakter frå å ikkje tematisere rettskriving og formverk til å krevje full kompetanse i bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet 2013, 2020). Dette skjer samstundes som mange elevar skiftar skuleslag og dermed også klassemiljø.

3.1 Utval

Det er vanskeleg – nokon vil seie umogleg – å trekke generelle slutningar om skrivekompetansen til store elevgrupper på bakgrunn av skriveutviklinga til enkeltelevar. Denne studien kjem heller ikkje med bastante konklusjonar, men legg opp til diskusjon om sannsynlege forklaringsmodellar som kan sporast tilbake til den språklege bakgrunnen til elevane i utvalet. For å kunne sannsynleggjere slike samanhengar hentar studien støtte i dei kvantitativt store og kvalitativt sikra funna frå Normprosjektet. I Normprosjektet er over 5000 elevtekstar frå skular over heile landet samla inn, vurderte, samanlikna og kategoriserte, basert på tekstvurderingar gjorde av eit panel sett saman av særskilt skolerte lærarar. Deretter har kvantitative analysar av tekstvurderingane danna grunnlag for eit såkalla typifiseringsutval. Her er elevar med ulike skriveprofilar grupperte saman etter kvaliteten på tekstane og korleis skrivekompetansen deira utviklar seg gjennom intervensjonsperioden, til dømes elevar med sterk,

svak, stabil eller ustabil utvikling. Denne inndelinga har vore utgangspunktet for val av informantar til den føreliggande studien, og sikrar at eg har med skrivnarar med ulike skrivnarprofilar (Berge m.fl. 2017).

Informantane er valde ut for å representere tre ulike kategoriar: skrivnarar av tekstar med jamt høgt kvalitetsnivå, skrivnarar av tekstar med sprikande vurderingar og skrivnarar av tekstar med jamt over lågt kvalitetsnivå. Kvalitetsnivå betyr i denne samanhengen summen av både funksjonskompetansar og kodekompetansar,⁵ ikkje berre delkompetansen *rettskriving og formverk*. Tre av elevane har bokmål som hovudmål, medan to har nynorsk som hovudmål.⁶ For å sikre anonymiteten til elevane er dei tildelte namn som harmoniserer med forbokstaven til kodenamna til prosjektskulane i Normprosjektet. *Christian* (bokmål) og *Ragnhild* (nynorsk) er trekte ut som døme på to skrivnarar som skriv tekstar med jamt høgt kvalitetsnivå, medan *Eirik* (bokmål) er valt som eit døme på ein skrivnar med tekstar med jamt over lågt kvalitetsnivå. *Fredrik* (nynorsk) og *Lone* (bokmål) har ifølgje typifiseringsutvalet noko varierende prestasjonar, og er valde ut for å representere skrivnarar med sprikande vurderingar.⁷

3.2 Materiale

Primærmaterialet består av 57 skuletekstar skrivne av fem elevar frå fem skular ulike stader i landet. Tekstane dekkjer fleire fag og er samla inn i samarbeid med Normprosjektet. Alle er vurderte etter forventningsnormene etter fire og sju års skriveopplæring (Evensen m.fl. 2015). Elevane har skrivne inntil tolv tekstar kvar. Dei første fire hovudmålstekstane er skrivne på sjetten trinn. Dei neste fire er skrivne på sjuande trinn. Dei siste fire – to hovudmålstekstar og to sidemålstekstar – er skrivne på åttande og tiande trinn. Dei første ni er samla inn i intervensjonsperioden til Normprosjektet (2012–2014), medan tre tekstar – ein hovudmålstekst

5. Funksjonskompetansane dekkjer desse vurderingsområda: 1) kommunikasjon, 2) innhald, 3) tekstoppbygging og 4) språkbruk. Kodekompetansane dekkjer desse vurderingsområda: 5) rettskriving og formverk, 6) teiknsetjing og 7) bruk av skriftmediet.
6. Utvalet hadde i utgangspunktet tre elevar med bokmål og tre med nynorsk som hovudmål til å representere dei tre utvalskategoriane. Ein av elevane skifta hovudmål undervegs i perioden. Tekstane hennar vart dermed uaktuelle å bruke, og det var for seint å skaffe alternativ.
7. I Normprosjektet har elevane følgjande kodar: Christian (c623), Eirik (e612), Fredrik (f611), Lone (l644) og Ragnhild (r609).

(2017) og to sidemålstekstar (2015 og 2017) – er samla inn spesielt for denne studien. I tillegg har eg gjennomført sosiolingvistiske tekstsamtalar med kvar av dei fem elevane (jf. avsn. 4.31.). Desse er henta inn ved utgangen av tiande trinn og handlar om elevane sine eigne tankar om skriveopplæringa i skulen. Samtidig gir dei innsyn i talemålet til elevane og dermed grunnlag for å diskutere kva normavvik som kan reknast som talemålsnær skrivning.

3.3 Metode

Vurderingane frå Normprosjektet, som altså dannar grunnlaget for utval av elevar til denne studien, kan gi ein peikepinn på styrkar og svakheiter ved ulike sider av elevane sin skrivekompetanse, men seier lite om den heilskaplege rettskrivingskompetansen deira. For å kome nærmare ei slik inngåande innsikt må kvar enkelt tekst nærlesast, og utviklinga av rettskrivingskompetansen vurderast særskilt. Alle elevtekstane er skrivne etter 2012. I vurderinga av rettskrivingskompetansen i nynorsktekstane har eg derfor kategorisert ord der 2012-normalen og den tidlegare rettskrivinga skil lag, som normavvik. Eg er likevel klar over at elevane har fått brorparten av skriveopplæringa etter gammal norm, og at somme av avvika derfor kan lesast som resultat av tidlegare rettleiing. I analysen av normavvika har eg derfor tatt høgde for dette, og har halde ord som er skrivne i samsvar med tidlegare rettskriving utanfor.

I analysearbeidet av skuletekstane har eg tatt utgangspunkt i modellen til Finbak (2005), sjå avsn. 2. Denne vart i utgangspunktet utvikla for å undersøke samanhengar mellom leseferdigheiter og staveferdigheiter hos ungdomsskuleelevar (Finbak 1998). Gjennom eit oppfølgingsprosjekt (Finbak 2004) vart modellen utvida for å synleggjere samanhengar mellom rettskrivingsferdigheiter og ulike typar stavefeil. Eit tydeleg skilje mellom fonografisk unøyaktige avvik (Fu) og fonografisk nøyaktige avvik (Fn) kan i tillegg lesast som eit didaktisk prinsipp, sidan elevar med fleire unøyaktige enn nøyaktige avvik kan seiast å ha lågare forståing for det fonografiske prinsippet, noko som kan indikere at dei treng ekstra oppfølging. Modellen har som føresetnad at ein har kjennskap til talemålet til eleven (Finbak 2005: 22). For å kunne kategorisere normavvik som talemålsnære eller ikkje, har eg derfor gjennomført samtalar med informantane. Desse kan karakteriserast som sosiolingvistiske tekstsamtalar (jf. Milroy & Gordon 2003: 57–68), der eg i tillegg

til informasjon om faktiske talemålsformer, har henta inn synspunkt om språklege særtrekk i skuletekstane og om forholdet elevane har til skriving, både i fortid, notid og ei tenkt framtid.

I analysen har eg brukt transkripsjonar av samtalanene til å hente ut særtrekk ved talemålet til elevane og leite etter spor av desse i skuletekstane. Sjølv om dialektskildringane ikkje var primærformålet med intervju, gir måten informantane formulerer seg på, eit bilde både av enkeltførekomstar og tendensar i retning systematiske variasjonar i talemålet. Eg har derfor brukt samtalanene til å sannsynleggjere motivasjonen for normavvik i skuletekstane. Sjølvrapportert språkbruk er ofte det næraste ein kjem innsyn i språkhandlingar. Men, som mellom andre Preston (2002: 22) peikar på, kjenner folk sjeldan språkpraksisen sin like godt som dei gjerne hevdar. Måten dei formulerer seg på, blir derfor eit viktig supplement i arbeidet med å skildre faktisk språkbruk. Svare gir altså ulike inngangar til å kartlegge korleis informantane posisjonerer seg språkleg i det omskiftelege språklege landskapet dei er ein del av, både gjennom meiningane dei målber og den faktiske språkbruken.

I samtalar med elevar er det fleire etiske omstende ein å ta omsyn til. Både i forkant, undervegs og i etterkant av studien vart elevane informerte om høvet til å trekke seg. Likevel må ein som intervjuar ta omsyn til både maktforhold og eventuelle forventningar til intervjusituasjonen. Argumenta som kjem fram i samtalanene, er ikkje berre meningsytringar, men også forsøk frå informantane på å rasjonalisere eigen språkbruk i møte med ein språkforskar. Det vart ikkje stilt spørsmål av privat karakter. I dei tilfella slike opplysningar likevel dukka opp, er dei anten tatt ut av materialet eller anonymiserte (jf. Tjora, 2017: 175–181).

Som gjennomgangen av dei tidlegare rettskrivingsstudiane viser, har forskarar og forskargrupper ulike måtar å omtale avvik frå rettskrivingsnormene på. I drøftinga og konklusjonen vil eg i hovudsak halde meg til dei deskriptive omgrepa *bokmålsamanfall*, *sidemålsamanfall* og *talemålsnær skriving*, og *normavvik* når eg omtalar avvikstypene samla.

3.4 Atterhald

Før eg presenterer analysane, vil eg trekke fram nokre atterhald ved materialet og metoden: Det viktigaste atterhaldet er talet på elevar. Materialet består av tekstar frå fem elevar, og sjølv om eg har relativt mange tekstar frå kvar elev, gjer dette det vanskeleg å trekke vidfemmande kon-

klusjonar. Få elevar gjer det på den andre sida mogleg å gjere grundigare analysar. Eg har også forsøkt å ta omsyn til desse innvendingane gjennom utvalsprosessen skildra i avsn. 3.1. Begge elevane med nynorsk som hovudmål kjem frå den sørlege delen av området som i tradisjonell dialektologi blir omtalt som *nordvestlandsk* – talemålet i det geografiske området som strekker seg frå Romsdal i nord til Sunnfjord i sør (Sandøy 1996: 179; Mæhlum og Røynealand 2012: 179). Utvalet kan derfor forsterke eventuelle regionale tendensar, og ei anna geografisk fordeling kunne synleggjort andre samanhengar. Samstundes er området blant dei med høgast nynorskprosent i landet, og elevane representerer dermed typisk ein lokal kultur som tar nynorsk skulemål som sjølv sagt.

Eit anna atterhald er at skrivesituasjonane til elevane i studien er ulike. Det var ein grunnleggande premiss i Normprosjektet at lærarane skulle tilpasse intervensjonen til eiga undervisning. Såleis var vilkåra for skriveprosessane som denne granskinga tar føre seg, ulike frå klasserom til klasserom og i ulike fag. Det kan ha hatt innverknad på sluttresultatet hos kvar enkelt elev. Det er også uvisst i kva grad skriveøktene vart oppfatta som vesentlege. Det kan derfor vere problematisk å samanlikne tekstane frå kvar enkelt elev. Det går likevel an å argumentere for at breidda av teksttypar og skrivesituasjonar som er representert i materialet, er med på å gjere utvalet autentisk, og at skriveferdigheitene som elevane viser i desse tekstane, er meir reelle enn ved vanlege diktatøvingar. Eg håper derfor at resultatane av analysane og drøftinga av desse kan brukast som grunnlag for ein vidare diskusjon om kva skilnader i føresetnader elevar med bokmål og nynorsk som hovudmål har for å lære å skrive korrekt på hovudmålet sitt.

Eitt ankepunkt mot bruken av Finbak (2005) sin analysemodell er at kategoriane hennar ikkje tar omsyn til eventuelle samanfall med sidemålet til elevane. I denne studien blir desse avvika i første omgang kategoriserte som fonografiske eller morfologiske avvik, avhengig av om det er koplinga mellom språklyd og bokstav eller sjølvne bøyingsmønsteret som avvik frå bokmåls- eller nynorsknorma. Metoden til Finbak er utvikla med bakgrunn i rettskriving i diktat. Her kan ein systematisk granske særskilte ord og setningskonstruksjonar. I dei meir opne tekstane som denne studien bygger på, er det fullt mogleg for elevane å unngå ord og skrivemåtar som dei er usikre på. Dette er ein mogleg svakheit i materialet. På den andre sida vil ein i eigenkomponerte tekstar bruke eigne ord og dermed andre skrivemåtar enn ved diktat. Det er derfor

mogleg å argumentere for at denne studien vil kunne gi eit meir reelt bilde av ordforrådet og skrivekompetansen til elevane i utvalet, og av korleis det utviklar seg over tid.

4 Resultat og analyse

Med bakgrunn i Bjørhusdal og Juuhl (2017), som mellom anna argumenterer for at leseerfaringar på bokmål kan påverke rettskrivinga på nynorsk, og Wiggen (1992), som forklarar fleire av avvika med talemålsnær skrivning, vil eg i analysen sjå nærmare på korleis samspelet mellom bokmålsamanfall og talemålsnær skrivning påverkar skriveutviklinga til elevane. Eg har delt presentasjonen av resultatata i tre, som kvar for seg korresponderer med dei tre forskingsspørsmåla i innleiinga.

Del 1 gir ei oversikt over alle normavvik hos kvar enkelt elev. Normavvika er sorterte etter hovudkategoriane til Finbak (2005). Her prøver eg å finne ut om normavvika hos elevane med bokmål eller nynorsk som hovudmål korresponderer med kvarandre. I del 2 ser eg nærmare på korleis rettskrivinga utviklar seg mellom sjetten og tiande trinn. I del 3 konsentrerer eg meg om dei to elevane med nynorsk som hovudmål, og ser spesielt på korleis dei meistarar bøyinga av nynorske substantiv og verb. Med bakgrunn i målprøver frå intervjuundersøkinga ser eg om normavvika fell saman med bokmål, det lokale talemålet eller ein kombinasjon av desse.

4.1 Del 1: Samla rettskrivingsavvik

Vi ser først nærmare på den samla mengda normavvik til kvar enkelt elev frå sjetten til tiande trinn. Avvika er sorterte etter hovudkategoriane fonografisk unøyaktige feil (Fu), fonografisk nøyaktige feil (Fn) og morfemfeil (M). I tillegg følger ein eigen diverse-kategori, som omfattar normavvik som ikkje høver inn under dei tre hovudkategoriane. Dette er ord, bokstavar eller mellomrom som manglar eller er lagt til, eventuelt manglande strekar eller prikkar i enkeltbokstavar.

I fig. 1 er normavvika sorterte etter desse fire hovudkategoriane, medan tab. 1 viser normavvika fordelt på dei 21 underkategoriane til Finbak (2005: 23). Det er verdt å merke seg at figuren berre viser fordelinga av avvik, og ikkje kor stor del dei utgjer av tekstane til kvar enkelt elev.

Finbak (2005) peikar på at elevar med sterke staveferdigheiter har få fonografisk unøyaktige feil, og forklarar dette med at sterke skrivarar er lenger komne i staveutvikling samanlikna med elevane med svake staveferdigheiter. Som det går fram av fig. 1, utgjer Fu hos elevane med nynorsk som hovudmål (Ragnhild og Fredrik) ein relativt sett mindre del av normavvika enn hos elevane med bokmål som hovudmål (Christian, Lone og Eirik). Dette er i samsvar med funna til Vassenden (1994) om at nynorskskrivande har færre avvik knytt til bokstavering enn bokmålskrivande studentar. Ei direkte slutning kunne dermed vere at dei to elevane med nynorsk som hovudmål er komne lenger i skriveutviklinga si enn dei tre med bokmål som hovudmål. Så enkelt er det likevel ikkje.

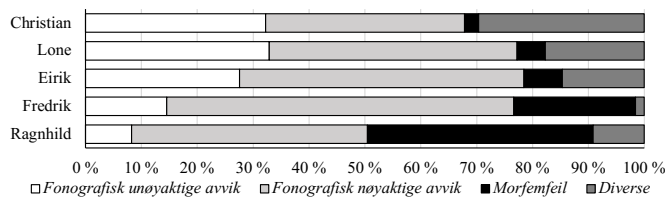


Fig. 1: Normavvika til kvar enkelt elev fordelt på dei fire hovudkategoriane til Finbak (2005).

	Bokmål hovudmål			Nynorsk hovudmål	
	Christian n=118	Lone n=79	Eirik n=116	Fredrik n=123	Ragnhild n=109
Fonografisk unøyaktige avvik (Fu):	33 %	33 %	27 %	15 %	8 %
<i>Avvika fører til endring av uttalen i målordet.</i>					
Fu1: Forveksling av grafem/irrelevant grafem	3 %	-	2 %	2 %	-
Fu2: Tydelege fonem manglar grafem	4 %	9 %	-	4 %	3 %
Fu3: Omkasta bokstavrekkefølge	1 %	-	1 %	-	-
Fu4: Forveksling/irrelevant skj og kj	-	-	5 %	-	-
Fu5: Feil eller irrelevant gjengiving av ng	-	-	3 %	-	-
Fu6: Retrofleksar: t utelatt framfor d, t, n eller l	-	-	-	2 %	-
Du1: Feil tal konsonantar framfor kort eller lang vokal	24 %	24 %	17 %	7 %	6 %
Du2: Stum grafem manglar/lagt til	-	-	-	-	-
Fonografisk nøyaktige avvik (Fn):	35 %	44 %	51 %	62 %	42 %
<i>Avvika fører ikkje til endring av uttalen.</i>					
Fn1: Lydrett stavemåte. Relevante grafem	4 %	8 %	9 %	28 %	18 %
Fn2: Stumt grafem utelatt	3 %	6 %	3 %	17 %	12 %
Fn3: Reversalar som ikkje endrar uttalen	-	1 %	-	1 %	-
Fn4: Feil, men relevant bruk av skj eller kj	1 %	1 %	-	2 %	2 %
Fn5: Feil, men relevant bruk av ng	-	-	-	-	-
Dn: Feil, men lydrett bruk av dobbel konsonant	20 %	13 %	1 %	2 %	1 %
Fnh: Forveksling av homofone lydpar	7 %	15 %	22 %	10 %	9 %
Fng: Overgeneralisering	-	-	16 %	1 %	-
Morfemfeil (M):	3 %	5 %	7 %	22 %	41 %
<i>Ingen stavefeil, men feil i anten bøyning eller rot/stamme</i>					
Mb: Feil bøyingsendingar	3 %	5 %	7 %	22 %	34 %
Mr: Feil rotform eller stamme	-	-	-	-	6 %
Andre feil (Div):	30 %	18 %	15 %	2 %	9 %
Div1: Feil som ikkje passar andre stader, inkl. +/- ord	1 %	-	-	-	-
Div2: Prikkar eller strekar manglar eller lagt til	4 %	-	-	-	-
Div3: Feil grunna orddeling eller samskriving	25 %	18 %	15 %	2 %	9 %

Tab. 1: Normavvika fordelte på dei 21 underkategoriane til Finbak (2005).

I tab. 1 er dei ulike normavvika fordelte på dei 21 underkategoriane til Finbak (2005). Hos Christian, Lone og Eirik er dei fleste fonografisk unøyaktige avvika av typen **kome* for *komme*. Desse sorterer under *Feil tal konsonantar framfor kort eller lang vokal* (Du1). Wiggen (1992) peikar mellom anna på bortfall av konsonant i ord, som ifølge bokmålsnorma har dobbel konsonant som eit vanleg avvik hos elevane med bokmål som hovudmål. Dei to elevane med nynorsk som hovudmål, Ragnhild og Fredrik, har til samanlikning langt færre registrerte avvik av denne typen, noko som mellom anna kjem av at skrivemåtar som *kome* og *komme* er jamstilte i nynorsk. Dette er med på å forklare kvifor dei tre elevane med bokmål som hovudmål (Christian, Lone og Eirik) har fleire fonografisk unøyaktige normavvik enn elevane med nynorsk som hovudmål (Ragnhild og Fredrik). Elevane med bokmål som hovudmål har i tillegg langt

fleire normavvik i samband med *Feil, men lydrett bruk av dobbel konsonant* (Dn), som **skall* og **vill* for *skal* og *vil*, og orddelings- og samskrivingsfeil (Div3). Desse avvika er det vanskelegare å forklare med bakgrunn i hovudmålet til elevane. Dei er likevel ikkje særleg frekvente mot slutten av perioden, og er av same grunn utelatt frå dei vidare analysane.

Hos dei to elevane med nynorsk som hovudmål er størsteparten av dei fonografisk nøyaktige avvika i kategoriane *Lydrett stavemåte* (Fn1), som **vei* for *veg*, eller *Stumt grafem utelatt* (Fn2), som **dokke* for *dokker*. Begge desse døma kan forklarast som talemålsnær skriving. Som tab. 1 viser, har dei to nynorskelevane vesentleg fleire slike avvik enn dei tre elevane med bokmål som hovudmål. Eit anna særtrekk er mengda avvik av typen *Feil bøyingsendingar* (Mb), som åleine forklarar kvifor morfemfeila er langt meir vanlege hos dei to nynorskelevane enn hos dei tre elevane med bokmål som hovudmål. Mange av desse avvika kan forklarast med bokmålsamanfall, som **forsvant* for *forsvann*. Andre er i tillegg i samsvar med talemålet, som **fantasera* for *fantaserer* og **sida* for *sidan*. Dette gjer at dei også kan sortere under Fn1 eller Fn2. Eg kjem tilbake til desse avvikstypene i del 3 av analysen.

Den ujamne fordelinga ser dermed ut til å ha to hovudgrunnar:

1. Dei tre elevane med bokmål som hovudmål har samla fleire orddelingsfeil og fonografisk unøyaktige normavvik knytte til dobbel konsonant enn elevane med nynorsk som hovudmål, noko som aukar prosentdelen fonografisk unøyaktige normavvik monaleg.
2. Dei to elevane med nynorsk som hovudmål har jamt over fleire normavvik i hovudkategoriane fonografisk nøyaktige avvik og morfemfeil, noko som gjer sitt til at prosentdelen fonografisk unøyaktige normavvik blir tilsvarende lågare.

Det er dermed mykje som tyder på at kva for hovudmål elevane har, påverkar kva typar normavvik dei har i tekstane sine. Dette kan sjølvstøtt kome av særtrekk i skriveprofilane til dei fem elevane. Det er likevel langt på veg samsvar mellom funna mine og tidlegare rettskrivingsstudiar (Vassenden 1994; Søyland 2001; Fretland 2015; Bjørhusdal og Juuhl 2017), noko som gjer at det er verd å sjå nærmare på om det kan vere ein samanheng mellom hovudmålet til elevane og dei ulike avvikstypene.

4.2 Del 2: Utviklinga frå sjette til tiande trinn

I denne delen av analysen søker eg å finne svar på korleis omfanget av normavvik utviklar seg hos kvar enkelt elev frå sjette til tiande trinn. Eg vel å sjå nærmare på fordelinga av normavvik mellom dei tre hovudkategoriane Fn, Fu og M i tekstane frå sjette, sjuande, åttande og tiande trinn, og skil analysen av normavvika hos bokmål- og nynorskelevane kvar for seg.

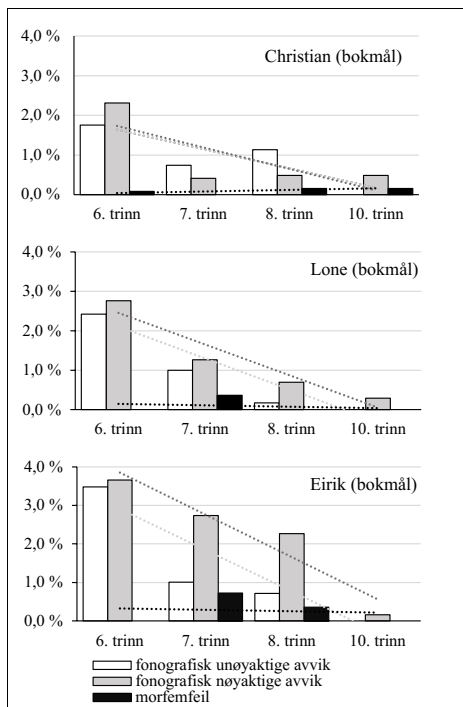


Fig. 2: Søylediagramma viser kor stor del dei feilstava orda utgjer av tekstane på kvart årstrinn hos elevane med bokmål som hovudmål.

4.2.1 Bokmål som hovudmål: Ei positiv utvikling av staveferdigheiter Som det går fram av fig. 2, har Christian, Lone og Eirik ei positiv utvikling for Fn og Fu frå sjette til tiande årstrinn, medan prosenten morfemfeil er jamt låg gjennom heile perioden. I tillegg ser Fu ut til å forsvinne tidlegare enn Fn. Trass i at Christian, Lone og Eirik i utgangspunktet er valde ut for å representere skrivarar med høgt, ujamnt og lågt kvalitetsnivå, er både utviklingsprofilane deira og sluttresultata ganske like. Den største skilnaden er at kurvene til Eirik fell noko brattare enn dei til Christian og Lone, noko som viser at trass i ulikt startpunkt er slutt punktet i rettskriving og formverk ganske likt.

I tillegg har alle tre ei nokolunde jamn utvikling i rettskrivingsferdighetene, i tråd med tidlegare rettskrivingsstudiar, jf. Bråten (2003). Alle tre får færre normavvik etter kvart, men dei to antatt sterkaste skrivarane, Christian og Lone, har jamt over færre normavvik i starten av utviklingsløpet enn den antatt svakare skrivaren, Eirik. Profilane støttar langt på veg funna til både Finbak (2005) og Skaathun (2007), som hevdar at skilnaden mellom sterke og svake skrivarar ofte er stabil frå start til slutt i skriveopplæringsprosessen.

4.2.2 Nynorsk som hovudmål: Fleire rettskrivingsavvik og bøyingsfeil Utviklinga av rettskrivingsavvika til dei to elevane med nynorsk som hovudmål ser ved første augekast ut til å vere vanskelegare å tolke (jf. fig. 3). Morfemfeil er den vanlegaste feiltypen for Ragnhild frå sjuande årstrinn og ut ungdomstrinnet. Hos Fredrik er ikkje morfemfeila like dominerande, men han har også ein aukande tendens. Tilsvarende er utviklinga av dei fonografisk nøyaktige normavvika noko utydeleg. Til forskjell frå den sterkt fallande tendensen hos elevane med bokmål som hovudmål, er talet på feilskrivingar anten aukande (Ragnhild) eller svakt fallande (Fredrik). Ragnhild blandar dialekt, bokmåls- og nynorskformer heilt frå sjette trinn, men omfanget ser ut til å auke frå åttande trinn. I ungdomstrinnstekstane er fleire ord skrivne med endingar som fell saman med bokmål, som **skyter* (verb) eller **dykker* (substantiv) i staden for *skyt* og *dykkar*. For både Fredrik og Ragnhild verkar det som dei fonografisk unøyaktige feila blir raskt borte, raskare enn hos dei tre elevane med bokmål som hovudmål. På den andre sida er bokmåls samanfall og talemålsnære stavemåtar eit problem som ser ut til å følge dei gjennom heile perioden. Det verkar altså som det er i overgangen frå fonografisk

skrivestrategi til ortografisk rettskriving problema dukkar opp. Bland-
inga av talemålsbasert skriving og bokmålsamanfall er klare teikn på det.

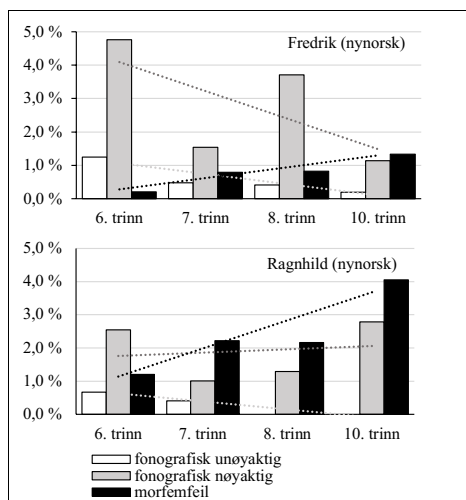


Fig. 3: Søylediagramma viser kor stor del dei feilstava orda utgjer av tekstane på kvart årstrinn hos elevane med nynorsk som hovudmål.

Det er eit tydeleg skilje mellom elevane med bokmål som hovudmål og elevane med nynorsk som hovudmål. Der normavvika i hovudmålstekstane blir færre og nærmast borte hos Christian, Lone og Eirik (bokmål), aukar avvika monaleg hos Fredrik og Ragnhild (nynorsk). Dette er særleg tydeleg for morfologiske feil, som aukar hos begge. I tillegg aukar omfanget dei fonografisk nøyaktige avvik noko hos Ragnhild.

4.3 Del 3: Bokmålsamanfall eller talemålsnær skriving

I denne delen undersøker eg i kva grad normavvika til dei to elevane med nynorsk som hovudmål er samanfallande med talemål, formverket i bokmål eller begge delar. Dette blir gjort ved at normavvika i nynorsktekstane blir samanlikna med måten elevane ordlegg seg på i lokaltalemålet. Dei sosiolingvistiske tekstsamtalane er gjennomførte mot slutten av ti-

ande trinn. Målet var først og fremst å få innblikk i motivasjonen elevane hadde for skriving, men også å samanlikne språklege særtrekk frå skuletekstane med korleis Ragnhild og Fredrik ordlegg seg munnleg.

Språkbruken til enkeltindividet blir gjerne skildra som ein sosial konstruksjon, der vi definerer oss sjølve og avslører kva geografiske eller sosiale koplingar vi har til omverda. Tabouret-Keller (1997: 323) peikar på at den språklege identiteten oppstår i møte mellom språkbrukarar. Vi tilpassar språkpraksisen ved å etterlikne dei vi ønsker å identifisere oss med, eller prøver å skilje oss språkleg frå dei vi ønsker å ta avstand frå. Hårstad og Opsahl (2013: 27–31) hevdar det er særleg viktig å ta omsyn til dette i skildringa av talemålet til unge, som gjerne markerer grensene mot barndom på den eine sida og vaksenliv på den andre ved å vere ekstra opne for språklege innovasjonar. I skildringa av talespråket til Ragnhild og Fredrik har eg derfor jamført tradisjonell dialektforskning med dei transkriberte intervjuutdraga. Ifølgje Vassenden (1994) har nynorskskrivande færre normavvik med bokstavering, men fleire avvik i bruken av formverket, noko som delvis finn støtte i del 1 og 2 av analysen. Fretland (2015) peikar på at samanfallet med bokmål er størst når det kjem til morfologiske avvik i verb og substantiv, noko som finn støtte hos Bjørhusdal og Juuhl (2017) sin analyse av normavvik i nynorske sjetteklassetekstar.

Eg vel derfor først å skildre kva særtrekk ved talemålet til dei to informantane som skil seg morfologisk frå nynorsknorma, og deretter konsentrere den vidare analysen rundt desse.

4.3.1 Dialektbakgrunn

Ragnhild og Fredrik bur i kvar sin tettstad i den sørlege delen av det nordvestlandske dialektområdet. To av særtrekka⁸ ved talemålet i området er innskotsvokal i presens av sterke verb, og bortfall av utlyds-r i presens av svake verb og fleirtal av substantiv (Mæhlum og Røyneland 2012: 95–96). Begge særtrekka er aktuelle også utanfor nordvestlandet: Innskotsvokal i presens av sterke verb er vanleg frå Romsdal i nord til Kristiansand i sør, medan bortfall av utlyds-r er vanleg langs heile norskekysten (Sandøy 1996: 150–151, 170–171). Begge særtrekka blir i stor grad stadfesta i elevintervjua.

8. I denne artikkelen er skildringa av talemålet avgrensa til særtrekk som er nyttige i den vidare analysen.

I det første intervjuutdraget forklarer Ragnhild korleis ho førebur seg når skal skrive tekstar på bokmål og nynorsk. Fredrik fortel om korleis han ordlegg seg på sosiale medium. I begge utdraga er det mogleg å finne att fleire stadtypiske uttryksmåtar:

Ragnhild 1: Æi plæie bærre å bejynde rætt på hæile tia, men då ej *skrive* bokmål så må ej liksåm omstille hjærnen min, så mens ej *skrive* so tænke eg liksåm at eg e en so snakka bokmål, då[...] mens eg *skrive*, so gjæntar eg alt i hode mitt, og bærre høre om det liksåm e sånn det skal være på bokmål, mens på nynorsk so bærre *skrive* eg for då væit eg på en måte det e rætt.⁹

Fredrik 1: Eg skræiv korleis eg villa sakt det i virkelihetn, liksåm, å det skulle være mæir førstæli, ja å so grunnleggande ting, å ikkje ta det so avansert, mest steg for steg, liksåm. [...] men ej *lese* en betre del, da, teksta å sånn på nett. Det e jo mykje sånn treningsblogg å fårskjellie [...], å så på Facebook kan man følle fårskjellie artie sie å sånt, så då *les* eg en betre del dær.

Både Ragnhild og Fredrik har til dømes bortfall av r-utlyd i presens av svake verb (<snakka> for *snakkar*, og <høre> for *høyrrer*) og i fleirtalsformene av substantiv (<teksta> for *tekstar*, og <sie> for *sider*). Begge har i tillegg døme på innskotsvokal i presens av sterke verb: Ragnhild seier <skrive> og Fredrik <lese> med tonem 1 i presens der nynorsk har *skriv* og *les*. Det verkar likevel som om Ragnhild er noko meir konsekvent i bruken av innskotsvokal enn Fredrik, som i utdraget både seier <lese> og <les> for presensforma *les*. Denne vekslinga er også synleg i det neste utdraget. Her fortel Fredrik om eigne strategiar i lekselesinga, og bruker til dømes både <kjeme> og <kjem> for presensforma *kjem*:

Fredrik 2: Da veit'kje eg hæilt, men en må jo skrive jallfall sånn at en *kjeme* rett tilbake igjæn, sånn at ein huska da. Me' en gang en ha lest liksom, so *kjem* 'an tilbake te øyeblikke, på en måte, å huske bedre.

Denne vekslinga kan kome av at eg som intervjuar er med på å påverke uttalen hos Fredrik i normert retning. I møte med ein utanforståande kan det vere han finn det nødvendig å tilpasse talemålet etter mottakaren, jf. Tabouret-Keller (1997). Han ymtar fram på om ein slik samanheng i

9. I transkripsjonen av intervjuutdraga har eg spesielt vore på jakt etter uttryksmåtar som liknar på eller skil seg frå offisiell rettskriving og formverk på bokmål eller nynorsk. Eg har derfor valt ein notasjon som ligg nærmast mogleg normalortografi.

det neste utdraget. Her vekslar han i bruken av <skriv> og <skrive> i presens av *å skrive*. Sjølv om han her skildrar ein skriftleg situasjon, er har tydeleg på at han tidvis tilpassar språket etter kven som les:

Fredrik 3: Ej skriv en del [på Facebook] [...] Pappa, å kanskje nåkken andre, fårstår seg på meg å skjønne ka eg skrive, då kan eg sikkert skrive sånn so eg skrive, då, med forkortinga å sånne ting, men når eg skrive te bestemor å mamma å sånne ting, då bruka eg skikkelie or'.

I dei neste to intervjuutdraga svarer Ragnhild på korleis ho ordlegg seg når ho skriv utanfor skulen. I det første forklarar ho at bokmålsdominansen gjer det enklare for ho å skrive bokmål, enn for folk som "snakkar bokmål" å skrive nynorsk. I neste utdrag forklarar Ragnhild korleis ho ordlegg seg på sosiale medium.

Ragnhild 2: Eg skrive på nynorsk uansett, egentle. Men, eg trur det e enklare for åss å skrive på bokmål, enn det e for folk so snakka bokmål å skrive på nynorsk, for vi ser vældi masse bokmål på nette og overalt, egentle.

Ragnhild 3: Æj skrive sånn so æj snakka, då ægentle, men det spørsjt kem det e du snakka med... om du snakka med en du issje sjenne gått, så skrive du meir, rætt, enn viss du ... viss ej foreksæmpel snakka me' ho, så skriv' ej sånn at ho forstår det, liksåm. Det e'sje sånn "nøyakti skrivning", det bærre sånn sjapt, liksåm.

I *Ragnhild 2* er *eigentleg* uttalt med monoftong (<egentle> x2), i *Ragnhild 3* med diftong (<æigentle>). Likeeins har ho tre ulike uttalemåtar for *eg*: <æi>, <ej> og <eg>. Ifølgje Mæhlum og Røynealand (2012: 95–96) er alle dei tre variantane er vanlege i det nordvestlandske dialektområdet, men dei høyrer vanlegvis til ulike lokaltalemål. Dette viser at heller ikkje ho er konsekvent i dialektuttalen. I *Ragnhild 3* bruker ho i tillegg <sj> ganske konsekvent i ord der ein tradisjonelt ville vente ein variant av <kj>, noko som forsterkar inntrykket av ein dialekt i endring. Dersom ho bruker eigen uttale som rettesnor til nynorsk rettskriving, vil det dermed kunne gi varierende resultat avhengig av ordet og uttalen.

Dei fleste svara i intervjumaterialet er gitt i presens. Det er derfor vanskeleg å få nok enkeltførekomstar til å teikne eit tydeleg mønster av uttalen av verb i preteritum for dei to informantane. Begge følger i stor grad nynorsknorma, men nokre avvik finst det likevel: Både Ragnhild og Fredrik har bortfall av r-utlyd i preteritum av *å vere* (<va> i staden

for *var*). I intervjuutdraga finn vi også døme på ord og seiemåtar der dialektuttalen fell saman med vokalbruk eller konsonantkombinasjonar på bokmål. *Fredrik 3* seier til dømes at han skriv for å <huske betre>, i staden for *bugse betre*, medan *Ragnhild 1* forklarar at ho <høre> i staden for *høyrrer*. Ragnhild bruker ustemt *t* i preteritum av å *sende* (<sænte> i staden for *sende*), medan Fredrik seier at han <ha lest>, i staden for *har lese*. Begge døma kan seiast å ligge nærmare gjeldande bokmålsnorm enn nynorsknorma.

Sjølv om Ragnhild og Fredrik bur på ulike stader på Nordvestlandet, skil ikkje språkbruken i intervjuutdraga seg særleg frå kvarandre. Begge har målmerke som er typiske for regionen. Begge bruker til dømes innskotsvokal og har bortfall av *r*-utlyd. Ragnhild hevdar å ha ein dialekt som ligg nærmare nynorsk enn bokmål, jf. *Ragnhild 1*, men både ho og Fredrik har likevel ein konsonant- og vokalbruk og bøyingsmorfologi som tidvis ligg nærmare bokmål enn nynorsk, andre gonger ligg nærmare nynorsk. Alt i alt viser den munnlege språkpraksisen at både Ragnhild og Fredrik bruker talemålsvariantar som reflekterer dei varietetane dei omgir seg med til dagleg: Både bokmål og nynorsk, men også munnlege særtrekk av både lokalt, regionalt og nasjonalt opphav.

4.3.2 Avvikstypar i nynorsktekstane

I hovudmålstekstane til Ragnhild og Fredrik finst det fleire innslag av normavvik frå nynorsknorma som ser ut til å ha inspirasjon frå uttalen i den lokale dialekten eller bokmål.

Både *Lydrett stavemåte* (Fn1) og *Stumt grafem utelatt* (Fn2) vil i mange tilfelle vere skrivemåtar som fell saman med dialektuttalen, som **vaten* for *vatn* og **treda* for *trea* (Fn1), og **daga* for *dagar*, og **dokka* for *dokker* (Fn2). I andre avvik er rota skriven på bokmål, men bøygd i samsvar med nynorsk/lokal morfologi. Døme på dette er **spillar* i *tydinga spelar* (substantiv). Desse er ikkje reine bokmålsord og blir derfor kategoriserte som dialektnær skriving, i motsetnad til til dømes **voldelig* for *valdeleg*, som blir kategoriserte som bokmålsamanfall. Tilsvarande gjeld for ord med fleirtalsbøyingar som til dømes **elever*, **fisker*, **bilder* og **sekunder*, for *eleva*, *fiskar*, *bilde* og *sekund*. Desse førekomstane er rekna som bøyingsendingar med bokmålsamanfall (Mb).

Hos Fredrik er talet fonografisk nøyaktige feilstavingar på sjuande og tiande årstrinn nesten likt, men i ein av dei seinare tekstane hans er samanfalla med bokmål tydeleg. Han skriv mellom anna **bredde* for

breidde og **bøyde* for *høgde*, trass i at han i andre tekstar skriv desse orda i samsvar med nynorsk rettskriving. Han skriv også **arial* i staden for *areal* fleire gonger, noko som tyder på at han prøver å skrive lydrett. Teksten er skriven i matematikk. Ein mogleg hypotese kan vere at Fredrik i denne situasjonen har mangla eit nynorsk fagspråk å relatere rettskrivinga til. Dette kan hente støtte i Fiskerstrand (2017) sin studie av fagskriving på nynorsk, eller i Bjørhusdal og Juuhl (2017) sin hypotese om at leseerfaring på bokmål bør sjåast som ein faktor i rettskrivingsutviklinga til barn som skriv nynorsk.

Både Fretland (2015) og Bjørhusdal og Juuhl (2017) peikar på morfologiske avvik i verb og substantiv skriftlege tekstar. I den vidare gjennomgangen av skuletekstane til Ragnhild og Fredrik vil eg derfor først ta føre meg normavvik for verb og deretter substantiv.

4.3.3 Verb

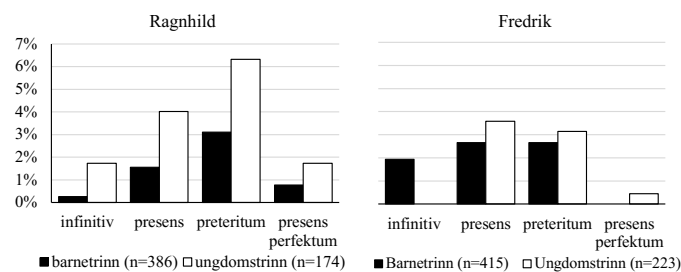


Fig. 4: Normavvik blant verba på barnetrinnet (svarte søyler) og ungdomstrinnet (kvite søyler).

I fig. 4 er talet på normavvik jamført med talet på verb i infinitiv, presens, preteritum og presens perfektum i tekstane på barnetrinn og ungdomstrinn. Fredrik har ei nokolunde stabil mengde normavvik, på tvers av skuletrinna, men tydeleg flest blant verb i presens og preteritum. Ragnhild har ei dobling i mengda normavvik i kvar verbform frå barnetrinn til ungdomstrinn. I den vidare analysen vil eg ta føre meg presens og preteritum kvar for seg.

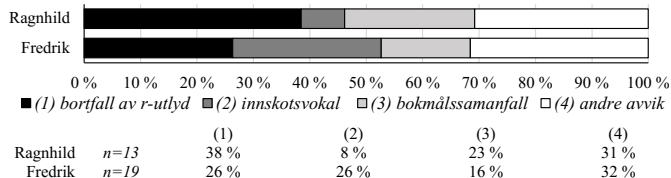


Fig. 5/tab. 2: Normavvik for verb i presens.

Som gjennomgangen av dialekten viser, er det fleire særtrekk i det lokale talemålet som kan koplatt til presens (innskotsvokal i presens av sterke verb, og bortfall av r-utlyd i presens av svake verb). Eg har derfor valt å sjå nærmare på rettskrivingsavvik i presens og delt desse i fire kategoriar: 1) Bortfall av r-utlyd i svake verb, 2) Innskotsvokal i sterke verb, 3) Bokmålssamanfall og 4) Andre avvik (sjå fig. 5/tab. 2).

Dei to første kategoriane har tydeleg samanheng med talemålet til Ragnhild og Fredrik, jamfør dialektgjennomgangen ovanfor. I staden for *prøver* og *vert* skriv til dømes Fredrik **prøve* (bortfall av r-utlyd) og **verte* (innskotsvokal). Ragnhild skriv **finne* (innskotsvokal) og **takla* (bortfall av r-utlyd) i staden for *finn* og *taklar*. Ragnhild og Fredrik har i tillegg mange innslag av skrivemåtar med bokmålssamanfall. Fredrik skriv **vinner* i staden for *vinn* to gonger i same tekst, medan Ragnhild skriv både **skyter* for *skyt* og **trenger* for *treng* i sin tiandeklassetekst. Som gjennomgangen av dialektbakgrunnen viser, vil vanlegvis presensforma av desse sterke verba få uttalen <'vinne>, <'skyte> og <'treng> (tonem 1 og innskotsvokal) til forskjell frå infinitiv <`vinne>, <`skyte> og <`treng> (tonem 2). Den påførte r-utlyden kan dermed lesast som ei markering av tonem. Slik er det mogleg å argumentere for at **vinner*, **skyter* og **trenger*, i tillegg til å etterlikne skrivemåten på bokmål, finn indirekte støtte i uttalen i talemålet. Det er likevel ikkje mogleg å seie om desse skrivemåtane faktisk er markering av tonem med støtte i bokmål, eller berre eit resultat av bokmålspåverknad. I den vidare analysen er desse normavvikane derfor kategoriserte som bokmålssamanfall.

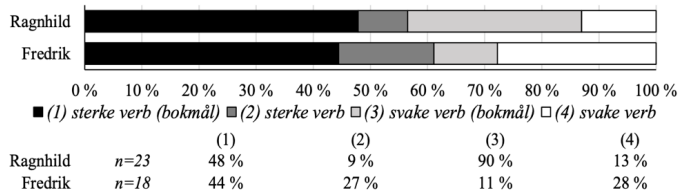


Fig. 6/tab. 3: Normavvik for verb i preteritum.

Eg har valt å dele avvika for verb i preteritum i fire kategoriar: Sterke verb 1) med eller 2) utan bokmålssamanfall, og svake verb 3) med eller 4) utan bokmålssamanfall. Ragnhild og Fredrik har skrive storparten av tekstane i presens. Avvika for verb i preteritum har derfor færre førekomstar, noko som gjer tala meir usikre. Som det går fram av fig. 6/tab. 3, er fleirtalet av normavvika i preteritum samanfallande med bokmålsnorma. Det gjeld for både Ragnhild og Fredrik.

Fredrik skriv konsekvent **sto* for *stod*, gjennom heile barnetrinnet og ungdomstrinnet, utan døme på korrekt skrivesett nokon stad. Dette avviket kan både kategoriserast som fonografisk skrivestrategi og som bokmålssamanfall, sidan *d*-en er stum i det lokale talemålet. Fredrik skriv også **hørte* og **kjørte* i staden for *høyrd* og *køyrde*. Ein finn døme på at diftongen *øy* blir uttalt som monoftong i intervju, til dømes <høre> for *høyre*, noko som gjer at ein kan argumentere for at både **kjøre* og **høre* er talemålsnær skriving. Begge desse formene var likevel godkjente nynorskformer før 2012-reforma, noko som gjer at skrivemåten kan kome av kjennskap til nynorsknorma frå før 2012. Verken **kjøre* og **høre* er derfor ikkje rekna som normavvik. Hos Ragnhild er avvika i preteritum noko annleis fordelte. Ho skriv **forsvant* for *forsvann* og **fant* for *fann*, men til forskjell frå Fredrik er ein større del av dei svake verba også skrivne med bokmålsrettskriving, som til dømes både **lette* for *leitte*. Intervjumaterialet er for avgrensa til å vurdere desse skrivemåtane som talemålsnær skriving eller bokmålspåverknad. I den vidare analysen er desse derfor kategoriserte som bokmålssamanfall.

Samla verkar det som om halvparten av avvika i *presens* kan tilskrivast *talemålsnær* skriving, medan berre kring ein fjerdedel kan kategoriserast som bokmålssamanfall. For Fredrik kan også broparten av bokmålsavvika i *preteritum* tolkast som talemålsnær skriving, som til dømes mo-

noftongering av *øy* i *køyre* og *høyre*. Normavvika til Ragnhild verkar i større grad som bokmålsvariantar utan tydeleg støtte i dialekten.

4.3.4 Substantiv

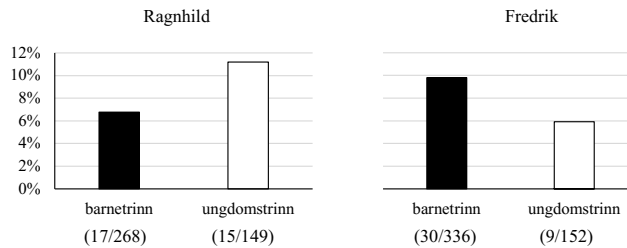


Fig. 7: Normavvik blant substantiv på barnetrinn (svarte søyler) og ungdomstrinn (kvite søyler).

Fig. 7 viser kor mange av substantiva som er feilskrivne i barneskuletekstane versus ungdomsskuletekstane til Ragnhild og Fredrik. Der Fredrik får ein tredjedel færre avvik etter overgangen til ungdomstrinnet, aukar det relative omfanget hos Ragnhild til nesten det doble. Dette stadfestar på mange måtar tendensen blant verbavvika, der Ragnhild fekk fleire, medan Fredrik fekk like mange eller færre avvik etter overgangen til ungdomstrinnet.

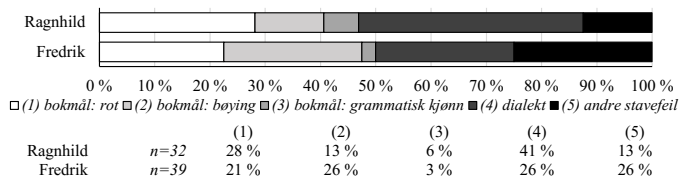


Fig. 8/tab. 4: Normavvik for substantiv.

I fig. 8/tab. 4 er dei feilskrivne substantiva i tekstane for Ragnhild og Fredrik delt opp i bokmålsamanfall, talemålsnær skrivemåte og andre

normavvik. Vi veit frå før at Fredrik har fleire fonografisk nøyaktige normavvik enn Ragnhild, medan Ragnhild har fleire normavvik grunna morfemfeil, jf. fig. 1 og tab. 1. Forholdet ser ut til å vere motsett når vi kjem til substantiv. Som det går fram av fig. 8, har Ragnhild nesten dobbelt så mange substantiv med dialektsamanfall som det Fredrik har (41 % mot 26 %). Ser ein nærmare på typen avvik, teiknar det seg likevel eit interessant bilede. Hos Ragnhild har fleire av dei feilstava orda ein miks av normert skriftspråk og dialekt (til dømes **leggbeskyttara*, bortfall av r-utlyd), eller blanding av bokmål og nynorsk (til dømes **spillar*, der rota er skriven på bokmål, men endinga er lik nynorsk). I fig. 8 er dette tydeleg ved at prosenttalet avvik med bokmålsrot (Mr) er høgare hos Ragnhild enn hos Fredrik (28 % mot 21 %). Fredrik på si side har fleire morfemfeil der bøyingsendingane (Mb) fell saman med bokmål (23 % mot 13 %). Det kan altså verke som om Ragnhild sitt problem med bokmål ligg i ordval og omgrep, medan Fredrik meir har utfordringar med nynorsk formverk.

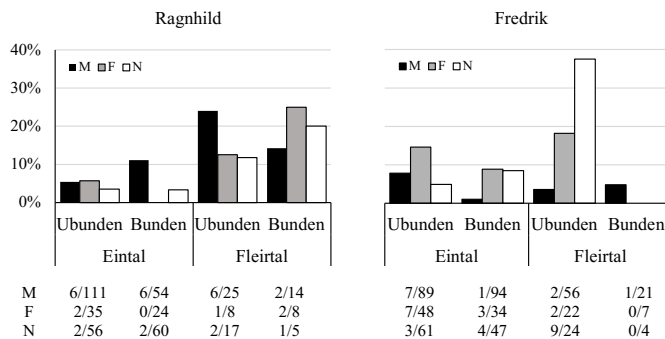


Fig. 9/tab. 5: Normavvik blant substantiv, fordelt på eintal og fleirtal/bunden og ubunden form.

Fig. 9 viser korleis avvika fordeler seg på bøyingsformer i tekstane til Ragnhild og Fredrik. Ser ein nærmare på sjølve normavvika, er det likevel tydeleg at det er ulike grunnar til desse normavvika. Hos Ragnhild fell gjerne skrivemåten saman med uttalen i dialekten, som **daga* og **føta* i

staden for *dagar* og *føtene*, medan dei hos Fredrik oftare er påverka av bokmål. Til dømes **møter* og **områder* i staden for *møte* og *område*. Dette forsterkar bildet av at Ragnhild i aukande grad skriv talemålsnært, medan Fredrik hentar bøyingsendingar frå bokmål.

Summen av enkelte av desse feiltypane er svært få, noko som gjer at enkeltførekomstar gir urimeleg store utslag innanfor sin kategori. Mykje tyder likevel på at Ragnhild og Fredrik har flest normavvik i dei minst hyppige ordformene. Spesielt blir dette synleg for hokjønn fleirtal hos Ragnhild, som det totalt er seksten førekomstar av på fem år. Tilsvarende utgjer dei 24 % feilstavingane av ubunden form av hankjønnssorda totalt 6 enkeltførekomstar. Likeeins er den relativt hyppigaste substantivfeilen hos Fredrik ubunden form fleirtal av inkjekjønnssorda, der 9 av totalt 24 førekomstar (38 %) er feilskrivne i løpet av fem år.

5 Oppsummering og drøfting

I analysane har eg prøvd å finne svar på dei tre forskingsspørsmåla i tre korresponderande delar: 1) Kva slags normavvik finn vi hos eit lite utval elevar med bokmål eller nynorsk som hovudmål? 2) Korleis utviklar omfanget av normavvik seg hos elevane frå sjetten til tiande trinn? 3) I kva grad kan normavvika hos elevane med nynorsk som hovudmål forklarast med anten talemålsnær skriving eller bokmålssamanfall?

I del 1 (avsn. 4.1 Samla rettskrivingsavvik) blir avvika kategoriserte i tråd med Finbak (2005) si inndeling i morfologiske (M), fonografisk nøyaktige (Fn) og unøyaktige (Fu) normavvik. Det viser seg at dei tre elevane med bokmål som hovudmål samla har forholdsvis fleire fonografisk unøyaktige normavvik, medan dei to elevane med nynorsk som hovudmål har fleire fonografisk nøyaktige avvik og morfemfeil. Desse funna leier fram til del 2 (avsn. 4.2 Utviklinga frå sjetten til tiande trinn), som tar føre seg utviklinga av dei ulike normavvika i tekstane til kvar elev frå sjetten til tiande trinn. Samla sett verkar det som dei to elevane med nynorsk som hovudmål får større problem med rettskriving og formverk etter kvart som dei blir eldre, medan utviklinga er motsett for elevane med bokmål som hovudmål. Dette er spesielt synleg gjennom at elevane med bokmål som hovudmål får færre fonografisk nøyaktige og unøyaktige rettskrivingsavvik ved utgangen av tiande trinn enn på sjetten trinn. Elevane med nynorsk som hovudmål får fleire morfemfeil. Desse

funna peikar i sin tur fram til del 3 (avsn. 4.3 Bokmålsamanfall eller talemålsnær skriving), der det aukande omfanget morfologiske avvik blir forsøkt forklart gjennom ei samanlikning mellom talemålet til dei to elevane og avvik i verb og substantiv. For verb i presens verkar det som om storparten av avvika både hos Ragnhild og Fredrik kan forklarast som talemålsnær skriving. I preteritum ser elevane ut til å skilje lag. Storparten av avvika til Fredrik kan seiast å ha støtte i talemålet, medan preteritumsavvika til Ragnhild i større grad følger bøyingsmønsteret i bokmål. Tilsvarende teiknar det seg ulike bilde av normavvika til dei to elevane med nynorsk som hovudmål når det gjeld substantiv. Halvparten av substantivavvika er knytte til fleirtalsbøyning av inkjekjønnsord, og den antatt svakaste skrivaren (Fredrik) har flest. Talet på normavvik går likevel noko ned etter kvart som han blir eldre og dei er nesten borte på tiande trinn. Dette er i samsvar med tidlegare funn, både med Bjørhusdal og Juuhl (2017), som peikar på mange bokmålsamanfall i nynorsktekstane på sjette trinn, og med Finbak (2005) og Skaathun (2007) sine funn om positiv utvikling av talet stavefeil med alderen. Ein annan tendens er substantiv med *talemålsnær skrivemåte*. Desse er i stor grad fleirtalsendingar av hankjønnsord, og her er det Ragnhild som har flest rettskrivingsavvik. I motsetnad til Fredrik har ho få eller ingen samanfall med bokmål, samstundes som prosenten feilskrivningar aukar i det ho tar til med sidemål på skulen. Ifølge tekstvurderingane frå Normprosjektet var Ragnhild rekna som ein skrivjar med tekstar på eit jamt høgt kvalitetsnivå. Dette kan verke som eit paradoks, men tidlegare funn antyder at det er ein noko større aksept for identitetsprega skriving hos nynorskskrivarar enn det er hos bokmålskrivarar (Sandøy 2009). Dette kan gjere at rettskrivinga får tilsvarende mindre merksemd i vurderinga av skrivekompetansen hos elevar med nynorsk som hovudmål. Dette er likevel ein hypotese som ikkje er prøvd ut i denne studien, og som vil krevje ein annan inngang til materialet.

Fredrik og Ragnhild representerer to moglege skriftspråklege utviklingslinjer for elevar med nynorsk som hovudmål. I den vidare drøftinga vil eg konsentrere meg om desse to elevane, medan eg bruker dei tre elevane med bokmål som hovudmål meir som bakgrunn. På denne måten ønsker eg å tydeleggjere korleis funna hos elevane med nynorsk som hovudmål skil seg frå tidlegare studiar.

5.1 Fredrik – på veg mot ein velutvikla rettskrivingskompetanse

Fredrik ser ut til å tileigne seg dei to målformene parallelt utan for store vanskar. Utviklinga hans minner om funn frå tidlegare rettskrivingsstudiar: Han har tidleg mange innslag av både fonografisk nøyaktige og unøyaktige normavvik, og fleire av dei nøyaktige normavvika kan forklarast med innlån av heile ord, ordrøter og bøyingsendingar frå bokmål. Storparten av normavvika blir likevel borte på tiande trinn (jf. fig. 3), og på ungdomstrinnet er hovudmåls- og sidemålstekstane hans jamgode. Dette tyder på at han har opparbeidd seg jamn kompetanse i rettskriving og formverk på både bokmål og nynorsk.

5.2 Ragnhild – nynorsk rettskriving i skvis mellom bokmål og talemål

Utviklinga til Ragnhild skil seg på mange måtar frå funn i tidlegare studiar. Ho meistrar tidleg den fonografiske skrivinga og har få eller ingen fonografisk unøyaktige normavvik. Dette gjer truleg sitt til at ho i typifiseringsutvalet til Normprosjektet er å finne blant dei gode skrivarane. Ho har likevel mange ortografiske normavvik, og etter at ho tar til på ungdomstrinnet aukar omfanget normavvik i hovudmålet. Dette kjem delvis av bokmålssamanfall, men også av auka innslag av talemålsnær skriving. Dette er spesielt tydeleg når ein ser på substantivbøyingane, der ho i aukande grad vel kompromissnormer der orda har bokmålsrøter med dialektnær eller nynorsk bøyingsmorfologi. Eit interessant moment er at dette skjer i overgangen til ungdomstrinnet. Ho skriv nærmast feilfrie sidemålstekstar (bokmål) samstundes som at ho, ifølgje lærarane hennar, tar til med sidemål. Det er vanskeleg å seie om dette har ein samanheng, men samanfallet mellom sidemålsopplæring og auka innslag av bokmålsord er påfallande og interessant å følge opp.

Ragnhild har ein rettskrivingsstrategi for nynorsk som minner om ein kombinasjon av det Sjøhelle (2016: 134–150) omtalar som kategori a) skriving med støtte i eigen eller andres dialekt, og kategori c) distansering frå bokmål. Trass i at kategoriane til Sjøhelle er laga for å skildre elevar med bokmål som hovudmål, er rettskrivingsprofilen til Ragnhild svært lik ein bokmålslev. Dette stadfestar Ragnhild i intervjuet: *mens ej skrive so tænke eg liksåm at ege en so snakka bokmål, då. [...], mens på nynorsk*

so bærre skrive eg for då vait eg på en måte det e rætt. Det kan verke som om Ragnhild oppfattar dialekten og nynorsk som eitt, og trur at så lenge ho finn att seiemåtane i dialekten, så kan ho skrive det på nynorsk.

5.3 Ein utvida analysemodell

Eit sentralt spørsmål er om det i tidlegare rettskrivingsstudiar med tilhøyrande analysemodellar er tatt høgde for utfordringar med normavvik i ulike kombinasjonar av bokmål, nynorsk og dialekt. Bjørhusdal og Juuhl (2017) peikar på at talemålsnære avvik frå rettskrivingsnorma ofte blir forklarte som steg på vegen før elevane lærer seg ortografiske skrivestrategiar (2017: 116), noko som mellom anna kjem til uttrykk i utviklingsfasane hos Bråten (2003). Gjennomgangen ovanfor viser at denne utviklinga ikkje treng å vere lineær.

Analysemodellen til Finbak (2005) er utforma for å oppdage og støtte elevar med gryande problem med tileigning av lese- og skrivekompetanse. Denne modellen føreset likevel at elevane har ei ganske lineær læringskurve frå fonografisk til ortografisk rettskriving. Dei morfologiske mønstera i bokmål og nynorsk har delvis ulike ideologiske føringar for etymologi, samsvar og ortofoni. Som analysane over viser, er ikkje overgangen like enkel når elevane blir eksponerte for dei to målformene parallelt. Den parallelle innlæringa krev at elevane blir gjort merksame på at norsk rettskriving er noko relativt, med ei noko ulik tilnærming for bokmål og nynorsk. Når dette ser ut til å vere eit større problem for elevar med nynorsk som hovudmål enn for elevar med bokmål som hovudmål, kjem dette truleg av at bokmålselevane ikkje møter sidemålet sitt i same omfang og derfor ikkje treng å ta omsyn til begge målformene like tidleg.

Desse erfaringane tydeleggjer behovet for ein tilpassa modell, men ingen eksisterande analysemodellar tar fullt ut høgde for denne skilnaden. Med utgangspunkt i Finbak (2005) føreslår eg derfor å opprette to nye kategoriar med sidemålssamanfall som feilkjelde: *Lydrett stavemåte med relevante grafem med sidemålssamanfall* (SFn), og *Feil bøyingsending med sidemålssamanfall* (SMb).

	Bokmål hovudmål			Nynorsk hovudmål	
	Christian <i>n</i> = 118	Lone <i>n</i> = 79	Eirik <i>n</i> = 116	Fredrik <i>n</i> = 123	Ragnhild <i>n</i> = 109
Fonografisk unøyaktige feil (Fu)	32 %	33 %	27 %	15 %	8 %
Fonografisk nøyaktige feil (Fn)	33 %	43 %	48 %	48 %	24 %
Fn1 (unntatt SFn)	4 %	6 %	7 %	20 %	2 %
Fn2 (unntatt SFn)	3 %	6 %	3 %	14 %	12 %
Morfemfeil (M)	3 %	5 %	6 %	13 %	28 %
Mb (unntatt SMb)	3 %	5 %	6 %	13 %	27 %
Sidemålssamanfall (S)	1 %	1 %	4 %	22 %	28 %
SFn <i>Dome: åpen for open – eller motsett</i>	1 %	1 %	3 %	14 %	18 %
SMb <i>Dome: møter for møte – eller motsett</i>	-	-	1 %	9 %	12 %
Diverse (Div)	30 %	18 %	15 %	2 %	9 %

Tab. 6: Ei omarbeidd utgåve av tab. 1, supplert med kategoriar for sidemålssamanfall (SFn og SMb).

I tab. 6 er normavvika frå alle skuletekstane til dei fem elevane i utvalet fordelte på nytt. Storparten av tabellen er identisk med tab. 1, men dei normavvika som sorterer under SFn og SMb, hentar storparten av førekomstane sine frå Fn1 og Fn2. Som fordelinga i tab. 6 viser, er dei nye kategoriane i hovudsak aktuelle for elevane med nynorsk som hovudmål. Dette blir endå tydelegare dersom vi ser nærmare på kvar dei nye avvik-kategoriane hentar førekomstane sine frå. I skuletekstane til Fredrik har Fn1 blitt redusert frå 28 % til 20 %, medan endringa er endå tydelegare hos Ragnhild: frå 18 % til 2 %. For stumt grafem utelatt (Fn2) er endringane minimale. Dette er likevel ikkje overraskande, sidan kategorien gjerne speglar talemålsnær skriving, som til dømes bortfall av utlyds-r i verb og substantiv (sjå avsn. 4.3.1). Enkelt forklart viser SFu og SMb kor stor del av normavvika i tekstane som også er bokmålssamanfall, medan Fn og M i større grad viser talemålsnære normavvik. Ragnhild og Fredrik har framleis fleire avvik i Fn2 enn bokmålelevane. Dei har altså ikkje berre flest tilfelle av sidemålssamanfall, dei har også fleire avvik som kjem av ein talemålsnær skrivemåte, enn elevane med bokmål som hovudmål.

Det er også interessant å sjå korleis analysemodellen kan brukast på enkelttekstar. Fig. 10 viser fordelinga av dei ulike avvikskategoriane (Fu, Fn, SFn, M, SMb og Div) på sjetteklasses-tekstane til dei to elevane med nynorsk som hovudmål, Fredrik og Ragnhild. På sjette trinn er det ty-

deleg at Ragnhild har fleire avvik med bokmålssamanfall enn Fredrik. Samstundes har ho lågare Fu, noko som kan vere ein av grunnane til at ho i typifiseringsutvalet til Normprosjektet blir vurdert som ein sterkare skrivar enn Fredrik. Han har ingen bøyingsendingar med bokmålssamanfall. Dette er snudd til tiande trinn (sjå fig. 11).

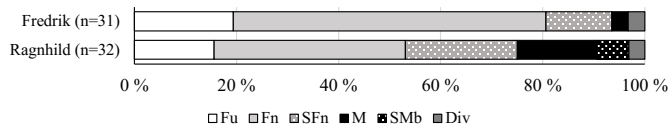


Fig. 10: Fordeling mellom avvikstypar på sjette trinn.

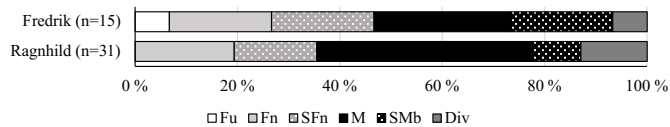


Fig. 11: Fordeling mellom avvikstypar på tiande trinn.

Sjølv om Fredrik (n=15) berre har halvparten så mange normavvik som Ragnhild (n=31) på tiande trinn, er heile 40 % av desse påverka av bokmål på ein eller annan måte. Anten ved at han skriv heile ord (SFn) eller at bøyingsendinga (SMb) er i samsvar med bokmålsnorma. Hos Ragnhild kan ca. 25 % forklarast som bokmålssamanfall. Dette stadfestar langt på veg inntrykket av at trass i færre feilstavingar enn tidlegare, kjem ein større del av normavvika til Fredrik frå bokmål, medan Ragnhild får relativt fleire med talemålsnær stavemåte.

6 Avrunding: Å få hjelp til skilje nynorsk frå bokmål og dialekt

Målet med denne studien har vore å kome nærmare svar på kvifor elevar med nynorsk som hovudmål ser ut til å ha fleire rettskrivingsavvik enn elevar med bokmål som hovudmål. Det er vanskeleg å kome med bas-

tante forklaringar ut frå ein studie av enkeltelevar, men analysane stadfestar likevel det tidlegare granskingar har peika på: Elevar med nynorsk som hovudmål har mange tilfelle av bokmål og dialekt når dei skriv nynorsk, medan nynorsk nesten er fråverande hos elevane med bokmål som hovudmål, jf. tab. 6. Studien antydgar i tillegg at elevar med nynorsk som hovudmål kan ha ei negativ utvikling i rettskriving og formverk i overgangen frå barnetrinn til ungdomstrinn.

Læreplanverket legg opp til ei stegvis positiv utvikling etter kvart som elevane blir eldre. Ei slik utvikling finn vi att i skrivarprofilane til dei tre elevane med bokmål som hovudmål, der storparten av normavvika er borte på slutten av tiande trinn (jf. fig. 2). Slik er det ikkje for dei to nynorskelevane i studien. Hos begge aukar talet på morfemfeil (M) etter at dei tar til på ungdomsskulen, samstundes som omfanget fonografisk nøyaktige avvik (Fn) held seg nokolunde stabilt (jf. fig. 3). Det kan vere fleire årsaker til denne utviklinga. Dersom ein, som Bjørhusdal og Juuhl (2017), vel å sjå bokmål som majoritetsspråk og nynorsk som minoritetsspråk, kan bokmålsinnsлага i nynorsktekstane samanliknast med majoritetsspråkleg interferens. Begge nynorskelevane ser ut til å låne vokabular og morfologi frå bokmål i hovudmålstekstane sine, noko som støttar ei slik tolking.

Bokmålsinterferens forklarar likevel ikkje kvifor dei same elevane har langt større innslag av *talemålsnær* skrivning når dei skriv nynorsk enn bokmål. Mykje tyder på at nynorskelevane ser talemålet og nynorsk som ein del av det same normkomplekset. Sandøy (2009) hevdar at nynorsk-skrivarar – i større grad enn bokmålsskrivarar – bruker skriftspråket til å markere skriftspråkleg sjølvstende. Ragnhild seier det rett ut: *på nynorsk so børre skrive eg for då vøit eg på en måte det e rätt*. Og ho finn støtte for dette i ein etablert didaktisk praksis der talemålet blir brukt som rettesnor i nynorskopplæringa, jf. Sjøhelle (2016).

Funna frå denne studien tyder på at *både* talemålsnær skrivning og bokmålssamanfall må takast omsyn til i arbeidet med rettskrivingsferdigheiter hos elevar med nynorsk som hovudmål. Skriveopplæring må sjølvstøtt arbeide for å minske bokmålssamanfallet i nynorsktekstane, men utelet ein talemålet som forklaring for normavvik, står ein i fare for å miste informasjon som kan forklarast med talemålsrelaterte og sosiolingvistiske årsaker. Til dette kan analysemodellen til Finbak (2005) brukast. Han tar likevel ikkje tilstrekkeleg høgde for dei særlege normavvika til nynorskelevane. Analysemodellen skissert i tab. 6 kan hjelpe til å syn-

leggjere motivasjonen for ulike slike normavvik. Modellen er ikkje uttømande, men kombinasjonen av talemålsnær skrivning og bokmålssam- anfall er ikkje trekt fram like systematisk andre stader. På same måten som hos Finbak (2005) er kjennskap til talemålet til elevane ein føreset- nad for å ta i bruk modellen som analyseverktøy. Brukt på rette måten kan han likevel bidra til å synleggjere kva mekanismar som ligg bak ulike typar normavvik i elevtekstar. Ein slik kunnskap kan danne grunnlag for didaktisk utviklingsarbeid i klasserommet, og på sikt vonleg hjelpe nynorskelevar til å skilje nynorsk frå bokmål og dialekt, og slik bli betre skrivarar.

7 Litteraturliste

- Aske, Jorunn og Sofie Holmen. 2017. Å stove korrekt: Pedantisk pirk eller uttrykk for nasjonal danning? Staveutfordringar til elevar på 8. og 10. trinn. I: *Norsk som reiskaps- og danningfag*, red. Birgitte Fondevik og Pål Hamre, 150–172. Oslo: Samlaget.
- Berge, Kjell Lars, Gustav B. Skar, Synnøve Matre, Randi Solheim, Lars Sigfred Evensen, Hildegunn Otnes og Ragnar Thygesen. 2017. Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 24 (3) 2017, 1–20. doi:10.1080/0969594X.2017.1330251
- Bjørhusdal, Eli og Gudrun Kløve Juuhl. 2017. Bokmålsavvik frå norma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne* 2017 (1). 93–121.
- Blekesaune, Morten og Øystein A. Vangsnes 2020. Språk og standpunkt karakterer i nynorsk- og bokmålskommuner på Vestlandet. Manuskript, Universitetet i Agder/UiT Noregs arktiske universitet/Høgskulen på Vestlandet.
- Bråten, Ivar. 2003. Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I: *Mening i tekst*, red. Ingolv Austad, 52–66. Oslo: Cappelen.
- Eiksund, Hjalmar 2015. Mellom borken og veden: Ungdom på jakt etter ein nynorsk identitet. I: *Nye røyster i nynorskforskinga*, red. Hjalmar Eiksund og Jan Olav Fretland, 36–47. Oslo: Samlaget.
- . 2017. Eitt språk – to kompetansar: Føresetnader for sidemål. I: *Norsk som reiskaps- og danningfag*, red. Birgitte Fondevik og Pål Hamre, 258–283. Oslo: Samlaget.

- Evensen, Lars Sigfred, Kjell Lars Berge, Ragnar Thygesen, Synnøve Matre og Randi Solheim. 2015. Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, 27 (2) 2015, 229–245. doi: <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1134338>
- Finbak, Liv. 1998. *Lese- og skrivevansker – dysleksi? En undersøkelse av utvalgsriterier og sammenhenger mellom avkoding og staving*. Doktoravhandling utg. ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- . 2004. *Stavefeil under lupen: presentasjon av en pedagogisk modell for å beskrive stavefeil*. Trondheim: VOX voksenopplæringsinstituttet.
- . 2005. Analyser av stavefeil. *Spesialpedagogikk* (9) 2005, 20–29.
- Fischerstrand, Pernille. 2017. *Språkfag og fagspråk: Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag*. Doktoravhandling utg. av Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium, Universitetet i Bergen.
- Fretland, Jan Olav. 2015. Vi analyserer økningen i isokvanter. Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I: *Nye røyster i nynorskforskninga*, red. Hjalmar Eiksund og Jan Olav Fretland, 176–187. Oslo: Samlaget.
- Hårstad, Stian og Toril Opsahl. 2013. *Språk i byen: Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsgaard, Klara, Monique Vitger og Sara Hannibal. 2011. *Oppdagende skriving - en vei inn i lesingen* (K. M. Thorbjørnsen, oms.). Tilrettelagd for norske forhold av Synnøve Matre, Iriss Hansson Myran og Randi Solheim. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Matre, Synnøve, Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Rolf B. Fasting, Randi Solheim og Ragnar Thygesen 2011. *Developing national standards for the teaching and assessment of writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020*. Trondheim: Skrivesenteret, Høgskulen i Sør-Trøndelag.
- Matre, Synnøve og Randi Solheim. 2014. Lærersamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering. I: *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014*, red. Rita Hvistendahl og Astrid Roe, 219–244. Oslo: Novus.
- Milroy, Lesley & Matthew Gordon. 2003. *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Mæhlum, Britt og Unn Røyneland. 2012. *Det norske dialektlandskapet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Nettle, Daniel og Suzanne Romaine. 2002. *Vanishing voices: The extinction of the world's languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Preston, Dennis. 2002. What is Folk Linguistics? *Målbryting* (6), 13–23. <https://doi.org/10.7557/17.4751>
- Sandøy, Helge. 1996. *Talemål*. Oslo: Novus.
- . 2009. Standardspråk – kultur og ukultur. I: *Språknormering - i tide og utide*, red. Helge Omdal og Rune Røssstad, 215–228. Oslo: Novus.
- Sjøhelle, Kristin K. 2016. *Å skrive seg inn i språket: Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trimm*. Doktoravhandling utg. av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Skaathun, Astrid. 2007. *Staveferdigheit: ei undersøking av stavetileigning i norsk barneskole*. Doktoravhandling utg. av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Skjelten, Synnøve M. 2013. *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: kva skil gode tekstar frå middels gode?* Doktoravhandling utg. av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Søyland, Aud. 2001. *Typar feil i nynorsk*. Henta frå <https://www.sprakradet.no/localfiles/nynoo2aso.pdf>
- Tabouret-Keller, Andrée. 1997. Language and Identity. I: *The Handbook of Sociolinguistics*, red. Florian Coulmas, 315–326. Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch19>
- Tjora, Aksel. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. 2013. *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <https://www.udir.no/klo6/NOR1-05>
- . 2020. *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor1-06>
- Vagle, Wenche. 2005. Studie 8: Jentene mot røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bagrunnsfaktorer, særlig kjønn. I: *Ungdommers skrivekompetanse: Bind II: Norskeksamen som tekst*, red. Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle, 237–274. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vassenden, Lars. 1994. *Språklig nivåsenking – realitet eller myte? ADH-serien nr. 73*. Kristiansand: Agder distrikthøgskole.
- Wiggen, Geir. 1992. *Rettskrivingsstudier II: Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever 1*. Doktor-

avhandling utg. av Universitetet i Oslo. Henta frå https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013071905005

Abstract

This article follows five students, three with Bokmål and two with Nynorsk as their first-choice written variety, during their last five years in Norwegian elementary school. The primary data consists of school texts, collected in collaboration with the research project *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning* (2012–2016). The study focuses on the students' distribution of spelling errors, and their development of spelling competence in texts written in their first-choice written variety. The article attempts to answer why Nynorsk students appear to have more spelling errors than Bokmål students. In the analysis, influence of their second-choice variety, Bokmål, and dialect inspired writing are highlighted as essential for this tendency. In the conclusion, a new and improved model in analyzing spelling errors is presented, where the challenges related to the second-choice variety and dialect inspired writing are included as separate categories.

Hjalmar Eiksund
Høgskulen i Volda
Institutt for språk og litteratur
Postboks 500
NO-6101 Volda
Hjalmar.Eiksund@hivolda.no

Artikkel 4: «Språkpraksisar i randsona»⁴

Språkpraksisar i randsona: Eit portrett av ein hovudmålsbytar

Hjalmar Eiksund
Høgskulen i Volda

Samandrag

Artikkelen analyserer munnlege og skriftlege språkpraksisar hos ein norsk femtenåring i lys av aktuelle teoriar knytt til kodeveksling, språkskifte og transspråking. Primærmaterialet er skuletekstar på nynorsk og bokmål, samla inn i samarbeid med Normprosjektet (2012–2016) i perioden informanten var elev frå sjette til tiande trinn. I tillegg er det gjennomført eit sosiolingvistisk forskingsintervju og henta inn private tekstmeldingar. Informanten veksler mellom dialekt nær og standardnær skrivning i tekstmeldingane. Ho har tidlegare vore bidialektal, men held seg no til ein dialekt. Ho hadde nynorsk som opplæringsmål på barnetrinnet, men skifta til bokmål ved inngangen til ungdomsskulen. Artikkelen drøftar om dei ulike språkpraksisane kan sjåast som symptom på språkskifte, eller som teikn på transspråkleg skrivekompetanse. I konklusjonen blir det argumentert for at kjennskap til og veksling mellom ulike skriftspråkelege varietetar bør sjåast i eit ressursperspektiv, og ikkje som tap av, eller mangel på, språkleg identitet.

Nøkkelord: bokmål, nynorsk, hovudmålsbyte, språkskifte, kodeveksling, transspråking, fleispråklegheit

1 Innleiing

I denne studien følgjer vi *Ingrid* frå ho er 11 til ho fyller 15 år, og samanliknar språkpraksisane hennar med praksisar kjende frå fleispråklege samfunn. Avhengig av konteksten kan Ingrid skildrast som både språkskiftar og kodevekslar. Munnleg har ho gått frå å veksle mellom det som gjerne blir oppfatta som standardnært austnorsk talemål og lokal dialekt, til å berre bruke lokaltalemålet. Ved inngangen til ungdomstrinnet skifta ho hovudmål frå nynorsk til bokmål, trass i at fleirtalet av medelevane heldt fram med nynorsk. Utanfor skulen veksler Ingrid mellom å skrive normert bokmål og talemålsnært, avhengig av kven ho kommuniserer med og kva ho ønskjer å oppnå. Vekslingane kan sjåast på som vekselvise tilpassingar til munnlege eller skriftlege majoritetar, men også som *transspråking*, der vekslinga skjer mellom jambyrdige komponentar i det kommunikative repertoaret til Ingrid.

⁴ Eiksund, Hjalmar (2019). Språkpraksisar i randsona. Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting*, 10, 49–76. doi: 10.7557/17.4971

Det er drøftinga av bakgrunnen for dei ulike språkpraksisane – munnlege som skriftlege – og byta mellom dei, som er temaet for denne artikkelen. Materialet som drøftinga bygger på, er primært skuletekstar på både bokmål og nynorsk frå perioden Ingrid gjekk sjette til tiande trinn. Ingrid er også intervjuet om korleis ho opplever og skildrar eigen språkbruk for å gi betre innsyn i hennar egne tankar om språkvekslinga. Eg har studert talemålet hennar, og i tillegg henta inn SMS-ar for å synleggjere dei ulike språklege praksisane hennar.

Ingrid bur i ein nynorsk-kommune omgitt av kommunar med bokmål som administrasjonsspråk. Fleire studiar dokumenterer og diskuterer hovudmålsbytte i det som blir omtalt som den nynorske randsona (t.d. Garthus, Todal & Øzerk 2010; Staalesen 2014; Wold 2019). Denne utviklinga har lenge vore rekna som ei språkpolitisk utfordring, og fremjing og styrking av nynorsk i skule og samfunn er også eit uttalt mål for norsk utdannings- og kulturpolitikk (Kulturdepartementet 2008, 2019; Kunnskapsdepartementet 2008). Denne artikkelen tar ikkje stilling til om nynorskbrukarar bør reknast som ein språkleg minoritet. Eg ønskjer like fullt å undersøkje om dei ulike språkpraksisane kan sjåast på som delar av ein fleirspråkleg kompetanse, og om vekslinga mellom kodane i dei ulike praksisane kan reknast som kodeveksling.

Skal det vere mogleg å drøfte språkpraksisane til Ingrid i lys av kodevekslings-teoriar, må ein ta utgangspunkt i at bokmål, nynorsk og dialekt – i munnleg eller skriftleg form, representerer egne idealiserte språkuttrykk, distinktivt ulike i attgiving og bruk. Viss ein går god for denne premissen, bør også bruken av dei ulike språkuttrykka kunne skiljast frå kvarandre. Når omgrep som *språkskifte* og *målbytte*, *skriftspråk* og *målform* tidvis blir brukte om kvarandre i artikkelen, er det ikkje språkpolitiske ytringar, men meir ein konsekvens av dei ulike teoriene eg viser til. Målet er å undersøkje om utviklingstrekk som vanlegvis er kopla til kodeveksling og språkskifte, kan kaste nytt lys over individuelt motiverte språkval knytte til bokmål, nynorsk og dialekt nær skrivning. Artikkelen prøver å svare på dette gjennom tre delspørsmål:

1. Korleis presenterer Ingrid seg gjennom ulike tale- og skriftspråkpraksisar, innanfor og utanfor skulen?
2. Korleis forklarar Ingrid dei ulike språkpraksisane i lys av språkbruken i familie og lokalsamfunn?
3. På kva måte reflekterer språkpraksisane det språklege repertoaret til Ingrid?

Artikkelen har tre delar. Først blir relevante teoriar og definisjonar presenterte og knytte til tidlegare granskingar av kodeveksling og hovudmålsbytte. Deretter blir forskningsspørsmåla drøfta med bakgrunn i skuletekstane og intervjuvara til Ingrid. Til slutt diskuterer eg språkpraksisane til Ingrid i lys av teoriar om kodeveksling, språkskifte og transspråklege praksisar, med mål om å kome nærare bakgrunnen for individuelt motiverte språkval hos hovudmålsbytarar som Ingrid.

2 Bakgrunn og teoretisk rammeverk

I eit fleirspråksperspektiv er det særleg to særdrag som gjer den norske språksituasjonen interessant. Det første er den delte skriftkulturen, synleggjort gjennom to gjensidig forståelege skriftspråk, *bokmål* og *nynorsk*. Begge er rekna som skriftlege representasjonar av nasjonalspråket *norsk*, og ein naturleg del av morsmålsopplæringa i skulen. Begge blir brukte av både offentlege institusjonar og kulturliv med lovfesta vern og økonomisk støtte. Vikør (2018:15) vel å omtale bokmål og nynorsk som “skriftlege dialektar” (*written dialects*), og drar slik parallellar mellom skriftspråk og den munnlege talen til språkbrukaren. Det andre særdraget er fråværet av eit offisielt standardtalemål. Dei fleste nasjonale skriftspråk har sitt munnlege motstykke i ein offisiell standarduttale. Dette gjeld ikkje for bokmål og nynorsk. I Noreg vil alle norsktalande i prinsippet kunne bruke ein variant av sitt eige talemål, både som privatperson og i meir offentlege samanhengar. Ein tar det for gitt at samtalepartnaren kan forstå dei fleste dialektane til andre norsktalande.

Som ein konsekvens av dette mangfaldet kan ein argumentere for at ein i Noreg identifiserer og definerer seg gjennom munnlege og skriftlege dialektar. Ifølgje Tabouret-Keller (1997:315) er språk og identitet uløseleg knytte til kvarandre. Gjennom språkbruken definerer vi oss og avslører kva geografiske eller sosiale koplingar vi har til omverda. Tabouret-Keller (1997:323) peikar likevel på at språklege identitetar først oppstår i møte med andre, og at språkpraksisane til dei ein identifiserer seg med, eller ønskjer å ta avstand frå, påverkar eigen språkbruk. I situasjonar der ulike omsyn konkurrerer med kvarandre, og der vi som språkbrukarar både kjenner att og har kompetanse, motivasjon og evne til å tilpasse språkbruken vår til omgivingane, vil vi kunne veksle mellom – og dra veksjar på – ulike språklege kodar.

2.1 Kodeveksling og domenetap

Internasjonalt er kodevekslingsstudiar gjerne knytte til veksling mellom munnlege språk i fleirspråklege samfunn, og fenomenet blir ofte trekt fram som eit symptom på domenetap og språkskifte der eit mindre brukt språk gradvis taper terreng til fordel for språk med høgare prestisje (Baker 2011:96–97). Ostler (2014) definerer språkskifte som ein stegvis prosess der ei gruppe menneske skiftar språk, oftast ved at ein språkleg minoritet tar i bruk majoritetsspråket. På samfunnsnivå kan tospråklegheit slik reknast som ein ustabil tilstand, og kodeveksling som uttrykk for ein språkskifteprosess der brukarar av mindre språk gradvis vel bort språket sitt i stadig nye domene, og til slutt identifiserer seg med fleirtalet. Kodeveksling som uttrykk for språkskifte støttar seg på ideen om einspråklegheit som norm og tospråklegheit som avvik (Baker 2011:106). Gardner-Chloros (1995) skildrar dette som gammal tospråksortodoksi (*old orthodoxy*), men hevdar synet er på vikande front. Ho argumenterer for at

omgrepet omfattar ei rekke språklege fenomen der veksling mellom to eller fleire distinkt ulike språk heller er unntaket enn regelen.

Ifølgje Baker (2011) kan kodevekslinga variere avhengig av deltakarar, tema og kontekst. Språket som blir brukt, blir gjerne påverka av økonomiske, politiske eller symbolske faktorar (Baker 2011:107–108). Muysken (2000:3–12) skil mellom ulike former for kodeblanding (*codemixing*): innlån av enkeltord (*insertions*), veksling mellom ulike språkstrukturar (*alternation*) og innlån av ord frå elles grammatikalsk like språk (*congruent lexicalization*). Myers-Scotton (1992) hevdar likevel at det ikkje er mogleg å skilje innlån frå veksling. Ho argumenterer med at innlånet gjerne kjem som ein konsekvens av kodeveksling, der den tospråklege finn det naturleg å nytte ord og/eller setningar frå eitt språk i nye kontekstar på det andre språket.

Det er også tradisjon, både internasjonalt og her heime, for å sjå på veksling mellom standardspråk og dialekt som kodeveksling. I slike studiar blir vekslinga skildra som medvitne val der språkvekslaren bruker dei ulike språkkodane til å posisjonere seg overfor ulike samtalepartnarar (Gardner-Chloros 2009:4–5). Ommeren (2016) viser i ein studie av norske bidialektale språkbrukarar at dei ulike talemåla som språkbrukarane veksler mellom, kan inngå som stilistiske praksisar i personlegdomen deira. Dei ulike talemåla representerer slik ulike sosiale kvalitetar, som språkbrukaren kan bruke i eiga identitetsbygging (Ommeren 2016:371). Denne forma for kodeveksling krev likevel at den bidialektale språkbrukaren er klar over eige repertoar og eiga veksling, og til ei viss grad er medviten om kva sosial meining dei ulike variantane er indeksert med, jf. Tabouret-Keller (1997). Mæhlum (2009) peikar på at kodar med høg prestisje får rolla som ukodifiserte standardspråk med autoritativ, nasjonal påverknad. Språkleg kan ein slik kode fungere som eit *overrislingsanlegg*, der dialektar med lågare prestisje tar til seg ord og seiemåtar frå standardtalemålet (Mæhlum 2009:19). I ein norsk kontekst er dette synleg ved at det i somme delar av landet eksisterer ei forståing av at *talt bokmål*, eller det Mæhlum omtalar som *standardnært sør-austnorsk talemål*, har rolla som eit uformelt, nasjonalt standardtalemål. Ein slik talemålsvarietet har gjerne morfologi, syntaks og leksikon som i stor grad liknar moderat skriftleg bokmål, medan prosodi og fonologi har trekk frå talemålet kring Oslo (Mæhlum 2009:13).

Andre studiar ser også på *skriftspråkveksling* som kodeveksling, der vekslinga skjer mellom standardskriftsspråk. Denne kjem då til syne gjennom klare lån av enkeltord eller skifte av språkssystem midtvegs i ytringar eller i løpet av skriftsamtar (Graedler 1999; Kroll & Dussias 2004; Sebba 2013). Ifølgje Bialystok (2004) kan ikkje skriftspråket utan vidare reknast som ei vidareføring av det talte språket. Skrivning er ei spesialisert språkform der normer og reglar må lærast separat (Bialystok 2004:590–591). Koch & Oesterreicher (1994:587–588) skil mellom *konseptuell munnlegheit* og *konseptuell skriftlegheit*, og viser på denne måten at normene for kva som er godtatt i munnlege og skriftlege samanhengar

er avhengige av konteksten. Dei plasserer ulike språkuttrykk på eit kontinuum mellom nærleik og distanse der det nære blir definert som konseptuelt meir munnleg enn det fjerne. Eit privat brev kan til dømes vere meir munnleg i stilen enn ei offentleg tale. Papazian (1994:11) hevdar at munnlege og skriftlege språknormer er grunnleggjande ulike ved at dei “i et talemål som oftest er implisitte, mens de normalt er eksplisitte i et skriftspråk”. Skal ein kunne ta i bruk kunnskap om kodeveksling til å undersøke veksling mellom ulike *skriftnormer*, bør språkbrukarane oppfatte normene som distinktivt ulike og i tillegg kunne produsere tekstar på dei ulike skriftnormene. Trass i at vekslinga mellom ulike skriftkodar bryt med eksplisitte og tydelege normer, og den munnlege vekslinga berre bryt med implisitte normer, kan det argumenterast for at veksling mellom skriftlege kodar har mykje til felles med munnleg kodeveksling. I begge tilfella er tekst-mottakaren og ytringa, på same vis som i munnleg kodeveksling, med på å avgjere kva skriftleg uttrykk skrivaren vel å bruke (Eiksund 2018:35–36). Mykje tyder også på at mange elevar med nynorsk som hovudmål oppfattar bokmål, nynorsk og dialektnær skriving som ulike kodar med kvar sine domene, der bokmål er nasjonal kode, dialekten er identitetsspråket, medan nynorsk er redusert til eit lokalt administrasjonsspråk og skulespråk (Eiksund 2014:243–244).

For individet treng derimot ikkje berre kodeveksling å vere eit passivt produkt eller resultat av ytre språklege påverknader. Det kan også vere eit nyttig verktøy i kontakt med omverda. Ifølgje Gardner-Chloros (2009:41) kan kodevekslinga fungere samtalestrukturerande. Vekslinga reflekterer då ein varierende tospråkskompetanse der element frå dei ulike språka supplerer kvarande i staden for å konkurrere mot kvarande. I ein studie av tospråklege si forståing av ord og setningar finn Kroll & Dussias (2004:191–192) mellom anna at bruken av to språk har gjensidig positiv effekt på kompetansen i begge språka. Når tospråklege kodevekslar på ein systematisk måte, samstundes som dei forstår og gjer seg forstått på begge språka, tyder det på at dei innehar høgt utvikla ferdigheiter i tverrspråkleg kompetanse. Sebba (2013) hevdar i ein studie av fleirspråklege medietekstar at tekstane med fordel kan analyserast som *multimodale*. Dei ulike språklege kodane verkar tilsynelatande på lik linje med kombinasjonar av andre uttrykk, og kan derfor analyserast på same vis – som stilistiske val (Sebba 2013:112–114), noko som finn støtte hos Ommeren (2016). Liknande argument finn vi i andre nyare studiar, som på kvart sitt vis peikar på at bruk av bokmål, nynorsk eller dialekt kan sjåast på som ein eigen modalitet i arbeid med reklametekstar (Sjøhelle 2009), som ein måte å uttrykke ein virtuell identitet i nettsamtalar på (Eiksund 2014), eller som situerte, retoriske handlingar i sosiale medium (Juuhl 2015). Medvitne skriftlege vekslingar kan altså vere uttrykk for kodeveksling der språktrekk frå ein annan skriftleg kode blir brukte for å understreke eller underbygge identiteten som skrivaren ønskjer å stå fram med i den aktuelle situasjonen. Dersom ein vel å sjå skriftleg kodeveksling på denne måten, vil vekslinga kunne reknast som teikn på fleirspråkleg kompetanse.

2.2 Transspråking

I dei seinare åra er omgrepet *transspråking* (*translanguaging*) tatt i bruk i eit forsøk på å setje fenomena fleispråklegheit og kodeveksling inn i ein større samanheng og sjå dei i eit ressursperspektiv. Det vart introdusert av Cen Williams (sjå t.d. Williams 2002) i skildringa av ein planlagt pedagogisk praksis. I denne vart engelsk og walisisk brukte systematisk om kvarandre, til dømes ved at undervisningstekstar og tavleundervisning (*input*) er gitt på eitt språk, medan klasseromsdiskusjonar og skriftlege arbeid (*output*) er halde på eit anna språk. Omgrepet er relativt nytt og framleis i utvikling. Eitt av formåla er å sikre elevar med ulike språklege bakgrunnar lik tilgang til fagstoff ved at alle får aktivere etablert kunnskap i førstespråket sitt. Elevane blir i tillegg trente i munnleg og fagleg kommunikasjon i fleire språk, noko som styrkar skule-heim-samarbeidet i minoritetsfamiliar sidan dei føresette får hjelpe elevane på førstespråket sitt (Baker 2011:288–291; Dewilde 2015:110–111; García & Wei 2014:63–77). Ein grunnleggande pedagogisk premiss for transspråking er at både førstespråket og andrespråket til elevane blir tatt i bruk i fagleg arbeid, og ikkje blir underviste som ulike fag i fråskilte elevgrupper.

Det er likevel som deskriptivt omgrep eg ønskjer å bruke transspråking. García (2009:45), som har vore sentral i vidareutviklinga av omgrepet, definerer transspråking som at språka til den fleispråklege er jambyrdige komponentar i det kommunikative repertoaret til språkbrukaren, og ikkje ulike språkssystem:

[T]ranslanguaging are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds. Translanguaging therefore goes beyond what has been termed code-switching, although it includes it, as well as other kinds of bilingual language use and bilingual contact.

Heile repertoaret til språkbrukarane er dermed fullstendig integrert som dynamiske og funksjonelle språklege ressursar i organiseringa og medieringa av dei mentale prosessane.

Ein kan hevde at den skriftlege kvardagen til elevar med nynorsk som hovudmål, har mange fellestrekk med transspråking. Vi veit frå før at fagkjelder utanfor dei nynorske lærebøkene gjerne er skrivne på bokmål, medan det skriftlege arbeidet i hovudsak skal vere på nynorsk (Fiskerstrand 2014). Uavhengig av om kjeldebruken er ein del av ein medviten transspråkleg pedagogisk praksis eller ikkje, gir det elevane innsyn i uttrykksmåtar på begge målformene og i beste fall eit opnare syn på fagomgrep. Eit likande tankesett kan sporast i forsøka med såkalla *fellesspråklege lærebøker* (Berge, Solheim & Torvatn 1998) og *nynorske fagbøker i andre fag enn norsk* (Nynorsksenteret 2013). Sjølv om det ikkje er transspråking som ligg som pedagogisk grunngeving for desse forsøka, er resultatet at elevane blir eksponerte for begge målformene i andre undervisningssituasjonar enn dei reint norskfaglege. Faguttrykk og uttrykksmåtar på dei to målformene kan dermed vere med på å utvide det faglege ordforrådet til elevane.

I norsk skule blir like fullt det språklege repertoaret til elevane vurdert som to separate kompetansar – ein i hovudmål og ein i sidemål – der innlån av enkeltord eller setningsfrasar gjerne blir vurderte som feil eller avvik, og ikkje som eit utvida språkleg repertoar eller veksling mellom grammatikalsk like språkvarietetar, jf. Muysken (2000:5–7). Med bakgrunn i det teoretiske rammeverket kan ein seie at så lenge einspråkleg kommunikasjon blir sett på som norma i opplærings situasjonar, kan resultatet vere at nye grupper med potensielt fleirspråklege minoritetsspråksbrukarar, vel bort det minst brukte språket til fordel for majoritetsspråket. Tilsvarande kan “nynorskelevar” som ofte meistrar bokmål og nynorsk like godt, oppleve sin eigen skriftlege kompetanse som lite verdsett. I møte med “einspråklege” bokmålsbrukarar kan dei kome til å velje bort nynorsk, og får dermed ikkje nytta seg av den språklege breidda dei disponerer.

Det vil derfor vere interessant å sjå nærmare på dei skriftspråklege praksisane og hovudmålsbytet til Ingrid som resultat av transspråking. Problemstillinga er truleg tungtvegande for andre hovudmålsbytarar, og gjer det relevant å drøfte om slike transspråklege praksisar potensielt kan ha språkpolitiske konsekvensar.

2.3 Kva seier tidlegare forskning om hovudmålsbyte?

Fleire undersøkingar viser at talet på elevar med nynorsk som skulemål er dalande, også i delar av landet som tidlegare var rekna til det nynorske kjerneområdet (Grepstad 2015). Vi veit at somme elevar byter hovudmål i samband med skifte av skuleslag (Garthus 2009; Garthus, Todal & Øzerk 2010) eller i overgangen frå skulegang til yrkesliv (Grepstad 2012). Det finst fleire nyare hovudfags- og masteravhandlingar som undersøker motivasjonen bak hovudmålsbyte (Hårstad 2018; Idsøe 2016; Kleggetveit 2013; Stemshaug 2015; Wold 2019; Øvrelid 2014). Felles for desse er at dei argumenterer for at målbytet anten skjer grunna fråvær av nynorsk i og utanfor skulekvardagen, manglande identifisering med nynorsk og/eller påverknad frå bokmål.

Dersom ein samanliknar motivasjonen for hovudmålsbyte med språkskifte, kan grunnane anten skildrast som eksterne (bokmålsdominans) eller som interne (manglande identifisering). Dette er sentralt i den såkalla *PROBA-rapporten* om nynorsk som hovudmål (Staalesen 2014). Her blir fleire forklaringar på kvifor elevar byter hovudmål frå nynorsk til bokmål, undersøkte og diskuterte. Konklusjonen er at elevane som skiftar hovudmål, i hovudsak gjer dette på grunn av bokmålsdominansen utanfor skulen. Elevane peikar på at den generelle talemålsutviklinga gjer at dialekten deira liknar meir på bokmål enn nynorsk, noko som gjer at dei ikkje lenger assosierer seg med det nynorske skriftbildet. Dei finn det meir *naturleg* å skrive bokmål (Staalesen 2014:4–7). I ein studie av rettskrivingsavvik i sjetteklassetekstar skrivne av elevar med nynorsk som hovudmål, finn også Bjørhusdal & Juuhl (2017:114) at ein stor del av avvika kan kopløst

barne- og ungdomstrinnet. Dette er knytt til det såkalla Normprosjektet¹, ei stor undersøking av skriveopplæring og vurdering i grunnskulen. Normprosjektet følgde sine elevgrupper gjennom 6. og 7. trinn. Eg samla inn supplerande data både i hovudmål og sidemål frå eit utval av desse elevane, slik at eg også kunne studere skrivekompetansen deira ved utgangen av ungdomstrinnet. Mot slutten av innsamlingsperioden viste det seg at Ingrid hadde skifta hovudmål, og det er i denne samanhengen ho vart aktuell for denne studien.

Primærmaterialet i analysen består av skuletekstar, nummererte frå målepunkt² M1 til M8. Nokre av tekstane finst i fleire utgåver, slik at det samla talet på tilgjengelege tekstar er tolv. Dei første åtte tekstane (M1-1 til M6-2) er skrivne på nynorsk på barnetrinnet som ein del av Normprosjektet. Dei siste fire tekstane (M7-1 til M8-2) er henta inn på ungdomstrinnet, den første som siste tekst i Normprosjektet, dei neste (ein på bokmål og to på nynorsk) spesielt i samband med denne studien. Trass i at det er langt færre ungdomsskuletekstar enn barneskuletekstar, er det dei lange utviklingslinjene som gjer tekstane til Ingrid særleg interessante. I analysen har eg undersøkt om normavvik i hovudmålstekstane har samanfall med talemålet og/eller sidemålet. Spesielt interessant er overgangen frå barnetrinn til ungdomstrinn sidan det fell saman med hovudmålsbytet til Ingrid. Analysen av skuletekstane er derfor delt i to, før og etter overgangen til åttande trinn.

Eg har også gjennomført eit sosiolingvistisk forskingsintervju med Ingrid, og samtalt om språkbruk, skrivning og språklege særtrekk i både tidlegare og nyskrivne tekstar, jf. Milroy & Gordon (2003:57–68). I intervjuet får ho i tillegg kome til orde om kva forhold ho har til språk, korleis dette definerer ho munnleg og skriftleg, og kva rolle ho trur skriftspråka vil ha for ho i vaksen- og yrkesliv. I samtalar med elevar er det fleire etiske omstende ein må ta omsyn til (Tjora 2017:175–181). Både i forkant, undervegs og i etterkant av studien vart Ingrid informert om hovet til å trekke seg. Det vart ikkje stilt spørsmål av privat karakter. I dei tilfella slike opplysningar likevel dukka opp, er dei tatt ut eller anonymiserte. Sjølvrapportert språkbruk er det nærmaste eg kjem innsyn i motivasjonen til Ingrid. I tillegg til synspunkta som Ingrid målber i samtalen, bør argumenta hennar lesast som hennar forsøk på å rasjonalisere eigen språkbruk i møte med ein språkforskar. Eg må derfor ta omsyn til både maktforhold mellom meg og informanten, og dei forventningane vi begge har til intervjusituasjonen. Preston (2002:22) peikar likevel på at sjølv om folk sjeldan kjenner språkpraksisen sin like godt som dei hevdar å gjere, er synspunkta dei målber særst viktige for å danne

¹ Den offisielle tittelen er *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning* (2012–2016). Sjå t.d. Matre & Solheim (2014) for ein presentasjon av prosjektet.

² Tekstane i Normprosjektet er samla inn og vurderte kvart halvår i såkalla “målepunkt”. Innsamlinga har resultat i ei omfattande mengde elevtekstar med tilhøyrande lærarvurderingar. Nokre målepunkt, t.d. M6, inneheld to ulike tekstar, i analysen markerte som M6-1 og M6-2. Somme tekstar finst i tillegg i fleire utgåver, t.d. før og etter rettleiing. Desse er markerte med ulike bokstavar (M3-A og M3-B).

eit bilde av faktisk språkbruk. Svara til Ingrid gir innsyn i måten ho posisjonerer seg på i det omskiftelege språklege landskapet ho er ein del av.

Til hjelp i å danne meg eit bilde av den faktiske språkpraksisen til Ingrid, har eg fått løyve til å bruke skjermdumpar frå SMS-samtalar mellom Ingrid og systema hennar. Utvalet av desse skriftleg-munnlege tekstane er lite og forholdet til mottakaren er nært. Den kontekst- og mottakaravhengige skrivinga gjer det vanskeleg å generalisere språkbruken med bakgrunn i funna frå SMS-ane, men samstundes er tekstane høgst autentiske. Saman med dialekttranskripsjonar kan dei bidra til å sjå skrivepraksisane hennar i eit vidare perspektiv. Stemmer skrivemåten i tekstmeldingane overeins med den sjølvrapporterte skrivepraksisen frå intervjuet, kan funna seiast å forsterke kvarandre.

Samla håper eg at dei ulike inngangane – intervjuutdraga; analysane og den longitudinelle lesinga av skuletekstane; SMS-ane og den sosiolingvistiske analysen av meiningane som kjem til uttrykk i intervjuet – kan gi innblikk i kva som motiverer Ingrid i dei språklege vala ho har tatt.

4 Dialektbakgrunn

Ingrid bur i Fron i Gudbrandsdalen. Dialekten er *fronsmål*, ein lokal variant av gudbrandsdalsmål eller dølamål. I skildringa av talemålet har eg støtta meg til tradisjonell dialektforskning og jamført dei transkriberte intervjuutdraga med dialektskildringane til Jenshus (1986) og Stauri (1986), med støtte i Langleite (1974), Kleiva (1999) og hovudfags- og mastergradsavhandlingar som tar for seg språklege praksisar blant unge i Midt-Gudbrandsdalen (Øygarden 1995; Rudi 2007; Hårstad 2018).³

Ifølgje Jenshus (1986) ber fronsmålet preg av å vere i randsona til fleire dialektområde. Viktige særtrekk, som kasus i bøyning av substantiv og bortfall av trykklett *-r* i utlyd i presens av svake verb, er felles med målføra i nord og nord-vest. Kløyvd infinitiv og jamning er samanfallande med dialektar i både nord og sør, medan nektingsadverbet *itte* er felles med dialektane i sør. Typiske særtrekk er monoftongering som til dømes *ei > æ*, og retrofleks flapp (tjukk *l*) for både *l* og *rd*. Jamvektsinfinitivar som *fara* og *laga*, har tradisjonelt blitt til *fårå* og *lågå*, medan somme ord med same vokalpar, som *gammal*, får uttalen *gåmmål*. Palatarar i ord som *merkje* og *skuggje* har lenge vore på veg ut (Stauri 1986:208). Bortfall av dativ i substantiv har vore rekna som mindre vanleg i Midt-Gudbrandsdalen enn elles på Austlandet (Øygarden 1995:161–163).

Ingrid har fleire av særtrekka skildra ovanfor. Ho bruker til dømes *retrofleks flapp* i ord som (*stikk-*)ord og *bli*, i utdraga markert med τ , og den lokale varianten *kant* ('korleis'). Her er også monoftongering i orda *skræv* ('skreiv'), *egentle* ('eigentleg'), *æn* ('ein') og *mær* ('meir'). Eit interessant trekk er at Ingrid

³ I denne artikkelen er berre dei målmerka som er nyttige i den vidare analysen tatt med. Sjå t.d. Jenshus (1986) for grundigare skildringar av fronsmålet.

konsekvent ser ut til å utelate *s-* i orda *slik* og *slike*, som dermed får uttalen *læk* og *læke*. Dette er ikkje skildra hos Jenshus (1986), men er synleg i både intervjuutdrag 1 og 2 nedanfor. I intervjuutdrag 1 forklarar Ingrid korleis ho førebudde seg til skrivning:

Intervjuutdrag 1: E tænkte fysst på kant de vill de sku værr, lissom. E skræv itte ne nå stikkoꝛ, elle nå læke ting. E tænkte litt på kant n sku bꝛi, på kant n sku værr, å så bærre bynt e å skrive. E syns det e lettast, egentle.⁴

I intervjuutdrag 2 svarer Ingrid på korleis ho tenkte i arbeidet med ein forklarande tekst om reglane i fotball og ein bloggtekst om heimstaden:

Intervjuutdrag 2: Liksåm dønn fotbællteksta, så tænkte e, asså: de e itte så vikti at alt e, læk, "rikti" på n måte sånn de e på, viss du skal si re åt mange. For dær bærre foꝛtæte e på n måte någgå åt æn, mens den bꝛægg n så va re mæꝛ, læk: "ælle kæn sjå re" så då tænke e litt mer på kå e si, icꝛe bærre så tilfældi då, kænskje? Nån gångå tænke e åsså læk, men de hær va lissåm så stutt.

Også her finst tydelege språktrekk i samsvar med skildringane av fronsmålet. Ingrid har jamvekt i ord som *någgå*, monoftongering i ord som *æn* for *ein* og *mær* for *meir*, og ho manglar trykklett utlyds-*r*, men òg palatalen (*kj*) i *tænke*. Likevel verkar det som ho vekslar mellom *itte* og *ikkje* (icꝛe), avhengig av om første staving i ordet fell på trykklett (*itte*) eller trykkting (*ikkje*) staving. Dette kan tolkast som at *itte* er på retur, og at ho i større grad blir påverka av normert nynorsk.

I utdrag 3 snakkar Ingrid om skiftet av hovudmål. I tillegg til at utdraget er interessant i seg sjølv, er det to målmerke som står fram. Det eine er dei lokale fleirtalsformene av *bok* (*bøk* – *bøken*), jf. Jenshus (1986:50). Det andre er at ho ser ut til å skilje mellom nominativ (*skuꝛin*) og dativ (*skuꝛa*):

Intervjuutdrag 3: E skifta når e bꝛynte på ongdåmskuꝛa, [...] e har nynorske bøk da, sjøꝛ om e har bokmår som hovumår, fæꝛi e bærre gꝛøymte rett og slett å finne bokmårþøkin, og så pakka e rem inn, og så gadd e 'ꝛe endre på re.

Stauri (1986:202) viste allereie på 1980-talet at kasusbruk er på retur blant unge i Fron, noko som talar mot at Ingrid har aktiv bruk av dativ. Ei alternativ lesing er *skuꝛa* som hokjønnsord, men dette har lite støtte i tidlegare granskingar. Intervjuet er likevel for kort og førekomstane for få til å kunne slå fast om *skuꝛa* er hokjønn, aktiv dativ eller døme på ei stivna dativsform.

⁴ I transkripsjonen av dei tre intervjuutdraga har eg berre valt å synleggjere språktrekk som er særleg framtreidande, og elles brukt ein notasjon som ligg nærast mogleg normalortografi. Derfor er t.d. berre retrofleks flapp (ꝛ) og ustemt retrofleks plosiv (t), samt ustemt palatal affrikat (ꝛç) og ustemt palatal frikativ (ç) i ordet *ikkje*, markerte med IPA-teikn.

Som det går fram av dei tre intervjuutdraga, har Ingrid fleire språklege særtrekk som ikkje er nemnte i tidlegare granskingar. Ho seier til dømes *værr* i staden for *vera* fleire gonger. I tillegg seier ho *si re åt mange* i staden for *sea re åt mange*, og *liksåm/lissom, tilfældi* og *åsså* i staden for *messom, tilfeldugt* og *au*. Desse formene kan sjåast som endringar i retning standard austnorsk, noko som finn støtte hos Mæhlum (2009) om påverknaden frå talt bokmål. Dersom ein ser dei tre utdraga samla, verkar det som om Ingrid på somme område endrar dialektuttalen i retning *normert nynorsk* (t.d. *ikkje*), og andre gonger i retning *standardnær austnorsk tale*. Likså ofte er likevel endringane meir lokale – om ikkje private. Ein kan altså ikkje snakke om markante endringar i ei tydeleg retning. Ho ser derimot ut til å ha ein munnleg språkpraksis som reflekterer alle dei ulike varietetane ho har rundt seg, både bokmål, nynorsk og ulike dialekter.

5 Resultat og analyse

Nedanfor er analysen og resultatene presenterte i fire delar. Først blir primærdata presentert i to bolkar: barneskuletekstar og ungdomsskuletekstar. Deretter blir måten Ingrid skriv på i eigne tekstmeldingar, såkalla skriftleg-munnlege tekstar, sett i lys av normert skriftspråk og lokale dialekttrekk. Til slutt presenterer eg kva tankar Ingrid har om eiga skrivning på normert språk og dialekt og samanliknar dei med skrivepraksisane ho viser i tekstutdraga.

5.1 Barneskuletekstane

Tekstane frå barnetrinnet er henta inn frå ulike fag og i ulike skrivesituasjonar. Dei er skrivne på nynorsk, som då var Ingrids hovudmål. Ifølgje læreplanen i norsk skal ein allereie på mellomtrinnet tematisere skilnadene mellom hovudmål og sidemål, utan at elevane fullt ut treng å meistre rettskriving og formverk (Utdanningsdirektoratet 2013). Det er interessant å sjå korleis bokmål, nynorsk og dialekt gjer seg gjeldande i tekstane til Ingrid.

Det første dømet er henta frå sjetten trinn, og er på mange måtar typisk for dei tidlege tekstane til Ingrid. Teksten har fleire innslag av normavvik kjende frå tidlegare granskingar som tematiserer rettskriving, som Søyland (2001) og Bjørhusdal & Juuhl (2017). Vi finn til dømes feil bruk av dobbel konsonant (*miljoner*), og overgeneralisering (*nor* for ‘når’).

M1-1 (Nynorsk): Snog er regn som er så kald at den blir til is. Det blir mange millioner krystaller som smelter nor den blir varm. [...] Snogen er kvit, og du kan lage ting av den [...]

Både Søyland (2001) og Bjørhusdal & Juuhl (2017) peikar i tillegg på at mange normavvik i nynorsktekstar har samanfall med bokmålsnorma. I utdraget M1-1 kan *miljoner*, *krystaller* og *smelter* vere døme på slike avvik sidan bøyings-

morfemet *-er* fell saman med bokmålsforma, og skil seg frå den nynorske fleirtalsforma *-ar*. Samtidig kan bøyingsmorfemet også skuldast vokalbruken i lokaltalemålet. Ifølgje Jenshus får hankjønnsord som endar på *-en* eller *-n* i bunden form eintal, endinga *-e* i ubunden form fleirtal (Jenshus 1986:45). Den lokale uttalen vil dermed vere *milli'one* og *kryst'alle*. Ingrid verkar derfor å ha ei fonografisk tilnærming til rettskrivinga, som finn støtte i bøyingsmorfologien i bokmål. Den fonografiske skrivestrategien ser vi òg ved at det finst reine innslag av dialektord i teksten, som *snog* og *snogen* for *snø* (Jenshus 1986:173).

Ein finn dialektinnslag i fleire av tekstane frå barnetrinnet. I ein av dei siste tekstane på sjuande trinn (M6-2) skriv ho til dømes *nokkon* ('nokon') og *hjølþ* ('hjelper'). Begge variantane er skildra i Jenshus (1986).

M6-2 (Nynorsk): Mobbing synest eg er når nokkon dissar deg [...] For å få andre til å bli såra, hjølþ ikkje ein sjølv.

I nokre av tekstane kan vi følgje utviklinga frå utkast til ferdig tekst. M3 er skriven på sjetteste trinn, og her fortel Ingrid om framtidsplanane sine. Teksten finst som to utkast (M3-A og M3-B), eitt før og eitt etter rettleiing frå læraren. I førsteutkastet (M3-A) er det mange innslag av bokmål. Ho har til dømes *er*-ending i presensforma av a-verb og som fleirtalsending av hankjønnsord:

M3-A (Nynorsk): [...] han jobber som lege, å elsker jobben min. Eg sjølv utdanner meg som interiørdesigner, [...] Onsdager jobber eg som danselerer, og instruerer tiende klasse

M3-B (Nynorsk): Han jobbar som lege, å elsker jobben min. [...] Sjølv utdannar [eg] meg som interiørdesignar, og går på skule i Oslo. På onsdagar jobbar eg som danselærer, og instruerar 10. klasse.

Dette er endra i andreutkastet (M3-B). Ho har korrigert verba **jobber*, **elsker* og **utdanner* til *jobbar*, *elskar* og *utdannar* i samsvar med nynorsk morfologi. På same vis har ho endra substantiva **onsdager* og **lerer* til *onsdagar* og *lærer*. Det verkar som om Ingrid har brukt overgangen frå første til andre utkast til å endre bøyingsmorfologien frå bokmål til nynorsk, truleg etter beskjed frå læraren, men i tillegg har ho endra det korrekte *instruerer* til **instruerar*. Dette minner om ei form for hyperkorleksjon, som indikerer at ho ikkje er trygg på skilnaden mellom bøyinga av a- og e-verb i presens.

Andre feil har ikkje blitt retta opp i teksten. I begge utkasta finn vi referansefeil (*jobben min* peikar tilbake på *han jobber som lege*) og *og/å*-feil. Mange vil oppfatte desse som viktigare for forståinga av innhaldet enn endingar i verb og substantiv. Det kan derfor verke som om Ingrid etter rettleiinga først og fremst har korrigert rettskrivingsavvik som kan forklarast som innslag av bokmål, og ikkje samanhangen i teksten. Dette er i samsvar med andre funn frå Normprosjektet, som viser at lærarrespons gjerne har overflatefokus, men også at

elevar ofte oppfattar seg som ferdige med teksten når dei har levert han. Dermed gjer dei primært enkle og konkrete korrigeringar framfor meir gjennomgripande revisjonar (Otnes & Solheim 2019).

5.2 Ungdomsskuletekstane

Skuletekstane frå ungdomstrinnet er færre – to på åttande og to på tiande trinn. Ingrid har no bokmål som hovudmål. Tekstane er henta inn i tre omgangar. Den første teksten på åttande trinn (bokmål) er skriven i november, den andre teksten (nynorsk) er skriven i løpet av mars månad same skuleår, medan dei to tiandeklassetekstane er samla inn samstundes i løpet av mars månad to år seinare (jf. *kap. 3 Materiale og metode*). Ein må ta atterhald om at analysane av desse tekstane først og fremst seier noko om prestasjonen i dei aktuelle skrivesituasjonane, og mindre om utviklinga av skrivekompetansen gjennom ungdomstrinnet.

Skriveoppgåvene frå åttande trinn vart gitt med fleire månaders mellomrom, men elles var oppgåveformuleringane identiske. Bakgrunnen var et eg ønskte å sjå om målforma påverka inngangen til skrivinga. Det var altså forventna at hovudmåls- og sidemålstekstane skulle likne noko på kvarandre. Hos Ingrid er tekstane nærmast identiske, noko som viser at ho har hatt tilgang til den gamle hovudmålsteksten medan ho skreiv. Sidemålsteksten er såleis ei rein omsetjing frå den gamle hovudmålsteksten, noko som i utgangspunktet er uheldig, sidan målet med oppgåva var å sjå korleis ho ytra seg uavhengig av modelltekst. Det gir likevel eit godt høve til å sjå korleis ho går fram ved omsetjing frå bokmål til nynorsk, og dermed innblikk i ein heilskapleg språkkompetanse.

Døma under er henta frå første avsnitt i begge tekstane. Oppgåva var å skildre kvardagen til ein ny elev på heimstaden:

M7-1 (Bokmål): [namn] skal bytte skole. Hun bodde i Norge hos tanta og onkelen sin når hun var liten, men når hun ble seks år flyttet hun til hjemmet sitt i Etiopia.

M7-2 (Nynorsk): [namn] skal bytte skule. Ho budde i Noreg hos tanta og onkelen sin når hun var liten, men når hun vart seks år flytta ho tilbake til heimet sitt i Etiopia.

Som det går fram av tekstutdraga, har Ingrid i utgangspunktet god omsetjar-kompetanse. Ho byter ut *bodde* med *budde* og *flyttet* med *flytta*, og viser slik at ho er klar over at bokmål og nynorsk skil lag i både vokalval og bøyingsmorfologi. I tillegg viser ho at ho kjenner til at eit markørord som *Norge* og *Noreg* er skrive ulikt på dei to målformene. Det er likevel langt fleire avvik i nynorskteksten (omsetjinga) enn i bokmålsteksten (originalen). Det er rimeleg å tru at nokre av desse kjem av at ho har brukt (for) lite tid i omsetjingsprosessen, og at nokre bokmålsvariantar blir med over frå den første teksten. Ho skriv til dømes *hun* i staden for *ho*, noko ho ikkje gjer i andre nynorsktekstar i materialet. Derimot skriv

ho *heimet* for *heimen*, og ser dermed ut til å blande nynorskrota *heim* og bøyingsmorfologi/genus (-*et*) frå bokmål.

På tiande trinn er oppgåvene for hovudmålsteksten og sidemålsteksten ulike, og tekstane blir slik meir uavhengige av kvarandre. Hovudmålsteksten (bokmål) er nærmast utan formelle feil. Også rettskrivinga i sidemålsteksten (nynorsk) har langt færre normavvik enn nynorskteksten på åttande trinn, men han har framleis avvik som anten kan forklarast som innslag av bokmål eller som interferens frå talemålet. I dømet under bruker til dømes Ingrid bokmålsordet **foran* i staden for *framfor* og talemålsvarianten **fer* i staden for verbet *får*. Ho viser også at ho er usikker på nynorsk morfologi. Ho skriv **regler* for *reglar* og **pleiar* for *pleier*, og viser dermed at ho har mange av dei same utfordringane knytt til fleirtal av hankjønnsord og bøyning av a-verb som på barnetrinnet.

M8-2 (Nynorsk): Så eg måtte jo sjølvsagt hjelpe og forklare regler og slike ting [...]
Det er berre keeperen som fer lov til å ta ballen i hendene, men det er berre innanfor eit lite område forran mål, der han pleiar å stå.

Ingrid har altså framleis mange avvik frå nynorsknorma, trass i at ho har hatt nynorsk som hovudmål i storparten av skulegangen. Klassekameratane hennar har i tillegg framleis nynorsk som hovudmål. Ho kan derfor seiast å ha vore meir i kontakt med nynorsk enn mange andre elevar med bokmål som hovudmål. Avvika kjem derfor truleg ikkje som resultat av manglande eksponering, men kanskje meir på grunn forholdet ho har til nynorsk rettskriving.

Eit anna interessant fenomen i to av nynorsktekstane – ein frå sjette og ein frå tiande trinn – er substantiv med fleirtalsbøyningar som ved første augekast ser ut til å vere inspirerte av svensk. Ingrid skriv til dømes **lærare*, **mobbare* og **spellare* i staden for fleirtalsformene *lærarar*, *mobbarar* og *spelarar*. Det er mogleg at dette er eit utslag av hyperkorreksjon; ho veit at orda skal bøyast annleis enn på bokmål, og vel ei form ho har sett eller høyrte. Søyland (2001:26–27) stiller same spørsmål i sin gjennomgang av typiske nynorskfeil i eksamenssvar etter grunnskulen, og lister opp ei rekke avvik som ser ut til å vere ei blanding av bokmål, nynorsk og kanskje svensk. Ei tilsvarande forklaring finn vi hos Solheim (2009:149), som omtalar kombinasjonen av leksikalske og morfologiske trekk frå ulike varietetar som *kompromissnormer*. I døma under stemmer fleirtalsbøyinga *-e* overeins med fleirtalsbøyinga på bokmål.

Nynorsk eintal	Nynorsk fleirtal	Bokmål fleirtal	Dialektform/kompromissnorm
lærar	lærarar	<i>lærere</i>	lærare
mobbar	mobbarar	<i>mobbere</i>	mobbare
spelar	spelarar	<i>spillere</i>	spellare

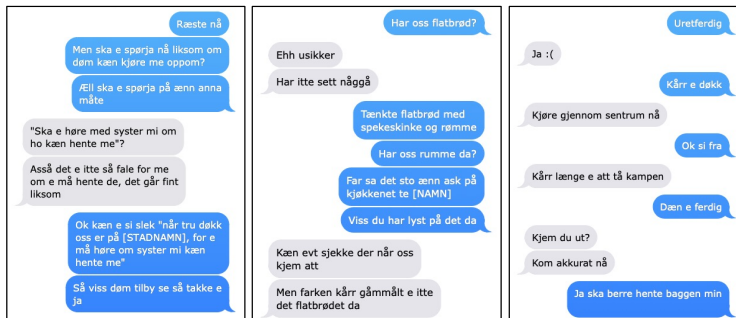
Ei tredje forklaring kan vere at skrivemåten er nok eit døme på dialektnær skriving. Eit viktig avvik frå både bokmåls- og nynorsknorma er bortfallet av

trykklett *-r* i utlyd, jf. *kap. 4 Dialektbakgrunn*. Jenshus (1986:46) peikar i tillegg på at hankjønnsord som endar på *-ar* i ubunden form eintal, får endinga *-are* i ubunden form fleirtal. Jenshus viser berre til eitt døme (*spik'ar – spik'are*), men dette liknar med bøyinga til hankjønnsord som endar på *-år* (*nåvår – nåvåre*), noko som tyder på at skrivemåten har brei støtte i talemålet. Det er vanskeleg å seie sikkert kva for ei av dei tre forklaringane som ligg bak forekomstane i skuletekstane til Ingrid. Uavhengig av forklaringsgrunn kan dei tre verke forsterkande på kvarandre og slik auke sjansen for slike normavvik.

I løpet av ungdomstrinnet verkar det altså som om Ingrid har lært seg å skrive eit nokolunde feilfritt bokmål, medan ho framleis blandar inn bokmål og dialekt i nynorsktekstane. Nokre av normavika ber preg av kompromissnormer mellom bokmål, nynorsk og dialekt, andre er reine innlån. Desse feila finn vi ikkje i like stor grad i bokmålstekstane. Mykje tyder derfor på at Ingrid framleis slit med å skilje mellom kva dialektord og stavemåtar som er tillatne og ikkje tillatne på nynorsk, trass i at ho på skulen møter nynorsk dagleg.

5.3 Skrifteleg-munnlege tekstar

Figur 1 viser døme frå tekstmeldingar utveksla mellom Ingrid og systera hennar. SMS-utdraga er interessante av fleire grunnar. Språket i meldingane viser ei tydeleg lokal forankring, og viser kva særtrekk Ingrid og systera nyttar når dei markerer dialekten i skrift.



Figur 1: I første skjermbildet diskuterer søstrene korleis ein bør formulere seg for å vere truverdig på fronsmål. Det er elles mange døme på lokale særtrekk, som jamning (*någgå*), monoftongering (*ræste*), spørjeord (*kårr*) og pronomen (*døm*).

Dette kjem spesielt fram i det første utdraget, som både viser kva lokale særtrekk dei konsentrerer seg om, og kva særtrekk dei ser ut til å velje bort. Tekstane kan såleis gi innblikk i korleis dei identifiserer seg sjølve som lokale språkbrukarar. Meldingane har også innslag av skrivemåtar der skilnaden mellom bokmål og nynorsk er tydeleg. Dette er i hovudsak dialektord som anten har samanfall med bokmålsrettskriving (t.d. *høre, kjøre og sto*), eller nynorsk rettskriving (t.d. *berre, kjem og syster*). Ingrid skriv *berre* og ikkje *bærre*, noko som kan tyde på at normert skrivemåte/nynorskrettskrivinga påverkar den talemålsnære skrivinga. Ingrid skriv også *liksom*, og ikkje *liksâm*, *lissom* eller det meir tradisjonelle *messom*, noko som harmoniserer med talemålet i intervjuet.

Andre ord og formuleringar skil seg frå dei standardiserte målformene. Døme på dette er nektingsadverbet *itte* (sjølv om ho også seier *ikkje*), monoftongar i ord som *ænn* og *ræste* ('ein' og 'reiste'), lokale variantar som *kæn* og *kârr* ('kan' og 'kor') og vokalparet å-å i ord som *någgå* ('noko') og *gammålt* ('gammalt'). Eit særleg interessant døme er bruken av dei lokale variantane av personlege pronomen. I Jenshus (1986:76–77) finn vi eit grundig oversyn over pronomenbruken i fronsmålet, og mange av desse (eintal: *e/me – du/de – ho, dæn, det* og fleirtal: *oss, døkk, døm*) finn vi att i dei tre meldingsdøma. Det er likevel nokre frekvente særtrekk frå intervjuutdraga som ikkje er tatt med i tekstmeldingane. Ingrid skriv til dømes *slek* ('slik'), ikkje *læk* som er forma i intervjuet (Intervjuutdrag 1 og 2).

Som gjennomgangen syner, er ikkje det Ingrid omtalar som *døl* i tekstmeldingane ei rein atgiving av fronsmålet, men ei blanding av dialekt, normert bokmål og normert nynorsk. Viss vi går god for at bokmål og nynorsk er to distinktivt ulike *skriftelege* varietetar og dialekten ein eigen *talt* varietet, kan ein argumentere for at språket som kjem til uttrykk i tekstmeldingane tidvis er ei samanstilling av desse tre. Ingrid bruker dermed eit breitt repertoar når ho kommuniserer skriftleg med vener i sosiale medium utan å normere skrivinga i retning bokmål eller nynorsk.

5.4 Korleis forklarar Ingrid sin eigen språkpraksis?

Det sosiolingvistiske forskingsintervjuet med Ingrid er gjennomført mot slutten av tiande trinn. Ho har då tatt nokre språklege val som på ulike måtar definerer henne andsynes omverda. Som einaste elev i klassen har ho valt bort nynorsk til fordel for bokmål som hovudmål. I tillegg har ho slutta å medvite veksle mellom lokaltalemålet og standard austnorsk når ho snakkar. Ho forklarar at ho først lærte å snakke det ho omtalar som *bokmål*, men at skiftet til det ho omtalar som *døl* gjekk relativt raskt. Begge foreldra til Ingrid er innflyttarar til bygda. Seinare har vekslinga mellom bokmål og *døl* vore knytt til enkeltpersonar (besteforeldra) og staden desse bur, før ho no, ifølgje seg sjølv, har slutta å veksle:

Ingrid: [F]ør, då eg gjekk i barnehagen og slikt, snakka eg meir bokmål – trur eg. Det gjekk fort over til døl. Det var meir slik at då eg var hos besteforeldra mine, for eksempel – som bor i [namn] – då bytta eg om.⁵

Ei liknande utvikling er skildra av Ommeren (2016), som peikar på at fleirdialektalitet i familiar gjerne kjem av at foreldra fungerer som primærkjeldra for ein dialekt som ikkje er heimehøyrande på staden barnet veks opp. Denne dialekten har gjerne blitt innlært før lokaltalemålet, men blir dialekt nummer to så snart barnet kjem i kontakt med andre språkbrukarar i lokalmiljøet (Ommeren 2016:224). Dette stemmer godt overeins med både den språklege bakgrunnen til Ingrid og korleis ho snakka i barnehagen og i møte med besteforeldra.

Det er likevel interessant at Ingrid, sjølv om ho har slutta å kodeveksle munnleg, held fram med å tilpasse språket etter dei bidialektale skiljelinjene når ho skriv tekstmeldingar. Tekstmeldingar har ei særstilling som skriftleg sjanger, sidan deltakarane kan skrive til og svare kvarandre i sanntid. Otnes (2007:62–63) omtalar *synkrone nettsamtalar* som det nærmaste ein kjem munnlege samtalar i skriftlege medium. Tekstmeldingar kan seiast å vere ein skriftleg-munnleg sjanger som på tilsvarande vis varierer i skriftlegheit avhengig av kven samtalepartnaren er. Dette minner om den glidande overgangen mellom *konseptuell munnlegheit* og *konseptuell skriftlegheit*, jf. Koch & Oesterreicher (1994:588), der somme skriftlege sjangrar kan vere meir munnlege i forma enn munnlege sjangrar. Måten ein formulerer seg på skriftleg, varierer med skrivesituasjon og tekstmottakar. Ingrid hevdar til dømes å vere rimeleg konsekvent i dialektbruken overfor jamgamle vener:

Ingrid: Vi skriv *dægått* – det betyr deiete – *hæmatt, klængått*. [...] *e* i staden for *eg* og *jeg*, *itte* for *ikkje*, skriv eg, men mange skriv *i-t-j-e*. [...]

Når Ingrid omtalar dialektbruken i tekstmeldingane, viser ho til innlån av enkeltord. Når ho derimot skal skrive til foreldra, hevdar ho å byte til normert skrivning på bokmål. Då hentar ho ikkje lenger berre inn enkeltord, men skiftar heile varieteteten. Skrivninga ber dermed preg av ulike former for kodeblanding, jf. Muysken (2000:4–5). På same viset som ho hevdar at ho tidlegare *snakka* bokmål til foreldre og besteforeldre, *skriv* ho no bokmål i tekstsamtalar med foreldra. Språkbruken i tekstmeldingane held derfor fram med å følgje mønsteret for kodeveksling i fleirdialektale familiar. Ein kan seie at den språklege kodevekslinga har skifta arena frå munnleg til skriftleg gjennom tekstmeldingane. Ingrid hevdar at ho tilpassar skrivninga si etter mottakaren:

⁵ I *kap. 4 Dialektbakgrunn* er det talemålet til Ingrid som er studieobjektet, og intervjuutdraga ber derfor preg av ein talemålsnær notasjon. I *kap. 5.4* er det forklaringane til Ingrid – ikkje talemålet hennar – som er i fokus, og utdraga er derfor skrivne på nynorsk.

Ingrid: Det spørst kven eg skriv med. Eg skriv ofte døl, men åt mor og far skriv eg ofte bokmål. Innimellom skriv eg bokmål åt dei som skriv bokmål. [...] Til far skriv eg iallfall bokmål. Det er litt sånn begge-deler når eg skriv åt mor mi.

Unnataket er tekstmeldingane til lærarane, seier ho. Sjølv om lærarane snakkar døl, skriv ho oftast til dei på bokmål. Ho er likevel ikkje heilt konsekvent, og skiftar til døl så snart lærarane gjer det same:

Ingrid: Viss eg gjer det [skriv til lærarane] så skriv eg på bokmål – viss eg ikkje ser at dei skriv på døl. Då skriv eg på døl åt dei òg. [...]

Intervjuar: Så du tilpassar deg den du skriv til?

Ingrid: Ja, men eg skriv aldri nynorsk.

Den siste utsegna er interessant. Når Ingrid understrekar at ho *aldri skriv nynorsk*, verkar det som ho har behov for å ta avstand frå, eller kanskje til og med definere nynorsk ut frå det språklege repertoaret sitt. På spørsmål om ho har eigne strategiar når ho skriv bokmål eller nynorsk i skulesamanheng, viser ho likevel at ho koplar nynorsk til eigen dialekt:

Ingrid: Eg trur ikkje eg tenkte [...] at det var så veldig stor forskjell? Eg berre gjorde det automatisk, kanskje? Eg veit ikkje om det vart så mykje forskjell, heller. [...] det er litt sånn at “no skal vi skrive nynorsk”, og så skriv eg nynorsk. [...] Eg trur på ein måte at eg pratar åt meg sjølv inn i meg, når eg [skriv] på nynorsk. Eg er ikkje sikker.

Trass i at Ingrid hevdar at ho aldri skriv nynorsk, vedgår ho altså at ho bruker dialekten som rettesnor, og at vekslinga mellom dei to målformene nærmast skjer “automatisk”. Motivasjonen for at Ingrid vel bort å skrive nynorsk, ligg altså ikkje i kor nær eller fjern dialekten og målforma hennar er kvarandre. Det kan vere ho ikkje ønskjer å identifisere seg med skriftleg nynorsk, men det kan også tenkast at ho føler at ho ikkje meistrar målforma godt nok, eller at ho opplever bokmålet som lettare. Dette finn mellom anna støtte i at ho allereie på åttande trinn har færre normavvik i bokmålsteksten enn nynorskteksten.

Eit viktig atterhald er likevel om ho i det heile finn det viktig å skrive formelt korrekt. På spørsmål om skrivinga på skulen har noko relevans for ho seinare i livet, meiner ho tvert om at det viktigaste er å gjere seg forstått:

Ingrid: Det kan hende. Det er alltid greitt å vite korleis ein skal skrive. [...] Eg har ikkje planar om å bli journalist, så så pirkete og nøye på alt [...] Så skjønner [eg] ikkje kvifor [det] er så viktig.

I den grad Ingrid er ein medviten fleirspråkleg kodevekslar, er det mellom standard austnorsk og det tilhøyrande bokmålet på den eine sida, og munnlege og/eller skriftlege utgåver av lokaltalemålet på den andre sida. Ingrid er tydeleg på at nynorsk er uaktuelt. Ho definerer *døl* som identitetsspråk – både munnleg

og skriftleg – og *bokmål* som det formelle skriftspråket til bruk i kontakt med skulen og som primærsmål i skriftlege samtalar med foreldra. Gjennom å aktivt velje bokmål framfor nynorsk som hovudmål, definerer ho indirekte dei to målformene som ulike, og ho stadfestar dermed at ho skil mellom dei, som to idealiserte skriftspråk. Ho definerer seg dermed i praksis som ein språkskiftar i val av hovudmål, men kodevekslar skriftleg mellom bokmål og talemålsformer. Motivasjonen bak dei ulike språkvala er det vanskelegare å stadfeste: Ho seier rett ut at den lokale dialekten og nynorsk liknar på kvarandre, men vel likevel bort nynorsk som hovudmål. Dette kan forklarast som eit identitetsval, men som gjennomgangen syner, kan det like godt kome av at ho opplever det vanskeleg å skrive korrekt nynorsk, og at ho dermed ser bokmål som enklare å meistre.

6 Drøfting

Målet med denne studien er å undersøke om teoriar knytte til kodeveksling og språkskifte kan kaste nytt lys over motivasjonen bak individuelle hovudmålsbyte i grunnskulen. Den teoretiske vinklinga har vore å sjå blanding av dei ulike skriftmåla i lys av teori om transspråking der vekslinga mellom ulike språklege varietetar blir sett på som ein ressurs, og ikkje som teikn på språkskifte. I den vidare drøftinga vel eg først å sjå dei munnlege og skriftlege språkpraksisane til Ingrid kvar for seg, før eg prøver å sjå dei i samanheng og om mogleg som gjensidige konsekvensar av kvarandre.

Som gjennomgangen ovanfor viser, har Ingrid gjennomgått eit *munntleg* språkskifte. Ingrid hevdar først å ha “snakka bokmål” etter mønster frå bydialektane til foreldra. I barnehagen skifta ho primærdialekt til døl, og veksle ei stund mellom det lokale talemålet blant vener og bokmål i familiære samanhengar. Dette er i tråd med Ommeren (2016) si skildring av språkpraksisar i fleirdialektale familiar. Som femtenåring hevdar derimot Ingrid at ho snakkar døl i alle samanhengar. Ho skilte i utgangspunktet dei to dialektane frå kvarandre i både uttrykk (ordval og prosodi) og bruk (familie og fritid), før ho valde bort talt bokmål til fordel for talemålet til jamaldringane i lokalmiljøet. Ho har altså gått frå å vere ein aktiv brukar av to dialektar (tospråkleg) til å berre bruke ein (einspråkleg), og kan dermed seiast å ha gjennomført eit språkskifte frå eit minoritetsspråk til majoritetsspråket i området, jf. Ostler (2014). Gjennom å velje fronsmål i staden for standardlik austnorsk har ho aktivt skifta kva gruppe ho identifiserer seg med. Dette er mogleg fordi ho både kjenner og har tilgang til dialekten, og i tillegg har motivasjon og evne til å endre språkleg åtferd, jf. Tabouret-Keller (1997:323).

Det skriftlege hovudmålsbytet kan i utgangspunktet verke noko vanskelegare å forklare i lys av lokale språktilhøve. Ingrid byter ut nynorsk som hovudmål med bokmål, og det skriftlege skiftet kan dermed seiast å gå andre vegen samanlikna med det munnlege skiftet: Ho vel det nasjonalt dominerande skriftspråket framfor den lokale varianten (nynorsk) i skule og undervisning. Hovudmålsbytet kan slik

lesast som ei orientering i retning nasjonal kode (Eiksund 2015) og ei stadfesting av det veldokumenterte hovudmålsskiftet frå nynorsk til bokmål (Garthus mfl. 2010; Staalesen 2014; Wold 2019). Målbytet *kan* også sjåast på som eit symptom på ei gryande nivellering i retning det som blir oppfatta som standardtalemålsnorma (Mæhlum 2009), eller som ein reaksjon på at nynorskelevar i området opplever låg institusjonell støtte for nynorsk som hovudmål (Hårstad 2018:93–94).

Mykje tyder likevel på at hovudmålsbytet har ei nærmare forklaring, noko som også finn støtte i det munnlege dialektskiftet. Nærmiljøet til Ingrid er prega av ei blanding av dialektbruk, bokmål og nynorsk. Vi veit at skriftspråk, på same måte som talemål, kan fungere som identitetsmarkør (Eiksund 2014). I dei tidlege skuletekstane har vi sett at Ingrid har ein fonografisk skrivestrategi, og at ho ofte vel dialektnære skrivemåtar framfor normert norsk. Dette er særleg synleg i barneskuletekstane der innslaga av rein dialekt og dialektnær bokmålsmorfologi er tydelege. Bruk av dialekt, som forbilde i rettskrivinga, er i seg sjølv ikkje uvanleg og heilt i tråd med normal skriveutvikling. Læreplanverket vektlegg også rettskriving og formverk på dei siste trinna av barneskulen. På den måten er blandinga av bokmål, nynorsk og dialekt i samsvar med førespegla rettskrivingsutvikling i både gjeldande og komande læreplan (Utdanningsdirektoratet 2013, 2019). Ingrid har hatt nynorsk som hovudmål gjennom heile barnetrinnet og burde dermed ha gode føresetnader for å kjenne nynorsk rettskriving. Ho ser likevel ut til å slite med nynorsktekstane på ungdomstrinnet, som har tydelege innslag av både døl og bokmål. Alternativt kan ein argumentere for at Ingrid nyttar alle dei språklege varietetane ho kjenner til og møter, for å skape meining i ein fleirskriftspråkleg kvardag, jf. Gardner-Chloros (2009:27–30). Det går dermed an å drage parallellar mellom måten Ingrid blandar dei ulike skriftspråklege kodane sine på, og dei diskursive praksisane hos tospråklege. Dette blir særleg tydeleg i tekstmeldingane til Ingrid. Her er normert bokmål, normert nynorsk og talemålsfarga stavemåtar blanda saman til eit identitetsprega skriftspråk. Innlåna frå bokmål og nynorsk supplerer på ulike måtar den talemålsnære skivinga. Dei fungerer som jambyrdige sider av det kommunikative repertoaret til Ingrid, og ikkje som komponentar frå ulike språkssystem, jf. García (2009). Denne kombinasjonen av ulike språklege uttrykk er velkjent frå tidlegare studiar der skrivespråket i sosiale medium har vore tematisert (Eiksund 2014, Juuhl 2015). Hos Ingrid er det i tillegg synleg i skuletekstane, der ho tar heile repertoaret i bruk og viser seg som ein kompetent deltakar i den skriftlege fellesskapen ho er ein del av.

Blanding av skriftspråklege varietetar kan altså definerast som transspråking, jf. García (2009:45). Samfunnet og læreplanverket krev likevel at elevane lærer å skrive korrekt på bokmål og nynorsk og å halde målformene frå kvarandre. Ei slik kopling mellom rettskriving og innhaldsformidling synest å vere utfordrande for Ingrid. Dette kjem spesielt fram i revisjonen av M3-teksten på sjetten trinn. Der blir grammatiske avvik korrigererte, medan nødvendige rettingar av meiningsberande formuleringar blir ignorerte. På ungdomstrinnet er det framleis fleire

normavvik i nynorske tekstane enn bokmålstekstane. Når Ingrid vel å bytte hovudmål, kan det truleg koplast til familiære forhold. Ho har vore bidialektal og snakka bokmålsnært heime. Sjølv om ho ikkje lenger snakkar bokmålsnært, skriv ho framleis bokmål til foreldra. Dette kan verke som eit paradoks, men ved å bruke bokmål i tekstmeldingane markerer ho truleg at ho framleis assosierer seg med det talte bokmålet som foreldra bruker.

Ingrid hevdar ho *aldri skriv nynorsk*. Det verkar som ho graderer nytten og bruken av dei ulike skriftlege varietetane. Når det fram mot overgangen til ungdomstrinnet blir stilt større krav til å skilje målformene frå kvarandre, vel ho bort den varietetten ho meiner ho har minst bruk for. Ein kan dermed argumentere for at hovudmålsbyttet kjem som følgje av eit tydeleg språkleg medvit – ikkje som ein konsekvens av manglande medvit. Som Ommeren (2016) peikar på, bruker ofte fleirdialektale språkbrukarar dei ulike dialektane for å tydeleggjere personlegdomen sin. Men for at ein aktivt skal kunne veksle mellom ulike språklege uttrykk, må ein både meistre dei ulike varietetane og kjenne til kva sosiale konnotasjonar som ligg i bruken (jf. Tabouret-Keller 1997). Hos Ingrid er identitetsspråket den lokale dialekten, noko ho synleggjer både munnleg og skriftleg. Denne koplinga er synleg i tekstmeldingane som viser ei blanding av bokmål, nynorsk og dialekt. Denne forma for transspråking er det ikkje opning for i skuletekstane, der eksplisitte normer blir lagt til grunn for skriveopplæringa. Verken bokmål eller nynorsk samsvarer med måten Ingrid ønskjer å uttrykke seg på skriftleg. I skuletekstane kan ho dermed ikkje nytte heile det språklege repertoaret sitt. Skulen blir i staden ein eigen formell skrivearena. Ho vekslar slik mellom transspråking på fritida og formell skrivning på skulen. Dette stemmer med perspektiva hos Juuhl (2015:87) om at ungdom ser på språkval som retoriske handlingar, som eit ledd i å kome nærmare mottakaren. Det samsvarer også med Sjøhelle (2009) og Sebba (2013:112–114), som hevdar at ulike språklege kodar i same tekst kan analyserast på tilsvarande måtar som multimodale uttrykk; som stilistiske val i kommunikasjonen med mottakaren. Valet om å gå over til bokmål som hovudmål kan dermed seiast å kome av at Ingrid verken oppfattar bokmål eller nynorsk som identitetsberande, og heller ikkje vesentleg for eiga skrivning i framtida. I møtet med skulen vel ho i staden den målforma som ho trur gir lågast motstand.

7 Konklusjon: Transspråking i språklege randsoner

I denne artikkelen har eg studert individuelle språkval hos femtenåringen Ingrid i lys av teoriar om språkleg identitet, kodeveksling, språkskifte og transspråking. Eg har undersøkt kva indre motivasjon og ytre avgrensingar kan ha å seie for språkpraksisane hennar, og drøfta kva slags forhold ho har til dei ulike varietetane av munnleg og skriftleg norsk.

Ingrid manøvrerer i eit språklandskap med mange randsoner der munnlege og skriftlege dialektar både overlappar og supplerer kvarandre. Munnleg har Ingrid gjennomgått eit språkskifte. Skriftleg er ho ein kodevekslar. Dersom vi held fast på bokmål, nynorsk og skriftleg dialekt som idealiserte språkuttrykk og reknar alle tre som aktuelle skriftkodar i lokalsamfunnet, kan Ingrid studerast som ein skriftleg fleirspråksbrukar i eit fleirspråkleg lokalsamfunn.

Hovudmålsbyte er definert som ei språkpolitisk utfordring og styrking av nynorskopplæringa blir sett på som viktig for å sikre språkleg mangfald. Gjennom skulen har Ingrid fått opplæring i både bokmål og nynorsk, noko som gir ho høve til å både veksle mellom og velje den varietetten som ho meiner høver best. Eitt av formåla med denne granskinga har vore å finne ut korleis språklege praksisar på mikroplanet påverkar språklege tendensar på makroplanet. Fleire peikar på bokmålsdominans og låg institusjonell støtte for nynorsk som viktige motivasjonsfaktorar for hovudmålsbyte (Garthus 2009; Hårstad 2018; Idsøe 2016; Staalesen 2014). Mangel på nynorsk i kvardagen ser likevel ikkje ut til å vere hovudårsaka til at Ingrid byter hovudmål. Valet hennar skjer på tvers av normene elles i skulekrinsen og trass i at ho erkjenner likskapen mellom nynorsk og lokaltalemålet. I skulen er likevel grensene mellom bokmål og nynorsk tydelege, noko som krev at ho tar like klare val. Hovudmålsbytet ser derfor ut til å vere ei praktisk, men like fullt medviten handling, på same måten som valet av munnleg talemål.

Både Garthus (2009) og Staalesen (2014) peikar på at språkleg medvit og identitet er viktige grunnar for mange som held på nynorsk som hovudmål. Når tidlegare granskingar samanliknar hovudmålsbyte med språkskifte, låner denne forståinga argumentasjon frå ideen om einspråklegheit som norm og kodeveksling som varsel om språkskifte og identitetstap (Gardner-Chloros 1995; Muysken 2000; Ostler 2014). Når skulekrinsar med nynorsk som opplæringsmål byter til bokmål, kan ein forstå denne koplinga. Ingrid kjenner truleg ikkje til kva språkpolitiske eller sosiolingvistiske konsekvensar bytet hennar har for ho sjølv eller for lokalsamfunnet. Men Ingrid opplever ikkje å gå på akkord med den lokale identiteten, og har valt å bruke fronsmålet til fordel for standard austnorsk.

Skuletekstane er ikkje identitetstekstar, og hovudmålsbytet kan derfor neppe reknast som identitetstap. Dei skriftleg-munnleg tekstane til vener og familie er derimot fulle av identitetsmarkørar. Når Ingrid skriv utanfor skulen, viser ho eit svært pragmatisk forhold til rettskriving. Verken bokmål eller nynorsk ser ut til å vere retningsgivande for korleis ho uttrykkjer seg. Dei skriftleg-munnlege tekstane ber i staden sterkt preg av kodeblanding, der veksling mellom og innlån frå ulike kodar bidrar til å identifisere ho som ein lokalt forankra språkbrukar. Denne språkpraksisen har klare parallellar til *transspråking* der ulike språk inngår som jambyrdige komponentar i det kommunikative repertoaret til den fleirspråklege språkbrukaren, jf. García (2009). Grunnen til at skrivarar som Ingrid kan nytte eit fleirspråkleg repertoar, er likevel at dei har tilgang til alle varietetane, og ser ut til

å vere medvitne om kva sosial meining dei ulike skriftnormene er indekserte med, jf. Tabouret-Keller (1997). Skildringane til Sandøy (2009) av ikkje-korrigerede avistekstar tyder på at denne forma for kodeblanding er vanleg også blant vaksne språkbrukarar.

Mykje tyder derfor på at Ingrid har bytta hovudmål fordi ho kan, ikkje fordi ho må, og at både vekslinga og det seinare bytet kan sjåast på som eit resultat av den vide språklege eksponeringa i skule og nærmiljø. Som drøftinga syner, er det mogleg å sjå denne språkpraksisen i eit ressursperspektiv. Ingrid viser brei språkleg kompetanse, og utnyttar denne til å velje språkleg identitet i ein kvardag prega av vekslande språklege kontekstar med kryssande randsoner.

Referansar

- Baker, C. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berge, K.L., Solheim, R. & Torvatn, A.C. 1998. *Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære, rapport nr. 7: Studier av lærebøkene i skolekonteksten – elevenes opplevelse av ordningen, leseferdigheter og holdninger*. Trondheim: Allforsk.
- Bialystok, E. 2004. The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. I T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism*. Malden, Mass: Blackwell, 577–601. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch22>
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G.K. 2017. Bokmålsavvik frå norma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne, 1*, 93–121.
- Dewilde, J.I. 2015. “No problem, janem”: en transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I M.-A. Igland (red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 109–126.
- Eiksund, H. 2014. Eit fleirtalsspråk med mindretalsfordelar? Tospråkleg literacy på norsk. I E. Brunstad, E. Bugge & A.-K. H. Gujord (red.), *Rom for språk: Nye innsikter i språkleg mangfald*. Oslo: Novus, 233–247.
- Eiksund, H. 2015. Mellom borken og veden: Ungdom på jakt etter ein nynorsk identitet. I H. Eiksund og J.O. Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga*. Oslo: Samlaget, 36–47.
- Eiksund, H. 2017. Eitt språk – to kompetansar: Føresetnader for sidemål. I B. Fondevik & P. Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Oslo: Samlaget, 258–283.
- Eiksund, H. 2018. Monolingual biliteracy. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J.O. Fretland & A.-K.H. Gujord (red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: Nye tverrfaglege perspektiv*. Oslo: Samlaget, 31–52.

- Fiskerstrand, P. 2014. Omsetjing og forståing: når elevar med nynorsk som hovudmål skal skrive fagtekst i samfunnsfag. I E. Brunstad, A.-K. H. Gujord & E. Bugge (red.), *Rom for språk: Nye innsikter i språkleg mangfald*. Oslo: Novus, 251–266.
- García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chicester, UK: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gardner-Chloros, P. 1995. Code-switching in community, regional and national repertoires: the myth of the discreteness of linguistic systems. I L. Milroy & P. Muysken (red.), *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 68–90. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620867>
- Gardner-Chloros, P. 2009. *Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609787>
- Garthus, K.M. K. 2009. *Rapport om språkskifte i Valdres*. Oslo: Noregs Mållag.
- Garthus, K.M. K., Todal, J. & Øzerk, K. 2010. *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane*. Oslo: Noregs Mållag.
- Graedler, A.-L. 1999. Where English and Norwegian Meet: Codeswitching in Written Texts. I H. Hasselgard & S. Oksefjell (red.), *Out of Corpora: Studies in Honour of Stig Johansson*, Amsterdam, Netherlands: Rodopi, 327–343.
- Grepstad, O. 2012. *Draumen om målet: Tilstandsrapportar frå Norge og Noreg*. Oslo: Samlaget, 103–136.
- Grepstad, O. 2015. *Språkfakta 2015: Ei forteljing om språk i Noreg og verda gjennom 850 tabellar*. Ørsta: Nynorsk kultursentrum.
- Hårstad, G. 2018. “Du vel nynorsk fordi bokmål er lettare då, liksom”: Ein sosiolingvistisk studie av språkval og språklege ideologiar hjå ungdomsskuleelevar i Midt-Gudbrandsdalen. Masteravhandling. Trondheim: NTNU.
- Idsoe, T. 2016. *Er nynorsk vanskeleg, eller er det berre ein vane? Ei undersøking av språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randsone og eit språkdelt område i Hordaland*. Masteravhandling. Universitetet i Bergen.
- Jenshus, G. 1986. *Fronsmålet*. Vinstra: Fron historielag.
- Juuhl, G.K. 2015. Språkval som situerte, retoriske handlingar. I H. Eiksund & J.O. Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga*. Oslo: Samlaget, 77–91.
- Kleggetveit, I. 2013. *Eg eller jeg? Ein studie av forhold som kan påverke valet mellom nynorsk og bokmål hos ungdom i Indre-Agder*. Masteravhandling. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Kleiva, T. 1999. *Austlandsmål i endring: dialektar, nynorsk og språkhaldningar på indre Austlandet*. Oslo: Samlaget

- Koch, P. & Oesterreicher, W. 1994. Schriftlichkeit und Sprache. I H. Günther & O. Ludwig (red.), *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 587–604.
- Kroll, J.F. & Dussias, P.E. 2004. The Comprehension of Word and Sentences in Two Languages. I T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism*. Malden, Mass: Blackwell, 169–200.
<https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch7>
- Kultur- og kyrkjedepartementet 2008. *Mål og mening – Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. St.meld. nr. 35 2007–2008.
- Kulturdepartementet 2019. *Høyring – forslag til ny, heilskapleg språklov*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/spraklov/id2664141/>
- Kunnskapsdepartementet 2008. *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. St.meld. nr. 23 2007–2008.
- Langleite, E. 1974. Gudbrandsdalsmål. I O. Skogstad (red.), *Austlandsmål: Språkarv og språkbruk på indre Austlandet*. Oslo: Samlaget.
- Matre, S. & Solheim, R. 2014. Lærarsamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I R. Hvistendahl & A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014*. Oslo: Novus, 219–244.
- Milroy, L. & Gordon, M. 2003. *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Malden, Mass: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470758359>
- Muysken, P. 2000. *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. 1992. Comparing codeswitching and borrowing. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13(1&2), 13–39.
<https://doi.org/10.1080/01434632.1992.9994481>
- Mæhlum, B. 2009. Standardtalemål? Naturligvis! En argumentasjon for eksistensen av et norsk standardtalemål. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 27(1), 7–26.
- Nynorsksenteret. 2013. Lærebok på nynorsk i eit anna fag enn norsk – for elevar med nynorsk som sidemål. Henta 29. november 2019 frå <https://nynorsksenteret.no/vidaregaande/lesing/laerebok-pa-nynorsk-i-eit-anna-fag-enn-norsk-for-elevar-med-nynorsk-som-sidemal>
- Ommeren, R. v. 2016. *Den flerstemmige språkbrukeren: En sosiolingvistisk studie av norske bidialektale*. Doktoravhandling. NTNU, Trondheim.
- Ostler, N. 2014. Language Shift. *Linguistics*.
<https://doi.org/10.1093/OBO/9780199772810-0193>
- Otnes, H. 2007. *Følge med og følge opp: Verbalspråklig lyttemarkering i synkron nettsamtaler*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.
- Otnes, H. & Solheim, R. 2019. Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(6), 700–720.

- <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1595524>
- Papazian, E. 1994. Er det normativt å beskrive et normaltalemål? Om grensa mellom språkvitenskap og språkpolitikk. *Norskraft*, 82, 1–35.
- Preston, D. 2002. What is Folk Linguistics? *Målbryting*, 6, 13–23.
<https://doi.org/10.7557/17.4751>
- Rudi, N.B. 2007. *Språkvariasjonar i to dalføre: Ei sosiolingvistisk gransking av talemålet blant 18-20-åringar i Hallingdal og Gudbrandsdalen*. Hovudfagsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Sandøy, H. 2009. Standardspråk – kultur og ukultur. I H. Omdal & R. Røstad (red.), *Språknormering – i tide og utide*. Oslo: Novus, 215–228.
- Sebba, M. 2013. Multilingualism in written discourse: An approach to the analysis of multilingual texts. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 97–118.
<https://doi.org/10.1177/1367006912438301>
- Sjøhelle, K. K. 2009. Nynorsk som reklamespråk i og utanfor klasserommet. I A. Håland (red.), *Nynorsk i bruk*. Stavanger: Lesesenteret, 55–57.
- Solheim, R. 2009. Språkleg standardisering i komplekse situasjonar – om lokal tilpassing, posisjonering og makt. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 27, 145–157.
- Staalesen, P.D. 2014. *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål: Rapport 07/2014*. Oslo: Utdanningsdirektoratet / PROBA Samfunnsanalyse.
- Stauri, T. 1986. Talemålet hos gamal og ung i Fron. I G. Jenshus (red.), *Fronsmålet*. Vinstra: Fron historielag, 195–209.
- Stemshaug, A. 2015. *Å vere nynorskelev i ei bokmålsverd: Ein kvalitativ kasusstudie av nynorskelevar sitt forhold til eige hovudmål*. Masteravhandling. Trondheim: Høgskulen i Sør-Trøndelag.
- Sønnesyn, J. 2018. Danningperspektiv på språkskifte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 301–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-02>
- Søyland, A. 2001. *Typar feil i nynorsk*. Henta 29. november 2019 frå Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/localfiles/nyno02aso.pdf>.
- Tabouret-Keller, A. 1997. Language and Identity. I F. Coulmas (red.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 315–326.
<https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch19>
- Tjora, A. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. 2013. *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. 2019. *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vikør, L.S. 2018. The Norwegian Language Situation. An Overview. I E.H. Jahr (red.) *Perspectives on Two Centuries of Norwegian Planning and Policy, Theoretical Implications and Lessons Learnt*, Acta Academiae Regiae

- Gustavi Adolphi nr. 153, Uppsala: Kungl. Gustav Adolfs Akademien för svensk folkkultur, 15–28.
- Walton, S.J. 2015. Kva er nynorsken? I H. Eiksund & J.O. Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga*. Oslo: Samlaget, 16–33.
- Williams, C. 2002. *Television and Translanguaging in a Bilingual Teaching Situation*. University of Wales.
- Wold, I. 2019. Kvifor ikkje nynorsk? Ein metaanalyse av sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, 10, 77–99.
<https://doi.org/10.7557/17.4825>
- Øvrelid, I.N. 2014. *Språkskifte ved tre vidaregåande skular i Møre og Romsdal. Påverknad og haldningar*. Masteravhandling. Høgskulen i Volda.
- Øygarden, H. 1995. *Dativ i Vågå-målet: Bruken hjå eldre og yngre i dag*. Hovudfagsavhandling. Universitetet i Oslo.

English title and abstract

Language practices in the liminal zone: a portrait of a standard-switcher

This article provides an analysis of the oral and written language practices of a Norwegian fifteen-year-old in light of theories related to code-switching, language shift and translanguaging. Most of the data consist of school texts written in Bokmål and Nynorsk collected in collaboration with the research project *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning* (2012–2016) during which the informant attended Grade 6 to Grade 10. In addition, a sociolinguistic research interview has been conducted, and private text messages have been collected. The informant, a former bidialectal speaker, alternates between written dialect and standardized Norwegian when texting with her friends, and has changed her first-choice written Norwegian variety from Nynorsk to Bokmål during the project period. The article discusses whether the variety of language practices is an indication of a language shift, or whether it is a result of translanguaging. In the conclusion, the author argues that knowledge of, and switching between, different written language codes should be viewed as a possible resource, and not as a loss or lack of language identity.

Keywords: Bokmål, Nynorsk, change of first-choice Norwegian written variety, language shift, code-switching, translanguaging, multilingualism

Hjalmar Eiksund
 Høgskulelektor og ph.d.-stipendiat

Institutt for språk og litteratur
 Høgskulen i Volda
 hjalmar.eiksund@hivolda.no



Grafisk design: Kommunikasjonsevidlingen, UIB / Trykk: Skjerve Kommunikasjon AS



uib.no

9788230850299 (print)

9788230868768 (PDF)