



Skriftkultur  
Nr 2. 2020

Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset og Endre Brunstad (red.)

# Vilkår for nynorsk mellom barn og unge



# Vilkår for nynorsk mellom barn og unge



Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset og  
Endre Brunstad (red.)

# **Vilkår for nynorsk mellom barn og unge**

ÇAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2020 Stig Jarle Helset, Endre Brunstad, Gudrun Kløve Juuhl, Anne Marta V. Vadstein, Eli Bjørhusdal, Janne Sønnesyn, Jan Olav Fretland, Kirsti Lunde, Hege Myklebust, Hilde Osdal og Kristin Kibsgaard Sjøhelle.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i Lov om opphavsretten til åndsverk m.v. av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

ISBN trykt bok: 978-82-02-69352-7

PDF: 978-82-02-68705-2

EPUB: 978-82-02-69410-4

HTML: 978-82-02-69411-1

XML: 978-82-02-69412-8

DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.106>

Dette er en fagfelleverdert antologi.  
Omslagsdesign: Cappelen Damm AS  
Omslagsfoto: Getty Images

Cappelen Damm Akademisk/NOASP  
[noasp@cappelendamm.no](mailto:noasp@cappelendamm.no)

# Innhald

<b>Føreord.....</b>	<b>7</b>
<b>Nynorsk i ein femåringskvardag - om grunnlag for skriftspråkstileigning i ein mindretalsspråksituasjon .....</b>	<b>11</b>
<i>Av Gudrun Kløve Juuhl</i>	
<b>Nynorske literacyhendingar i barnehagen .....</b>	<b>37</b>
<i>Av Anne Marta V. Vadstein og Eli Bjørhusdal</i>	
<b>Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdidaktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular .....</b>	<b>63</b>
<i>Av Eli Bjørhusdal, Janne Sønnesyn og Jan Olav Fretland</i>	
<b>Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet .....</b>	<b>93</b>
<i>Av Stig J. Helset og Endre Brunstad</i>	
<b>Lokal majoritet, nasjonal minoritet: Ein studie av skriftspråkskifte i robuste nynorskkommunar .....</b>	<b>119</b>
<i>Av Kirsti Lunde</i>	
<b>Å lære eit mindretalsspråk som andrespråk - erfaringar frå fleirspråklege ungdomsskuleelevar i to nynorskkommunar .....</b>	<b>145</b>
<i>Av Hege Myklebust og Hilde Osdal</i>	
<b>Det saumlause språkskiftet - om overgangar frå nynorsk til bokmål i Fjell.....</b>	<b>171</b>
<i>Av Endre Brunstad</i>	
<b>Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å lære nynorsk som hovudmål?.....</b>	<b>203</b>
<i>Av Janne Sønnesyn</i>	
<b>Grammatikk og skriveopplæring - ei problematisk kopling eller ein grunn til nytinking i arbeid med nynorsk som sidemål .....</b>	<b>235</b>
<i>Av Kristin Kibsgaard Sjøhelle</i>	

<b>Lærarstudentar og nynorsk rettskriving .....</b>	<b>259</b>
<i>Av Briten Russdal-Hamre</i>	
<b>Portretteringa av bygda og bygdejenter i filmen <i>Få meg på for faen</i> (2011). Ein fiksjonslingvistisk analyse .....</b>	<b>283</b>
<i>Av Marit Brekke</i>	

# Føreord

Ein fagleg samtale om skriftkultur kjem ikkje unna spørsmålet om tradering – altså korleis og i kva grad skriftkulturar vert overførte til nye generasjonar og utvikla av dei. Likevel har forskinga på nynorsk inntil relativt nyleg halde seg unna dette livsviktige spørsmålet for ein skriftkultur og eit språk. For tjue år sidan handla forskinga på nynorsk i stor grad om nynorsknorm eller språkhistorie. Dei siste åra har fleire forskarar sett på nynorsk med ei breiare og meir samtidsorientert interesse for nynorsk i samfunnet og utdanningsinstitusjonar. Det har gjort at forvalting av norsk språk i staten, kommunar og høgare utdanning, språkdidaktikk og språkskifte i skulen, og nynorsk språkstimulering i barnehagen har vorte legitime forskingstema i ein norsk kontekst, og då gjerne sett i samanheng med relevant internasjonal forskning.

Dette nummeret av skriftserien *Skriftkultur* er ein del av etableringa av tradering av nynorsk som eit forskingsfelt. Forskingsfeltet inkluderer spørsmål knytt til eksponering for og opplæring i nynorsk i utdanningsinstitusjonar, men også spørsmål om korleis barn og unge sjølve stiller seg til nynorsk og kva plass språket har i livet deira. I eit vidare perspektiv handlar spørsmålet om tradering av nynorsk også om kva plass og funksjonar språket fyller, dvs. kva slags sosial praksis som ligg til grunn for nynorsken. Å studera vilkår for nynorsk mellom barn og unge er viktig fordi det hjelper oss med å forstå ulike sider av kulturen vår og samfunnet vårt, altså slik humanistiske og samfunnsvitskapelege fag har som program. Spørsmålet har også ein meir realpolitisk dimensjon: At forskarar undersøker vilkår for nynorsk mellom barn og unge og formidlar resultat frå forskinga, kan hjelpe det norske samfunnet til å driva ei meir informert forvalting av det nynorske språket.

I dette nummeret undersøker 13 forskarar vilkåra for nynorsk mellom barn og unge frå ulike vinklar og på ulike tidspunkt i livet, frå barnehage til studentliv. Dei to fyrste artiklane, «Nynorsk i ein femåringskvardag – om grunnlag for skriftspråkstileigning i ein mindretalsspråksituasjon»



av Gudrun Kløve Juuhl og «Nynorske literacyhendingar i barnehagen» av Anne Marta Vinsrygg Vadstein og Eli Bjørhusdal handlar om vilkår for nynorsk før barna når skulealder. Gudrun Kløve Juuhl har gjort eit etnografisk arbeid der ho har besøkt fem femåringar heime og i barnehagen og studert i kva grad og korleis dei møter nynorske tekstar i kvardagen heime og i barnehagen, og kva ungane gjer med desse tekstane. Artikkelen viser at det i stor grad er gjennom dei formelle og uformelle tekstane til lokalsamfunnet at ungane møter nynorsk og knyter seg til nynorske tekstar. Slike tekstar kan vera turvegsskilt, russekort eller tv-seriar med lokal tilknytning.

Anne Marta Vinsrygg Vadstein og Eli Bjørhusdal har undersøkt kva som vert lagt vekt på av tilsette når dei legg til rette for literacyhendingar i barnehagar i nynorskområde. Tre literacyhendingar vert undersøkt: høgtlesing, song og oppdagande skrivning. Studien viser at jamvel om barnehagetilsette ønskjer å leggja til rette for nynorske literacyhendingar, samsvarer ikkje praksis med uttalt vilje. Tilrettelegging for nynorske literacyhendingar skjer usystematisk, er personavhengig og må vika i møte med det som vert sett på som viktigare pedagogiske omsyn.

Det tredje bidraget, skrive av Eli Bjørhusdal, Janne Sønnesyn og Jan Olav Fretland, handlar om språkdidaktikk på mellomsteget og har tittelen: «Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdidaktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular». Studien viser at dei intervjuja lærarane gjev læreboka ein dominerande plass og fortel om ein språkdidaktisk praksis som forfattarane karakteriserer som dekontekstualisert.

Artiklane «Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet» av Stig J. Helset og Endre Brunstad, «Lokal majoritet, nasjonal minoritet: Ein studie av skriftspråksskifte i robuste nynorskkommunar» av Kirsti Lunde og «Å lære eit mindretalsspråk som andrespråk – erfaringar frå fleispråklege ungdomsskuleelevar i to nynorskkommunar» av Hege Myklebust og Hilde Osdal tek alle utgangspunkt i ei og same spørjeundersøking der 706 ungdomsskuleelevar i dei robuste nynorskområda Stord, Sogndal og Volda vart spurde om eigen bruk av nynorsk, bokmål og dialekt nær skrivning og vurderingar knytte til dette.

Artikkelen til Helset og Brunsted synleggjer og analyserer korleis ungdom i alderen 13–16 år i det nynorske kjerneområdet veksler mellom bokmål, nynorsk og dialekt nær skriving. Artikkelen får fram at ungdomane har tydelege normforventingar om kva for språklege uttrykksformer dei vil bruka i ulike tekstlege samanhengar, dvs. i ulike sjangrar og ulike medium, til ulike mottakarar og i ulike situasjonar. Artikkelen til Lunde undersøker skriftspråkskifte både til nynorsk og bokmål i område der nynorsk er det dominerande språket. Skriftspråkskiftet her er kjenneteikna av at flest skiftar til nynorsk, og at skiftet i stor grad skjer i løpet av barneskulen. Viktige årsaker til dette er i hovudsak offentleg språkpolitikk, kulturell sedvane og språkopplæringa skulen gjev. Artikkelen til Myklebust og Osdal undersøker kva erfaringar fleirspråklege ungdomsskuleelevar har med å læra eit andrespråk som samstundes er eit mindretalsspråk, og kva haldningar til nynorsk skriftspråk dei gjev uttrykk for. Det overordna funnet er at svara frå den utvalde gruppa skil seg lite frå svara frå det samla informanttalet. Dei fleste definerer seg som nynorskbrukarar, lærer bokmål som sidemål og har jamt over positive haldningar til nynorsk.

Endre Brunstad har også skrive artikkelen «Det saumlause språkskiftet – om overgangar frå nynorsk til bokmål i Fjell». Denne artikkelen handlar om språkskiftet frå nynorsk til bokmål i eit område der nynorsk er under press. I Fjell har så mykje som 42 % av dei elevane som har hatt nynorsk som hovudmål, gått over til bokmål innan utgangen av ungdomsskulen. Artikkelen drøftar moglege årsaker til dette og peikar på særleg fire faktorar: opplevd språkkompetanse, mindretalsposisjonen til nynorsken, språkhaldningar og ein språkleg praksis med utbreidd språkveksling.

Artikkelen «Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål?» av Janne Sønnesyn fokuserer på rolla skulen og læraren spelar for dei skriftspråksvala som elevar på 10. trinn gjer. Elevane rapporterer jamt over at skulen er ein viktig nynorskarena, men fleire peikar samstundes på at opplæringa ikkje gjev den naudsynte støtta for at dei skal verta kompetente og trygge språkbrukarar.

Kristin Kibsgaard Sjøhelle har skrive artikkelen «Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål», som byggjer på ein studie av vilkåra for å læra nynorsk som sidemål på vidaregåande skule, og som diskuterer grammatikk som utfordring og ressurs i skriveopplæringa knytt til nynorsk som sidemål. Artikkelen argumenterer for at vi treng vidare studiar på korleis vi kan styrka elevar si forståing for og nytte av grammatikk som ein del av skriveopplæringa, med mål om å utvikla ei skriveopplæring som utforskar og tar på alvor elevane sine individuelle val av skrivestrategiar i møte med nynorsk.

Briten Russdal-Hamre har skrive artikkelen «Lærarstudentar og nynorsk rettskriving», som viser korleis lærarstudentar i løpet av eit semester utviklar ferdigheitene sine i å følga nynorsk rettskriving. Analysane avdekkar at studentane i eksamenssvara sjeldan gjentek avvik frå norma som dei har fått kommentar på undervegs i opplæringa, men at det derimot dukkar opp nye avvik i eksamenssvara. Artikkelen argumenterer for at påverknad frå bokmål, dialektar og den rike tilgangen på unormerte, ofte digitale tekstar kan vera årsaker til normavvika.

Marit Brekke avsluttar dette nummeret av *Skriftkultur* med artikkelen «Portretteringa av bygda og bygdejenter i filmen *Få meg på, for faen* (2011). Ein fiksjonslingvistisk analyse». Artikkelen analyserer språkbruken til Alma Solheimslid, hovudpersonen i filmen *Få meg på for faen* (2011) ut frå omgrepet fiksjonslingvistikk. Analysen viser korleis språkbruken i filmen markerer både geografisk og sosial tilhøyrslø og avstand, samstundes som språket også peikar på seg sjølv som fiksjon på måtar som kan relaterast til andre forfattarar i nynorsk skjønnlitteratur.

Me håpar dette nummeret av skriftserien både gjev innsikt i korleis det er å vera barn og ungdom i den nynorske skriftkulturen og inspirasjon til vidare undersøkingar innanfor dette viktige forskingsfeltet. Her er det plass til fleire!

Volda, 5. juni 2020

Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset og Endre Brunstad

Redaktørar

# Nynorsk i ein femåringskvardag – om grunnlag for skriftspråkstileigning i ein mindretalsspråksituasjon

Av Gudrun Kløve Juuhl

**Samandrag:** Skriftspråkstileigninga til born byrjar for skulealder, og eksponering for skriftspråket er ein viktig del av grunnlaget for denne. Likevel finst det lite kunnskap om nynorsk i omgivnadene til born under skulealder. Denne artikkelen handlar om kor mykje og korleis nynorsken er til stades i kvardagen til fem femåringar i eit nynorskområde, heime og i barnehagen. Artikkelen viser at borna møter noko nynorsk i barnehagen, men lite i ein typisk barnehageaktivitet som samlingsstund, og mest i dei mest «skulske» aktivitetane. I heimen møter borna nynorsk fyrst og fremst gjennom tekstane til lokalsamfunnet. Døme er tekstar frå trusopplæringa, turvegsskilt, russekort. Det er nytta ei etnografisk tilnærming der forskaren har vore til stades i barnehagen og heime hjå borna over tid, og har undersøkt korleis nynorsk er til stades med utgangspunkt i kva literacyhendingsar borna deltek i.

**Nøkkelord:** Tidleg literacy, skriftbruksetnografi, nynorsk, literacyhendingsar, skriftspråkstileigning

**Keywords:** Emergent literacy, literacy ethnography, Norwegian Nynorsk, literacy events, written language acquisition

## Innleiing

Det finst nynorskkommunar og nynorskområde, men kvar finst nynorsken i livet til dei som bur i desse områda? Denne artikkelen utforskar ein liten del av dette store spørsmålet, nemleg kvar og korleis nynorsken er til stades i kvardagen til fem femåringar i det nynorske kjerneområdet, og

Sitering av denne artikkelen: Juuhl, G. K. (2020). Nynorsk i ein femåringskvardag – om grunnlag for skriftspråkstileigning i ein mindretalsspråksituasjon. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 11–35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>  
Lisens: CC-BY 4.0.

diskuterer kva det kan ha å seia for deira tilhøve og tilgang til det nynorske språket.

Me veit at mykje av skriftspråkstileigninga til born skjer før skulestart, både i barnehagen og heime (Barton, 2007 [1994]; Whitehurst & Lonigan, 1998). Studiar viser også, i den grad spørsmålet er undersøkt, at born i nynorskområde sannsynlegvis møter lite nynorsk skrift i barnehagen (Bjørhusdal, 2017; Langåker, 2017; Pirion, 2017; Vadstein, 2018). Kva dei møter på fritida, veit me lite om.

Nyare teoriar om skriftspråkstileigning hevdar at ein av måtane born lærer skriftspråk på, er ved umedviten generalisering om ord og skrivemåtar basert på det dei ser (Skaathun, 2007). Det vil enkelt sagt seia at dersom born stort sett vert eksponerte for «jeg» og «ikke» i det skriftspråkmaterialet dei møter, utviklar dei ei språkkjensle som seier at det er slik det skal vera. Dersom ein legg eit slikt språklæringsyn til grunn, har det noko å seia for skriftspråklæringa om det er nynorsk eller bokmål ungar som skal læra nynorsk, ser rundt seg.

Denne samanhengen aktiverer også forskingsfeltet som handlar om vilkår og overlevingssjansar for mindre brukte språk. Rapporten *SMILE – Support for minority languages in Europe* samanfatar viktig forskning på feltet og oppsummerer at overlevingssjansane til språk har med i kva grad språkbrukarane får utvikla ferdigheiter i å bruka språket, men også mykje med i kva grad dei har høve til å bruka språket og i kva grad dei har lyst til å bruka det (Grin et al., 2002). Erfaringane til førskuleungar med nynorsk i skriftmiljøet rundt seg vedrører på ulike vis alle desse dimensjonane.

Samstundes veit me at ikkje alle delar av dei språklege omgivingane er like viktige eller tilgjengelege for born. Difor har eg nytta ei tilnærming der eg prøver å ta utgangspunkt i det barnet gjer og ser – eg har nytta ei etnografisk tilnærming der eg har fylgt borna i barnehagen og heime og sett korleis dei interagerer med dei språklege omgivingane.

For å finna ut kva plass nynorsken har i kvardagen til desse femåringane, har eg difor stilt fylgjande forskingsspørsmål: 1. Kva slags literacy-hendingar pregar kvardagen til borna, heime og i barnehagen? 2. Kva plass har nynorsken i desse? 3. Kvar finst nynorsken i dei næraste omgivingane til borna?

## Teoretisk bakgrunn

For å undersøkje og diskutera nynorsk i kvardagen til femåringane er det tre kunnskapsfelt som er særleg aktuelle å byggja på. Det eine er forskning på språk i samfunnet og særleg språkstyrking, der Grin med fleire sin modell og omgrepet lingvistiske landskap vert teke i bruk. Det andre er skriftbruksforskninga som vert kalla New literacy studies, særleg omgrepa literacyhending og literacypraksis og det tredje er nyare teoriar om skriftspråkslæring.

## Språk og samfunn

Eit utgangspunkt for denne undersøkinga er eit ynske om innsikt i vilkåra for nynorsk mellom dei yngste. Grunnen til at dette i det heile er eit spørsmål, er at nynorsk er eit mindre brukt språk i det norske samfunnet. Difor kan anna forskning om vilkår for mindre brukte språk gje omgrep og forståingsrammer for funna i denne undersøkinga.

Omgrepet lingvistiske landskap vart utvikla for å seia noko om kor synlege språk er i det offentlege rommet. Omgrepet vart etablert med ein studie av skilt og bruk av talespråk i Canada, som viste samanheng mellom kor synleg eit språk var i det offentlege rommet og kva status språket hadde (Landry & Bourhis, 1997). Studiar av lingvistiske landskap i nynorskkommunar kan fortelja oss noko om i kva grad det vert opplevd å ha høve til å bruka nynorsk i uformelle samanhengar, slik studien til Karine Stjernholm av språk på butikkskilt i sentrum av Oslo og Voss viser at nynorsk har status i lokalsamfunnet på Voss (2014). Lingvistiske landskap kan vera ein kommune eller eit bysentrum, men ein barnehage kan også studerast som eit lingvistisk landskap (Pesch, 2017). Kor synleg nynorsk er i ungane sitt lingvistiske landskap, heime og i barnehagen, er ein del av grunnlaget for skriftspråsutviklinga deira.

Rapporten *SMiLE – Support for Minority Languages in Europe* undersøker ei rad språkpolitikkar for regional- og minoritetsspråk i Europa, og set på bakgrunn av det opp tre vilkår som er nødvendige, men ikkje tilstrekkelege kvar for seg, for at folk vil bruka språka. Folk treng ferdigheiter («capacity»), dei treng moglegheiter eller høve til å bruka språket

(«opportunity», som vert skildra som at det må vera nok situasjonar der språket kan brukast), og dei må ha lyst til å bruka det («desire») (Grin et al., 2002, s. 80). Ferdigheiter vert knytt til opplæring og utdanningsdomenet. Domene, forstått som ulike samfunnsområde, er eit sentralt omgrep i sosiolingvistik og språkpolitikkforskning (Grin et al., 2002, s. 35). Moglegheiter vert knytt til i kva grad språket er i bruk i offentlege tenester og det offentlege rommet, i private verksemdar og kulturaktivitetar (Grin et al., 2002, s. 80). «Opportunity creation», å skapa moglegheitsrom, handlar om kva slags domene i samfunnet språket er og er forventa å vera i dagleg bruk på (Lo Bianco & Peyton, 2013). Dette kan, i alle fall for språk som er skriftfeste, knytast til lingvistiske landskapomgrepet. Vidare skildrar Grin mfl. lyst, som at folk må kjenna seg sosialt og psykologisk «empowered» til å bruka språket, og skildrar haldningsarbeid som det som kan skapa slikt (2002, s. 80). Det som handlar om lyst, er vanskelegare å få tak på enn det som handlar om ferdigheiter og moglegheiter, det skriv også Lo Bianco og Peyton (2013, s. vi). I skildringa av kva lyst inneber, går Grin et al. langt i å nærma seg det som vert kalla språkhaldningar, altså haldningar til språk, som det er lang tradisjon for å studera og prøva å avdekkja i sosiolingvistikken (Kristiansen & Vikør, 2006; Solheim, 2006; Trudgill, 1992). Sjølv om språkhaldningar er noko samfunnsmessig (jf. Trudgill, 1992, s. 44–45), indikerer likevel ordet haldning noko meir stabilt og indre enn lyst, som kan oppstå og forsvinna raskt, og som kanskje i større grad kan knytast til situasjonar. Det gjer omgrepet lyst lettare å bruka til å seia noko om femåringar si deltaking i literacyhendingar enn språkhaldningar.

Barnehagen som institusjon kombinerer trekk frå utdanningsinstitusjonen og frå kvardagslivet (jf. Håberg, 2016). Ifylgje rammeplanen skal dei invitera til og støtta barns utforsking av skriftspråket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48), noko som kan knytast til ferdigheitsdimensjonen og utdanning. Samstundes er barnehagen ein del av dei lokale offentlege tenestene og ei eiga del-ålmente for dei som held til der, og driv språktrading gjennom kulturaktivitetar, som kan knytast til det å utgjera eit moglegheitsrom for språket. I rammeplanen står det eksplisitt at leik er ein viktig verdi i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20, 22). Leik er knytt til lyst og har det som ein viktig dimensjon.

Difor er alle dei tre dimensjonane av modellen relevante for å diskutera nynorsk i literacyhendingane og -praksisane i barnehagen. På liknande vis vil alle dei tre dimensjonane utgjera relevante perspektiv på nynorsk i heimekvardagen, sjølv om barnehagen er ein språkpolitisk aktør på andre måtar enn heimen.

## Literacyhendingar og literacypraksisar

Forskingstradisjonen som vert kalla New literacy studies, har som ideal å studera literacy med utgangspunkt i kva folk brukar skrift og tekstar til i livet, heller enn i utdanningsinstitusjonen sine mål (Barton, 2007 [1994], s. 3–4), og representerer det Kjell Lars Berge kallar det etnografiske paradigmet i skriftkulturforkinga (2019, s. 28). I denne tradisjonen vert literacy forstått som sosiale praksisar der lesing, skriving og tekstar inngår (Barton, 2007 [1994], s. 34). Ein føresetnad som etter kvart har etablert seg også innan dette paradigmet, er at tekstar er multimodale og brukar fleire teiknsystem, altså er ikkje literacy eksklusivt knytt til skriftmodaliteten. Mening kan også formidlast i tekstar gjennom t.d. teikning (sjå til dømes Kress, 2003, s. 35).

I ein del forskning på barns tileigning av literacy vert alt born lærer om språk frå fødselen til åtteårsalderen, definert som «tidleg litterasitet», sjå til dømes (Gjems, 2016). Trass i at det kan vera rimeleg å sjå på all språkutvikling som tileigning av literacy, finst det også grunnar til å avgrensa barns utforsking og bruk av tekstar og skriftspråk som eit eige forskingsobjekt, slik eg gjer i denne studien. Det inneber ikkje ei avvising av sambandet mellom munnleg og skriftleg språkutvikling, men ei avgrensing av forskingsobjekt motivert av erkjenningssinteresser knytte nettopp til skrift i barnekvardagen og til skriftspråket nynorsk. Samstundes kjem ein viktig del av born sine erfaringar med skriftspråk gjennom øyra. Tekst formidla gjennom talt bokmål eller nynorsk er difor også relevant for studien.

Eit omgrepsspar som har vorte ein viktig arbeidsreiskap i New literacy studies-tradisjonen, er literacy events (som eg kallar literacyhendingar) og literacy practices (som eg kallar literacypraksisar). Shirley Brice Heath definerer literacy event slik: «any occasion in which a piece of writing is



integral to the nature of the participants' interactions and their interpretive processes» (Heath, 1982, s. 93). I tråd med nyare literacyforskning forstår eg her «a piece of writing» også som tekstar som nyttar andre modalitetar. Literacyhendingar vert altså forstått som episodar eller hendingar der nokon gjer noko med skrift eller tekstar. Eit anna kjenne-teikn ved literacyhendingar er at dei er observerbare episodar (Barton & Hamilton, 1998, s. 7). Det vil seia at dei er hendingar som vert naturleg avgrensa av at deltakarane byrjar å gjera noko anna – til dømes at ein avsluttar skrivninga av handlelista og går på butikken, eller at ei lesestund på senga vert avslutta av at den vaksne lukkar boka, seier god natt og sløkkjer lyset. Hamilton skildrar dessutan literacyhendingar som samansette av fire komponentar: deltakarar, stad, artefaktar og aktivitet (2000, s. 17). Desse fire komponentane kan vera reiskapar for å drøfta spørsmål som korleis literacyhendinga er organisert og kven som tek initiativet.

Tilhøvet mellom hendingar og praksisar er det mogleg å skildra på fleire måtar. Den svenske literacyforskaren Anna Malin Karlsson skildrar det som at tilbakevendande literacyhendingar på sikt kan danna mønster og verta til literacypraksisar (Karlsson, 2006, s. 23). Om eg les for barnet mitt før ho skal leggja seg ein kveld, så er det ei literacyhending. Samstundes er det å lesa på senga for ungar gjort mange gonger før, både av meg og andre foreldre, og mange har ei førestilling om korleis det føregår og bør føregå. Me ser føre oss eit visst tal på deltakarar, kanskje nokre bestemte bøker osv. Alt dette er teikn på at me har med ein praksis å gjera. Karlsson skildrar også literacypraksisen som det som knyter den einskilde literacyhendinga saman med den større sosiale og kulturelle konteksten (Karlsson, 2006, s. 23). Barton knyter literacypraksisar til domene, forstått som livssfærar (t.d. kyrkja, heimen, skulen osv.) (2007 [1994], s. 37). Dette er eit omgrep denne tradisjonen har felles med forskinga på språk i samfunnet.

Noko av det som gjer omgrepet literacyhendingar særleg godt eigna som analytisk rammeverk for denne studien, er at det ikkje føreset eit bestemt ferdigheitsnivå når det gjeld lesing og skrivning hjå aktørane som vert studerte, og heller ikkje har det å fastsetja eit slikt som innebygt mål for tilnærminga. I denne studien varierer ferdigheitsnivået i lesing og skrivning mellom vaksne og born, og mellom ungane. Trass

desse skilnadene deltek dei alle i literacyhendingar, og desse går det an å observera og analysera. Analyse vil mellom anna innebera å knyta dei til praksisar og domene.

## Skriftspråkstileigning

Sjølvs om ikkje borna i denne studien er utsette for formell lese- og skrivingeopplæring, er dei omgjevne av og interagerer med skrift, og dei er byrjande skrivarar sjølve. Det er vanleg i skriftlege samfunn at fem- seksåringar utforskar skriftspråket før dei byrjar på skulen (Barton, 2007 [1994]; Heath, 1983; Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2019; Kress, 1997; Treiman & Broderick, 1998). Eit sentralt spørsmål når det gjeld barnehagen som språkleg landskap, er kor viktig dei skriftspråklege omgjevnadene er for skriftspråkutviklinga til born.

Det dominerande synet på korleis born lærer seg å skriva, altså sjølve staveutviklinga, har vore det som vert kalla stadieteorien: Når born lærer seg å skriva, går utviklinga gjennom visse fasar der ein går frå å «transkribera» det ein sjølv seier, i det som vert kalla det fonologiske stadiet, til å gradvis meistra rettskrivingsreglane – då er ein på det såkalla ortografiske stadiet (sjå Skaathun, 2007, s. for grundigare presentasjonar av stadieteori om staveutvikling). Det er mellom anna slik skriveutvikling vert forklart i norskdidaktikkbøker og lærebøker om språkutvikling (sjå t.d. Høigård, 2013; Traavik, 2013; 2014). I denne tradisjonen vert born sine rettskrivingsavvik såleis «automatisk» lesne som innslag/restar av fonologiske strategiar. Med ei slik forståingsramme finst det lite rom for å diskutera kva born si eksponering for ulike skriftbilete har å seia.

Stadieteorien vert særleg utfordra av syn på staveutvikling som legg vekt på at born lærer språk og skriving også frå frekvente mønster i dei dei vert eksponerte for av språk. Til dømes brukar byrjarstavarar oftare bokstavar frå namnet sitt, og oftare stavemåtar som er godtekne i skriftspråket dei er omgjevne av (Pollo, 2008; Treiman & Kessler, 2014). Den norske staveutviklingsforskarer Astrid Skaathun meiner at born samtidig har tilgang til både fonologiske stavestrategiar basert på det munnlege språket og ortografiske strategiar basert på statistisk kunnskap om vanlege skriftbilete, og kan veksla mellom desse (Skaathun, 2007, s. 154–156).

Dersom ein legg eit slikt perspektiv til grunn, er det ikkje uviktig for seinare skriftspråkstileigning kva slags språk born vert eksponerte for.

I denne studien studerer eg ikkje borna sine ferdigheiter direkte, men byggjer på premissen om at skriftspråket born er omgjevne av medan dei utforskar skrifta, er ein del av grunnlaget for skriveferdigheitene. Altså har ikkje bruk av nynorsk i den skrifta ungene møter, berre ein haldnings- skapande dimensjon, men direkte innverknad på ferdigheitsutviklinga.

## Materiale og metode

Literacyhendingar og -praksisar i borns sine kvardagsliv i eit nynorsk- perspektiv er framleis eit utforska felt. Det gjev rom for ei kvalitativ, utforskande tilnærming med eit lite utval.

## Utval

I dette prosjektet er det fem femåringar frå same avdeling i same barnehage, siste året i barnehagen, som står i sentrum. Utvalet vart gjort med utgangspunkt i eit ynske om å studera kvar nynorsken finst i kvardagen til born under skulealder i eit område der nynorsken står sterkt, det er altså på overordna nivå eit strategisk utval (jf. Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 117). Difor vart det valt ein barnehage i ein nynorsk kommune med tilnærma hundre prosent nynorsk i grunnskulen. Rekrutteringa skjedde gjennom barnehagekontoret, deretter gjennom pedagogisk leiar og foreldremøte.

I studien var det eit poeng å studera literacyhendingar, -praksisar og nynorsk slik det kom til uttrykk på *ein* lokalitet, men gjerne frå fleire vinklar, for å gje ei meir heilskapleg forståing. Difor er studien konsentrert kring ei barnehageavdeling, og fleire born som er knytte til denne. På den måten er utvalet ein case, altså ei undersøking som brukar ei allereie eksisterande grense for kva og kven undersøkinga inkluderer og ekskluderer (Tjora, 2017, s. 41).

Barnehagen hadde ei avdeling berre for ungar som gjekk siste året i barnehagen (med 24 ungar), og dermed er også strukturen til barnehagen styrande for at det vart berre femåringar som vart med i studien. Dei fem borna

som deltok i studien, vart valde ut fordi det var deira foreldre som melde seg då eg informerte om prosjektet på foreldremøte i barnehagen, og utvalet er såleis ikkje representativt for borna på avdelinga eller born generelt.

Desse fem borna er Peter, Simon, Christina, Maria og Maja. Alle har fått pseudonym. Peter bur saman med mor, far og storesyster i eit rek-kjehus. Familien er tospråkleg, og brukte mest russisk heime. Peter heldt på å læra seg å skriva russisk under feltarbeidet og likte å spela på iPad. Simon bur saman med mor, far og to storesyster. Han likar best å leika kafé. Simon fylte fem i perioden. Christina bur saman med mor, far og veslesyster på tre år som ho leikar mykje med. Ho fylte seks år i peri-oden. Maria bur saman med mor, far, ei storesyster og ein storebror i ein einestad. Ho likar å leika med Barbie og halda på med skjerm. Ho fylte seks år i perioden. Maja bur saman med mor, far og to storebror. Ho likar å teikna, skriva og sjå på iPad/telefon og tv. Ho fylte seks år i perioden. Christina, Maja og Maria er ein del av ein gjeng som ofte held på med teikne- og skriveaktivitetar på «veslerommet» i barnehagen. Alle mødrene i familiane har frå kort til lengre høgre utdanning.

## Metode

Ei etnografisk tilnærming handlar om å vera nær det som skjer og i størst mogleg grad prøva å sjå og forstå det deltakarane ser og forstår (Heath, Street & Mills, 2008, s. sjå t.d. s. 38–42). Det kan gje ein heilskap til den forskingsmessige rapporteringa som kvantitative tilnærmingar – som ofte er oppstykkja i spørsmål i eit spørjeskjema – ikkje kan gje. I slike meir heilskapelege rapportar/attforteljingar kan også samanhengar mellom hendingar, praksisar og haldningar koma til syne.

Eg har besøkt kvart barn fem gonger heime på ettermiddagen, og vore i barnehagen åtte torsdags føremiddagar. Eitt av borna vart besøkt i mai/juni 2018, resten vinteren 2018/19, i same tidsrom som barnehageobservasjonen fann stad. Metoden for datainnsamling har vore delvis delta-kande observasjon, som er vanleg i etnografisk forskning (jf. Karlsson, 2006, s. 151). Dokumentasjonen har skjedd med penn og papir gjennom feltnotat som seinare vart skrivne inn på pc, og gjennom innsamling og foto av tekstar som borna har laga eller interagert med på andre vis.

Avidentifisert materiale har vore lagra på pc med internettilgang og kodenøkkel i ein låst skuff. Feltnotata har vore opne, og det er ikkje brukt observasjonsprotokoll. Dei har vore fokuserte på å skildra literacyhendingar som barnet har delteke i eller som har føregått i nærleiken av barnet, detaljert og etter som dei har falda seg ut, og synlege tekstar i dei umiddelbare omgivnadene, i tråd med Karlsson (2006, s. 152–154) og Heath med fleire (2008, s. 76–79). Spørsmål, svar og brokkar av samtale knytt til literacyhendingar har også vore nedteikna. Observasjonane frå feltnotata heime hjå kvart barn og for barnehagebesøka (ikkje sortert på kvart barn, men sett som heilskap) vart etterpå systematisert i ein tabell med desse kategoriane: literacyhendingar, literacyhendingar med nynorsk, tekstlege omgivnader, nynorsk i tekstlege omgivnader.

Det er ein uvanleg situasjon å ha ein framand person med notatblokk i sofaen, og det påverkar interaksjonen i familien. Samstundes er ikkje-forstyrrende observasjon i prinsippet umogleg, jamfør det som vert kalla observatørens paradoks: det umoglege i å observera korleis nokon ter seg når dei ikkje er observerte (Karlsson, 2006, s. 151). Dette spørsmålet gjeld både kva ein kan få innsikt i og dei etiske vurderingane ein må gjera som forskar. Det siste vert drøft under *Etiske vurderingar*.

Ein påverkar med nødvendigheit kvardagen til ein familie når ein kjem inn, anten ein gjer det som noterande person eller med videokamera. Eg vurderte at det å vera til stades med notatblokk i stova og delta i dei interaksjonane som det fall naturleg å delta i, ville vera ein mindre invaderande måte å koma inn i heimen til folk på enn med eit videokamera.

Trass i at situasjonen vert noko kunstig, kan ein anta at det ungar viste, spontant, då eg var der, av literacyaktivitetar, og dei tekstane som var i heimen, utgjorde ein del av eit tilgrunnleggjande literacyrepertoar som barnet og familien hadde – og at det eg såg, difor *var* ting som allereie fanst i skriftkvardagen til ungane, sjølv om det at eg var til stades, kan ha bidrege til t.d. hyppigare Brettspel og høgtlesing enn vanleg. Det siste kan vera både fordi foreldre har ynskt å bidra, og dermed teke initiativ til literacyaktivitetar med barnet for at eg skulle få noko å skriva om, fordi dei vil syna at dei er gode foreldre som stør borna si skriftspråkutvikling, og fordi det at eg var der og foreldra hadde sett av tid til besøket, gav ungane nokon å spela spel med og eit høve til å gjera det. Såleis har observasjonssituasjonen

truleg meir innverknad på kor mykje literacyaktivitet som fann stad, enn på kva slags typar aktivitetar eg fekk sjå døme på.

I barnehagen er det truleg ein mindre unaturleg, og difor mindre inn-gripande, situasjon å ha personar som observerer på besøk. Det er ulike faggrupper inne og observerer, og barnehagen har ofte studentar i praksis og i arbeid med ulike studentoppgåver.

## Etiske vurderingar

Forskning som inneber å besøka folk heime, kan opplevast invaderande. Difor er det viktig å skapa tryggleik. Dette vart mellom anna gjort ved at prosjektet vart presentert på foreldremøte, der foreldra fekk med informasjonsskriv i tråd med retningslinene til NSD. Foreldra som ynskte å delta, leverte inn svarslipp med kontaktinformasjon. Pedagogisk leiar gav også samtykke. Fyrste gong eg besøkte kvar familie, fortalde eg barnet og den/dei vaksne om kvifor eg var der: at eg ville læra korleis ungar held på med lesing, teikning, nettbrett, skriving, speling, telefon, tv og alle slike ting.

Nokre av borna var entusiastiske ved fyrste besøk, medan andre var meir tilbakehaldne. Etter kvart oppfatta eg at besøka vart opplevd som meiningsfulle av alle borna, og at det å ha ein interessert vaksen på besøk som ville vera med og spela spel, sjå på russekortsamlinga eller tv, vart opplevd som greitt. Eg la også opp til at foreldra var til stades medan eg var på besøk (t.d. var me mest i kjøken/stove), og vende meg i starten mest til foreldra og etter kvart som borna vart trygge, meir direkte til borna. Det var viktig for meg at borna skulle vera komfortable med at eg var til stades, og at dei skulle oppleva at dei hadde kontroll over situasjonen og kunne styra t.d. kva tid dei skulle snakka med meg og ikkje.

Problemet med utryggleik vart også handtert ved at eg som forskar var på besøk fem ettermiddagar, og også besøkte barnehagen i same tidsrom, slik at borna etter kvart kjende meg. Eg let også ungane sjå i notatblokka mi, og las gjerne opp når dei spurde kva eg skreiv der, og dei fekk også teikna eller skriva i blokka mi sjølve om dei ville. Eg tok også med feltnotata tilbake til foreldra til gjennomsyn ved neste besøk, og bad dei seia frå dersom det var noko som var feil eller det var noko dei ikkje ville skulle stå der, sjølv om det vart av-identifisert.

Prosjektet er meldt inn til og tilrådd av NSD. Det er den vaksne som forvaltar personvern og samtykke for så små born. Likevel har born rett til medverknad når det gjeld eiga deltaking i forskning (Staksrud, 2013). Ein kan diskutera kor reell desse femåringane sin rett til å velja om dei ville delta, var. Eg spurde ikkje då eg kom om det var greitt at eg var der, for det føresette eg at foreldre og barn hadde innstilt seg på i og med at dei hadde meldt seg. Samstundes passa eg på at borna kunne styra kor mykje dei ville interagera med meg medan eg var der. I og med at foreldra administrerte samtykket andsynes meg, hadde også borna nære vaksne å seia frå til dersom dei ikkje ville at eg skulle vera der.

## Funn

Denne delen er organisert ut frå spørsmåla: 1. Kva slags literacyhendin-  
gar pregar kvardagen til borna, heime og i barnehagen? 2. Kva plass har  
nynorsk i desse? 3. Kvar finn me nynorsk i omgivnadene? Fyrst går eg  
gjennom funna frå barnehagen, deretter frå besøka hjå kvart barn.

## Samlingar i barnehagen

I barnehagen var det særleg ei, kollektiv literacyhending som ungene vart styrte inn i kvar dag: samlingsstunda. Dei torsdagsføremiddagane eg var i barnehagen, var det to samlingar kvar dag, som alle ungene på avde-  
linga var med på, ei klassisk samlingsstund der alle sat i ring inne på avdelinga, og ei samling i garderoben.

Den fyrste samlinga var i nitida om morgonen, og det var denne som vart kalla samling. Denne vart leidd av ein av dei vaksne, og dei starta alltid med same rituale: songen *God morgen alle sammen*, der dei også brukte teikn-til-tale til medan dei song. Ein annan fast post var dagtavle – då gjekk dei gjennom kva som skulle skje den dagen ved hjelp av borrelåskort frå dagtavla. I denne posten hadde to born ei tydelegare rolle enn dei andre: Det var dei to som var hjelparar denne dagen, som fekk halda oppe dagtavlekorta, medan dei andre ungene rekte opp handa for å gissa kva det var. Hjelparane fekk så avgjera kven av dei andre ungene som fekk svara. Andre element som kunne vera ein del av samlinga, var: gjennomgang av

oppgåvene dei skulle gjera i boka *Trampoline* (fast post dersom dei skulle arbeida med boka), bursdagsrituale dersom nokon hadde bursdag, julekalenderrituale i julekalendertida, høgtlesing (ein periode hadde dei eit opplegg frå Raude Krossen med ei dokke som skada seg og høgtlesing frå ei bok, før jul hadde dei høgtlesing frå ei bok med juletema).

Barnehagen hadde også ei garderobesamling før måltidet, der ungane sat på plassen sin i garderoben, og opplegget var at dei trekte kort med songar frå ein Singsang-boks og song desse, medan ungane vart sende på do etter tur. Imedan ein vaksen leidde denne samlinga, hjalp te to av borna ein vaksen med å laga til mat og dekkja bordet. Etter at borddekinga var ferdig, fekk hjelparane koma inn og seia og bestemma kvar kvart barn skulle sitja.

Desse samlingane er prega av gjentakande, kollektive handlingar: Samling er ein literacypraksis, og det er ein literacypraksis i denne barnehagen: Det er hendingar som vert gjentekne og har danna eit mønster. Samlinga vert alltid leidd av ein vaksen. Det er avgrensa rom for ytringar og initiativ frå borna. Rommet vert avgrensa både av at det er den vaksne som fører ordet og gjerne gjev ungane rom til å svara i lukka spørsmål-svar-sekvensar, og av den rituelle karakteren borna sine bidrag i samlinga har. Den største rolla har borna i dagtavlerituale, der jobben er å halda og visa fram dagtavlekorta, og å gje ordet til andre born. Variasjonen i samlinga er knytt til kva slags postar den vaksne legg opp til å ha med i samlinga, og kva slags tekstar ho brukar (julebok eller Raude Krossen-opplegget om Henry). Det kan også vera at den vaksne på eige initiativ tek med andre element: Ein gong skulle dei telja alle som var med i samlinga, ein annan gong skulle dei ha opprop der ungane skulle svara med ein dyrelyd når den vaksne sa namnet.

Garderobesamlinga er endå meir rituell: Her er det å trekkja songkort etter tur og å syngja som er sjølv den faste tingen dei gjer. Av og til har den vaksne «fylt på» med gåter, «heilclassesamtale» eller høgtlesing etter songen, men det har preg av ekstrastoff.

Literacyaktivitetane som borna får vera med i i desse samlingane, er: å trekkja kort med tekst på, å vera med og syngja, å lytta til høgtlesing, å vere med i dagtavlegjennomgang der ein skal gissa kva dagtavlekorta, som har både bilete og verbaltekst, uttrykkjer.



I kva grad var nynorsk til stades i samlingane? Det vart ikkje drege inn nynorske tekstar ut frå initiativ frå dei vaksne i samlinga – nynorsk vart brukt i den grad det alt fanst i materialet som det var bestemt på førehand at skulle brukast. Bøkene som vart lesne høgt, var alle på bokmål (utanom den siste dagen eg var der, då dei las høgt ei bok eg hadde gjeve i presang som takk for at eg fekk koma). Den faste startsongen i samlinga var på bokmål. Av Singsang-korta som vart tekne i bruk medan eg var der, var tre av dei 17 songane som vart trekte, på nynorsk. Nynorsk var også til stades på dei ulike borrelåskorta dei brukte i dagtavlearbeidet, til dømes når dei snakka om kva dag det var i dag, stod dagnamna på nynorsk. Dei fleste aktivitetskorta (samling, tur osv.) er like på nynorsk og bokmål. Nynorsk var også til stades når den vaksne gjekk gjennom oppgåvene dei skulle gjera i Trampoline, sidan barnehagen hadde den i nynorskutgåve. Nynorsk var altså til stades i samlingane, men bokmål dominerte. Det var også slik at bokmål dominerte i dei tekstane borna sjølve deltok i å framføra – songane.

## Førskuleklubb

Det var også ei anna kollektiv literacyhending som prega desse torsdagane: førskuleklubb, der ungane arbeidde med boka *Trampoline*. *Trampoline* vert omtala som eit aktivitetshfte for barnehagen av forlaget Gyldendal, men det tette sambandet med Rammeplanen for barnehagen vert understreka, og det finst i både nynorsk og -bokmålsutgåve, så det ligg nært eit læremiddel. Det som skjedde i øktene, var at kvart barn fekk utdelt si Trampoline-bok som det skulle gjera oppgåver i. Dei vaksne omtala oppgåvene som oppgåver når dei gjekk gjennom. Alle skulle gjera dei same oppgåvene. Oppgåvene kunne vera å sortera ting gjennom å fargeleggja ting som høyrde saman, å måla ulike ting med ein tråd og teikna inn lengda i boka, å skriva namnet sitt på ein sirkelsektor i eit årshjul som viste den månaden ein var fødd, med meir. Ein vaksen gjekk gjennom oppgåvene i samlinga, og dei vaksne hjalp ungane med oppgåvene dersom dei stod fast. Det ser ut til at dei vaksne i barnehagen har henta inspirasjon frå det «skulske» domenet til arbeidet med boka: Aktivitetane vert omtala som oppgåver, ungane får vita om dei har gjort det rett, og strukturen med at læraren

fyrst gjennomgår kva ein skal gjera og så set ungane i arbeid medan ein går rundt og hjelper, er også noko me kjenner frå skulen.

I tillegg til «skulsk» kan denne literacypraksisen også skildrast med dei same adjektiva som samlinga: kollektiv, rituell, vaksenstyrt. I desse øktene hadde nynorsk ein plass gjennom at det som var av skriven tekst i boka, var på nynorsk, og gjennom at når dei vaksne las opp oppgåvene, ordrett, var det på nynorsk.

Gjennom å likna ei lærebok og innordna seg språkreguleringar knytt til lærebøker viser *Trampoline* tilknytning til utdanningsdomenet. Boka vart også brukt på ein måte som har førebilete i skulen. Det er interessant at det er mest nynorsk tekst i den (gjenkomande) literacyhendinga der barnehagen nærmar seg utdanningsdomenet mest. I samlingane, som er like kollektive, rituelle og vaksenstyrde som *Trampoline*boka, men som er ein meir barnehagespesifikk praksis, og der tekstutvalet i større grad er opp til dei tilsette, dominerer bokmål, sjølv om nynorsk også er til stades.

I førjulstida vart torsdagstidsrommet, som vanlegvis vart brukt til arbeid med *Trampoline*, brukt til å laga og pakka inn julegåver. Sjølv om dette ikkje vart ramma inn som arbeid med lesing og skriving av dei vaksne, innebar aktivitetane literacyhendingar: Borna dekorerte nett der dei trykte med stofftrykk og skreiv namnet sitt, laga julepynt og pakka inn gåver og skreiv på pakkellappar. Fyrst skreiv den vaksne på lappane, men etter at nokre born ville skriva namnet sitt sjølve, fekk også fleire lov til det. Literacyarbeidet i juleførebuingane er i ein forstand kollektivt, fordi det å skriva namn på nettet og på pakkellappane er oppgåver som alle er innforståtte med at høyrer heime i aktiviteten. Likevel gjev dei eit større rom for variasjon og barneinitiativ enn samlinga og arbeidet med *Trampoline*.

Utanom desse kollektive og relativt styrte literacyhendingane var det i stor grad opp til kvart barn sitt individuelle, personlege initiativ. Det var ein jentegjeng som ofte sat inne på veslerommet og teikna og skreiv i frileiktida. Dei tre jentene eg besøkte heime, Cristina, Maja og Maria, var mellom desse. Ein gong leikte dei skule. Dei ungane som likte andre ting, gjorde andre ting. Eg noterte eitt tilfelle av ei spontan, barneinitiert literacyhending der ein nynorsk tekst var involvert: Ein gong sette nokre jenter seg ned på golvet for å bla i og snakka om trampolinebøkene. I den aktiviteten kan ein seia at nynorsk hadde ein plass, sidan teksten dei tok

utgangspunkt i, var på nynorsk, sjølv om dei ikkje las opp, men fortalde kvarandre kva dei hadde gjort på dei ulike oppgåvene.

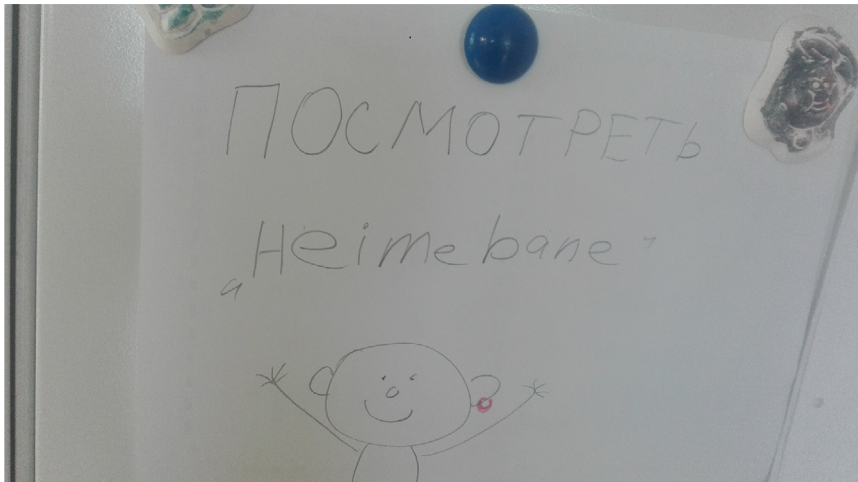
Om ein ser føre seg dei skildra literacyhendingane i barnehagen på eit kontinuum frå sterkt styrte og kollektive (samling, *Trampoline*) til frie/spontane og individuelle (jentene sine teikneaktivitetar på veslerommet), var det mest nynorsk i dei mest regulerte og kollektive, som arbeid med *Trampoline* og samling, og minst i dei meir spontane og individuelle. Det var også mest nynorsk i den mest «skulske» literacyhendinga.

Når det galdt tekstar i rommet i barnehagen, var både bokmål og nynorsk til stades på veggane. Dei tekstane eg såg at ungene interagerte med, var dei ulike dagtavletekstane, til dømes biletlista over kven som var i barnehagen, og tekstane om kva dag det var i dag og dagsplan som vart brukt i samlingsstunda. Her var det brukt nynorsk der det var relevant.

## Heime

Dei ungene eg besøkte heime fem ettermiddagar kvar, var Peter, Simon, Cristina, Maja og Maria. I alle desse heimane føregjekk det literacyhendin- gar som var prega av utforskning, interesse, borna sine initiativ og samarbeid.

Heimen til Peter var prega av tekstar på veggene, mest russisk, men også noko norsk. På kjøleskåpet hang det ein lapp der det stod:



**Bilete 1:** «Sjå Heimebane», lapp på kjøleskåpet.

Peter heldt på å læra å lesa på russisk og norsk samtidig. Literacyhendingar som gjentok seg i heimen hans, var at han skreiv, prøvde å lesa og arbeidde i aktivitetsbøker på russisk, å spela brettspel med mor, storesyster og meg og å halda på med iPad, både kommersielle spel og aktivitetar knytt til lesekampanjen Sommarles.

Hjå Peter var nynorsken del av literacyhendingar då han og systema snakka om ei Leseland-bok som låg framme i stova (fordi dei hadde lånt henne på biblioteket), då mor las høgt frå eit brev storesystera hadde fått på skulen, då me var ute og gjekk tur og han stava seg gjennom nynorske namn på turskilt (namn med -vatn, -rås osv.), då han og mora bladde seg gjennom barnehagepermen hans og såg på teikningar han hadde laga og mora las høgt frå ting han hadde arbeidd med (m.a. ein brannvernkviss som er på nynorsk), og då han skreiv inn Sommarles-kodeordet Mjølkevegen, som han hadde funne på biblioteket, på iPaden. Her ser me at han er involvert i eit ganske breitt spekter av literacyhendingar som involverer nynorsk. Mora er ikkje spesielt oppteken av nynorsk, men oppteken av lesing og bibliotek. Dei tekstane Peter her har interagert med, er lokalsamfunnet sine tekstar: bibliotekbok, brev frå skulen, turvegskilt, barnehagens tekstar, det nynorske sommarles-kodeordet som biblioteket hadde gøymt i hyllene sine.

Heime hjå Simon var det mykje tekstar på veggene, men dei interaerte han i liten grad med då eg var der. Simon likte best å leika kafé. Der var det lite tekstar og skrift involvert, sjølv om det kan vera rimeleg å sjå som literacyhendingar i ein breiare forstand. Literacyhendingar som Simon deltok i fleire gonger, var snakk om dørskilt/husnummer i samband med duplohusleik, at mor las høgt for han, å spela lesespelet *Poio* på iPad, religiøse literacyhendingar som snakking om bibeltekstar og favorittkveldssong. Heime hjå Simon var nynorsk ein del av ei literacyhending ein gong. Det var då mora viste fram barnebiblar og ulike religiøse bøker for born i ein samtale med meg, og sa at ho skulle vel hatt barnebibelen på nynorsk. Denne hendinga var ikkje Simon direkte involvert i. Av tekstane i omgivnadene observerte eg to som kunne knytast til nynorsk. Familien hadde ein sjølvutfylt oppgåvekalender på kjøleskåpsdøra og ein dialektgradestokk med lokale ord og uttrykk ved ytterdøra.

Heime hjå Christina var det ikkje tekstar på veggene i fellesromma, men både ho og veslesystera hadde namneskilt på døra til romma sine. Christina brukte skriving til mykje forskjellig: Ho skreiv namnelappar til dokkene sine til ein leik ho og systera hadde, ho skreiv i vindaugskarmen, ho laga kort til meg, ho skreiv ned reknestykke som ho rekna i rekneappen *Matemagisk* på iPaden, i boka si, til hjelp når ho rekna. Hjå henne var nynorsk involvert i ei literacyhending: då veslesystera kom og viste fram *Mi kyrkjebok* til meg, som storesystera hadde fått på dåpsskulen.

Maja hadde hengt opp gule lappar som ho hadde skribla på, elles var det ikkje mykje tekstar på veggene i fellesromma. Typiske literacyhendingar Maja heldt på med medan eg var der, var skriving og skribling på lappar, å spela spel med mor og meg, og å sjå på tv. Mor til Maja seier uoppfordra den fyrste gongen eg er der, at ho er oppteken av nynorsk. Elles er det fire tilfelle der nynorsk er til stades i literacyhendingar ved Maja, to der ho deltek sjølv: når Maja ser i og kommenterer eit hefte frå dåpsskulen, og når Maja, mora og eg sit rundt kjøkenbordet, mora tek fram lokalavisa og kommenterer ei sak om utdanningsnivået til lærarar i området. Det tredje tilfellet er då Maja vil finna fram tv-serien *Marit og dyra* på NRK Super, og samarbeider med mora om kvar dei skal trykkja for å få fram serien. Maja veit at mora likar best at ho ser på NRK Super. *Marit og dyra* er ein dokumentarserie for born med nynorsk, opplese kommentarspor. Sjølv om *Marit og dyra* er barne-tv og nasjonalt, har det også ei lokal tilknytning, sidan det er teke opp ein stad som er godt kjend i lokalsamfunnet. Det fjerde tilfellet der nynorsk vert drege inn i interaksjonen, er då mora kommenterer eit nummer av medlemsbladet til Noregs Mållag som ligg framme. Det reknar eg ikkje som lokalsamfunnet sine tekstar, men knytt til noko nasjonalt, nynorsk og til foreldreengasjement.

I heimen til Maria føregår det mange literacyhendingar rundt henne når eg er på besøk. Far og storebror spelar spel, storebror googlar for å finna instruksjonar til å hengja opp ei hengjekøye han har fått, mor ser på parasollar som ligg ute på Finn og vurderer å by på ein. Det ligg også framme bøker og aviser, og bror har skriva ein hugselapp til seg sjølv (på nynorsk) som heng på spegelen i gangen. Gjentakande literacyhendingar som Maria deltek i, er iPad-aktivitetar (både å «lesa» bokappar

og sjå på gamle bilete og seriar), å syngja ulike songar ho har lært seg. Ei literacyhending som har med nynorsk å gjera, er når ho held på med og viser fram russekortsamlinga si, både av rosarussekort frå barnehagen og ekte russekort som ho har samla rundt 17. mai. Språket i desse er både bokmål, dialekt, nynorsk og engelsk. Sjølv om det er einskildpersonar som lagar teksten på kvart sitt russekort, kan ein sjå på det som ein type lokalsamfunnet sine tekstar, sidan det er ein måte 17. mai-rituala vert utøvd på den lokale vidaregåande skulen og i barnehagen. Dei to andre literacyhendingane hennar med nynorsk knyter an til det nasjonale nynorskkrunsloppet: ho viser fram og «les gjennom» *Unni og Gunni*-appen på iPaden sin, og *Jakob og Neikob*-appen. Dette er prislønte nynorskbøker frå Samlaget som finst i huset fordi foreldra er opptekne av nynorsk og litteratur. Nynorsk var også til stades i heimen på andre måtar: Nynorske barnebøker låg på stovebordet og i ei bokhylle på eit leikerom. Ein dag gjekk storebror i ei T-skjorte med slagord på nynorsk frå det lokale renovasjonsselskapet.

I tilfella av nynorsk i dei heimane der eg såg minst literacyhendingar som involverte nynorsk, altså hjå Simon og Cristina, kjem nynorsken inn når det religiøse domenet vert aktivert. Fire av dei fem borna var med på sundagsskule/dåpsskule.

Ein gjennomgang av kvar nynorsken finst i heimekvardagen til desse ungene, vert berre halv om ein ikkje ser det i samheng med kvar bokmål finst. Alle ungene likar å halda på med iPad og/eller smarttelefon. I det barnekulturelle tilbodet dei finn der og på tv, er det mykje bokmål i tekst og tale og noko engelsk. Peter spelar på iPaden på russisk og engelsk. Simon held på med bokstavspelet *Poio*, som er på bokmål. Cristina likar å spela *Matemagisk* (eit mattelæringsspel som er på bokmål) og spelar Fantorangen-spelet saman med veslesystema. Maja heldt lite på med iPad og telefon då eg var der, men det ho likte best å sjå på tv, var *Svampebob* og *Boblepuppy* (og *Marit og dyra* og *Klart eg kan* når ho ville gjera mora glad). Maria likte å halda på med dei nynorske bok-appane, men det ho ville gjera i skjermtida si, var å sjå på ein Disney-serie som heitte *Jessie*. I det barnekulturelle medietilbodet som omgjev desse ungene, er det mykje bokmål og lite nynorsk. Dette gjeld også meir tradisjonelle medium som spel: Desse spela var eg med og spelte med ulike ungar: *Den*

*forsvunne diamanten, Monopol, Alias, Yatzy, Øysteins dyreyatzy, Øysteins drodlespill.* Dei var alle på bokmål.

Skal ein oppsummera rommet til skriftspråka i den delen av heimekvardagen til desse fem ungane som eg har teke del i, er nynorsk knytt til det religiøse domenet, til lokalsamfunnet sine formelle og uformelle tekstar, til skule- og barnehageinstitusjonen og til foreldra sitt eventuelle engasjement. Bokmål er knytt til nye medium og barnekultur, både kommersiell og meir pedagogisk/kulturelt orientert, som spel, *Poio* og ulike barnebøker. Barnebøker er elles vanskeleg å plassera i ei slik streng oppdeling, for dei finst både på nynorsk og bokmål. Samstundes var det berre i ein av heimane, hjå Maria, at nynorske barnebøker var like framtrédande som barnebøker på bokmål.

## Oppsummering, drøfting og implikasjonar

Den skriftspråklege kvardagen til desse ungane er klart fleispråkleg – alle er omgjevne av både bokmål og nynorsk, slik mellom anna Vangsnes har framheva som bakgrunn for at nynorskelevar meistrar både bokmål og nynorsk (Vangsnes & Söderlund, 2015). At det nasjonalt dominerande skriftspråket bokmål er til stades i barndomen også til ungar i nynorsk-område, er likevel knapt eit funn eigna til å overraska. Meir interessante svar får me på spørsmålet om kvar nynorsken finst.

I barnehagen er det mest nynorsk i dei literacyhendingane som ligg nærast utdanningsdomenet sin logikk: arbeid med oppgåver i *Trampoline*. Der barnehagen opptretr på tradisjonelt barnehagevis, i samlingane, er delen nynorsktekstar liten i høve til bokmål, men likevel til stades. I spontane og barneinitierte literacyhendingar i barnehagen er nynorsk knapt til stades. Dette er ein annan posisjon for nynorsken enn me ser i heimane.

Eitt funn frå heimane er at ein viktig eksponent for nynorsk for desse femåringane er det religiøse domenet, kyrkja. Kyrkja som språkdomene er på eitt vis sjølvsgt, men kanskje ikkje så vanleg å framheva som eit språkdomene i norsk barndom. Meir overordna og prinsipielt interessant er det at lokalsamfunnet sine formelle og uformelle tekstar er ei så viktig kjelde til nynorsk for desse borna. I ordskifte om nynorsken si stilling

i Noreg har det på eine sida vorte lagt vekt på nasjonal politikk og forvaltning (sjå t.d. Bjørhusdal, 2014) og på hi, i stor grad på individuell språkbruk og språkhaldningar. Nasjonale og lokale politiske vedtak og forvaltning ligg til grunn for den institusjonaliserte nynorsken som desse borna møter: som Trampoline, brev frå skulen og ein del av tekstane i barnehagen. Samstundes er den nasjonale nynorskkulturen, om ein kan kalla han det, lite synleg i kvardagen deira. Det finst døme på nynorske biletbøker som er i bruk, men ikkje mykje, og det er knytt til foreldra sitt eksplisitte engasjement. Der alle borna møter nynorsk, er i møte med lokalsamfunnet sine tekstar, frå trusopplæring innanfor og utanfor statskyrkja, til turvegsskilt, russekort, ein lapp med eit passord som ein bibliotekar har gøymt i hyllene på biblioteket, ein storebror med reklame-t-skjorte med nynorskslagord frå det lokale renovasjonsselskapet på ryggen.

Eit hovudpoeng hjå Grin et al. er at språkplanlegginga ikkje må sjå seg blind på ferdigheitsdimensjonen, altså utdanning, men også vurderer moglegheitsrommet til språket og om brukarane har lyst til å bruka det. Her vil eg sjå desse dimensjonane i samanheng med funna i barnehagen og heime:

Funna viser at utdanningsdomenet, som formelt har ansvar for å gje born nynorskkompetanse, til ein viss grad også verkar og gjev rom for nynorsk i barnehagen. Samstundes ser det ikkje-«skulsk» ved barnehagen ut til å skapa situasjonar der ungane møter mest bokmål. Det ser altså ut til at barnehagen sin status som delvis innanfor og delvis utanfor utdanningsdomenet bidreg til at ungane møter lite nynorsk, og dette gjer grunnlaget deira for å tileigna seg skriftspråksferdigheiter dårlegare. Når det gjeld moglegheiter til å bruka nynorsk i barnehagen, er situasjonen noko annleis. Tekstar som dei tilsette i denne barnehagen har produsert, som tekstar på garderobeplassane og på veggene, er på nynorsk. Nynorsk vert dermed brukt i barnehagen, og det viser eit moglegheitsrom. Lyst er det vanskeleg å knyta til nynorsk i barnehagen. Den mest stabile nynorsk-situasjonen var knytt til Trampoline-øktene. Dei var ikkje prega av motstand, men heller ikkje av entusiasme i barnegruppa.

Må då barnehagen verta meir «skulsk» dersom ungane skal få møta nok nynorsk? På ein måte er svaret ja: Eit krav i lov eller forskrift om



nynorskutgåver av pedagogisk materiell til bruk i barnehagen vil føra til noko meir nynorsk i barnehagar som denne. Samstundes er svaret nei: Det er sannsynlegvis ikkje ynskeleg at borna arbeider meir med oppgåvebøker i barnehagen enn dei allereie gjer. Då går spørsmålet om korleis behovet for nynorsk skriftspråksstimulering skal takast vare på gjennom den frie kulturformidlinga til barnehagelærarane, vidare til barnehagepedagogikken.

I heimen, og det som siv inn der av lokalsamfunnet, er biletet eit anna enn i barnehagen. At lokalsamfunnet vender seg til foreldre og ungar på nynorsk i eit mangfald av situasjonar, utgjer nettopp den invitasjonen til å bruka språket som forskingsfeltet lingvistiske landskap er oppteke av, og som ligg i det å skapa moglegheitsrom for språket (jf. Grin et al., 2002, s. 80), og i Per Henning Uppstad si formulering om å invitera ungane til å knyta seg til nynorsk (2019).

Om me ser på lyst, kompliserer det seg likevel noko. Eit døme er Maria. Russekortsamlinga hennar har ein openberr lyst-dimensjon, slik all samlarverksemd har, og det er delvis ei samling av nynorske tekstar. Likevel – elles i literacykvardagen hennar er tekstar på bokmål i større grad knytte til lyst enn tekstar på nynorsk. Ho føretrekkjer bokmålsomsette Disney-seriar framfor bok-appar frå Samlaget. Sameleis er det med Maja: Når ho skal velja kva ho sjølv vil sjå på tv, er det i stor grad seriar omsett til bokmål, men når ho vil kosa seg i sofaen i lag med mora, finn ho fram *Marit og dyra*. På denne måten har nynorsk noko mindre lyst å tilby enn bokmål i den massemedialt baserte delen av barnekulturen. Samstundes er tekstane til lokalsamfunnet også ei kjelde til lyst i barnekulturen. Slike funn viser verdien av ei skriftbruksetnografisk tilnærming, der ein fylgjer aktørane og korleis dei interagerer med tekstar.

## Summary

The process of acquisition of written language starts before children enter school, and exposure to written language is a foundation for this process. However, there is little knowledge about the place of written Nynorsk in the lives of preschool-children in Nynorsk areas. The present article concerns how and to what extent Nynorsk is present in the everyday lives

of five five-year-olds, at home and in kindergarten. The article shows that the children are exposed to some Nynorsk in kindergarten, but not so much in a typical kindergarten literacy activity like circle time, and most in the most school-like activities. At home the children see or hear Nynorsk in texts connected to the local community. Examples are texts from religious education, signs on hiking paths, and «russekort». The approach has been ethnographical, where the researcher has spent time with the children and registered how Nynorsk is present within literacy events they take part in.

Gudrun Kløve Juuhl  
 Institutt for språk og litteratur  
 Høgskulen i Volda  
 Postboks 500  
 NO-6101 Volda  
 juuhl@hivolda.no

## Litteratur

- Barton, D. (2007 [1994]). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Berge, K. L. (2019). Skriftkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskingsfeltet og forskingsresultat på 2000-talet. I S. J. Helset & E. Brustad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 21–51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring. Norsk offentleg språkpolitikk 1885–2005* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Bjørhusdal, E. (2017). Nynorsk språkstimulering i barnehagen: framlegg til eit fagleg grunnlag. I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste* (s. 11–31). Oslo: Samlaget.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grin, F. et al. (2002). *SMiLE – support for minority languages in Europe*. Brussel: Europakommisjonen.
- Heath, S. B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. I D. Tannen (Red.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (s. 91–118). Norwood, NJ: Ablex.

- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B., Street, B. V. & Mills, M. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Höfslundsengen, H., Gustafsson, J.-E., & Hagtvet, B. E. (2019). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653–669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håberg, L. I. A. (2016). *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbeidsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kristiansen, T. & Vikør, L. (Red.) (2006). *Nordiske språkhaldningar*. Oslo: Novus.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Landry, R. & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49.
- Langåker, S. O. (2017). Nynorske barnehagar syng og les mest på bokmål. *Pirion*. Henta frå <http://pirion.info/artiklar/439-nynorske-barnehagar-syng-og-les-mest-pa-bokmal>
- Lo Bianco, J. & Peyton, J. K. (2013). Vitality of heritage languages in the United States: The role of capacity, opportunity, and desire. *Heritage Language Journal*, 10(3), I–viii.
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråkighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø. Henta frå [https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12202/thesis\\_entire.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12202/thesis_entire.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Pirion. (2017). *Barnehageundersøkinga*. Henta frå <http://pirion.info/images/barnehageunderskinga.pdf>
- Pollo, T. C. (2008). *The nature of young children's phonological and nonphonological spelling* (Doktoravhandling). Washington University, Saint Louis, Missouri.
- Skaathun, A. (2007). *Staveferdighet. Ei undersøking av stavetilegning i norsk barneskule* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.

- Solheim, R. (2006). Språkbruk og språkhaldningar i Høyanger etter andre verdenskrigen. Eit sosiolingvistisk særtilfelle eller eit lokalt døme på ein allmenn tendens? *Målbryting*, 8, 7–28.
- Staksrud, E. (2013). Forskning på barns bruk av internett: metodiske og etiske utfordringer. I H. Fosshem, J. C. Hølen, & H. Ingierd (Red.), *Barn i forskning: etiske dimensjoner*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Stjernholm, K. (2014). *Urbane offentlige landskap i bygd og by. Lingvistiske landskap i Oslo og på Voss*. Oslo: Språkrådet. Henta frå <https://www.sprakradet.no/upload/Aktuelt/Rapport%20Stjernholm.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Traavik, H. (2013). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2014). Rettskriving og rettskrivingsutvikling. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Treiman, R. & Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97–116.
- Treiman, R. & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. New York: Oxford University Press.
- Trudgill, P. (1992). *Introducing language and society*. London: Penguin English.
- Uppstad, P. H. (2019). Opplæring i nynorsk som skriftspråk – utan dialektane. I S. J. Helset & E. Brustad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 137–149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vadstein, A. M. V. (2018). Skriftkultur i barnehøgde – Den vaksne som tilretteleggar for nynorsk språkstimulering i barnehagen (Masteroppgåve). Høgskulen i Volda.
- Vangsnes, Ø. A. & Söderlund, G. (2015). Språk og læring. Finst det nynorske tospråksfordelar? I G. Langfeldt (Red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner»* (s. 97–120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.



# Nynorske literacyhendingar i barnehagen

Av Anne Marta V. Vadstein og Eli Bjørhusdal

**Samandrag:** Det er usikkert om og kor mykje born som skal ha nynorsk som opplæringspråk, møter skriftspråket sitt før dei startar på skulen. Problemstillinga for denne kvalitative intervju- og observasjonsstudien er såleis: Kva legg tilsette vekt på når dei legg til rette for literacyhendingar i barnehagar i nynorskområde, og korleis kan desse vala forståast i lys av teoriar om tidleg literacy? Tre literacyhendingar vert undersøkt: høgtlesing, song og oppdagande skriving. Studien viser at jamvel om barnehagetilsette ønskjer å leggje til rette for nynorske literacyhendingar, samsvarer ikkje praksis med uttalt vilje. Tilrettelegging for nynorske literacyhendingar skjer usystematisk, er personavhengig og må vike i møte med det som blir sett på som viktigare pedagogiske omsyn. At rammeplanen ikkje koplar skriftspråkaktivitetar til spørsmålet om dei norske målformene, kan vere med å forklare desse funna.

**Nøkkelord:** Barnehage, nynorsk, tidleg literacy, høgtlesing, song, oppdagande skriving

**Keywords:** Preschool, Norwegian Nynorsk, emergent literacy, reading aloud, singing, invented spelling

## Tema og problemstillingar

Om vi legg til grunn at norske born går i barnehage i fem år før skulestart, skal om lag 40 000 barnehageborn byrje på skular som har nynorsk som opplæringspråk (GSI, 2020). Det finst heller lite forskning på i kva grad og korleis desse borna møter det framtidige opplæringspråket sitt i barnehagen. Dette eit viktig utgangspunkt for denne studien, som først og fremst har som mål å framskaffe meir kunnskap om kva barnehagetilsette i kommunar med nynorsk som dominerande opplæringspråk i skulen legg vekt på når dei legg til rette for literacyhendingar.

Sitering av denne artikkelen: Vadstein, A. M. V. & Bjørhusdal, E. (2020). Nynorske literacyhendingar i barnehagen. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 37–62). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>  
Lisens: CC-BY 4.0.

Språkstimulering i barnehagen handlar om å leggje til rette for at born får utvikle talespråket sitt og at dei får møte ulike typar tekstar (Selås & Gujord, 2017). Aktivitetar som tek sikte på at born skal møte og bli kjende med skriftspråk, kunne vi såleis ha kalla *skriftspråkstimulering* (Bjørhusdal, 2017). Ettersom vi her legg til grunn og også vil aksentuere ei forståing av skriftspråkstimulering som meir enn det å skrive – i denne studien gjeld det høgtlesing, song og oppdagande skriving – vil vi bruke omgrepa *literacy* og *literacyhendingar* (Barton, 2007; Heath, 1988). Slik vil vi synleggjere at skrift- og tekstmøte som bidreg til skriftspråktileigning, skjer på mange ulike måtar i barnehagen.

Den teoretiske bakgrunnen for undersøkinga er den etter kvart omfattande forskingslitteraturen om det som med eit samleomgrep vert kalla emergent literacy (Barton, 2007; Clay, 1966; Teale & Sulzby, 1986). I omgrepet, som kan omsetjast til tidleg literacy, ligg ei forståing av at òg småborn deltek i sosiale praksisar knytte til språk og tekstar, at språkerfaringane som dei får i dei første leveåra sine, spelar ei rolle for den vidare utviklinga av språk-, lese- og skrivekunne – og at støtte og tilrettelegging frå vaksne er nødvendig for slik literacyutvikling (Heath, 1988; Vygotsky, 1971). Dei heller få studiane som finst om nynorsk i barnehagen, fortel at det er usikkert om og kor mykje born som skal ha nynorsk som opplæringspråk, møter skriftspråket sitt før dei startar på skulen (Bjørhusdal & Budal, 2017; Grepstad, 2015; Juuhl, 2017; LNK, 2016; Matre, 2005).

Språkstimulering har vore eit satsingsområde for barnehagen frå og med *Rammeplan for barnehagen* frå 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006), men i rammeplanen frå 2017 vart skriftspråk òg inkludert i dette språkomgrepet: «Personalet skal støtte barna i leiken med og utforskinga av skriftspråket» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Men *kva for skriftspråk borna skal få støtte til å utforske og leike med*, er ikkje tematisert.

Vi har såleis gjennomført ein kvalitativ observasjons- og intervjustudie av ti tilsette i fem barnehagar for å undersøkje følgjande: Kva legg tilsette vekt på når dei legg til rette for literacyhendingar i barnehagar i nynorskområde? Korleis kan desse vala forståast i lys av teoriar om tidleg literacy?

## Tidleg literacy - høgtlesing, song og oppdagande skriving

Tidleg literacy omfattar born sine erfaringar med munnleg språk, symbol-språk og skriftspråk (Barton, 2007; Christie, 2005). Christie viser til forskning på 1980- og 1990-talet som definerte tidleg literacyperioden frå 0 til 8 år (Christie, 2005). Barton legg større vekt på at literacy er gradvis framveksande, «emergent literacy». Synet hans er dermed at ein ikkje bør kategorisere tidleg literacyperioden etter alder, fordi den gradvise utviklinga i lese- og skrivekunne skjer i gjensidig samspel med talespråket (Barton, 2007, s. 140). Teale og Sulzby brukar omgrepet «emergent literacy» som ein motsats til «reading readiness», for å peike på at born tileignar seg literacyferdigheiter og skriftspråkkunnskap også før dei er «leseklare», og at stimulering heime og i barnehagen er avgjerande (Teale & Sulzby, 1986, s. ix).

Heath (1988, s. 350) definerer literacyhendingar som «any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretive processes». Ho har funne at born, heilt frå dei er små, systematisk tek del i sosiale praksisar knytte til språk og tekstar. Då borna ho studerte starta i første klasse, var dei allereie sosialiserte inn i bestemte måtar å møte og handtere tekst, lesing og skriving på. Studien hennar kan såleis stø synet på at barnehagen er ein viktig arena for å gjere born kjende med ein lese- og skriftkultur før den grunnleggjande leseopplæringa på skulen tek til (sjå òg t.d. Hagtvvet, 1988; Høigård, 2013a; Valvatne & Sandvik, 2007). Såleis er dei tilsette i barnehagen viktige modellar for den språklege utviklinga til borna, og for at dei vert sosialiserte inn i ein literacykultur (sjå også Vygotsky, 1971; Wood, Bruner & Ross, 1976). Studien til Tabors, Snow og Dickinson (2001, s. 334) er ei av fleire undersøkingar som konkluderer med at barnehagen spelar ei sentral rolle når det gjeld å jamne ut gapet mellom dei som veks opp i heimar med lite literacystimulering, og dei som har fått mange literacyerfaringar heime (sjå også Hagtvvet, 2015; Gjems, 2016).

Den refererte litteraturen, særleg Tabors, Snow og Dickinson (2001), Barton (2007), Valvatne og Sandvik (2007), Høigård (2013b) og Hagtvvet (2015), gjev oss grunnlag for å sjå nærare på tre særleg relevante literacyhendingar: høgtlesing, song og oppdagande skriving.



## Høgtlesing

Høgtlesing stimulerer språkutviklinga til born, legg eit grunnlag for seinare lese- og skrivekompetanse og fremjar leselest (Dickinson & Tabors, 2001; Hagtvet, 2015; Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). Høgtlesing og samtale kring innhaldet er skriftspråkstimulerande, hevdar Barton: «The child is hearing written language [...] They can attend to the function and structure of language. A broader range of grammatical structures and much wider vocabulary is available in stories than in ordinary everyday speech» (Barton, 2007, s. 144). Hofslundsengens intervensjonsstudie om oppdagande skriving viser at høgtlesing kan påverke skriftspråket til borna. Ei mogleg forklaring, meiner ho, er at «forholdet mellom fonem og grafem er så tett i semi-transparente språk som norsk at høytlesing i seg selv kan bidra til økt bevissthet om det alfabetiske systemet» (Hofslundsengen, 2017, s. 47). Gjennom høgtlesing og oppdagande skriving i barnehagen oppdagar born samanhengen mellom lydane (fonem) og skriftspråket med bokstavar (grafem) og meir samansette semantiske einingar (Hofslundsengen, 2017).

I ein studie frå 2011 undersøkte Hoel, Oxborough og Wagner (2011) omfanget av høgtlesing i barnehagen. Dei fann at tidsskilnaden mellom born som blir lesne høgt for eit kvarter kvar dag, og dei som ikkje tek initiativ til lesing, utgjør om lag 50 timar på eit barnehageår. Dette kan verte 250 timar i løpet av tida i barnehagen. Også Håberg (2019) sin studie av samlingsstunder i barnehagen finn at høgtlesing er relativt lite nytta. Dette samsvarer med skandinavisk forskning på høgtlesing (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014).

## Song

Å bli sunge for, og å syngje sjølv, er òg ei literacyhending. Gjennom song (med ord) får barnet møte ein tekst hovudsakleg gjennom øyret, og i andre rekkje ved å sjå illustrasjonar eller teksten i ei songbok, i ein app eller liknande. Språk og musikk er bådve reiskapar for kommunikasjon og er kulturelle ressursar. Både når vi snakkar og når vi musiserer, ordnar vi uttrykka gjennom rytme, dynamikk, artikulasjon, frasering, tempo og form (Skjerdal, 2017, s. 176; Aalberg & Semundseth, 2006).

Standley har analysert 30 studiar av samanhengen mellom song og literacy, og konkluderer med at det er klare samanhengar mellom songaktivitetar og born si evne til å lære å lese og skrive (Standley, 2008). I eit av forskingsarbeida i Standley sin metastudie vert dette mellom anna forklart med at songaktivitetar dannar tydelege og trygge rammer for å til-eigne seg tekstar, og at musiske aktivitetar er eit springbrett for å utvikle fonologisk medvit (Montgomery & Smith, 2014). I ein annan studie vart det funne ein signifikant samanheng mellom evna til å skilje mellom tonar og evna til å skilje mellom lydar i lesing (Lamb & Gregory, 1993).

## Oppdagande skrivning

Born utforskar skriftsystemet og det skrift vert brukt til, og bruk og system føreset kvarandre gjensidig (Høigård, 2013a, s. 281). Leik med skrift startar ofte i teiknesituasjonen saman med andre born, og skriverabbelet er ei etterlikning av den skrifta barnet observerer rundt seg. Vi veit då òg at born festar seg ved visse karakteristiske trekk ved skriftsystemet i den kulturen dei veks opp i (Bjørhusdal, 2017, s. 17; Gee, 2011; Hofslundsengen, 2017; Høigård, 2013a, s. 283; Pollo, 2008; Treimann & Kessler, 2014). I starten av skriveutviklinga har barnet ei oppfatning av kva skrivning er, men har ikkje kunnskap nok til å kople lyd og bokstav. Det skriv bokstavrekjer utan samanheng med ordet dei vil formidle.

Denne utprøvinga kan vi etter Hagtvet kalle oppdagande skrivning (Hagtvet, 2015). Hagtvet er òg av dei som har formulert korleis vaksne kan ta på seg ei slags sekretærrolle i born si oppdagande skrivning, ved at born bed vaksne om å skrive det dei vil få formidla. Etter kvart kopierer barnet det andre gjer, eller spør korleis den og den bokstaven er (Hagtvet, 2015). Femåringane som Hofslundsengen granska i sin intervensjonsstudie, fekk auka fonologisk medvit, betre skriveferdigheiter og byrja å lese enkeltord når dei fekk tilpassa støtte til slik oppdagande skrivning (Hofslundsengen, 2017). Det var vedvarande positive effektar av intervensjonen etter at borna hadde gått eit halvt år på skulen, viser studien, som såleis presenterer empirisk støtte for at aktivitetar med oppdagande skrivning i barnehagen kan vere ein metode for å få borna merksame på skrift.

I studien sin om innhald i samlingsstunder har Håberg (2019) funne få aktivitetar rundt bokstavar og skrivning i samlingsstundene. Ho argumenterer for at «Eit konstruktivt språkmiljø for barn i barnehagealder tyder mellom anna at personalet aktivt arbeider med fonologisk medvit, narrativ, spørsmål og samtale, vokabular inkludert forklaringar, og erfaringar med skrift og bokstavar» (Håberg, 2019, s. 289).

## Utval og metode

Vi har valt ein kvalitativ innfallsvinkel med observasjon og intervju. Til grunn for studien ligg eit strategisk utval (Krumsvik, 2014, s. 115) av ti tilsette i fem barnehagar fordelte på tre kommunar i to (gamle) vestlandsfylke. Datahentinga vart gjort i 2017 i samband med ein masterstudie (Vadstein, 2018) den same hausten som den nye rammeplanen for barnehagen var sett i verk. Vadstein samla inn empirien som ligg til grunn for denne artikkelen, under rettleiing frå Bjørhusdal.

Vi var ute etter barnehagar med born som skal ha nynorsk som første opplæringspråk. Alle barnehagane i studien er offentleg drivne, og den administrative språkpraksisen deira er såleis regulert av mållova (Mållova, 1980). Utvalet var også avgrensa til tilsette i storbarnsavdelingar, fordi det truleg er fleire literacyhendingar her enn i småbarnsavdelingar. Barnehagane var små og mellomstore, med 1–3 avdelingar totalt og 5–18 born i den observerte gruppa. Nedanfor vert barnehagane kalla barnehage 1, barnehage 2, barnehage 3 og så bortetter.

Pedagogane har ansvaret for det pedagogiske innhaldet i barnehagekvardagen, og derfor ville vi observere og intervju dei. Fire av pedagogane var utdanna barnehagelærarar, medan ein var barnehagelærer på dispensasjon, med anna utdanning. Alle fem var pedagogiske leiarar på si avdeling. Dessutan ville vi intervju ein annan vaksen tilsett på same avdelinga, det vi heretter kallar fagarbeidarar, fordi vi trur at desse er vel så mykje saman med borna som dei pedagogiske leiarane, og fordi vi ville ha eit sideblikk på eventuelle skilnader mellom dei to gruppene. Dei fem pedagogiske leiarane er kategoriserte som 'gruppe A', dei fem fagarbeidarane som 'gruppe B'. Pedagogen som arbeider i barnehage 1, vert såleis omtalt som pedagog 1 eller 1A, fagarbeidaren som er i barnehage 1, vert

omtalt som fagarbeidar 1 eller 1B, og så bortetter. Pedagogane er alle kvinner, alle fem kjem frå same staden som dei no bur og arbeider på, og har vakse opp med nynorsk som hovudmål. Dette er også skriftspråket dei no nyttar, privat og på arbeid. I 'gruppe B' er det større variasjon: Der er det fire kvinner og ein mann. Tre har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidar, og den eine av desse (5B) går siste året på barnehagelærerutdanninga. Av dei andre i gruppe B er ei utdanna barnepleiar med fagarbeidargodkjenning (4B), og ei arbeider som styrar, på dispensasjon, utdanna sosionom (2B). Fire av fagarbeidarane har nynorsk som hovudmål, medan 5B har bytt til bokmål som føretrekt skriftspråk i vaksen alder.

Først vart observasjonane gjennomførte med relativt opne observasjonsskjema. Kvar av øktene varte i om lag to timar på føremiddagstid. Vi såg særleg på korleis informantane som seinare skulle intervjuast, la til rette for dei aktuelle literacyhendingane i samlingsstunder og frileik, og om det var dei tilsette eller ungane som tok initiativet. Vi ville ikkje observere talemål med mål om å gjere ei sosiolingvistisk gransking, men i situasjonar der det var samtalar om bøker, songar eller liknande, var talemålet og høgtlesingspraksisen til dei tilsette interessant i eit literacyperspektiv. Vi såg også på kor mange songar og bøker som vart nytta. Observerte hendingar vart registrerte og nummererte deskriptivt i observasjonsskjemaet. Etter observasjonsøkta vart pedagogen intervjuast først, deretter fagarbeidaren.

Kvart av dei ti intervjuast varte frå 20 til 60 minuttar, og baserte seg på både intervjuguide og oppfølgingsspørsmål frå observasjonsøkta. Hovudtemaa i intervjuast var språkstimulerande aktivitetar og skriftspråkval i barnehagen, dessutan tilhøvet til rammeplanen. I kvart underkapittel i resultatdelen (kapittel 4) gjer vi meir greie for spørsmåla informantane fekk. I utgangspunktet var intervjuguiden lik for pedagogar og fagarbeidarar, men spørsmål som handla om leiing, vart stilte berre til dei pedagogiske leiarane. Det vart teke lydopptak av intervjuast, og dei vart transkriberte etterpå. Deretter vart dataa frå observasjonsskjema og transkripsjonane bearbeidde og systematiserte i tråd med det Kvale og Brinkmann omtalar som «meiningsfortetting»: Det som i tråd med problemstilling og teoretisk grunnlag vert sett på som meiningsberande, vart attgjeve med få ord (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212). Resultata av

meningsfortettinga vart sette inn i eit Excel-dokument, og var, saman med notat og transkripsjonar, utgangspunkt for analysen. Kvar informant og kvar observasjonsøkt hadde ei kolonne i skjemaet, og kvart tema i intervjuguiden og observasjonsskjemaet hadde si rad. Særleg relevante resultat vart koda, kodar som viste tilbake til heile utsegner i dei transkriberte intervjuar eller til sekvensar i observasjonsnotata.

## Resultat frå observasjons- og intervjugranskinga

Det skal no gjerast greie for kva som kom fram i observasjons- og intervjuøktene om høgtlesing, song og oppdagande skrivning, dessutan om refleksjonar rundt språkstimulering og rammeplanen sine føreskrivingar om dette. I kapittel 5 vil resultatata bli diskuterte i lys av faglitteratur.

### Høgtlesing

I intervjuar vart informantane spurde om korleis dei ser på høgtlesing i barnehagen, om det er personalet eller borna som vel bøker, om kva for faktorar som påverkar bokvalet, om organisering av og tidspunkt for lesestundene, om kva for målform bøkene er på, og om høgtlesinga skjer på dialekt eller normalisert nynorsk eller bokmål. Det siste var vi også ute etter å finne ut av gjennom observasjonsøktene.

Alle ti informantar omtalar høgtlesing i barnehagen som ein positiv aktivitet for borna og for seg sjølve: «Eg synest det er kjempekjekt å lese bok, og det synest mange andre av dei tilsette også», meiner til dømes pedagog 1A. Alle informantane seier at det i barnehagane deira er spontane lesestunder når born eller tilsette tek initiativ til det, og alle dei fem pedagogane seier at dei av og til les høgt i samlingsstunda, men ikkje kvar gong.

Observasjonane viser éi høgtlesingshending i samlingsstund – dette var gjort av pedagog 4. Høgtlesing i samlingsstundene vart ikkje observert i dei andre barnehagane. I frileiken vart det ikkje observert høgtlesing frå nokon i pedagoggruppa, men i barnehage 3 og barnehage 5 las ein fagarbeidar høgt for eit barn i den observerte frileiken. Såleis registrerte vi ikkje høgtlesing i to av barnehagane (barnehage 1 og 2).

Alle ti informantar seier at det av og til er dei tilsette som vel boka i samlingsstunda, andre gonger borna. Det kjem an på temaet, om det er spontanlesing initiert av born eller ein i personalet, eller om det er planlagd lesing. Både pedagogar og fagarbeidarar ser ut til å først og fremst velje bok ut frå tema, noko desse utsegnene får illustrere: «Eg tek det som passar til tema» (3B), «Men det er klart at vi vel ofte ut frå kva tema vi held på med» (1A), «Høgtlesing skjer kvar dag. Men akkurat no er vi inne i andre tema på planen, så akkurat no skjer høgtlesing litt spontant når ungene har lyst til det [...] Desember er ein typisk høgtlesingsmånad» (4A).

I den samlingsstunda der høgtlesing vart observert, var det pedagogen som hadde valt boka og førebudd aktivitetar knytte til henne. I frileiken i barnehage 3 var det barnet som valde bok i den spontane lesestunda som oppstod, medan det i barnehage 5 var vanskeleg å registrere kven som valde.

Alle ti informantar seier at høgtlesing går føre seg om morgonen eller seint på ettermiddagen, og grunnjev det med at det er ein koseleg aktivitet som krev ein viss grad av ro. Pedagog 1 seier det slik: «Det første nokre av dei seier når dei kjem om morgonen, er om eg vil vere med og lese ei bok. [...] Og om ettermiddagane. [...] Når ein har seinvakt, heilt på slutten av dagen roar det seg som regel litt. Frå klokka 16 og utover. Å kunne krype opp i sofaen med nokre få ungar og lese, det er toppen» (1A).

Denne informanten fortel òg at dei har hatt lesegrupper tidlegare år, slik at dei har hatt systematisk høgtlesing for alle, men at det ikkje er slik dette året. Pedagog 3 fortel at hennar barnehage gjorde systematiske eigenobservasjonar for å finne ut på kva tider dei tilsette las for borna. Då såg dei at dei las «for lite», og dermed innførte dei høgtlesingsgrupper for å sikre høgtlesing for alle. Denne barnehagen loggfører høgtlesinga og kven som deltek. Det gjer også barnehage 4: Her har dei lister der dei kryssar av for kven som deltek i lesestunda, og om borna sjølve kjem med ei bok og tek initiativ til at nokon skal lese for dei.

Ni av ti informantar tematiserer ikkje sjølve målform i bokutvalet i intervjuet. Unnataket er pedagog 5: «Vi prøver å blande litt. Vi har ein god del nynorske bøker [...] Og så har vi ein del bøker på bokmål» (5A). På direkte spørsmål om dei tenkjer over kva for målform bøkene er på,

seier dei fem pedagogane at nynorsk er viktig for borna, og at dei dermed prøver å velje nynorske bøker: «Vi tenkjer på det når vi låner bøker, kva bøker som er på nynorsk og kva bøker som er på bokmål», seier til dømes pedagog 3. Liknande svar kjem også frå to av fagarbeidarane (4B og 5B). Dei tre andre i fagarbeidargruppa (1B, 2B og 3B) seier ikkje noko om val av bøker knytt til målform.

Pedagog 1 er den einaste informanten som seier at ho hovudsakleg prøver å lese på den målforma boka er skriven på. Dei andre informantane i pedagoggruppa seier at dei varierer mellom å lese bøkene høgt på dialekt og «som dei står» (2A). Svaret til pedagog 4 synest symptomatisk for gruppa:

Eg les mest på dialekt. Eg prøver å lese det som står i teksten, men likevel så les eller fortel eg litt utanom akkurat det som står ordrett [...] Er det ord som eg tykkjer har eit bokmålspreg, så seier eg det på dialekt. [...] Vi har brukt ein del møtetid på det å snakke om formidling og bøker. Vi seier at det viktigaste er at vi sjøve er komfortable med korleis vi formidlar boka. Eg vil ikkje påleggje dei som snakkar bokmål, å snakke eller lese rein nynorsk. (4A)

Alle fem fagarbeidarar seier at dei føretrekkjer å «lese» eller fortelje boka på dialekta si. Svaret til fagarbeidar 3 ymtar om at ho ser på dialekta si som «nynorsk», altså nynorsknær: «Eg brukar mest dialekt. Eg er ikkje flink til å lese akkurat som det står [...] Eg føler ikkje det er heilt meg å sitje der og lese bokmål. [Intervjuar: Og dersom boka er på nynorsk?] – Då les eg mest på nynorsk [...] Det er litt meir naturleg» (3B).

Oppsummeringa er at både pedagogar og fagarbeidarar i hovudsak føretrekkjer å lese boka på dialekt eller å tilpasse det dei les, til talemålet sitt. Vi har ikkje talt kor mange bøker som er tilgjengelege for borna i kvar barnehage, og på kva for målform dei tilgjengelege bøkene var. Tilgjengelege bøker seier heller ikkje nødvendigvis noko om kva for bøker som faktisk blir lesne for borna.

## Song

I intervju ønskte vi å få kunnskap om haldningane til det å syngje i barnehagane, på kva for målform eller språk det vert sunge, kva for

songar som vert nytta, og kven som vel dei. Dessutan var vi interesserte i om det vert sunge med tonefølgje frå digitale spelelister eller CD.

Alle informantane seier det blir sunge i barnehagen. Pedagoggruppa ser ut til å leggje større vekt på å syngje enn det fagarbeidargruppa gjer. Fire av fem pedagogar seier at dei syng «mykje» med borna. Pedagog 3 likar ikkje å syngje sjølv, men har gjort avtale med andre tilsette: «Det er ikkje alle som likar å syngje, og det gjeld både ungar og vaksne. Eg likar det ikkje sjølv, så det er veldig lite song i samling når eg har samling, mens andre er flinkare» (3A). I gruppa med fagarbeidarar svarer to informantar (1B og 3B) at dei syng, men då helst åleine med borna. Fagarbeidar 2, som også er styrar i sin barnehage, oppgjev at ho syng «mykje» og at dei nyttar *Tunkatten si songbok*, ei nynorsk songbok på nett, når dei skal lære seg nye songar.

Alle informantane i pedagoggruppa oppgjev at det er både planlagde og spontane innslag av song i barnehagekvardagen. Pedagog 2 svarer slik på spørsmålet om når dei syng og kven som tek initiativet:

Dei vaksne syng og ungane hengjer seg på [...] Vi har kanskje litt meir struktur med dei største, så då vert det i samlinga vi syng. Viss det er noko spontant, at ein unge lurar på ein song, så tek vi den, sjølvsagt. Men hovudregelen er i samlinga. Og kven som syng? Jau, det er den vaksne som har samlinga, og ungane.  
(2A)

Observasjonane viser at fire av barnehagane (barnehage 1, 2, 3 og 5) song i samlingsstunda eller som start på måltidet. I barnehage 4 observerte vi verken spontan eller planlagd song, men pedagog 4 oppgjev at dei «syng i songstund kvar dag». Om dette er ei eiga songstund seinare på dag, kom ikkje fram gjennom intervju eller observasjon.

Alle songane var initierte og leia av pedagogar, med unntak av barnehage 3, der ein fagarbeidar tok opp songen.

Alle pedagogane seier at dei ønskjer å velje nynorske songar, men at dei synest gode nynorsksongar er vanskeleg å finne: «Vi tenkjer over det. Det er vanskeleg å finne på nynorsk. Der vi kan, omset vi, slik at det i alle fall vert litt nynorsk eller dialekt. Men det er ikkje alltid at det går opp med rimet i songen. Så då kan det bli litt knoting også» (3A). Også pedagog 4 fortel at dei prøver å velje nynorske songar, men at det er vanskeleg:



No til jul held vi på å øve inn to nye songar som er på bokmål, som vi då har prøvd å gjere litt nynorske [...] og sameleis bruke litt dialekt når vi syng. Men det er ikkje alltid så lett. Eg synest eigentleg det er altfor lite. Og viss vi finn songar på nynorsk, så er det [...] tradisjonssongar, litt gamle songar. Men dei nyaste og moderne songane er på bokmål. Det er ei utfordring. (4A)

Ho fortel også at dei likar å høyre på og syngje til CD eller digitale musikkfiler, men at det gjev nokre språklege utfordringar. Om ho legg opp til at dei skal syngje songen på dialekt eller nynorsk i barnehagen, kan borna seie at «det er ikkje slik han er på CD» (4A).

Pedagog 5 legg vekt på tematisk relevans og løfter fram ferdiglaga songkort: «Vi finn songar som passar til tema, songar som kan utvikle ordforrådet. Både nye og kjende songar. Og så har vi Sing Sang-kort, og dei er veldig kjekke. Vi legg ut bilete, og så får ungane trekkje» (5A). Barnehage 3 og 4 har laga eigne songkort, og dei legg til nye songar i denne songkortbasen. Desse songane er på nynorsk, bokmål, dialekt eller ei blanding.

I intervju seier alle pedagogane at dei ønskjer å velje nynorske songar, men at det er temaet og innhaldet i songen som avgjer. Intervju- og observasjonsdataa gjev til saman dette biletet av songpraksisen: I dei fire barnehagane der det vart observert song, var det til saman sunge 28 gongar (to songar vart sungne fleire gongar – derfor er det 22 songar, men 28 songsekvensar). Fire av songsekvensane var på nynorsk, 16 på bokmål, og åtte var på ei blanding av dialekt, nynorsk og bokmål. Av dei 22 songane er ein av tekstane skriven av barnehagen sjølv (barnehage 3), ein innleiingssong til samlingsstunda. Tre av dei 22 songane er julesongar med kjent opphav. Elleve songar er tradisjonelle barnesongar med ukjent opphav, og dei sju siste songane let seg spore tilbake til gamle lese- eller songbøker frå 1923–1983. To av dei fire nynorske songane var julesongar som kyrkja hadde sendt ut til å øve på før julesamling i kyrkja. Oppsummert var to av 22 songar pedagog-initierte og på nynorsk.

## Oppdagande skrivning

Vi spurde òg informantane om korleis, når og om dei legg til rette for aktivitetar som inviterer til oppdagande skrivning, og om borna

prøver ut skriving i samband med teikning. Dette såg vi også etter i observasjonsøktene.

Ingen av informantane rapporterer om teikning som ein vaksenstyrt aktivitet, eller seier noko om når teikneutstyr er tilgjengeleg. Alle fem pedagogar seier at dei hjelper borna med skriving og bokstavar når borna etterspør det, noko desse utsegnene kan illustrere: «Dei som er ivrige og har begynt å forstå det med bokstavar og skriftspråket, vi hjelper dei på det stadiet dei er. Men vi har ikkje undervisning og slikt, det er eg litt påpasseleg med. Men vi møter ungane der dei er i utviklinga» (4A), «Eg har førskulegruppa, og der jobbar vi litt med leikeskriving. Litt for å stimulere dei. Kanskje legg vi fram eit ark med bokstavane i alfabetet. Og så er det tilgjengeleg, og då har dei moglegheit for å leike seg med skriftspråket. Mange skriv, har vi sett» (5A).

Ingen av pedagogane «pålegg» borna å øve på skriving. Pedagog 3 seier til dømes: «[...] den skriftlege [stimuleringa] kjem litt med åra og med alderen og modninga til ungane. Når dei er interesserte, er vi litt på» (3A). Samstundes meiner to av pedagogane (1A og 4A) at det er viktig at borna har lært å skrive namnet sitt når dei tek til på skulen. Pedagog 1 hevdar følgjande: «Eg tenkjer at det er viktig at dei har lært seg å skrive namnet sitt. Vi startar med det tidlegare, men viss dei ikkje har lært seg det det siste halvåret før skulestart, øver vi litt intensivt på det. Då gjeld det å få det inn, til dømes ‘Har du teikna? Å, då må du skrive namnet ditt på.’» (1A).

To av pedagogane (1A og 2A) har refleksjonar rundt det at borna skal kunne sjå at det ein seier, også kan skrivast ned og lesast av andre.

Alle barnehagane har ein type ‘klubb’ for dei som går siste året i barnehagen. To av pedagogane (3A og 5A) seier at dei brukar pedagogisk tilfang som til dømes aktivitetsboka *Trampoline* (Hals, 2018). Begge poengterer at desse klubbsamlingane har eit variert innhald, og at dei ikkje berre øver på å vere rolege og jobbe med boka.

To av pedagogane (3A og 4A) fortel at dei har jobba med skrivedans, ein metode som stimulerer motorikken til borna for å gje dei eit grunnlag for å forme bokstavar. Dessutan fortel pedagog 4 om samarbeidsprosjektet *Språkleik* saman med 1. og 2. klasse på nærskulen. Her set læraren og pedagogen saman grupper som får eit gjeve tema dei skal leike, til

dømes «fellesfjøs» eller «kulturhus». Barnehageborna vert inspirerte av skuleborna til å lage til dømes skilt, namnelappar, menyar og program.

Vi observerte éin barnehage med teikneøkt eller med skriveutforsking leia av ein vaksen (pedagogen). Det var i barnehage 4, der borna teikna Jakob og Neikob etter å ha lese boka. Her var det eitt barn som spurde korleis den og den bokstaven såg ut, fordi ho sjølv ville skrive på arket sitt.

Alle ti informantar fortel at dei somme tider skriv på teikningane dersom borna har fortalt noko om det dei har teikna og ønskjer at dette skal stå på teikningane deira. Men dei seier også at borna ikkje etterspør dette så ofte. Fagarbeidar 3 er den med det mest 'skulske' perspektivet på skrivinga til borna: «Vi må jo prate om at dei skriv rett og korleis dei skriv, og hjelpe dei. For at dei skal kunne skrive rett» (3B).

Alle barnehagane hadde tilgjengeleg materiell for teikning og skriving til bruk i frileikøktene som vi observerte, men i varierende grad. Barnehage 3 hadde ein tydeleg skriveinspirasjonsplass, med laminerte, illustrerte bokstav- og ordark over skriveplassen, som var ein av stasjonane i rommet. Denne stasjonen var tilgjengeleg utan at noko måtte ryddast vekk for andre aktivitetar. Dei andre barnehagane hadde teiknesaker tilgjengelege i hyllene, eller på hovudbordet, som då måtte ryddast vekk for andre aktivitetar. Pedagogane deltok ikkje i teikning og skriving, bortsett frå i den nemnde sekvensen i barnehage 4. I dei andre barnehagane var det ein fagarbeidar eller assistent som sat ved teiknebordet med borna.

Ingen av informantane tematiserer nynorsk som skriftspråk direkte i denne delen av intervjuet, og då heller ikkje om dei modellerer på bokmål eller nynorsk. To observasjonar kan likevel knytast til nynorsk språkstimulering: I barnehage 4 er ei bok på nynorsk utgangspunktet for teikne- og skriveaktiviteten, og i barnehage 3 er skrivestasjonen utstyrt med små ordbilete på nynorsk.

## Synet på språkstimulering og forståing av rammeplanen

Det siste vi vil dra fram frå intervjuet, er informantane sine refleksjonar om munnleg og skriftleg språkstimulering og dermed òg om korleis dei forhold seg til rammeplanen sine føreskrivingar om skriftspråkstimulering.

Termen «språkformer» er det som er brukt i rammeplanen sitt avsnitt om dei norske skriftspråka (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Dette er eit ord som ikkje er brukt i læreplanen for skulen eller i barnehagelova. Vi ønskte å høyre kva dei tilsette la i omgrepet, og om dei barnehagane som tilsynelatande arbeider mest med skriftspråkstimulering gjennom varierte literacyhendingar, forstår «språkformer» også som «målformer».

Munnleg språkstimulering vert løfta fram av alle informantane som den viktigaste delen av språkstimuleringa i barnehagen. Dei fem pedagogane svarer at dei tenkjer mykje på munnleg språkstimulering og meiner dei er bevisste på å trene på ord og omgrep: «Det jobbar vi med heile tida, kvar einaste dag. Vi pratar med ungane, set ord på ting, bekreftar dei, repeterer det dei seier, spør dei, undrar oss i lag med dei. Det gjer vi kvar einaste dag», seier såleis pedagog 5. Også alle fem fagarbeidarar uttrykkjer at munnleg språkstimulering er viktig, og at det skjer kvar dag.

Vi observerte fleire literacyhendingar i form av høgtlesing og song, men då vi diskuterte rammeplanen i intervjuet knytte ikkje informantane denne til omgrepet skriftspråkstimulering. På direkte spørsmål om dei konkrete aktivitetane nemner derimot fleire ordet «skriftspråk».

Inntrykket er at alle barnehagane har arbeidd med den nye rammeplanen og med endringane frå den førre. Alle dei ti informantane seier at rammeplanen er eit styringsdokument som dei skal følgje, her er det ingen skilnad mellom informantgruppene. Pedagog 2 seier det slik: «Det er arbeidsboka vår, då. Vi skal jo følgje den. Om den påverkar det daglege arbeidet i barnehagen, har alt med leiaren å gjere. Bryr leiaren seg, så bryr vi oss» (2A). Også fagarbeidarane omtalar rammeplanen som eit bindande dokument som dei har arbeidd mykje med i personalmøtetida.

Ingen av informantane tematiserer sjølve rammeplanens term «språkformer». Dermed spurde vi dei direkte om kva dei la i dette ordet, eksemplifisert av ei setning frå rammeplanen: «I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialektar, gjennom rim, regler, songar, litteratur og tekstar frå notid og fortid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Svara var ulike, men felles var at ingen informantar tolkar «språkformer» som 'målform', 'bokmål' eller 'nynorsk'. Alle ti uttrykkjer usikkerheit om korleis dei kan tolke «språkformer» i setninga frå rammeplanen.

To av pedagogane (4A og 5A) ser på «språkformer» som dialektar, kroppsspråk og gestar, medan dei tre andre (1A, 2A og 3A) meiner «språkformer» må referere til mangfald, dialekter og ulike språk. Pedagog 2, til dømes, tolkar det slik: «Skriving er jo ei språkform. Og forskjellige dialekter. Forskjellige ord på forskjellige ting. Og det med notid og fortid. [...] Ungane er jo veldig gode i engelsk [...] Vi har ungar med foreldre frå Finland og frå Russland ... det er jo også språkformer» (2A).

Fagarbeidarane verkar endå meir usikre på korleis dei skal tolke «språkformer». To av fagarbeidarane (1B og 4B) svarte at dei «ikkje viste» kva omgrepet tydde. Dei tre andre (2B, 3B og 5B) vurderte det som ulike måtar å uttrykkje seg på, som mimikk, kroppsspråk, verbalspråklege uttrykk for kjensler og tekstsjangrar.

## Drøfting av resultatata

Dei presenterte praksisane og refleksjonane rundt dei utvalde literacyhendingane høgtlesing, song og oppdagande skriving skal vi no diskutere i lys av faglitteratur om tidleg literacy generelt, og i nynorskområde spesielt.

### Lite og usystematisk nynorsk skriftinnputt gjennom øyra

Rammeplanen frå 2006 (revidert i 2011) slo fast at alle born skulle bli lesne høgt for dagleg, men i rammeplanen frå 2017 er dette tona noko ned. Solstad, Jansen og Øines meiner dette inneber at barnehagens arbeid med litteratur er svekt (Solstad, Jansen & Øines, 2018, s. 13). Også studiar frå før 2017 har konkludert med at høgtlesing og forteljing ikkje har hatt ein så sentral plass i barnehagen som ein kunne forvente, i lys av at rammeplanen sa at dette burde skje dagleg (Høigård, Hoel & Mjør, 2009; Høigård, 2013b; Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). Informantane i studien vår verkar jamt over medvitne om at høgtlesing er ein språkstimulerande aktivitet. Vi observerte likevel berre tre høgtlesingar (ved to fagarbeidarar og ein pedagog). I intervjuar svarer rett nok både fagarbeidarar og pedagogar at dei les «ofte», så vi burde nok hatt fleire

observasjonsøker og på andre tidspunkt på dagen for å få djupare innsikt i høgtlesingspraksisen.

At høgtlesinga i denne studien går føre seg tidleg og seint på dag, samsvarer med anna forskning på høgtlesingspraksisar i barnehagen (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Konsekvensen av dette kan vere at borna som kjem seint og vert henta tidleg, ikkje får delta i dei same literacyhendingane som dei borna som er der i starten og på slutten på dagen. I tråd med til dømes Hagtvat og Hofslundsengen kan ein også diskutere i kva grad småborn er mottakelege for å delta i samtalar eller leike og teikne rundt leseaktivitetar seint på dag (Hagtvat, 2015; Hofslundsengen, 2017). I ein av barnehagane er det rett nok medvite organisert lesegrupper midt på dagen, etter at borna har ete og såleis kanskje har betre føresetnader for å få utbytte av høgtlesinga, noko som viser oss at kunnskapen om 'optimale' høgtlesingstidspunkt finst i praksisfeltet. Vi ser at det hadde vore nyttig å gjere ei grundigare undersøking av den kvalitative og kvantitative bokbruken i barnehagane, og over lengre tid enn rammene for denne studien har tillate. Mellom anna kunne vi ha observert i dei to første og dei to siste timane av barnehagedagen, for å sjå i kva grad det vart lese høgt tidleg og seint på dagen.

Ni av ti informantar føretrekkjer å *fortelje* bøker og andre tekstar, framfor å *lese* teksten i dei som han er. Rett nok har vi grunn til å tru, særleg ut frå det fagarbeidar 3 seier, at somme av informantane ser på dialekten sin som 'nynorsk', og at «det å lese på skriftspråket» såleis er tolka som å lese bokmål. Her kan det altså liggje ei feilkjelde. Ein kan òg spørje seg kvifor så mange av informantane oppgjev at det er viktig at barnehagen har bøker på nynorsk, dersom dette ikkje spelar ei rolle for dei i den praktiske høgtlesingsaktiviteten. Fleire av informantane svarer då òg at dei les litt nynorsk, litt dialekt. Likevel ser vi at temaet for boka og korleis dette korresponderer med årsplanen, gjennomgåande vert rapportert som viktigare enn boka si målform – det gjeld både pedagogar og fagarbeidarar.

Det er semje i fagfeltet om at born må få møte ei leikande tilnærming til bøker gjennom forteljing, rolleleik og samtalar, fordi dette spelar ei viktig rolle for både munnleg og skriftleg språktileigning (Lindqvist, 1997, s. 164; Solstad, Jansen & Øines, 2018). Vi veit altså at barnet blir påverka av

det skriftspråklege førebiletet dei møter gjennom høgtlesinga, og vi veit at nynorsk og bokmål er ulike skriftspråk fonologisk (ortografisk), morfologisk og vokabularmessig, og at det såleis ikkje er det same om born hovudsakleg vert stimulerte for det eine eller det andre. Matre peikar då også på at småborn møter nynorsk «gjennom øyra», og at den vaksne bør vere særleg merksam på å lese nynorske bøker som dei er skrivne, i staden for å omsetje til dialekt. Born som skal ha nynorsk som opplæringspråk på skulen, møter bokmål frå dei er små, og før dei byrjar på skulen er dei mindre eksponerte for nynorsk, hevdar ho (Matre, 2005, s. 44). Om høgtlesinga vert erstatta med forteljingar i eit munnleg språk, i stor grad frigjort frå skriftspråket, kan lyttarane gå glipp av den skriftspråkstimuleringa som boka tilbyr – som fonologisk, morfologisk, syntaktisk og omgrepsmessig innputt (Barton, 2007, s. 144; Hofslundsen, 2017; Hagtvatn, 2015). Vi vurderer det å fortelje ei bok som ei anna form for literacyhending enn å lese henne. Fyrstnemnde kan sjåast på som ein munnleg forteljartradisjon som legg vekt på innhald framfor form, og er i så måte ikkje fyrst og fremst skriftspråkstimulering. I staden kan vi kalle ei slik hending talespråkstimulering med element av literacy – ho gjev innblikk i eventyr og forteljingar som delar av skriftkulturen.

At praksisane på høgtlesingsfeltet er lite diskuterte og kanskje tilfeldige, får vi demonstrert av pedagogen som gjennomgåande verkar svært oppteken av nynorsk barnelitteratur, og som elles står fram med ein gjennomtenkt «nynorsk» literacypraksis, men som likevel seier at ho ikkje vil påleggje tilsette å lese normalisert nynorsk. Om born som skal ha nynorsk som hovudmål, vert lesne høgt for på nynorsk eller ikkje, framstår såleis som avhengig av einskildtilsette sine val. Utsegna til pedagogen kan nok også vise oss at ho har forstått forventningane (våre) som ligg i spørsmålet, og at ho veit at dette kan vere konfliktstoff i personalet.

Resultata våre antydar altså ein kombinasjonen av lite/tilfeldig høgtlesing på nynorsk og få/tilfeldige høgtlesingsaktivitetar på tidspunkt når dei fleste ungane er i barnehagen, altså midt på dagen. Dette gjev grunnlag for ein hypotese om at barnehageborn som skal ha nynorsk som skulespråk, får lite og lite systematisk høgtlesingsinnputt på nynorsk – eventuelt: Det er potensial for langt meir og langt meir systematisk innputt av dette slaget.

## I praksis er å syngje viktigare enn å syngje på nynorsk

Det er ein samanheng mellom det informantane svarer om høgtlesing, og det dei svarer om song. Alle pedagogane ønskjer å syngje på nynorsk og synest det er viktig. Men i motsetnad til når dei les høgt og simultanomset til dialekt, meiner informantane at dei synest språket vert «dårleg» når dei prøver å omsetje songane. Songar har ein tydelegare tekststruktur med rim og rytme, og dermed kan ikkje alle ord omsetjast direkte. At dette vert definert som eit problem, ser vi i det at ein av barnehagane omset songar til nynorsk og lagar eigne songkort, slik at barnehagen får ein felles versjon av songane.

I intervjuet seier alle pedagogane at dei ønskjer å bruke nynorske songar, men fleire av dei seier at det er vanskeleg å finne desse. Vi tolkar svara slik at det også handlar om at dei ønskjer å velje songar dei kjenner frå før, som dei kan syngje utanåt. Det finst rimelegvis fleire barnesongar på bokmål enn nynorsk, men vi ser det likevel som overraskande at berre to av 22 pedagog-initierte songar i studien er på nynorsk. Truleg spelar barnehagen sine tradisjonar når det gjeld munnleg språkstimulering inn, sidan åtte av songane var på ei blanding av dialekt, bokmål og nynorsk.

I ein av barnehagane problematiserer pedagogen innhaldet i nynorske barnesongar og seier dei handlar om det rurale og er gammaldagse. I den same barnehagen tematiserer pedagogen kulturelle utfordringar i det digitale perspektivet: Sjølv om dei tilsette ønskjer å omsetje songar til nynorsk eller dialekt, seier borna at det ikkje 'er' slik på CD-en/på Spotify (eller andre strøymetenester). Dette viser at somme songar har større status blant dei vaksne og blant ungane, noko som spelar inn på repertoar og dermed på språkstimulering. Når det gjeld bruk av musikk og songar på CD og frå strøymetenester, handlar det truleg også om at det er enklast å velje songar frå populærkulturen, både når det gjeld barnesongar og andre songar.

Song og musikk stimulerer språket og gjev kulturell tilhøyrslse, sidan både borna og dei tilsette kan delta i literacyhendinga. Dessutan kan det å syngje og høyre songar på nynorsk vere den same fonologiske, morfologiske, syntaktiske og omgrepsmessige skriftspråklege inputten som høgtlesing kan vere (Lamb & Gregory, 1993; Montgomery &



Smith, 2014; Skjerdal, 2017, s. 176–178). Særleg pedagogane i studien uttrykkjer ønske og medvit om å bruke songar på nynorsk, men observasjonane viser skilnad mellom idé og praksis. Songane og intervju-svara i denne studien fortel samla sett at den musiske literacypraksisen i stor grad er basert på tilfeldigheter, temaet i årsplanen og pedagogane sine haldningar og songbakgrunn. Informantane fortel at det blir sunge «mykje», noko også funna våre for så vidt støttar. Det kan likevel verke som om medvitet er større om høgtlesing enn om song og musikk som literacyaktivitetar.

## Dei tilsette initierer ikkje oppdagande skriving

Alle dei fem pedagogane fortel i intervjuet at dei svarer på spørsmål om bokstavar og skriving når borna etterspør det, men at det er viktig for dei å ikkje påleggje nokon å øve på skriving. Informantane fortel at borna kjem til dei for å få hjelp til å skrive om noko som opptek dei, og til å skrive namnet sitt, men det er lite rapportering om og heller ikkje observasjonar av vaksenstyrt oppdagande skriving. Faglitteratur argumenterer for at det kan vere viktig at dei vaksne ikkje er for tilbakelente og berre hjelper dei som etterspør det (Gerdem Wright & Bingham, 2019; Hopperstad & Semundseth, 2012, s. 308; Håberg, 2019). Skriftspråkstimulering kan også forståast som involverande samtalar om det å skrive og om kva borna skriv (Gerde, Wright, & Bingham, 2019, s. 3–5), og ei medviten haldning til oppdagande skriving vil såleis òg kunne gje samtalar om språklege skilnader, til dømes mellom talemål og skriftspråk, nynorsk og bokmål, som er med på å forme den språklege identiteten og forsterke ei utforskande haldning til språk (Mjør, 2017).

Men i materialet finn vi også indikasjonar på eit tradisjonelt, skulelikt syn på skriftspråkutforskning i barnehagen (Hagtvet, 2015, s. 267). Ein pedagog legg vekt på at det ikkje skal vere formell skriveopplæring i barnehagen, men fortel seinare at dei legg vekt på at alle skal kunne å skrive namnet sitt før skulestart, og at dei difor øver ekstra på det. Kanskje spring denne praksisen ut av synet på at det å skrive namnet sitt er «brua til skriftspråket» som ein kan finne i faglitteraturen (jf. Høigård 2013a, s. 258).

Alle barnehagane i denne studien hadde tilgjengeleg teikne- og skriveutstyr, men som med høgtlesinga var det fagarbeidarane som la til rette for teikning og skrivning i frileiken, med eitt unntak. Dette synest interessant i lys av at fagarbeidarane ser ut til å ha eit noko meir formelt syn på skriveopplæring enn pedagogane.

## Dei tilsette les ikkje krav om nynorsk ut av rammeplanen

Undersøkinga vår syner at rammeplanen har ein sterk posisjon og er ei svært viktig rettesnor for praksisen til dei tilsette. Dette samsvarer med tidlegare studiar (Bjørhusdal & Budal, 2017; Håberg, 2019). Likevel ser vi at omgrepet språkstimulering i planen i liten grad vert knytt til nynorsk skriftstimulering. I tråd med norsk barnehagetradisjon er det for det første munnleg språkstimulering som er i fokus. For det andre ser det ut som det er vanskeleg for dei tilsette å lese føreskrivingar om 'nynorsk' ut av rammeplanen – både fordi omgrepet 'språkformer' ikkje ser ut til å kommunisere noko tydeleg meningsinnhald, og kanskje òg fordi rammeplanen ikkje tematiserer den norske toskriftspråksituasjonen konkret.

## Avrunding: Vilkår for nynorske literacyhendingar i barnehagen

Denne undersøkinga viser døme på barnehagar som driv systematisk høgtlesing, som har lesestunder i midt på dagen når det er flest born til stades, som utviklar eigne songkort, som har skrivekrok lett tilgjengeleg, som driv jamlege bibliotekbesøk og bokutlån i garderoben og som har kunnskap om literacy i barnehagen. Vi har altså både rapportar om og observasjonar av einskilde literacyhendingar og literacypraksisar som peikar mot medviten skriftspråkstimulering.

Likevel fortel studien vår at den *nynorske* skriftspråkstimuleringa ikkje er så systematisk. I observasjonstida vart det drive lite høgtlesing og lite høgtlesing på normalisert nynorsk, trass i at informantane jamt over

framhevar kor viktig det er med høgtlesing og bøker på nynorsk i barnehagen. Det vart òg sunge klart flest songar med tekst på bokmål, trass i at informantane seier at det er viktig å bruke nynorske songar. Vi såg dessutan lite aktiv tilrettelegging for oppdagande skriving, sjølv om særleg pedagogane oppgjev at dei tykkjer det er viktig med eit ikkje-formelt perspektiv på skriving i barnehagen. I tillegg vart skriftspråkføreskrivingane i rammeplanen og omgrepet språkstimulering lite knytt til nynorske literacyhendigar – i fokus er munnleg språkstimulering – jamvel om dei tilsette synest det er viktig at born som skal ha nynorsk opplæringspråk, får møte nynorsk skriftkultur alt i barnehagen.

Dei tilsette sine haldningar til språkstimulering på nynorsk korresponderer altså ikkje heilt med literacyhendigane som dei i praksis legg opp til. Praksisen rundt nynorske literacyhendigar i barnehagane i studien vår ser ut til å vere personavhengig, og dessutan noko som må vike i møte med viktigare omsyn, som til dømes temaet i høgtlesingsbøkene eller songane, rim og rytme i songen og frykta for at skriveaktivitetar skal likne aktivitetar som primært høyrer heime i skulen. Det er altså i stor grad ytre vilkår som styrer dei tilsette bort frå å gjere det dei seier dei vil, men ikkje gjer, nemleg å leggje til rette for nynorske literacyhendigar. Kanskje er ikkje det så merkverdig all den tid rammeplanen ikkje tematiserer spørsmålet om nynorsk og bokmål. Såleis kan det vere grunn til å tru at sporadisk nynorsk språkstimulering for barnehageborn som skal ha nynorsk hovudmål på skulen, er eit meir generelt fenomen. Det er eit argument for tydelegare krav om nynorsk språkstimulering i rammeplanen for den norske barnehagen.

## Summary

Norway has two written standards: Norwegian Nynorsk, the lesser used standard, and Norwegian Bokmål, the majority standard. Research does not tell much about whether, or to what extent, children who are going to learn Nynorsk at school participate in Nynorsk literacy events in preschool. This qualitative interview and observational study therefore addresses the following questions: «How do preschool teachers and assistants facilitate early literacy in areas where Nynorsk is the first written

language in school, and in what ways can early literacy theories shed light on these practices?» The research is categorized as three literacy events: Reading aloud, singing and invented spelling. Even though the preschool personnel seek to facilitate Nynorsk literacy events, the study shows few such events. The literacy practice is unsystematic and person dependent, and Nynorsk literacy events are downgraded. The National Curriculum (2017) does not address which of the two written standards preschool children should be exposed to. This may explain the lack of a Nynorsk literacy practice in preschools.

Anne Marta V. Vadstein  
 Nynorsksenteret  
 Høgskulen i Volda  
 Postboks 500  
 NO-6101 Volda  
 anne.marta@nynorsksenteret.no

Eli Bjørhusdal  
 Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking  
 Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal  
 Postboks 7030  
 NO-5020 Bergen  
 eli.bjorhusdal@hvl.no

## Litteratur

- Aalberg, E. A. & Semundseth, M. (2006). Sprusikk – språkstimulering gjennom fagene norsk og musikk. *Barnehagefolk*, (4), 52–57.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Malden: Blackwell Publishing.
- Bjørhusdal, E. (2017). Nynorsk språkstimulering i barnehagen: Framlegg til eit fagleg grunnlag. I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste* (s. 11–31). Oslo: Samlaget.
- Bjørhusdal, E. & Budal, I. B. (2017). Språk og nynorsk – kva er planen? Ein analyse av årsplanar i barnehagar på Vestlandet. I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste* (s. 41–66). Oslo: Samlaget.

- Christie, F. (2005). *Language education in the primary years*. Sidney: UNSW Press.
- Clay, M. (1966). Emergent reading behaviour. University of Auckland, New Zealand.  
Henta frå <http://library.adoption.com/Teaching-and-Training-Children/Understanding-Literacy-Development-in-Young-Children/article/3380/1.html>
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (3. utg.). New York: Routledge.
- Gerde, H. K., Wright, T. S. & Bingham, G. E. (2019). Preschool teachers' beliefs about and instruction for writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(4).  
<https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1593899>
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet på barns vilkår*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Grepstad, O. (2015). *Språkfakta 2015*. Hovdebygda: Nynorsk kultursentrum.
- GSI. (2020). *Grunnskolen informasjonssystem*. Henta frå <https://gsi.udir.no/informasjon/>
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2015). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen* (6. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hals, J. (2018). *Trampoline*. Oslo: Gyldendal.
- Heath, S. B. (1988). Protean shapes in literacy events. Ever-shifting oral and literate traditions. I E. B. Kintgen, B. M. Kroll & M. Rose (Red.), *Perspectives on literacy* (s. 348–352). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Hoel, T., Oxborough, G. H. & Wagner, Å. K. (2011). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hofslundsengen, H. (2017). *Betydningen av barns oppdagende skriving i barnehagen. En kvasi-eksperimentell intervensjonsstudie*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Hopperstad, M. H. & Semundseth, M. (2012). Førskolelærers praksis og femåringers skriving i formelle læringssituasjoner i en norsk barnehage. *Nordic Studies in Education*, 32, 297–310. ISSN 1891-5914.
- Høigård, A. (2013a). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2013b). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & B. K. Jansson, *Norsk boka 1* (s. 5–37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Hoel, T. & Mjør, I. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Håberg, L. A. (2019). Samlingstunda – tradisjonsberar eller nyskapar i arbeidet med tidleg litterasitet i barnehagen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(4), 288–299. ISSN: 0029-2052.

- Juuhl, G. K. (2017). Nynorsk i skriftkvardagen til Matias, fire og eit halvt. I E. Bjørhusdal, & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamb, S. J., & Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13(1), 19–27. <https://doi.org/10.1080/0144341930130103>
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- LNK. (2016). *Barnehageundersøkinga*. Henta frå <http://pirion.info/images/barnehageundersøkinga.pdf>
- Matre, S. (2005). Dei yngste barna og nynorsken. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring* (3. utg.). Volda: Nynorsksenteret.
- Mjør, I. (2017). Åtte innspel for ei nynorsk språkstimulering i barnehagen. I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Samlaget.
- Montgomery, A. P. & Smith, K. M. (2014). Together in song: Building literacy relationship with song-based picture books. *Language and Literacy*, 16(3). <https://doi.org/10.20360/G23886>
- Mållova. (1980, 04 11). Lov om målbruk i offentlig teneste. Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5?q=lov om målform](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5?q=lov%20om%20målform)
- Pollo, T. (2008). *The nature of young children's phonological and nonphonological spellings*. Avhandling (ph.d.). Saint Louis, Missouri: Washington University.
- Sandvik, M. M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Selås, M. & Gujord, A.-K. H. (2017). *Språkmøte i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjerdal, L. (2017). Syng nynorsk i barnehagen! I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Samlaget.
- Solstad, T., Jansen, T. T. & Øines, A. (2018). *Lesepraktiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Standley, J. M. (2008). Does music instruction help children learn to read? *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 17–32. <https://doi.org/10.1177/8755123308322270>

- Tabors, P., Snow, C. & Dickinson, D. (2001). Homes and schools together. I D. K. Dickinson, & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 313–334). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy. Writing and reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Treimann, R. & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. New York: Oxford University Press.
- Vadstein, A. M. (2018). *Skriftkultur i barnehøgd. Den vaksne som tilretteleggar for nynorsk språkstimulering i barnehagen*. (Masteroppgåve). Høgskulen i Volda. Henta frå <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/2581016>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Vygotsky, L. (1971). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzel.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

# Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdidaktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular

Av *Eli Bjørhusdal, Janne Sønnesyn og Jan Olav Fretland*

**Samandrag:** Det finst få studiar om norsk lærarar si undervisning om rettskriving, formverk og ord – det me her kallar språkdidaktikk – og særleg finst det lite kunnskap om språkdidaktikk for elevar med nynorsk som hovudmål. Denne elevgruppa er interessant ettersom ho er i språkleg mindretalsposisjon: Manglande eksponering for nynorsk kan føra til problem med å meistra norma i hovudmålet. Denne fokusgruppestudien spør såleis om kva for språkdidaktiske val lærarar på nynorskskular seier at dei tek, og om korleis vala kan forståast i lys av teoriar om grammatikkundervisning. Lærarane i studien gjev læreboka ein dominerande plass og fortel om ein språkdidaktisk praksis som me karakteriserer som dekontekstualisert. Til ein viss skilnad frå tidlegare granskingar legitimerer ikkje lærarane denne praksisen med at nynorskelevar har eit særskilt behov for målretta trening på systematiske feil. Dei problematiserer ikkje dei dekontekstualiserte tilnærmingane sine og ser tilsynelatande ingen samanhengar mellom desse tilnærmingane og nynorskelevar sine (eventuelle) særskilde utfordringar.

**Nøkkelord:** Språkdidaktikk, grammatikk, nynorsk, kontekstualisert undervisning, dekontekstualisert undervisning

**Keywords:** Language didactics, grammar, Norwegian Nynorsk, contextualized teaching, decontextualized teaching

## Tema og problemstilling

Dei siste tiåra har norsk skriveforskning gjort kraftige byks i kunnskap om korleis elevar skriv og om opplæring i skriving (Berge, Evensen, Hertzberg

Sitering av denne artikkelen: Bjørhusdal, E., Sønnesyn, J. & Fretland, J. O. (2020). Repetisjonens kunst i dekontekstualisert språkdidaktikk: Ein fokusgruppestudie av lærarar på nynorskskular. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 63–92). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>  
Lisens: CC-BY 4.0.



& Vagle, 2005; Berge, Evensen & Thygesen, 2016; Blikstad-Balas, 2015; Bueie, 2019; Hertzberg & Roe, 2016; Matre, 2011; Smidt, 2010; Smidt, Solheim & Aasen, 2011). Dette inkluderer interesse for elevar sine ferdigheiter i språklege kategoriar som ordforråd, rettskriving, formverk og setningslære, det me inntil vidare kan kalle grammatikk, både nasjonalt og internasjonalt (Aske & Holmen, 2017; Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Jones, Myhill & Bailey, 2013; Kabel, Christensen & Brok, 2019; Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012; Tonne, 2017). Det internasjonale feltet har lenge vore dominert av forskning som syner at grammatikkundervisning har liten effekt for elevane sine skriveferdigheiter (t.d. Andrews et al., 2006; Hillocks, 1984; Braddock, Lloyd-Jones & Schoer, 1963). Ein stor del av denne forskinga har likevel undersøkt 'tradisjonell' undervisning, som fokuserer på isolerte grammatiske kategoriar – det vil seia gjev læring *om* språk. Denne forskinga har då òg vorte problematisert. Særleg har studiane til Myhill og kollegaer levert argumentasjon for at dersom undervisning i og om grammatiske kategoriar i staden gjev læring *i* språk, gjennom ein 'kontekstualisert' didaktikk, vil ein sjå effekt for skriveugleiken (Jones, Myhill, & Bailey, 2013; Myhill et al., 2012; Myhill, Jones & Wilson, 2015; sjå òg Tonne & Sakshaug, 2007). Undersøkingane til Myhill mfl. tek altså ikkje utgangspunkt i spørsmålet om grammatikkundervisning er effektiv for tekstkvalitet, men spør heller om grammatikkdidaktiske val kan påverka den eventuelle effekten.

I norsk kontekst finst få studiar om grammatikkdidaktikk, jamvel om det er levert masteroppgåver om temaet (t.d. Balevik & Kjartansdóttir, 2014; Horn, 2018; Sellevoll, 2016; Tiller, 2016; Trygslund, 2017; Tørring, 2019; Van Duijn, 2016), og jamvel om det har vore ein levande fagdebatt om grammatikk i norsk skule. «Skulegrammatikkdebatten i Noreg har i svært stor grad dreia seg om kvifor ein (eventuelt) skal undervise i grammatikk, og langt mindre om didaktikkens kva og korleis», hevdar såleis Haugen (2019, s. 8). Det er ein påstand som fell saman med utgangspunktet for studien vår: Trass i at det føregår ei rik skrivedidaktisk forskning i Noreg i dag, har me relativt lite kunnskap om lærarar si undervisning i rettskriving, formverk og ord – det me nedanfor vil kalla *språkdidaktikk*.

I denne samanhengen er elevar med nynorsk hovudmål ei særleg interessant elevgruppe ettersom dei er i språkleg mindretalsposisjon.

Studiar ymtar om at manglande eksponering for eige skriftspråk kan føra til normproblem generelt og bokmålssamanfallande normavvik spesielt i tekstane til elevar og studentar med nynorsk som fyrsteskriftspråk (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Fretland, 2015; Fretland, 2011; Fretland, Balevik & Kjartansdóttir, 2016). Det er likevel ingen merkbar fagleg diskusjon om kvifor og korleis normproblema til nynorskelevar kan arbeidast med didaktisk.

Problemstillinga for denne studien er såleis: Kva for språkdidaktiske val seier lærarar på nynorskskular at dei tek, og korleis kan vala forståast i lys av teoriar om kontekstualisert grammatikkundervisning? Problemstillinga er undersøkt ved hjelp av to forskingsspørsmål: Korleis oppfattar dei undersøkte lærarane rettskrivings-, formverk- og ordkompetansen til elevane sine? Kva legg dei vekt på når dei utfører og vurderer språkdidaktisk arbeid med desse elevane?

Me har valt lærarar på mellomsteget, dels med utgangspunkt i relevante granskingar (jf. Bjørhusdal & Juuhl, 2017), men også fordi mellomsteget er eit tidspunkt i skuleløpet der læreplanen for alvor har sett skrivning og tekstproduksjon, og dermed også ferdigheiter i rettskriving, formverk og ordval, på dagsordenen (Udir, 2013).

## Forsningsbakgrunn

### Grammatikkdidaktikk og språkdidaktikk

Me innleidde med å visa til studiar om *grammatikkdidaktikk*, samstundes som me sa at undersøkinga vår handlar om undervisning i 'rettskriving', 'formverk' og 'ord'. Det er dermed på sin plass å gjera ei omgrepsavklaring. Undervisning i 'grammatikk' kan forståast som den som gjeld ordklassar, setningsledd og setningstypar (Hertzberg, 2008, s. 19), og ein kan såleis argumentera for å skilja omgrepet 'grammatikk' frå omgrepet 'rettskriving'. Men som Tonne understrekar: «[D]et ligger grammatiske prinsipper til grunn for rettskrivingen» (Tonne, 2015, s. 220). Fordi både det fonologiske prinsippet og det etymologisk-morfologiske prinsippet handlar om å forstå og kjenna att lyd- og meningsstrukturar og omsetja desse til skrift, er det ikkje urimeleg å sjå undervisning i dei som undervisning

i ein del av eit språk sin grammatikk – det Hertzberg samanfattar som «undervisning i språklige strukturer og kategorier» (Hertzberg, 2008, s. 19). I spørsmålet om kunnskap om leksikon, altså ordforrådet, skal eller kan skiljast frå kunnskap om grammatikk, argumenterer Haugen for at skilnaden er «i grad, ikkje i art» (Haugen, 2019, s. 11): Det lukka systemet som utgjer til dømes substantivskjemaet, er immanent i det konkrete substantivet, og såleis er òg eit ord ein 'lyd- og meningsstruktur' som kan omsetjast til skrift. Ikkje alle studiane som me straks skal koma tilbake til, har ei så vid forståing av grammatikk som dette, men få av dei avgrensar omgrepet til syntaks og morfologi (formverk). Me meiner dermed at me kan bruka resonnement og funn i grammatikdidaktiske studiar til å kasta lys over våre resultat.

Fordi 'grammatikk' kan konnotera eit smalare sett av kategoriar enn det me tek føre oss, har me likevel ikkje valt å nytta ordet 'grammatikdidaktikk' om det denne studien dreier seg om. I staden bruker me nemninga 'språkdiraktikk'. Ho er inspirert av Tonne og Nergårds innføringsbok *Språkdiraktikk for norsklærere* (2008), og strekar under at interessa vår ligg i det Hertzberg kallar undervisning i språklege strukturar og kategoriar (sjå over, Hertzberg, 2008, s. 19).

## Kontekstualisert og dekontekstualisert språkdiraktikk

Me gjorde innleiingsvis eit poeng av at eldre effektgranskningar har vorte kritiserte for å berre undersøkje samanhengen mellom 'tradisjonell' grammatikkundervisning og skriveutviklinga til elevane. Nyare granskningar antydgar at ein får andre resultat om 'kontekstualisert' grammatikdidaktikk ligg til grunn. Nemningane 'tradisjonell' og 'kontekstualisert' om desse ulike didaktiske retningane er nytta i til dømes Kabel mfl. (2019) og Trygslund (2017), medan til dømes Selj (2015) og Askland (2019) kallar dei 'dekontekstualisert' og 'kontekstualisert'. Askland stør seg til studiane til Myhill og kollegaer, som er dei som har etablert og i størst grad teoretisert skilnaden mellom dei to innfallsvinklane (t.d. Myhill et al., 2012; Myhill et al., 2015; Myhill, 2018).

Myhill og kollegaer byggjer på Hallidays (t.d. 2004) funksjonelle syn på grammatikk i si omgrepsfesting av «contextualized teaching of grammar» (Myhill, 2018, s. 10). Såleis er føremålet med kontekstualisert språkdidaktikk at grammatikkarbeidet skal ha ein funksjon for skriving: «[...] to develop learners' metalinguistic understanding about writing and being a writer, and to develop explicit knowledge about language choices in writing which can be internalised» (s. 11). Ein lærar som driv kontekstualisert språkdidaktikk, vil ikkje primært fremja elevane sine ferdigheiter i å identifisera språklege strukturar, men i å ta språklege val: «[...] it is more important to know *how* a passive construction alters the emphasis in information conveyed than it is to know *that* it is a passive construction» (s. 11). Å kunna identifisera ein passivkonstruksjon er ifylgje Myhill ein 'lukka' kompetanse som berre peikar mot seg sjølv, og som ikkje har nokon openberr bruksverdi for skriving. Ein slik verdi har derimot kunnskap om korleis passivkonstruksjonar er nytta, og om tilhøvet deira til den meininga som teksten skaper hos mottakaren. Målet for kontekstualisert språkdidaktikk er altså å få elevane til å forstå koplinga mellom lingvistiske val som dei tek når dei skriv, og korleis desse vala skaper meining i teksten for lesaren (s. 10). Dermed skal det grammatiske metaspråket alltid forklarast gjennom døme og mønster. Elevane må få modellar som dei kan bruka i eiga skriving, og modellane skal vera henta frå autentiske tekstar. Det skal dessutan alltid lagast ei kopling mellom språktrekket som er i fokus, og korleis dette kan heva kvaliteten på den aktuelle teksten, og undervisninga skal medføra aktiv diskusjon om språkval og effektar av dette valet (Myhill et al., 2012, s. 148; Hertzberg, 2008, s. 82). Kabel, Bjerre og Bock (2019) bestemmer ikkje kontekstualisert undervisning som eit like konkret føreskrivande didaktisk omgrep, men også dei seier det handlar om «[...] *sammenhænge* mellem ord- og/ eller sætningsniveauet og en eller flere facetter af konteksten, og hvor dette sker i et arbejde med en hel tekst» (s. 59). Både Myhill (2018) og Kabel mfl. (2019) presiserer at denne språkdidaktikken set store krav til læraren sin kompetanse.

Det Myhill formulerer som «doing decontextualised grammar» (Myhill, 2018, s. 10), er på si side undervisning som handlar om å identifisera språklege kategoriar som kan vurderast som korrekte eller

ukorrekte i samanhengen. Dermed er dekontekstualisert språkdiraktikk kjenneteikna av øvingar med ord og setningar isolerte frå ko(n)tekst, det vil seia oppgåver som skal få elevane til å forstå, repetera og automatisera syntaks- og rettskrivingsreglar og bøyingsparadigme. Myhill kallar denne praksisen for «decontextualised drills» (s. 10). Ho understrekar at dekontekstualisert didaktikk ikkje nødvendigvis fell saman med undervisning utan bruk av tekstar: Omgrepet dekkjer òg bruk av mini-grammatikkleksjonar i litteraturundervisning, øving i å identifisera språklege kategoriar og fenomen i ein autentisk tekst og å forklara kva som er rett og gale i ein elevtekst utan å eksplisitt gjera greie for kvifor og korleis. Kabel mfl. (2019) presiserer det same: «Vi bruker heller ikke begrebet [kontekstualiseret] om undervisning, hvor [...] den fælles tekst træder i baggrunden til fordel for et isoleret fokus på ord- og/eller sætningsniveau» (s. 60).

Omgrepa 'kontekstualisert' og 'dekontekstualisert' ser ut til å overlappa med det Nygård (2017) kallar «funksjonelle» og «systemgrammatiske» tilnærmingar (sjå òg Hertzberg, 1998). Ifylgje Nygård tek den systemgrammatiske undervisninga utgangspunkt i dei formelle kategoriane og stiller opp systemet bak språkbruken, «de grunnleggende grammatiske mønstrene vi finner i språket» (2017, s. 41), medan ei funksjonell tilnærming fokuserer på språket i bruk og «hvordan man bruker ulike systemgrammatiske kategorier for å få fram ulike effekter i språklig kommunikasjon» (sst). Men Nygård presenterer ikkje dei to tilnærmingane som motsetningar, snarare tvert om: «[...] en bruksnær, funksjonell grammatikkundervisning [er] avhengig av å stå på skuldrene til systemgrammatikken. [...] dersom elever og lærere skal kunne analysere og snakke om språksystemet, trenger de relevante begreper» (s. 42). Dessutan, hevdar Nygård, er ei viktig side av grammatikken i norskfaget målet om å ha kunnskap og medvit om norsk språk, uavhengig av om det har direkte nytteverdi for skrivinga og tekstkvaliteten til elevane. Ho er likevel kritisk til undervisningsformer som byrjar med gjennomgang av kategoriar og automatiseringsoppgåver (til dømes utfylling), og som held fram med at elevane skal bruka dei nyss innlærte strukturane i eiga skriving. Dette gjev ei mekanisk form for undervisning, seier Nygård, «[...] der grammatiske fenomener presenteres løsrevet fra kommunikasjonssituasjoner, og der

arbeidet preges av pugging og ‘paradigmegymnastikk’, det vil si utfylling i ulike typer bøyings skjemaer, mer enn av forståelse» (s. 44).

## Didaktisk arbeid med nynorskelevar sine hovudmålsferdigheiter

Bjørhusdal og Juuhls (2017) undersøking av avvik frå nynorsknorma i tekstar skrivne av sjetteklasseselevar med nynorsk som hovudmål viser at 43 prosent av normavvika i tekstane er avvik i kraft av at dei fell saman med bokmålsnorma (s. 93). Dei er såleis avvik som er spesifikke for nynorskelevar. Dei største av desse avvikstypene er bruk av leksem som ikkje er i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma, bruk av monoftong der nynorsk krev diftong (s. 104), og at sterke verb vert bøyde svakt i presens (s. 107). Fleire andre undersøkingar har peika på samanfall med bokmålsnorma i rettskriving og formverk i tekstar av elevar med nynorsk som hovudmål, til dømes den omfattande studien til Wiggen (1992), undersøkingane til Søyland (2002) og Skjelten (2013) frå KAL-materialet og forprosjektstudien til Normprosjektet (Matre, 2011). Analysar av studenttekstar viser den same tendensen (Fretland, 2011; 2015; Stauri, 2001; Vassenden, 1994).

Det finst altså eit forskingsbasert grunnlag for å hevda at elevar med nynorsk opplæringsmål har særskilde språklege utfordringar fordi dei ser og les nynorsk for lite. Det kan motivera lærarar til å arbeida målretta språkdidaktisk med nynorsk for elevar som har dette som hovudmål, men me har lite forskingsbasert informasjon om korleis dette eventuelt vert gjort. Somme studiar, til dømes Tørring (2019) og Askland (2019), syner rett nok at lærarar føretrekkjer ei dekontekstualisert språkdidaktisk tilnærming når dei underviser i nynorsk som sidemål. Meir interessant i denne samanhengen er at Asklands (2019) informantar argumenterer for at denne tilnærminga også må brukast i undervisning i nynorsk som hovudmål. At nynorskelevar har problem med å meistra dei sentrale kategoriane i sitt eige hovudmål, har altså vorte nytta som legitimitet for eksplisitt opplæring i og dekontekstualisert øving på isolerte kategoriar i nynorsk hovudmålsdidaktikk. Undersøkinga vår er ei djupare utforsking av den eventuelle samanhengen

mellom nynorskelevar sine normutfordringar og dekontekstualiserte språkdidaktiske tilnærmingar.

## Materiale og metode

### Utval

Materialet for denne undersøkinga er intervju med norsklærarar på mellomsteget frå fire skular i Sogn og Fjordane. Skulane representerer dei tre regionane i tidlegare Sogn og Fjordane fylke: ein frå Sunnfjord, ein frå Nordfjord og to frå Sogn. Her er skulane anonymiserte og vert refererte til med regionnamna: Sunnfjord, Nordfjord, Sogn 1 og Sogn 2. Me gjer ikkje noko analytisk poeng ut av deira geografiske plassering, men nyttar regionnamna for å gjera presentasjonen av resultata meir lesarvenleg, samstundes som skulane sin anonymitet vert teken vare på. Informantane vert ikkje refererte til med nummer eller andre individuelle kjenne-teikn, berre skuletilknytning.

Rekruttering av informantar vart gjort ut frå eitt hovudkriterium: undervisningserfaring frå norskfaget på mellomsteget på skular med nynorsk som opplæringspråk. Ut over dette stilte me ingen krav til utvalet. Dei ulike intervjugrubbene var difor sett saman av informantar med ulik utdanningsbakgrunn og ulik mengd undervisningserfaring. Informantane vart rekrutterte via rektor. Me understrekar at informantane individuelt har samtykt til deltakinga. Dei har også hatt høve til å trekkja seg på alle punkt i prosessen, noko ingen har gjort. Totalt 15 lærarar deltok i dei fire intervjuane, og det var to til fem informantar på kvar gruppe.

### Datainnsamling

Datainnsamlinga vart gjennomført ved bruk av fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015; Stewart, Shamdasani & Rook, 2009). Fordelane med å velja denne tilnærminga er fleire. Her nemner me berre ein av dei mest sentrale, nemleg at det å gjennomføra intervjuet som ein gruppesamtale, kan ha hatt ein tryggande effekt på deltakarane. Forskingsintervjusituasjonen er rimelegvis prega av ein viss asymmetri i

forholdet mellom forskar og deltakar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det var difor viktig for oss at lærarane ikkje opplevde samtalane som eit forsøk på å sjekka om praksisen deira var god eller dårleg, men som eit genuint ynske om å læra meir om språkdidaktisk arbeid i skulen. Me valde dermed å vera opne om føremålet med intervjuet. Når norsklærarane då òg fekk diskutera praksisen i fellesskap med kvarandre, vart samtalen kanskje opplevd som tryggare. Intervjua vart tekne opp på lydband og hadde ei snittlengd på 50 minuttar.

Intervjuguiden hadde fire hovudspørsmål. Det fyrste var eit ope spørsmål om korleis gruppene vurderer elevane sin kompetanse i og utfordringane deira med «rettskriving og formverk» og som ikkje spesifiserte bestemte lingvistiske kategoriar ut over oppklaringar av omgrepet «formverk». Det omtalte me òg som «bøying». Deretter spurde me om elevane har problem som særleg knyter seg til å skriva nynorsk, formulert som eit spørsmål om «meistring av» hovudmålet og «innslag av bokmål eller talemål» i elevarbeid. Det tredje spørsmålet handla om korleis dei som norsklærarar arbeider med å heva elevane sin kompetanse i rettskriving og formverk, som me også omtalte som «grammatikk», altså om korleis dei arbeider didaktisk med dette. Me nytta ikkje omgrepet «språkdidaktikk» i sjølve intervjua. Til slutt bad me informantane om å reflektera over korleis ei ideell, «optimal» undervisning i dei emna me hadde vore inne på i intervjuet, ville vera, dersom dei kunne bestemma sjølve og ikkje måtte ta praktiske omsyn.

## Datahandsaming og analyse

Lydopptaka vart transkriberte i nynorsk standardortografi, men med markering av nokre ikkje-språklege trekk. I transkripsjonen, og i attgjevinga av sitat i resultatdelen, gjeld fylgjande transkripsjonsnøkkel:

**Tabell 1:** Transkripsjonsnøkkel.

...	Nøling/pause
(...)	Uhøyrbar del av ytring
[...]	Utelating av tekst



Analysen baserer seg på hermeneutiske fortolkingsprinsipp (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237), og for å styrka validiteten i granskinga har heile materialet gått gjennom to uavhengige analysar, med bruk av tilgrensande, men samstundes noko ulike tekstlesingsmetodar. Begge tilnærmingane er former for tematisk analyse (jf. Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279–280), men framgangsmåten for analysane har vore litt ulik.

Den fyrste analysemåten byggjer på det som ofte vert referert til som kvalitativ innhaldsanalyse (Bratberg, 2017, s. 25; Ringdal, 2018, s. 268 ff.). Ved hjelp av denne metoden vert innhaldet i dataa systematisert og klasfisert både gjennom å stilla spørsmål til materialet og å køyra søk etter lykelord. Døme på spørsmål som me stilte til transkripsjonane, er: Kva vert sagt om det som me definerer som morfologiske kategoriar, når i intervju vert morfologiske spørsmål tematiserte og med kva for frekvens? Kva seier transkripsjonane om elevtekstrettleiing, når i intervju vert dette tematisert og med kva for frekvens? Døme på lykelord er ‘bøying’, ‘ord’, ‘diktat’, ‘undervegsrettleiing’. Ved å arbeida slik med materialet fekk me trekt ut den informasjonen som var mest relevant ut frå den overordna problemstillinga.

Den andre analysemåten stør seg på prinsipp frå narrativ analyse, slik dei er skildra hjå Kronholm-Cederberg (2009), samt det ho kallar «trippelhermeneutisk tolkning» (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 67). Ved hjelp av fortettingsstrategiar vart det laga innhaldskonsentrat av det transkriberte materialet i analyseprogrammet NVivo. Innhaldskonsentrata vart deretter grupperte ut frå spørsmåla i intervjuguiden, og vart òg fargekoda. Også denne tilnærminga gjorde det mogleg å identifisere mønster i materialet.

Begge analysemåtene har altså nytta ulike strategiar for å systematisera og kategorisera materialet, men har likevel komme fram til samanfalle resultat. Presentasjonen av resultata frå analysen vil såleis byggja på dei kombinerte funna frå dei to analysane.

Nokre atterhald bør nemnast til gjennomføringa av denne granskinga. Me må for det fyrste presisera at datamaterialet byggjer på eigenrapportering. Lærarane har fortalt oss om korleis dei jobbar med rettskriving, formverk og ordval med sine elevar, men me har ikkje gjennomført egne observasjonar for å sjå kva dei faktisk gjer. I dette ligg det også at me berre har lærarane sine vurderingar av kva metodar som fungerer og ikkje

fungerer. Funna frå granskinga kunne ha vorte styrkte og/eller nyanserte dersom me også hadde gjennomført observasjonsstudiar eller effektstudiar, men ettersom vårt primære forskingsobjekt i denne omgangen var lærarane sine tankar om og vurderingar av språkdidaktisk arbeid, meiner me likevel at den valde metoden har tent føremålet.

Eit anna atterhald er knytt til måten me formulerte spørsmåla våre på. At me nytta omgrepa 'rettskriving', 'formverk', 'bøying' og 'grammatikk', kan ha styrt lærarane sine tankar mot arbeidsmåtar og øvingar som særskilt fokuserer på isolerte lingvistiske kategoriar, medan andre aktivitetar kan ha vorte gløymde. Kanskje hadde svara til informantane sett annleis ut om me spurde meir ope om korleis elevane skriv, og om korleis det vert arbeidd didaktisk med skriving generelt og på nynorsk spesielt. Men då kunne me ha støytt på problem som at lærarane tematiserte andre sider ved tekstskaping meir enn (arbeid med) språklege kategoriar. Alt i alt meiner me at det ville vore vanskeleg både å gjennomføra presise intervjusamtalar om det me har definert som språkdidaktikk, og å henta relevant informasjon om dette, utan å nytta gjevne fagomgrep. Så lenge analysane av datamaterialet vert gjorde med dette atterhaldet i mente, er ikkje granskinga sin interne validitet svekka. I kapittelet «Drøfting av resultatata» kjem me attende til kva desse atterhalda har å seia for forståinga vår av einskildresultat.

## Resultat frå fokusgruppeintervjua

Nedanfor gjer me fyrst greie for kva lærarane i fokusgruppene rapporterer om elevane sin kompetanse i ordval, rettskriving og formverk, deretter om kva dei seier om det språkdidaktiske arbeidet sitt. Me la opp til samtalar om baa desse temaa, i den rekkjefylgja, i fall informantane hadde identifisert systematiske problem som dei arbeidde spesifikt med.

### Om elevane sin kompetanse i rettskriving og formverk

I utgangspunktet stilte me gruppene eit ope spørsmål om kompetansen og utfordringane til elevane i «rettskriving og formverk», utan å

spesifisera om me meinte utfordringar som særleg gjeld det å skriva hovudmålet nynorsk, og utan å spesifisera lingvistiske kategoriar eller feiltypar. Det viste seg at tre av fire grupper startar samtalen sin på om lag same måten: Dei tematiserer nokre bestemte rettskrivingsproblem, dessutan det dei kallar problem med 'ord'. Desse problemfelte relaterer ikkje spesifikt til elevane sin nynorskkompetanse, men er felles for skrivning både på nynorsk og bokmål. Dermed handlar desse svara om det me vil kalla elevane sin «generelle» rettskrivings- og formverkkompetanse. Fordi me òg var interesserte i om lærarane hadde identifisert problem som særleg knyter seg til å skriva nynorsk, stilte me oppfylgningsspørsmål om dette.

Me ser fyrst på dei rapporterte «generelle» rettskrivingsutfordringane. Tre av dei fire gruppene nemner -skj-/sj-/kj- som eit problemområde for elevane, og tre av fire nemner dobbelt konsonant. Både desse fenomen vert vurderte som utfordringar som elevane treng mykje øving i: «Kj-lyd og sj-lyd og sånt [...] Det er jo ikkje noko godt system og logiske forklaringar på kvifor det er 'skj' ein plass og 'sj' på ein annan, det berre er slik, og det må dei berre læra» (Sogn 1). Også dobbelt konsonant vert sett på som noko som må hugsast som automatiserte ordbilete:

Vi kan repetera reglane om og om igjen, sant, med kort vokal og lang vokal, og kva er forskjellen på det, og kva fører den korte vokalen til ... altså, dei skjønner det der og då [...] men når dei faktisk skal setja seg til og skriva sjølv [...] dei kan kanskje regelen, men dei klarar ikkje anvenda den i praksis. (Sunnfjord)

Jamvel om eit fleirtal av gruppene byrjar med å nemna desse systemproblema som knyter seg til fonologisk avkodning og dermed rettskriving, fokuserer dei vel så mykje på ordnivået. Informantane diskuterer til dømes problem med det dei kallar «ordbilete» hos elevar som ikkje les mykje (Sogn 2), og orddeling/samskriving (Sunnfjord). Ei av gruppene startar ikkje samtalen med «generelle» lingvistiske problem, men med det dei kallar problem med «bokmålsord» – det vil seia ord som elevane brukar i talt språk, men som dei ikkje kan skriva innanfor nynorsknorma. På oppfylgningsspørsmål om kva slike 'bokmålsord' er, svarer informantane til dømes «Spørjeorda merkar eg, dei vel ofte 'hvordan' og 'hvor' i staden for 'kvifor' og 'korleis'» (Sogn 1), og «[...] ikkje minst dette

med ‘mulighet’, for det seier nok dei fleste. Dei seier også ... i dialekten her seier me ‘sier’, ikkje seier» (Sogn 1). Spørsmålet vårt om ordval vert òg svara på med døme frå bøyning: «For eksempel er-ending der me ikkje har ending på nynorsk. Ligger og finner» (Sunnfjord).

Også på oppfylgningsspørsmålet om elevane sine ferdigheiter i hovudmålet, i intervjuet formulert som eit spørsmål om «meistring» av nynorsk og eventuelle «innslag» av bokmål eller talemål i elevtekstar, legg informantane vekt på ordnivået. Uttrykka «bokmålsord» og «nynorskord» går att. ‘Bokmålsord’ som informantane nemner, er til dømes ‘frokost’, ‘skole’ [...] ‘gjør’ [...]» (Sunnfjord), «være’, med ‘æ’, er veldig klassisk» (Sunnfjord). Gruppene er samstemde om at jamvel om elevane har ein del innslag av bokmålslike ord frå talemålet i tekstane sine, kan dei ikkje skriva desse, som til dømes denne informanten uttrykkjer: «[...] eg påpeikar jo bokmålsord [...] du klarar ikkje å lære deg god nynorsk viss du puttar inn ordet ‘man’, tenkjer eg» (Nordfjord). I alle gruppene er det ein eller fleire som hevdar at det av ulike grunnar er viktig at elevane har nynorsk som hovudmål og lærer dette godt. Det er synspunkt som ikkje får motbør.

To av gruppene diskuterer læreverka sin ordbruk, som dei meiner gjer det vanskelegare for nynorskelevar å tileigna seg hovudmålet sitt:

Eg ser jo at mange fort kan velja nokon bokmålsformer. Altså, dei har lettare for å forstå bokmålsordet enn nynorskordet [...] Når eg då i ei KRLE-bok les ordet ‘døgeret’, så sit det då 28 sjuandeklassingar og klør seg i hovudet og har ikkje aning om kva det ordet betyr. (Sunnfjord)

Andre vanskelege ‘nynorskord’ frå læreverka vert òg trekte fram, til dømes «i røynda», «korkje» og «løyndom» (Nordfjord).

Ordnivået er altså i fokus når samtalen dreier seg om bokmåls- eller talemålsinnslag i elevtekstar, men gruppene kjem òg inn på formverk og strukturar i rettskrivinga. Når det gjeld systemfeil, er likevel verbbøyning det einaste som er tematisert i meir enn éi gruppe, her illustrert av denne utsegna frå Sunnfjord: «Og eg ser òg når dei bøyer verb, så kan dei starta på nynorsk og så endar det opp i preteritum, då er det bokmål... Ja, ‘ete – et – spiste – har åte’ [...] eg ser jo veldig godt korleis dei bøyer ‘å finne – finn’ [...] dei skriv ‘fant’. ‘Fant, vant’ [...]»

Førebels oppsummerer me at når lærarane får eit ope spørsmål om elevane sin kompetanse i rettskriving og formverk, trekkjer dei for det fyrste fram problem som er felles for skriving på nynorsk og bokmål. Berre ei av gruppene startar med å tematisera særskilde nynorskproblem. For det andre fokuserer dei i minst like stor grad på einskildord som på systematiske rettskrivings- og morfologiske problem. For det tredje forklarar dei elevane sine rettskrivingsproblem anten med at regelen/logikken ikkje finst, eller med at regelen er vanskeleg å hugsa. For det fjerde: Også når gruppene får spesifikt spørsmål om korleis elevane meistrar hovudmålet sitt, handlar samtalanene primært om ordnivået, då med vekt på problem med 'bokmålsord' i/frå talemålet og gamaldagse 'nynorskord' i læreverka. For det femte ser me at informantane ikkje alltid presenterer døme på den kategorien dei seier dei snakkar om: Til dømes er -er-endingar i presens av sterke verb nytta som eksempel på bokmålsord. Me kjem attende til desse oppsummeringane i kapittelet «Drøfting av resultatata».

## Om språkdidaktisk arbeid i norskfaget

På spørsmål om korleis lærarane (i norskfaget) arbeider med å gjera elevane betre i rettskriving og formverk, er alle gruppene raskt ute med å visa til læreverket sitt:

[...] rettskriving er jo ein sentral del, iallfall i sjette klasse er det ein god del av pensumet i læreverket [...] Og det er i år kj-lyd og j-lyd og dette som er veldig fokus på, pluss at det er egne kapitler for reine bøyingar av substantiv, verb og adjektiv, og fleire ordklassar som er med der. (Sogn 1)

[...] i norskfaget på mellomtrinnet så følgjer ein jo eit læreverk [...] dei har rettskrivingsreglar på tema, denne veka jobbar me med det, denne veka er det bøying av verb, denne veka er det doble konsonantar, denne veka er det sj-lyden. (Nordfjord)

[m]e brukar jo læreverka som dei har her på skulen, då, så. Vekeordbok, det går på rettskriving [...] Du har både grammatikken og du har setningsoppbygging og bøying [...]. (Sogn 2)

[b]øyning av verb og substantiv [...] Det er jo tema som kjem igjen på alle trinn i læreverka, så eg fylgjer jo eigentleg litt det opplegget som læreverket legg opp til, då, i forhold til kva tema vi tar opp innanfor rettskriving. (Sunnfjord)

Diskusjonane om norsklæreverka handlar òg om kor vidt lærarane er nøgde med dei. Dei som er nøgde med læreverket dei nyttar, legg vekt på framstillingsstruktur, oppgåvefrekvens og oppgåvevariasjon i grammatikk- og rettskrivingskapitla. Til dømes rosar fleire informantar læreverket sitt for å vere «ryddig» i delane om grammatikk og rettskriving (Nordfjord) og for at læreverket «tek det [temaet grammatikk] opp med jamne mellomrom» (Nordfjord). Ein informant meiner grammatikk-kapittelet sine «gode oppgåver» er «lett å forstå» og har «mykje variasjon» (Sogn 1), og ein annan dreg fram øvingsboka til læreverket som bidrag til variert og tilpassa opplæring: «[Øveboka] startar med dei enkle oppgåvene, og så er det fargekode på dei. Grøne og raude oppgåver, sant. Du kan byrja enkelt og så kan du ... viss du gjer alle, då, så får ein jo ein del meir utfordringar» (Sunnfjord).

Fleire informantar i alle grupper er misnøgde med læreverket. Alle som er misnøgde, synest læreverket har for få oppgåver om grammatikk og rettskriving, noko desse utsegnene får illustrera: «[...] det er veldig lite grammatikk. Veldig lite fokus på det, sånn som på bøyning av verb, for eksempel. Det er altfor lite [...]» (Sunnfjord), «[...] det er ikkje for mange oppgåver på kvart tema. Altså du lyt vera litt kreativ og laga skjema sjølv og sånn [...]» (Nordfjord), og

Det kunne eigentleg vore endå meir rettskrivingsoppgåver [...] så er det jo kun to sider, trur eg, i den arbeidsboka som handlar om rettskriving med dobbel konsonant og enkel konsonant, for eksempel [...] Det er masse sånne 'tekst, skriv historie, skriv forteljing', masse sånne oppgåver der elevar spør 'Uff, må me skriva enno ein gong til?', medan dei eigentleg er veldig glade i sånne drilleoppgåver. (Sogn 2)

I tre av fire grupper hevdar altså fleire informantar at læreverka har for få grammatikk- og rettskrivingsoppgåver og legg opp til for lite repetisjon. Dermed snakkar informantane òg om korleis dei kompenserer for denne mangelen. Det gjer dei fyrst og fremst gjennom oppgåvetypane utfyllingsøvingar, stafett og diktat.

Ein informant (Nordfjord) fortel at hen lagar og deler ut «skjema» sjølv: Hen har i årevis operert med ein type utfyllingsark med det hen kallar «den viktigaste grammatikken i oppgåveform», og dette blir delt

med og nytta av andre norsklærarar i kollegiet. Denne serien med oppgåveark tek føre seg sentrale reglar innanfor rettskrivinga og formverket, forklarar informanten,

[...] som dei skal gjera opp igjen og opp igjen og opp igjen, helst kvar veke i tre år, så det bikkar 100 gonger. For nokon må jo sjå eit skjema hundre gonger før dei skjønar kva som skal inn i skjemaet [...] Berre det at dei må skriva to adjektiv, verb eller adverb kvar veke [...] ser ein på det, så er det nok ganske mange elevar som byrjar i 8. klasse på landsbasis som ikkje veit kva eit verb eller adjektiv er. Då har ein ikkje gjort det nok. [...] Dei må jo tvingast til å repetera det. (Nordfjord)

Dei andre i gruppa er begeistra for repetisjonen, visualiseringa og automatiseringa som dei meiner desse utfyllingsoppgåvene representerer, ei begeistring me ser døme på her:

Altså det er noko med når du har gjort det veldig mange gonger, og du ser det føre deg. Det er ikkje berre ein tanke du skal henta fram oppi hovudet ditt. Så det med å visualisera alt du kan, med strukturar, kolonnar, ruter og alt mogeleg, eg trur det er nyttig for veldig mange elevar. (Nordfjord)

I ei gruppe fortel båe informantar at dei brukar stafettar som dei koplpar til FYSAK («Fysisk aktivitet i skulen») for å få repetert grammatiske reglar og bøyingsmønster:

Du må jo ha alle orda og klyppa opp [...] Då startar elevane på ein plass og så skal dei bøya eitt ord, springa tilbake, så er det nestemann som skal av garde og bøya eitt ord. Då ligg orda heilt blanda. Og det same også med alle desse -kj- og -sj-lydane, då gjorde eg det på same måten [...]. (Sogn 2)

Tre av fire grupper nyttar diktat hyppig i grammatikkdidaktisk arbeid. Ein informant rapporterer om «diktat kvar veke»: «[e]g vel ut litt sanne ord som eg veit går att, sånn som 'å køyra', for eksempel, den j-en som alltid kjem inn, då. Og 'skjerf' har me hatt, det var ufatteleg vanskeleg å skriva, så det har me hatt fleire veker» (Sogn 2), og også den andre informanten i same gruppa seier hen ofte brukar diktat, men ikkje kvar veke. I ei anna gruppe fortel ein informant at hen nyttar «[...] diktat annakvar veke der dei får 15 ord dei skal pugga, av ulik type, og så har me diktat på skulen av god gammal form. Like bra i 2017 som i 1975» (Nordfjord), og

også to andre informantar i denne gruppa seier at dei nyttar diktat hyp-pig. I ei tredje gruppe vert det fortalt at skulen driv med «40-ordsdiktat ein gong i året eller to» (Sunnfjord), og at diktatliknande øvingsoppgåver vert nytta oftare: «[...] så har ein hatt sånne øveord, som ein skal øva seg på å skrive riktig, som er høgfrekvente og kanskje litt spesielle i skrivemåten [...]» (Sunnfjord). I den siste gruppa vert diktat nemnt berre ein gong, og då er det presisert at det er til kartleggingsbruk (Sogn 1).

Retting/rettleiing av elevtekstar er òg eit tema i fokusgruppene. Informantane rapporterer om avtalar med elevar og foreldre om kor mykje som skal rettast, om korleis og kor mykje dei markerer rettingar, om 'to stjerner, eit ynske', om kameratvurdering og om ulike typar undervegsretting/-rettleiing. I alle gruppene vert det peika på at retting må vera individuelt tilpassa, og i alle gruppene vert det sagt at læraren ikkje kan retta 'alt' i ein elevtekst, men gjera eit medvite utval, og at dette er relatert til motivasjonen til elevane. Ein av informantane rapporterer om individuell og samtaleprega undervegsrespons: «Eg går mykje rundt, altså når dei held på med skrivning ... når dei er ferdige med oppgåva og '[...] eg er ferdig, kan du komma og lesa min', når eg då les gjennom, kan eg velja å seia 'her, det ordet kan du slå opp i ordlista', 'sjå nett på den setninga her, høyrst det rart ut [...]?'» (Sogn 1).

Fleire av informantane er opptekne av at retting av elevtekstane må vera ei oppfylgning av grammatikk- og rettskrivingsfenomen som er gjennomgånne og øvde på i klasseplenum, oppgåver og diktat: «[...] me konsentrerer oss om det som me har fokus på den veka» (Nordfjord), «Då er det eventuelt at ein har ein periode då vi ser på... ja, -ng-lydar eller dobbel-konsonant eller kva det er, og så fokuserer vi litt på det i skrivearbeidet [...]» (Sunnfjord). I alle grupper vert det fortalt at klassen i lag går igjennom problemområde etter at læraren har retta for å setja elevane i stand til å retta egne tekstar.

Me spurde også gruppene om korleis dei ideelt tenkjer seg at den «optimale» språkdidaktikken for mellomsteget kunne ha vore om dei hadde hatt uavgrensa ressursar eller praktiske moglegheiter til å gjennomføra han. Også her kjem to av gruppene (Sogn 1, Sunnfjord) snøgt inn på lærebøker. Denne utsegna er symptomatisk: «[...] anledning til å heile tida jamleg hatt fokus på grammatikk og rettskriving som ein



naturleg del [...] sånn ynskjer eg å undervisa, men eg får det ikkje til på grunn av stofftrengselen [...]» (Sunnfjord). Også i gruppene der læreboka ikkje vert diskutert under dette spørsmålet, fokuserer informantane på repetisjonsdidaktikk:

Og då er det repetisjonens kunst, å gje eksempel, og oppatt og oppatt ikkje sant, doble konsonantar, at 'å bake' er noko anna enn 'bakke' [...] Sånne ting, oppatt og oppatt, at det har forskjellig tyding, ikkje sant. Når me har gjort det hundre gonger, så gjer me det med eit smil. (Nordfjord)

Resten av gruppa sin diskusjon under dette spørsmålet går såleis på korleis og kvifor ein best lagar repetisjonsoppgåver. Også i ei anna gruppe vert mangelen på øvingsoppgåver teken opp under dette spørsmålet: «Men heilt konkrete, enkle, greie oppgåver, øvingsoppgåver, der me kan jobba med det i klassen, og så kan dei øva seg meir sjølv. Det likar elevane, er iallfall mi oppleving» (Sogn 2). I denne samanhengen peikar informantane igjen på verdien av stafettar og tevlingar.

Å ta utgangspunkt i elevane sine tekstar vert òg framheva som ein «optimal» arbeidsmåte: «[...] når eg då les over elevane sine tekstar og ser kva for feil som går att, sant, då veit eg jo [...] At elevane blir litt med på det, at dei ser det sjølve» (Sogn 2). Den andre informanten i Sogn 2 fylgjer opp: «Eg òg har tru på at den måten å jobba på er bra, for då... det blir litt nærare dei, ikkje sant, det er noko dei har laga og så at du... og det at ein kan jobba i lag med dei om det også, ikkje sant?»

## Drøfting av resultatata

### Læreboka si rolle for dekontekstualisert undervisning

Når lærarane i denne studien vert bedne om å gjera greie for korleis dei utfører og vurderer språkdidaktisk arbeid med elevane sine, er det fyrst og fremst norsklæreverket dei vil snakka om. At læreboka spelar ei sentral rolle i det språkdidaktiske arbeidet deira, kjem fram på fleire måtar. Eit fleirtal av lærarane fortel eksplisitt at dei fylgjer opplegget i læreverket i språkundervisninga, og det er også dette eit fleirtal av gruppene rapporterer *fyrst* om. Dessutan vert mange av *utfordringane* som dei knyter til

språkdidaktisk arbeid, relaterte til veiskaper med læreboka, noko som også viser seg når dei diskuterer den «optimale» språkdidaktikken: Då er det betringspotensialet til lærebøkene som fyrst og mest vert tematisert.

Me kjenner ikkje til nyare undersøkingar av kva for plass læremiddel har i språkundervisninga i morsmålsfaget norsk (jf. òg oversynet til Haugen, 2019, s. 22). Det finst nokre danske studiar om rolla til læreverk i danskfaget, og her viser me til Christensen, Kabel og Brok (2019) si samanlikning av språkdidaktisk praksis i dansk, engelsk og tysk, og Riis (2019) sin studie om digitale læremiddel i danskfaget. Båe undersøkingane konkluderer med at både tradisjonelle og digitale læremiddel har ein stor og viktig plass i (det desse studiane kallar) grammatikkundervisninga i danskfaget, og at undervisninga til ein viss grad er «overladd til læremidler» (Christensen et al., 2019, s. 54). Studien vår gjev ikkje grunnlag for same konklusjon, særleg fordi fokusgruppene òg rapporterer om eigenproduserte didaktiske opplegg. Me kan likevel trygt slå fast at læreboka er den språkdidaktiske hovudporten også for informantane våre.

At læreboka er viktig for informantane, er ikkje nødvendigvis eit relevant funn i seg sjølv, ettersom me ikkje har analysert dei aktuelle læremidla og såleis ikkje veit kva for språkdidaktikk dei tilbyr. Det me likevel veit, er at lærarane i studien vår er nøgde når læreboka byr på frekvente, repeterande og såkalla «konkrete» oppgåver, som nok helst må tolkast som utfyllingsoppgåver, og at nokre ytrar misnøye mot tekst- og skriveoppgåver i språkkapitla. Me veit òg at når dei kompensere for manglar ved læreverket, gjer dei det med utfyllingsoppgåver, diktat og stafettar – delvis i samband med klasseromsgjennomgangar og målretta elevtekstretting. Derfor kan me kanskje gå ut frå at det er opplegg som samsvarer med dette, som lærarane brukar frå læreverket, eller som dei eventuelt hentar frå andre læremiddel eller lagar sjølve. Desse føretrekte tilnærmingane meiner me peikar mot ein dekontekstualisert språkdidaktikk.

## Dekontekstualisert språkdidaktisk praksis: utfyllingsoppgåver, diktat og stafettar

Det er mange informantutsegner om verdien av utfyllingsoppgåver, bøyingskjema og diktat. Her minner me om atterhaldet me presenterte i

«Materiale og metode»: Kanskje har omgrepa me nytta i intervju, fått informantane til å tenkja særleg på desse arbeidsformene. Men me må òg minna om at spørsmåla våre ikkje har hindra dei i å også tematisera tekstrettleiingspraksisar med element av kontekstualisert språkdidaktikk (sjå nedanfor). Difor forstår me intervju slik at arbeid med isolerte ord, former og setningar vert vektlagt i undervisninga. Me høyrer ikkje om at desse oppgåvene er kopla til autentisk tekst og kontekst, og rimelegvis høyrer me då heller ikkje om felles klasseromdiskusjonar om val av språklege former og effektar av vala knytte til desse oppgåvene. Føremålet med dei er å få elevane til å hugsa kva som er rett. *Repetisjon* er dermed ein verdi som stadig vert framheva i alle gruppene: Reglane må forklarast, men for at elevane i skriving skal kunna bruka formene som reglane lagar, må dei hugsa korleis formene ser ut. Og dette hugset, må me forstå informantane som, vert skapt av visualisering, av å skriva formene ofte og mykje, altså av å repetera.

Kva då med konkurranseprega og FYSAK-inspirerte aktivitetar som stafettar? Desse medfører kommunikasjon mellom elevane og handlar ofte om å kopla form med ord og ord med setning, og kan med ein viss godvilje vurderast som språkundervisning i ein større tekstleg kontekst (kottekst). I tråd med Hjorth, Jørgensen og Christensen (2019), som mellom anna undersøker fysiske aktivitetar i språkdidaktisk arbeid i danskfaget, vil me likevel argumentera for at den rapporterte stafettdidaktikken i botn og grunn er ei utfyllingsoppgåve: «Omend rammerne for grammatikundervisningen er innovative, er selve øvelsen i sin kerne meget traditionel; en indsættelsesøvelse [...] – forklædt som kommunikativ aktivitet» (Hjorth et al., 2019, s. 117). Elevane trenar på rett val av språklege kategoriar gjennom leik og rørsle, men det føregår ikkje eksplisitte forklaringar av eller diskusjonar om kva som gjer koplingar og val adekvate.

## Element av kontekstualisert språkdidaktikk: tekstrettleiing

Derimot har tekstretting/-rettleiingspraksisen som lærarane framhevar, element av kontekstualisert språkdidaktikk. Då tenkjer me særleg på utsegnene om at einskilde språklege fenomen vert plukka ut som emne

og arbeid med i skriving, og at to informantar i same gruppe meiner at ein optimal språkdidaktikk må ta utgangspunkt i elevane sine egne tekstar, fordi arbeidet då kjem «nærare» dei, og at lærarane då kan jobba i lag med elevane om tekstskaopinga. Me tolkar dette som at dei nemnde informantane ser verdien av å nytta autentiske tekstar, av forhandlingar om språklege val og av korleis desse vala skaper teksten og meininga han ber. At somme av lærarane fortel at elevane får retta tekstane sine før eller etter samla klassegjennomgang av bestemte språklege fenomen/feiltypar, og at me dessutan får vita at lærarar går rundt mellom elevane i klassen og diskuterer feila deira med dei, kan òg peika mot kontekstualisert undervisning. Men som Myhill (2018) og Kabel mfl. (2019) argumenterer for: Denne typen elevtekstarbeid kan også føregå dekontekstualisert, det vil seia ved at læraren forklarar kva som er rett og gale i elevtekstane utan å forklara kvifor og korleis, eller ved at teksten vert sett i bakgrunnen til fordel for fokus på ord- eller setningsnivå. Me har for lite grunnlag til å kunna slå fast at det ikkje er denne tilnærminga lærarane i studien vår rapporterer om.

Alt i alt verkar det som at målet for både den rapporterte og den tenkte, «optimale» språkdidaktikken er *språkleg automatisering* – som kan sjåast som ei motsetning til den kontekstualiserte språkdidaktikkens mål om refleksjon rundt effektar av språklege val. Inntrykket vårt er at den dekontekstualiserte didaktiske tilnærminga dominerer både i kraft av rolla til læreboka og i kraft av supplerande opplegg. Som me har sett, handlar den faglege kritikken av denne tilnærminga om at ho ikkje fremjar *forståing*, berre meir eller mindre varig *minne* (Myhill, 2018, s. 10; Nygård, 2017, s. 44).

## Kvifor dominerer dekontekstualisert språkdidaktikk?

Ei av årsakene til at den dekontekstualiserte språkdidaktikken dominerer, kan, i tillegg til læreverka sine opplegg, vera dei krava som både Myhill (2018) og Kabel (2019) meiner ein kontekstualisert didaktikk set til lærarane sin kompetanse. Myhill meiner til dømes å ha funne at undervisninga til lærarar med dokumenterte mangelfulle grammatiske kunnskapar «[...] can lead to an over-focus on [traditional] grammar

[...]» (2018, s. 17). Me har ikkje grunnlag for å påstå at lærarane i studien vår gjennomgåande manglar kunnskap om formverk og rettskriving, men me merkar oss at fleire av dei vaklar eller tek beinveges feil i kategoribestemmingar. Me spør oss òg om gruppene sitt overordna fokus på ordnivået kan forståast som vanskar med å omtala systematiske rettskrivings- og morfologiske fenomen. Truleg krev det siste større grammatisk innsikt og eit meir utvikla fagspråk enn det å snakka om einskildord gjer.

## Forsvar for dekontekstualisert didaktikk

Det kan reisast innvendingar mot kritikken av dekontekstualisert grammatikk. Som me har sett, hevdar Nygård at det ikkje er mogleg å driva bruksnær, kontekstualisert språkundervisning dersom ikkje elevane kan snakka om språkssystemet med relevante omgrep (2017, s. 42). Ein kan argumentera for at elevar treng til dømes identifiseringsoppgåver for å kjenna til desse omgrepa, og at dette også må innebera repetisjon. Eit anna forsvar for det Nygård kallar systemgrammatiske tilnærmingar, er at språkkunnskap skal tena til meir enn å skapa betre skrivarar. Det har ein verdi i seg sjølv å kunna noko om språk er argumentet til Nygård: «[...] kunnskap om grammatikk og språk bør være en del av allmenndanningen, på linje med kunnskap om litteratur og matematikk» (Nygård, 2017, s. 43).

Slik argumentasjon for dei føretrekte dekontekstualiserte tilnærmingane finn me likevel ikkje i materialet vårt. Det me høyrer av legitimeringar, handlar fyrst og fremst om at didaktikken *fungerer*: Repeterande øvingar på einskildfenomen er det som gjer at elevane faktisk greier å bruka dei rett. Drilloppgåvene gjev læringsutbyte. Informantane forsvarer tilnærminga si engasjert – ho verkar altså som ein medviten og erfaringsbasert språkdidaktisk strategi. Dei hevdar òg at elevane set pris på drilloppgåver, og at dei *ikkje* set pris på skrive- og tekstoppgåvene i språkkapitla i læreverka. At elevane likar oppgåver som kan karakteriserast som dekontekstualiserte, er naturlegvis ikkje ein valid indikator på at denne didaktikken gjev læringsutbyte, men det indikerer at lærarane greier å legitimera temaet for elevane. Hjorth mfl. (2019, s. 116) antydar då òg at det motiverande potensialet til slike typar oppgåver er undervurdert. Men til dette må det leggjast til at fleire informantar også fortel om

elear som hugsar lite trass i at dei gjer øvingane igjen og igjen, noko som tyder på at læringsutbyttet likevel varierer. Om undervisninga ikkje gjev læring, er det ikkje så relevant at elevane er motiverte.

## Læreboka si rolle for nynorsk språkdidaktikk

Til slutt skal me attende til læreboka si rolle for kva for språkdidaktikk som vert driven av lærarane i studien vår, og no gjeld det didaktisering av språklege utfordringar som nynorskelevar har når dei skriv på hovudmålet sitt.

Me ser at svara som lærarane gjev på spørsmålet om ferdigheitsutfordringane til elevane, i stor grad fell saman med det dei seier om kva læreboka fokuserer på. Det gjeld særleg problemområda -skj-/sj-/kj og dobbel konsonant, men også verbbøying. Det er truleg derfor lærarane trekkjer om lag dei same problema fram når dei rapporterer om kva dei arbeider konkret med: Dei nemner då -skj-/sj-/kj-, dobbel konsonant og bøying av verb og substantiv.

Eit problem med dette kan vera at ettersom læreverka i norsk er utvikla for både nynorsk- og bokmåselevar, må dei fokusera på problemfelt som er felles for dei to elevgruppene. No viser rett nok Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Fretland (2015) at både dobbel konsonant og verbbøying er store feiltypar hos elevar og studentar med nynorsk som hovudmål. Derimot viser ikkje studiane at feil med -skj-/sj-/kj- har særleg stort omfang. Såleis kan det diskuteras om denne feiltypen fortener eit så stort fokus som lærebøkene, og dermed lærarane, legg opp til, og om det kan vera slik at lærarane 'kjem på' denne systemutfordringa fordi ho er vektlagd i læreboka.

Bjørhusdal og Juuhl (2017) peikar dessutan på at nynorskelevane sine utfordringar med verbsystemet særleg syner seg i bøying av sterke verb i presens og a-verb i presens, som ofte får endingar som i bokmål (s. 107). Særleg ei av fokusgruppene nemner då også -er-ending på sterke verb i presens som eit problem, men rapporterer ikkje at dei arbeider didaktisk med det. At desse verbproblema er spesifikke nynorskelev-problem gjev grunn til å tru at læreboka ikkje legg opp til spesifikt arbeid med dei. Det same poenget gjeld monoftongering der nynorsk krev diftong,

som ifylgje Bjørhusdal og Juuhl òg er ei stor gruppe av bokmålsamanfallande avvik hos nynorskelevar (2017, s. 104). Dette vert ikkje nemnt som eit problemområde av informantane våre. Men ei anna stor avviksgruppe som Bjørhusdal og Juuhl dokumenterer, nemleg bruk av bokmålsleksem i staden for nynorskleksem (sst), er lærarane i studien meir opptekne av – trass i at me må gå ut frå at dette ikkje er tematisert av læreverket. Igjen vil me spørja om fokuset deira på einskildord kan forklarast med at dette krev minst innsikt og faglege termar. Me ser heller ikkje bort frå at spørsmålsstillinga vår om «innslag av talemål eller bokmål i elevtekstar» kan ha styrt informantane til å rapportera om ordnivået.

Såleis slår me fast at lærarane i studien vår er meir opptekne av «generelle» problem som er felles for nynorskelevar og bokmålslevar enn av «spesifikke nynorskproblem» hos elevar med nynorsk som hovudmål. Me konkluderer også med at dei relativt få nynorskspesifikke problema som vert nemnde, i liten grad løyser ut didaktiske tiltak som er retta mot akkurat desse problema. Informantane meiner det er viktig at elevane har nynorskkompetanse, men dei arbeider ikkje med denne spesielt.

## Konklusjon

Me skal avslutta med det me ser som hovudfunna i denne studien. Til liks med tidlegare granskingar slår me fast at læreboka spelar ei svært viktig rolle for språkdiraktikken, og at denne undervisninga må karakteriserast som dekontekstualisert – delvis som eit resultat av læreboka sine opplegg. Den rapporterte praksisen skil seg såleis mykje frå dei språkdiraktiske prinsippa som vert føreskrivne i forskingslitteraturen. Mest overraskande er det at trass i at dekontekstualisert språkdiraktikk opnar for målretta og isolert trening på systematiske feil som me har grunn til å tru at nynorskelevar gjer, legitimerer ikkje lærarane han med nynorskelevane sine særskilde ferdigheitsutfordringar. Me trur såleis ikkje at lærarane ser eit behov for ein nynorsk språkdiraktikk, og at den dominerande læreboka er ein faktor også for dette. Den vidare diskusjonen om språkdiraktikk for både nynorsk- og bokmålslevar må dermed inkludera kritiske blikk på lærebokas didaktikk.

## Summary

There are few studies on Norwegian teachers' teaching of vocabulary, morphology and orthography – what we refer to as language didactics – and in particular language didactics tailored for pupils with Nynorsk as their main language of instruction. This group of pupils is in a minority position and is therefore of particular interest: Lack of exposure to Nynorsk may lead to difficulties in mastering the written standard of their primary language. This focus group study thus asks which language didactics choices the teachers in schools with Nynorsk as the main language of instruction say they make, and how we can understand these choices in light of theories on grammar teaching. The teachers in the study give the textbook a dominating position and report on a language didactics practice that we characterize as decontextualized. In partly contrast to previous studies, the teachers do not legitimize this practice with Nynorsk pupils' specific needs for purposeful training on systematic errors. They do not problematize their decontextualized approaches and do apparently not see connections between these approaches and the (potentially) specific challenges that Nynorsk pupils have.

Eli Bjørhusdal

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal

Postboks 7030

NO-5020 Bergen

[eli.bjorhusdal@hvl.no](mailto:eli.bjorhusdal@hvl.no)

Janne Sønnesynd

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal

Postboks 7030

NO-5020 Bergen

[janne.sonnese@hvl.no](mailto:janne.sonnese@hvl.no)



Jan Olav Fretland

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal

Postboks 7030

NO-5020 Bergen

jan.fretland@hvl.no

## Litteratur

- Andrews, R., Torgerson, C., Bevertson, S., Freeman, A., Lockee, T. & Low, G. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/01411920500401997>
- Aske, J. & Holmen, S. (2017). Å stove korrekt: Pedantisk pirk eller uttrykk for nasjonal danning? Staveutfordringar til elevar på 8. og 10. trinn. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 150–172). Oslo: Samlaget.
- Askland, S. (2019). Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han. *Norsklæraren* (3). Landslaget for norskundervisning.
- Balevik, I. & Kjartansdóttir, G. (2014). «... same feila gong på gong!» *Rettskrivingsavvik i Noreg og på Island*. (Masteroppgåve). Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Berge, K. L., Evensen, L. E., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse – bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The wheel of writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, (1), 93–121.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skrivning? *Norsklæraren*, (2), 30–36.
- Braddock, R. R., Lloyd-Jones, R. & Schoer, L. (1963). *Research in written composition*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*, (2.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literary Research*, 5(2), 39–61. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Christensen, M. V., Kabel, K. & Brok, L. S. (2019). *Hovedfund*. I K. Kabel, M. V. Christensen, & L. S. Brok (Red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3* (s. 35–56). København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.

- Fretland, J. O., Balevik, I. & Kjartansdóttir, G. (2017). Rettskriving i skriftkulturen – ulike perspektiv i Noreg og på Island. I J. R. Andersen, E. Bjørhusdal, J. G. Nesse & T. Årethun (Red.), *Immateriell kapital. Fjordantologien 2017* (s. 131–145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fretland, J. O. (2015). 'Vi analyserer økningen i isokvanter.' Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I J. O. Fretland & H. Eiksund (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 176–187). Oslo: Samlaget.
- Fretland, J. O. (2011). Nynorsk ordval i studentoppgåver. I T. E. Jenstad & L. S. Vikør (Red.), *Leksikalsk fornying i norske målføre og nynorsk skriftspråk*. Trondheim: DKNVS og Tapir Akademisk Forlag.
- Halliday, M. A. K. (2004). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. I J. J. Webster (Red.), *The language of early childhood: Volume 4 in the collected works of MAK Halliday: Volume 3 in the collected works of MAK Halliday* (s. 308–326). London: Continuum.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hertzberg, F. & Roe, A. (2016). Writing in content areas: a Norwegian case study. *Reading and Writing*, 29(3), 555–576. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9607-7>
- Hertzberg, F. (1998). Funksjonell grammatikkundervisning: Hva kan det være? *Norsklæraren*, (5), 10–14.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere* (s. 17–25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170. <https://doi.org/10.1086/443789>
- Hjorth, J. G., Jørgensen, N. & Christensen, M. V. (2019). Grammatikkens disciplineringspotentiale: Kvadratisk, praktisk, god? I K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (Red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3* (s. 111–125). København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Horn, K. A. (2018). Skriveundervisning i formelle skriftspråklige ferdigheter. En kvalitativ studie av tre ungdomsskolelæreres praksis. (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jones, S., Myhill, D. A. & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching in students' writing. *Read Write*, 26, 1241–1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>

- Kabel, K., Bjerre K. & Bock, K. (2019). Kontekstualiseret grammatikundervisning. I K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (Red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3* (s. 58–72). København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Kabel, K., Christensen, M. V. & Brok, L. S. (Red.). (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasiasters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. (Doktoravhandling). Åbo University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Matre, S. (2011). *Developing national standards for the teaching and assessment of writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020*. Trondheim: Skrivesenteret. henta frå <http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2012/02/Prosjektskisse.pdf>
- Myhill, D. A. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (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. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D. A., Jones, S. & Wilson, A. (2015). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23–44.
- Nygård, M. (2017). Grammatikk i norskfaget. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5–10: Språkboka* (s. 39–51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riis, S. (2019). Teknologi i grammatikundervisningen. I K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (Red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3* (s. 98–105). København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Selj, E. (2015). Skrivekyndighet og de nye skriversne i utdanningssamfunnet. I A. Goden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 11–34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sellevoll, M. B. (2016). *Grammatikk og didaktikk: En studie av 12-åringers grammatikkunnskaper generelt og betydningen av montessoripedagogisk undervisningsmetode spesielt*. (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen.

- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: Kva skil gode tekstar frå middels gode?* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A. J. (Red.) (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Søyland, A. (2002). Typar feil i nynorsk. Oslo: Språkrådet. Henta frå <https://www.sprakradet.no/upload/nynoo2aso.pdf>
- Stauri, T. (2001). Kor godt meistrar kommande lærarar nynorsk? Didaktiske refleksjonar kring ei undersøking av nynorsk-dugleik i eksamenssvar. Konferanseforedrag.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. (2009). Group depth interviews: focus group research. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The Sage handbook of applied research methods* (2. utg.). USA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483348858>
- Tiller, M. L. (2016). *Med grammatikk som verktøy: En komparativ analyse av to lærebøkers formidling av grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skriving av sakprega tekster*. (Masteroppgåve). NTNU.
- Tonne, I. (2015). Grammatikk i lese- og skriveopplæringen. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk* (s. 189–221). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skriving i grunnskulen. Forståing, effekt og moglegheiter. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og daningsfag* (s. 173–202). Oslo: Samlaget.
- Tonne, I. & Nergård, M. E. (Red.) (2008). *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tonne, I. & Sakshaug, L. (2007). Grammatikk og skriveutvikling – hva sier den britiske EPPI-oversiktsstudien? I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid, bind 1. Skriving i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Trygland, G. (2017). *Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom? En kvalitativ videostudie*. (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo.
- Tørring, E. (2019). *Nynorsk som sidemål i eit lærarperspektiv. Ein kvalitativ studie av korleis tre norsklærarar oppfatar og arbeider med nynorsk som sidemål*. (Masteroppgåve). OsloMet – Storbyuniversitetet.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <http://data.udir.no/klo6/NOR1-05.pdf?lang=nno> [31.01.2020].
- Van Duijn, I. (2016). *Ulike land, ulik grammatikkundervisning? Ei komparativ undersøking av ulike syn på grammatikkundervisninga i læreplanar og læreverk frå Noreg og Nederland*. (Masteroppgåve). Høgskulen i Sogn og Fjordane.

- Vassenden, L. (1994). *Språkleg nivåsenking – realitet eller myte?* Kristiansand: Agder Distriktshøgskole.
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivingsstudier II. Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever.* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

# Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet

Av Stig J. Helset og Endre Brunstad

**Samandrag:** Denne artikkelen synleggjer og analyserer korleis ungdom i alderen 13–16 år i det nynorske kjerneområdet veksler mellom bokmål, nynorsk og dialektnær skriving. Artikkelen får fram at ungdomane har tydelege normforventingar om kva for språklege uttrykksformer dei vil bruke i ulike tekstlege samanhengar, dvs. i ulike sjangrar og ulike medium, til ulike mottakarar og i ulike situasjonar. I tillegg drøftar artikkelen den kulturelle og sosiale meininga som ungdomane tillegg språkvekslinga generelt og nynorsken spesielt. Artikkelen byggjer på svar frå ei kvantitativ spørjegransking mellom ungdomsskuleelevar på Stord, i Sogndal og i Volda. Studien viser at elevane vil bruke ulike språklege uttrykksformer i ulike samanhengar, og at dialektprega skriving og skriving på høvesvis nynorsk og bokmål tilhøyrer ulike forventingsdomene. Det kjem vidare fram at den skriftspråklege vekslinga i stor grad heng saman med retoriske og pragmatiske tilhøve, sjølv om identitetsmessige tilhøve også kan spele inn.

**Nøkkelord:** Språkveksling, tekstnormer, mottakarforventingar, toskriftlegheit, nynorsk

**Keywords:** Code-switching, text norms, bidialectal literacy, Norwegian Nynorsk

Sitering av denne artikkelen: Helset, S. J. & Brunstad, E. (2020). Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 93–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>  
Lisens: CC-BY 4.0.

## Innleiing

Føremålet med denne artikkelen er å synleggjere og analysere språkveksling mellom nynorsk, bokmål og dialektnær skriving mellom ungdom i det nynorske kjerneområdet. Vi har som premiss at denne skriftspråkvekslinga er utbreidd mellom unge nynorskbrukarar, dvs. ungdom med nynorsk som hovudmål. Hypotesen er at denne vekslinga har eit variasjonsmønster der sjanger, medium, mottakar og situasjon spelar ei vesentleg rolle. Ved å granske kontekstuelle variasjonsmønster ønskjer vi òg å få innsikt i kva for kulturell og sosial meining som kan liggje i skriftspråkvekslinga. I den samanhengen er vi særleg interesserte i den meininga som ungdomane tillegg *nynorsken* brukt i ulike tekstlege samanhengar.

I fleire studiar blir det peikt på at nynorskungdom i større grad enn bokmålsungdom ser ut til å drive med skriftspråkleg veksling mellom nynorsk, bokmål og dialektnær skriving (Fiskerstrand, 2017; Hernes, 2012; Juuhl, 2014; Myklebust, 2015). På den måten er det grunnlag for å hevde at nynorskungdom, i større grad enn bokmålsungdom, kan karakteriserast som fleirskriftlege, i alle fall dersom vi fokuserer på den *norske* språkkulturelle konteksten, og utelet den eventuelle bruken av engelsk (jf. Brunstad, 2018; Vangsnes, Söderlund & Blekesaune, 2017). Denne fleirskriftlegheita er det rimeleg å sjå i samheng med dei generelle språksosiologiske vilkåra for unge nynorskbrukarar i det norske språksamfunnet. Dei opererer i eit skriftkulturelt felt som er prega av både bokmål, nynorsk og dialektprega skriving på ulike digitale flater der nynorsken er eit mindretalsspråk i høve til bokmålet. Som brukarar av eit mindretalsspråk må nynorskbrukarane vere meir fleksible enn det brukarane av fleirtalsspråket må vere. Dette følgjer eit mønster vi kjenner frå internasjonal forskning om tilhøvet mellom fleirtalet og mindretalet i eit samfunn: Mindretalet må i større grad tilpasse seg fleirtalet, medan fleirtalet ikkje utan vidare må tilpasse seg mindretalet (Bourdieu, 1991).

I det nynorske kjerneområdet er nynorsken majoritetsspråket, i alle fall lokalt. Såleis har vi i dette området eit anna språksosiologisk utgangspunkt enn kva tilfellet er i randsona for nynorsken. Derfor er det rimeleg å forvente at omfanget av språkvekslinga vil vere *mindre omfattande* i kjerneområdet enn i randsona for nynorsken.

Det er samstundes rimeleg å forvente *ei viss* språkveksling òg i kjerneområdet, og at *mønsteret* for språkveksling ikkje er altfor ulikt det vi finn i randsona. Erfaringar frå den typiske randsona for nynorsk, frå tidlegare Fjell kommune utanfor Bergen, tyder på at språkvekslinga mellom nynorskungdom er gjennomgåande kontekstualisert, dvs. at den er kopla til ulike språkbrukssituasjonar, ulike sjangrar og medium, og til dei tekstnormene og mottakarforventingane som gjeld i desse kontekstane (Brunstad, 2020).

På denne bakgrunnen er hypotesen at det også mellom ungdomane i kjerneområdet er normforventingar om at det «passar» betre å bruke nynorsk, bokmål eller dialekt nær skriving når ein skriv i visse sjangrar, i visse medium, til visse mottakarar, i visse kontekstar. Det er derfor vi vil leggje vekt på å få fram skilnadene mellom ulike skrivesituasjonar, dvs. kva slags forventingar om språkval og språkveksling som vi kan finne mellom ungdomane i ulike kontekstar. Ulike normforventingar opnar samstundes for at det finst eit språkleg medvit mellom ungdomane om kva som «passar» eller «ikkje passar».

Med utgangspunkt i momenta ovanfor vil det første forskingsspørsmålet for denne artikkelen handle om å identifisere språkvekslinga: I kva grad og korleis vekslar ungdomar i det nynorske kjerneområdet mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving i ulike sjangrar og ulike medium, til ulike mottakarar og i ulike situasjonar? Det andre forskingsspørsmålet handlar om språkoppfatningar: Kva for kulturell og sosial mening er det dei same ungdomane legg i nynorsken når dei bruker han i ulike tekstlege samanhengar? Her kjem òg spørsmålet om språkleg medvit inn: I kva grad og på kva måte er nynorskbrukarane medvitne språkvekslinga?

Det empiriske grunnlaget for artikkelen er ei spørjegransking mellom ungdomsskuleelevar på Stord, i Sogndal og i Volda, gjennomført av forskarar tilknytte prosjektet «Vilkår for nynorsk blant ungdom».<sup>1</sup> Elevane har fått spørsmål om når og korleis dei bruker nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving i ulike situasjonar og i ulike tekstlege samanhengar. I tillegg er der spørsmål som oppfordra elevane til metaspråkleg refleksjon

---

1 Dette prosjektet har fått økonomisk støtte frå UH-nett Vest og er leidd av professor Endre Brunstad, Universitetet i Bergen.



om det å vere nynorskbrukar. Gjennom svara frå ungdomane er ambisjonen å formulere nokre moglege samanhengar mellom språkveksling, tekstnormer, mottakarforventingar og språkleg medvit mellom nynorsk-ungdom. I tillegg vil det bli gjort nokre jamføringar med ei gransking gjort i tidlegare Fjell kommune.

## Kjerneområdet for nynorsken

Nynorsken har etter kvart fått ei tydeleg regional forankring på Vestlandet nord for Rogaland. Dette området utgjer det såkalla *kjerneområdet* for nynorsken i lag med delar av Telemark (jf. Grepstad, 2010, s. 36). Kjerneområdet er karakterisert ved at dei fleste kommunane er nynorsk-kommunar, dei fleste lokalavisene er redigerte på nynorsk, og ved at det er her vi finn dei fleste av dei som har nynorsk som hovudmål i skulen. Det er med andre ord tale om det området der nynorsken er mykje meir brukt enn i resten av landet.

Nemninga *kjerneområde* skal på ingen måte forståast som eit forsøk på å avgrense territoriet for nynorsken. Det finst nynorskbrukarar i ulike delar av landet, og nynorsken er eit offisielt skriftspråk i Noreg på lik linje med bokmålet. Nemninga må i staden forståast som ein måte å operasjonalisere den kritiske massen for nynorsk som bruksspråk.

Det må presiserast at det nynorske kjerneområdet verken er eit samanhengande eller einskapleg område. Det kjem til uttrykk ved at på Vestlandet, der nynorsken samla sett står sterkast, har nynorsken ikkje fått gjennomslag som bruksspråk i dei større byane som Bergen, Ålesund og Haugesund. I tillegg er der fleire område på Vestlandet som ber preg av å vere randsoner og pressområde for nynorsken. Det er såleis ikkje tale om at nynorsken definerer Vestlandet som region på ein tilsvarende måte som t.d. katalansk definerer regionen Catalonia i Spania med storbyen Barcelona som spydspiss. Medan katalansk språk fekk tilslutnad frå viktige delar av borgarskapet i byane i Catalonia, har det tilsvarende ikkje skjedd for nynorsken i byane på Vestlandet. Generelt er likevel den relative styrken til nynorsken langt sterkare på Vestlandet enn han er i andre delar av Noreg. Det er på Vestlandet vi finn dei fleste lokalsamfunna der nynorsken er det absolutte majoritetsspråket når det gjeld skule,

administrasjon, kultur, media etc. I tillegg er det på Vestlandet samla sett ein sterkare politisk vilje til å satse på nynorsken enn kva tilfellet er i andre delar av landet.

Dei tre kommunane som dataa i denne artikkelen er henta frå, tilhøy- rer dei mest *solide* delane av det nynorske kjerneområdet, nemleg Stord, Sogndal og Volda. I desse kommunane er nynorsken det absolutte majo- ritetsspråket. Det er administrasjonsspråket i alle dei tre kommunane og er så å seie einerådande i lokalaviser og i lags- og organisasjonsliv i områ- det. Samstundes har dei aller fleste elevane i desse kommunane nynorsk som hovudmål. I tillegg er dette kommunar med institusjonar som tilbyr høgare utdanning, m.a. lærarutdanning, og som produserer forskning på nynorsk. Nynorsken har såleis ein sterkare institusjonell basis enn kva til- fellet er i dei fleste andre nynorskkommunar. Rett nok finn ein òg i desse lokalsamfunna bokmål som forretningspråk, og som del av storsamfun- net vert ungdomane som bur der, òg eksponerte for bokmål. Relativt sett er det likevel tale om høgborger for nynorsken. Dermed forventar vi at haldningane til nynorsk og til bruk av nynorsk generelt vil vere positive.

## Teoretisk bakgrunn

Vi har som hypotese at vekslinga mellom nynorsk, bokmål og dialekt- prega skrivning er systematisk. At den er systematisk, indikerer at språk- vekslinga følgjer eit mønster for kva som «passar» og «ikkje passar» i ulike tekstkulturelle samanhengar. Vi går vidare ut frå at dei som driv med språkveksling, tillegg språkvarietetane visse kulturelle meiningar i dei ulike tekstkulturelle samanhengane. Sjølv om vi er mest interesserte i å sjå på kva meining språkbrukarane legg i *nynorsken*, har vi samstundes som utgangspunkt at meiningsskaping er relasjonell: Ei språkleg form (som nynorsken) får ei kulturell meining i relasjon til andre språklege former (som t.d. bokmål eller dialekt nær skrivning) og i relasjon til situ- asjonen. At folk har kunnskap om slike kulturelle meiningforskjellar knytte til språkformene og er i stand til å utnytte desse forskjellane gjen- nom eigen skriftpraksis, vil ikkje utan vidare seie at dei er medvitne desse forskjellane. Det er på same måten som vi kan bruke ulike grammatiske former eller ulike tekstsjangrar utan at vi tenkjer over at det er det vi gjer.

Metaspråkleg medvit er eit sentralt omgrep innanfor kognitiv tospråklegheitsforskning (Malakoff, 1992). Innanfor dette forskingsparadigmet er ein oppteken av å granske korleis språkbrukarane reflekterer kring eigen språkkunnskap og språkkompetanse; det handlar om at språkbrukarane er medvitne ikkje berre det språklege innhaldet, men òg formsida av språket. I skuleverket blir det for tida lagt ganske stor vekt på metakognisjon og sjølvregulering som grunnlag for djupnelæring (jf. Udir, 2020), og i eit slikt utdanningspolitisk paradigme vil metaspråkleg medvit stå sentralt, fordi det i stor grad handlar om metakognisjon applisert på språk. Vektlegginga av kontrastivt arbeid i læreplanverket for norskfaget (t.d. om å samanlikne norsk språk med andre språk) er døme på denne vektlegginga. Eit ideelt resultat av arbeidet med metaspråkleg medvit vil vere at språkbrukarane blir klar over at språket har ein struktur som ein kan manipulere med, dvs. at ein kan skrive og snakke på ulike måtar i ulike situasjonar og medium, og at språket er i endring. Dersom vi aksepterer denne tenkjemåten, kan vi seie at språkvekslinga mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving er eit godt utgangspunkt for å fremje metaspråkleg medvit, i alle fall mellom nynorskungdom, fordi det er ein praksis som dei både kjenner til og meistarar.

I forskingslitteraturen finst det ulike forklaringar på kva som ligg bak denne typen språkveksling. Gjennom den såkalla tilpassingsteorien freistar Giles og Smith (1979) å vise korleis ulike kontekstar får individet til å veksle mellom ulike talemålsvarietetar ved anten å konvergere eller divergere språkbruken i høve til samtalepartnaren. Det er ikkje urimeleg å rekne med at det kan vere slik også når det gjeld skrivesituasjonar, jf. Juuhl (2014) si påvising av retoriske dimensjonar ved ungdom si skriftspråkveksling. Vi kan òg dra nytte av nettverksteorien utvikla av Milroy (1980), som seier at ulike delar av det sosiale nettverket både fører til språkleg intravariasjon hjå individet og er avgjerande for den språklege identitetsdanninga til individet. Dessutan kan vi trekkje vekslar på Le Page og Tabouret-Keller (1985), som i boka *Acts of Identity* argumenterer for at språket både gjev uttrykk for personleg identitet og søken etter sosiale roller. I dette ligg det at språkvekslinga både kan botne i pragmatiske og retoriske tilhøve og i identitetsmessige tilhøve. Samstundes skal vi vere merksame på maktaspektet i språkveksling. I boka *Language and*

*symbolic power* får Pierre Bourdieu (1991) fram korleis standardspråket, maktspråket, får karakter av å vere *doxa*, det ein tek for gjeve, det som er «naturleg». At noko blir teke for å vere gjeve, er ein del av det Bourdieu kallar for symbolsk vald, der dei sterke gruppene får sine normer til å bli oppfatta som naturlege, medan dei som er svakare, aksepterer at det er slik. Her er vi inne på eit vesentleg poeng med det å fremje meta-språkleg medvit kring språkvekslinga: den kritiske funksjonen. Det er ved å reflektere over slik språkveksling at nynorskbrukarar kan vurdere om denne språkvekslinga er tenleg, og om det er slik at nynorsken berre passar til visse avgrensa domene.

Den digitale revolusjonen har ført med seg grunnleggjande endringar i lese- og skriftpraksis i skriftkulturen (Apelseth, 2019). Desse endringane gjeld òg tilhøvet mellom skrift og tale, som er blitt meir samansett, bl.a. med den etter kvart svært så omfangsrike «snakkeskrivinga» som føregår i fleire sosiale medium, særleg mellom ungdom (Rotevatn, 2014). Utviklinga i den digitale kulturen har lagt tilhøva til rette for ein massiv skriven og spontan kvardagskommunikasjon. Den nær sagt konstante tilgangen ungdommen har til å kommunisere med andre via digitale plattformer, har ført til at dei som er unge i dag, truleg produserer mangedobla mengder med skriven tekst jamført med dei som var unge for berre 10–20 år sidan. Sjølv om mykje av denne typen kommunikasjon tek form av skriven tekst, er den ofte prega av ein munnleg og visuell stil, gjerne referert til som «chatspeak» eller «digital orality» (jf. Androutsopoulos, 2011; Soffer, 2012). Sidan ein stor del av den digitale kommunikasjonen føregår utan regulering frå ein øvre normeringsinstans, gjev den deltakarane høve til å bruke trekk frå (ulike) skriftspråk, dialektar, stilar og register – og dessutan bruk av forkortingar, emojiar og andre teikn frå biletspråk. Rett nok spelar automatiske ordretteprogram og emoji-tilbodet frå programprodusentane ei normerande rolle, men variasjonsmoglegheitene er framleis store. Samstundes opnar denne typen digital kommunikasjon opp for forhandling om nye meininger og bruksdomene brukarane imellom (Cutler & Røyneland, 2018; Deumert & Lexander, 2013). Fleire studiar peikar på at bruk av dialekttrekk er tydeleg tilpassa sjangrar, mottakarar og plattformer (jf. Bell, 1984), og at dialekt nær skriving kan bli

brukt til å indeksere noko uformelt og emosjonelt; nærleik, engasjement og dessutan lokal identitet (jf. Røyneland, 2018). Woolard (2016, s. 7) poengterer at det finst ulike former for ideologiar som gjev ulike former for autoritet, nemleg:

[A]n ideology of authenticity, which holds that a language variety is rooted in and directly expresses the essential nature of a community or a speaker, and an ideology of anonymity, which holds that a given language is a neutral vehicle of communication, belonging to no one in particular and thus equally available to all.

Alt dette dannar eit viktig bakteppe når vi no skal sjå nærmare på den skriftspråklege vekslinga mellom ungdom i det nynorske kjerneområdet.

## Metode og materiale

Datagrunnlaget for studien er ei kvantitativ spørjegransking mellom ungdomsskuleelevar i dei tre nemnde nynorskkommunane; Stord, Volda og Sogndal. Føremønen med ei kvantitativ gransking av den typen vi har gjennomført, er at ho gjev ei *oversikt* over språkbruk og over språkhaldningar mellom eit etter måten stort utval av nynorskungdom. Ved å lage korrelasjonar mellom ulike svaralternativ på ulike spørsmål kan vi dessutan få innsyn i språkbruk og språkhaldningar på tvers av ulike respondentgrupper.

Spørjegranskinga tek føre seg eigenrapporteringar om kva slags språkval elevane ville ha gjort i hypotetiske språksituasjonar. Det er altså ikkje ein studie av faktisk språkbruk. Dette poenget er viktig å få fram, for vi kan ikkje slutte av det elevane rapporterer om tenkt språkveksling til faktisk språkveksling. For det første vil eigenrapporteringar ikkje naudsynlegvis samsvare med den faktiske bruken. For det andre kan denne måten å hente inn data på medføre fleire feilkjelder, til dømes ved at informantane misoppfattar spørsmåla, legg inn tolkingar som vi ikkje er medvitne om, eller blir påverka av dei kontekstuelle omgjevnadene i svarsituasjonen (jf. Johannessen, 2003, s. 136; Schütze, 2011, s. 216). Her er det verdt å opplyse om at elevane svara digitalt på spørsmåla i ein skuletime som var avsett til dette føremålet. Vi var til stades i nokre av timane, men ikkje

alle, og sjølv om elevane sat ved sin eigen datamaskin og arbeidde individuelt med spørsmåla, kan moglege kommentarar frå medelevar eller lærarar ha spela inn. Sjølve skuletimesituasjonen kan òg påverke svara ved at elevane vil vere meir «skulske» i svara enn elles. Samstundes vart elevane tydeleg informerte om at lærarane ikkje skulle sjå svara, og at ingen svar skulle kunne førast tilbake til dei individuelt. Erfaringane frå datasamling i Fjell kommune støttar opp om eit inntrykk om at dette ikkje vart oppfatta som eit vesentleg problem.

Sjølv om vi skal ta fleire atterhald ved resultatata frå granskinga, må det påpeikast at kjeldematerialet er ganske stort med svar frå 731 ungdomsskuleelevar i tre ulike kommunar. Det gjev grunn til å tru at det samla resultatet av spørjegranskinga kan gje visse indikasjonar på faktisk bruk av ulike skriftspråklege uttrykksformer mellom ungdomsskuleelevar i det nynorske kjerneområdet, og i alle fall kan det seie noko om mogleg variasjon. Det mest interessante er likevel at elevane sine forventingar om eigne språkval i hypotetiske situasjonar kan gje oss informasjon om fleire språkkulturelle og språkpsykologiske tilhøve. Dei kan seie noko om haldningar til og bruk av bokmål, nynorsk og dialekt nær skriving. Vidare kan dei indikere korleis elevane oppfattar tekstnormer i dei ulike situasjonane, og korleis dei opplever mottakarforventingane i ulike grupper. Som vi skal gå nærmare inn på, er det ein tydeleg og ikkje uventa variasjon i svara som relaterer til ulike kontekstuelle vilkår. Det tyder på at spørsmåla og svara er relevante for føremålet med denne studien. I tillegg tyder det på at respondentane også oppfattar spørsmåla som relevante, og at dei har svara seriøst på spørsmåla.

Sjølve spørsmåla er laga etter mønster av ei spørjegransking som Endre Brunstad (2020) har hatt mellom ungdomsskuleelevar i Fjell kommune, som er ein kommune i den typiske randsona for nynorsk. Spørsmåla frå Fjell-granskinga er her blitt bearbeidde og tilpassa vårt føremål, både på bakgrunn av erfaringar frå Fjell og for å passe betre til dei språksamfunna som skal gjennomgåast i denne granskinga. Samstundes har det vore eit mål at det skal kunne gjerast komparasjonar mellom granskinga i Fjell og granskinga på Stord, i Sogndal og i Volda. Derfor har vi vore varsame med å gjere *vesentlege* endringar, så lenge vi meiner dei ikkje har vore nødvendige.

På bakgrunn av desse avvegingane enda vi opp med til saman 35 spørsmål. For det eine har vi formulert nokre sosiale bakgrunnsvariablar som går igjen i sosiolingvistiske og utdanningsvitenskaplege granskingar: kjønn, skule, klasstrinn (dermed også alder), tid ein bruker på skularbeid og foreldrebakgrunn (utdanning, språkbruk, fleispråkleg bakgrunn). For det andre har vi formulert spørsmål som tek sikte på å få fram førestillingar og kunnskap om faktisk lesing og skriving – om eiga lesing av bøker, om å bruke dataspel og om å vere på sosiale medium. For det tredje har vi formulert spørsmål som er knytte til språksituasjonar, sjangrar og mottakarar. Såleis er det spørsmål ikkje berre om kva slags skriftspråk ein skriv i ulike sosiale medium som Facebook, Instagram og meldingstenester, men òg korleis ein skriv til ulike tenkte mottakarar innanfor desse sosiale media. Her er det tale om korleis informantane trur dei vil handle i hypotetiske situasjonar. For det fjerde har vi formulert spørsmål som får fram haldningar til det å vere nynorskbrukar. Alle desse variablane ser vi på som relevante for betre å kunne forstå vilkår for språkbruk mellom ungdomsskuleelevar. Materialet er omfattande, og denne artikkelen tek ikkje sikte på å gje eit komplett oversyn over resultatane. Her vil vi, som nemnt innleiingsvis, rette søkjelyset mot elevane si veksling mellom nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving i ulike situasjonar og mot kva kulturell og sosial meining dei legg i nynorsken når dei bruker han i ulike tekstlege samanhengar.

Skulane som inngår i granskinga, er Stord ungdomsskule og Nysæter ungdomsskule på Stord, Kvåle skule i Sogndal og Volda ungdomsskule. Sidan fleire av ungdomsskuleelevane er under 15 år, inneheld granskinga berre svar der føresette i tillegg til elevane har signert samtykkeskjema om deltaking. Vi har søkt og fått løyve frå Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) om gjennomføring. Som i Fjell-granskinga, vart spørje-granskinga gjennomført digitalt ved hjelp av det nettbaserte verktøyet *SurveyXact*.

Det kom inn svar frå i alt 731 respondentar. 25 gav seinare beskjed om at dei ikkje samtykka i deltaking, og svara deira vart då sletta. Dermed stod vi att med 706 teljande respondentar, der dei aller fleste hadde svara på alle spørsmåla, medan nokre få hadde svara på ein større eller mindre del av spørsmåla. Av dei teljande respondentane var 373 jenter (53 %) og

333 gutar (47 %). 225 av elevane gjekk i 8. klasse (32 %), medan 184 gjekk i 9. klasse (26 %) og 297 (42 %) gjekk i 10. klasse. Fordelinga mellom skulane elles var slik: Volda ungdomsskule, 240 respondentar (34 % av det samla materialet); Stord ungdomsskule, 267 respondentar (38 %); Nysæter ungdomsskule, 113 respondentar (16 %) og Kvåle skule 86 respondentar (12 %). Volda ungdomsskule er sentrumsskule for nettopp Volda (6500 innbyggjarar), og har til saman 300 elevar, noko som gjev ein svarprosent på 80 %. Stord ungdomsskule er sentrumsskule for Leirvik (15 000 innbyggjarar) og har til saman 320 elevar, noko som gjev ein svarprosent på 83 %. Nysæter ungdomsskule er ein skule for mindre tettstader som Litlabø, Sagvåg, Tjødnalio og Nysæter, og har til saman 180 elevar, noko som gjev ein svarprosent på 63 %. Kvåle skule er sentrumsskule for 6.-10.-klassingar i Sogndal (4000 innbyggjarar), og har til saman 360 elevar, derav 240 ungdomsskuleelvar. Ved denne skulen fekk vi av praktiske grunnar berre gjennomført spørjegranskinga i dei fire 10.-klassane og i den eine av dei fire 8.-klassane, noko som førte til svarprosenten blei så låg som 36 %. Det er dermed òg vesentleg færre informantar frå Sogndal enn kva tilfellet er frå andre kommunar. Prosenten av teljande respondentar i høve til det samla elevtalet ved alle skulane blei dermed 68 %. Sidan vi i denne artikkelen er særleg opptekne av å finne ut kva for preferansar og haldningar ungdomar i det nynorske kjerneområdet har, har vi valt å berre ta med svara frå dei elevane som har nynorsk som hovudmål, noko som utgjer den absolutte majoriteten av vår respondentgruppe, nærmare bestemt 670 av 706 respondentar (95 %).

## Resultat

I det følgjande skal vi sjå nærmare på svara som kom inn på dei spørsmåla i spørjegranskinga som, slik vi ser det, kan kaste best lys over forskingsspørsmåla vi formulerte innleiingsvis.

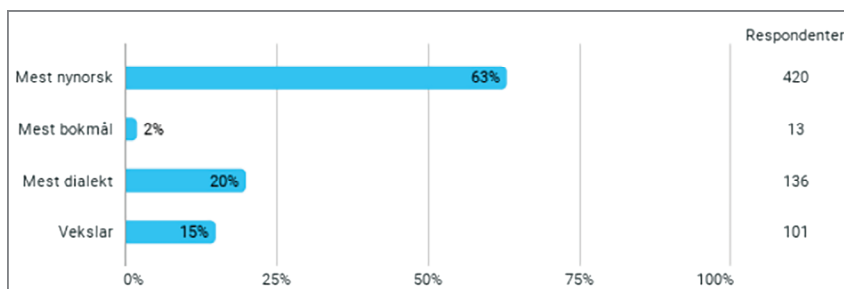
- Kva for skriftspråklege uttrykksformer seier elevane dei vil bruke når dei noterer i skulen, i skriving overfor ulike mottakarar i digitale medium og i presentasjonsskriving i formelle situasjonar? Denne problemstillinga handlar om å synleggjere språkvekslinga.



- Kva for metaspråklege refleksjonar ved det å vere nynorskbrukar er det elevane oppgjev? Denne problemstillinga handlar om kva slags mening det er elevane tillegg dei ulike språkvekslingsvarietetane som blir brukte, dvs. nynorsk, bokmål og dialekt nær skriving.

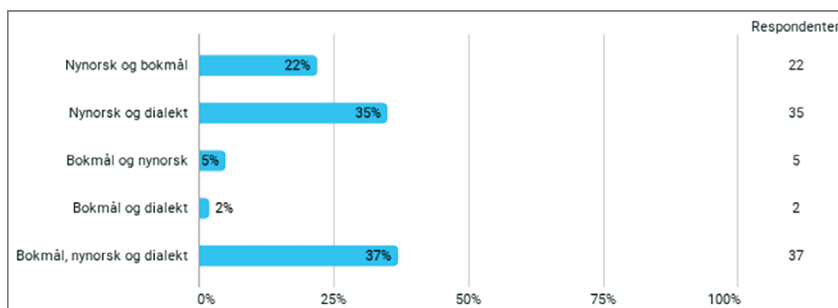
## Når elevane noterer i skulen

Reint intuitivt går ein ut frå at når elevane skriv i skulen, bruker dei hovudmålet sitt, med unntak av når dei har sidemålsskriving. Likevel er val av målform eller skriftform meir samansett, og vi skal her sjå nærare på kva elevane skriv når dei noterer i timane.



**Diagram 1a:** Kva skriv du når du noterer i timane? (Ikkje framandspråk)

Som diagrammet viser, er det nesten to tredjedelar (63 %) av respondentane som rapporterer at dei bruker mest nynorsk, medan berre 2 % rapporterer at dei bruker mest bokmål. Meir overraskande er det at så mykje som ein femtedel (20 %) av elevane rapporterer at dei bruker «mest dialekt». Det er òg verdt å notere seg at 15 % av elevane rapporterer at dei «vekslar» når dei noterer i timane. Dei om lag 100 elevane som rapporterte at dei veksla, fekk eit oppfølgingsspørsmål som handla om kva dei veksla mellom.



**Diagram 1b:** Kva vekslar du mellom når du skriv i timane?

Diagrammet syner at meir enn ein tredjedel (37 %) av desse elevane rapporterer at dei vekslar mellom bokmål, nynorsk og dialekt når dei noterer i timane, medan om lag ein tredjedel (35 %) rapporterer at dei vekslar mellom nynorsk og dialekt, og vel ein femtedel (22 %) rapporterer at dei vekslar mellom nynorsk og bokmål.<sup>2</sup> Det at så mykje som 20 % av elevane svarar at dei bruker mest dialekt når dei noterer i timane, og det at 15 % svarar at dei vekslar mellom ulike språklege uttrykksformer i ein så pass formell skrivekontekst, tyder på at mange av ungdomane i det nynorske kjerneområdet er språkvekslarar, og at dei òg er det i skuletimane.

I den tilsvarende granskinga i Fjell kommune er det også stilt spørsmål om kva for målform elevane bruker når dei noterer i timane, og elevane kunne då velje mellom nynorsk og bokmål (dialekt var ikkje eit val ved akkurat dette spørsmålet). Her er språkvekslinga jamvel meir omfattande. Mellom elevane med nynorsk som hovudmål er det nemleg nesten halvparten (46 %) som rapporterer at dei vekslar mellom nynorsk og bokmål, medan 41 % seier at dei bruker «berre» eller «mest» nynorsk, og 13 % seier at dei bruker «berre» eller «mest» bokmål (Brunstad, 2020).

Dersom «dialekt» hadde vore eit svaralternativ, kan ein tenkje seg at fleire elevar hadde oppgjeve det i Fjell kommune. Skilnaden mellom Fjell og kjerneområdet er likevel tydeleg: Langt færre av elevane med nynorsk som hovudmål oppgjev at dei skriv mest nynorsk, og dei aller fleste seier dei driv med språkveksling. For elevane med bokmål som hovudmål er talet på dei som seier dei bruker «berre» eller «mest» bokmål i timane, på 90 %. Det er med andre ord ein grunnleggjande forskjell på nynorsk-elevar og bokmålelevar når det gjeld språkveksling.

Samanlikninga mellom Fjell og kjerneområdet tyder på at språksituasjonen er meir ustabil i randsona enn i kjerneområdet. Vi skal samstundes ta nokre atterhald, ikkje berre når det gjeld det å overføre sjølvrapportering til faktisk språkbruk, men òg når det gjeld kva slags språkbruk det her er tale om. Notering i timane handlar ikkje om å lage tekstar som skal

---

2 Nemninga «dialekt» vart her nytta i staden for «dialektnær skriving», men det er rimeleg å gå ut frå at elevane tolkar nemninga som einstyndande med dialektprega skriving. Då kan det i praksis vere variasjon i kor dialektprega elevane vil gjere skrivinga.

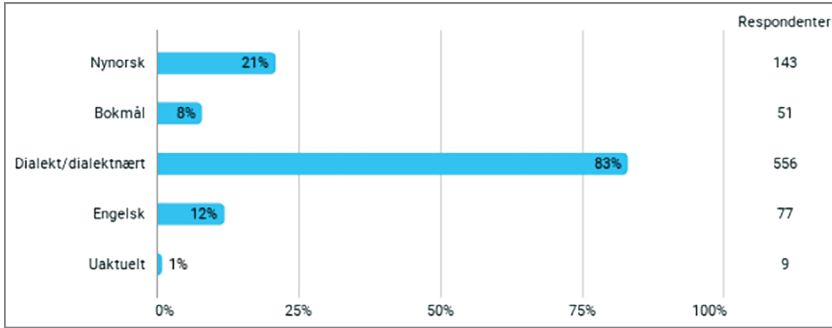
visast til andre, men om å skrive noko som skal vere til hjelp for deira eiga læring. Elevane veit at det dei skriv i timane, ikkje vert utsett for formell vurdering. Det er her tale om det som i skrivepedagogikken blir kalla for «tankeskriving» eller «tenkjetekstar», dvs. tekstar som ikkje er meint til presentasjon (jf. Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010). I personlege intervju har ungdomsskuleelevar i Fjell understreka at dei tydeleg veit forskjellen på det å notere noko i timane og det å skrive noko som skal leverast inn (personleg kommunikasjon, Endre Brunstad). Denne ulikskapen i pragmatisk funksjon, mellom tankeskriving og presentasjonsskriving, gjer at vi ikkje må overdrive effekten av at elevane noterer på noko anna enn hovudmålet sitt i timane. Eit anna moment er at elevane ofte nyttar den same målforma som læraren eller læremidla nyttar, når dei noterer (Dysthe et al., 2010).

Samstundes illustrerer dette punktet eit meir grunnleggjande språksosiologisk poeng, nemleg at nynorsken ikkje er «freda». Den språkvekslinga som skjer elles i språksamfunnet, skjer òg i skulekvardagen.

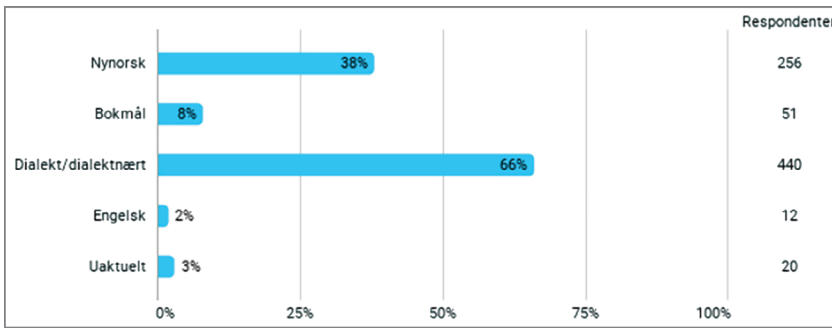
## Skriving overfor ulike mottakarar i digitale medium

I denne delen av spørjegranskinga hadde vi eitt fellesspørsmål som elevane blei bedne om å svare på for ulike kommunikasjonssituasjonar, både uformelle og meir formelle situasjonar. Det er med andre ord tale om tenkt språkbruk i hypotetiske situasjonar. Det blei presisert overfor elevane at dei for kvar situasjon kunne krysse av for fleire alternativ samstundes. Resultata syner at dei aller fleste elevane likevel berre kryssa av for eitt av alternativa (jf. at svarprosenten på desse spørsmåla berre så vidt overstig 100 %).

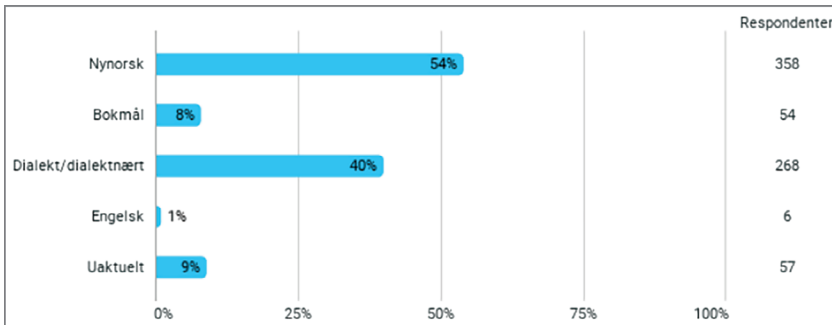
Fellesspørsmålet var «Kva språk vil du bruke i desse samanhengane?», og det var ikkje berre tale om ulike medium, men òg ulike tenkte mottakarar, høvesvis venner, foreldre og besteforeldre. Respondentane vart dermed indirekte oppmoda til å reflektere over korleis dei ville vende seg til desse ulike mottakarane. Sjølv om resultata ikkje utan vidare kan tolkast som einstyddande med kva elevane faktisk ville ha skrive i situasjonane, er det tale om eigenvurderingar som igjen kan utgjere moglege kjelder for mottakarrefleksjon knytt til normval.



**Diagram 2a:** Melding til venner (t.d. Snapchat, Messenger).



**Diagram 2b:** Melding til foreldre (t.d. Snapchat, Messenger).



**Diagram 2c:** Melding til besteforeldre (t.d. Snapchat, Messenger).

Vi ser at heile 83 % av respondentane har kryssa av for at dei vil bruke dialekt/dialektnært språk når dei skal skrive melding til venner, og at berre 21 % har kryssa av for at dei vil bruke nynorsk i denne typen kommunikasjonssituasjon. At nynorskbrukarar har ein omfattande bruk av dialekt-nær skriving i sosiale medium, kjenner vi frå andre språkgranskingar.

Ein rapport frå Opinion (2016) syner at 51 % av dei med nynorsk som hovudmål oppgav at dei ofte nytta dialekt, medan det tilsvarande talet for dei med bokmål som hovudmål var 26 %. At dialektdelen er jamvel større mellom respondentane i vår studie enn i spørjegranskinga frå Opinion, kan naturlegvis ha samanheng med alderssamansetjinga, sidan respondentane i vår studie var ungdomsskuleelevar, medan spørjegranskinga til Opinion gjekk ut til eit representativt utval av heile befolkninga.

Samstundes er sosiale medium samansette, og vi må ta omsyn til ulike variablar. Om vi jamfører dette med svara ungdomen gjev på kva for språk dei vil bruke i melding til foreldre og besteforeldre, ser vi ein viss nedgang i bruk av dialekt/dialektnært språk i meldingar til foreldre (66 %) og ein ganske sterk nedgang i meldingar til besteforeldre (40 %). Tilsvarande ser vi nesten tilsvarande auke i bruk av nynorsk til foreldre (38 %) og besteforeldre (54 %). Denne auken er endå meir påfallande dersom vi utelet den gruppa som seier at det er «uaktuelt» å sende melding, som overfor besteforeldra utgjer så mykje som 9 %.

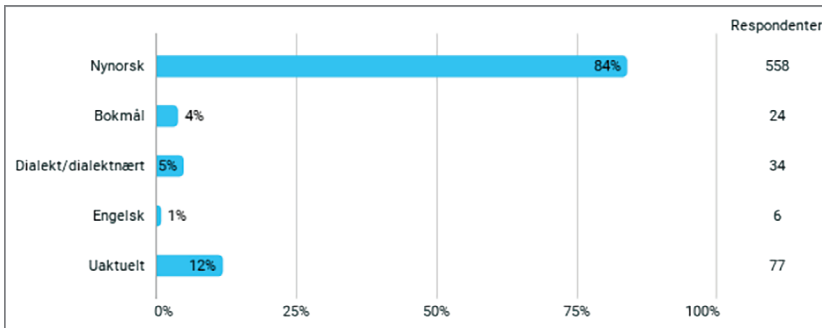
Desse tala syner ikkje berre *at* nynorskungdom er språkvekslarar, men at dei har internalisert ei form for tekstkulturell kompetanse om variasjonsmønster: Dei skil tydeleg mellom ulike språklege uttrykksformer alt etter kva som er mediet og kven som er mottakarane. Ein kan hevde at desse resultata styrker hypotesane i den nemnde tilpassingsteorien til Giles og Smith (1979). Det er òg tydeleg at språkbrukarane har eit *medvit* om denne tekstkulturelle kompetansen, dvs. at dei har eit medvit om kva for språkformer som kulturelt sett «passar» i ulike situasjonar. Grunnlaget for å hevde det ligg i metoden – at det er sjølvrapportering der informantane sjølve må oppgje kva for språkformer dei trur at dei vil bruke. Medan ein studie av faktisk språkbruk ikkje ville føresetje medvit om variasjon, vil svara i ein sjølvrapporteringsstudie gjere det. At informantane er medvitne det faktum *at* dei driv med språkveksling og *korleis* dei gjer det, vil likevel ikkje seie at dei har eit medvit om *kvifor* dei gjer det. I boka *Acts of Identity* argumenterer Le Page og Tabouret-Keller (1985) for at mange av dei språklege vala våre føregår på eit umedvite plan, og det er ikkje utan vidare gjeve at informantane i vår studie har eit høgt refleksjonsnivå kring språkvekslinga dei driv med. For å få tilgang til eit

slik refleksjonsnivå måtte vi ha komplettert med meir kvalitative studiar i form av djupneintervju.

Vi merker oss elles at resultatane ovanfor syner at det i sekkekategori «digitale medium» vil vere ein ikkje uvesentleg variasjon i språkbruken, og at det er tale om ulike typar tekstnormer som ein må tilnærme seg på ulike måtar.

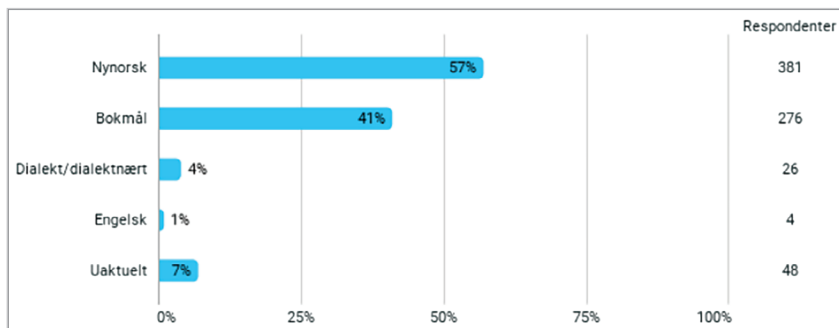
## Presentasjonsskriving i formelle situasjonar

At informantane har tydelege forventingar om kva språkform som «passar» og «ikkje passar» i ulike samanhengar, ser vi òg når dei skal oppgje føretrekte språklege uttrykksformer for meir formelle kommunikasjonssituasjonar. Medan skrivning i timane er typisk døme på «tanke-skriving», skal vi no sjå på to skrivesituasjonar som vil vere døme på «presentasjonsskriving» (jf. Dysthe et al., 2010). Den eine handlar om å sende e-post til ordføraren i heimkommunen.



**Diagram 3a:** E-post til ordføraren i kommunen din.

Vi ser at den store majoriteten av elevane (84 %) har kryssa av for at dei vil bruke nynorsk om dei skulle skrive e-post til ordføraren i heimkommunen, medan berre ein svært liten del rapporterer at dei ville ha brukt dialektnær skrift (5 %) eller bokmål (4 %). Dette er eit overveldande, men ikkje uventa, resultat, sidan nynorsk er administrasjonsspråk og fullstendig dominerande i alle dei tre aktuelle kommunane Stord, Sogndal og Volda. Her slår det oss at nynorsken i visse lokalsamfunn språksosiologisk sett kan fungere som bokmålet gjer på eit nasjonalt plan. Den andre situasjonen handla om å sende e-post der ein søker sommarjobb i Oslo.



**Diagram 3b:** E-post der du søker sommarjobb i Oslo.

På dette spørsmålet ser at vi at seks av ti ville ha valt nynorsk (57 %) og fire av ti (41 %) ville ha valt bokmål, medan berre eit lite mindretal ville ha valt dialekt/dialektnært språk (4 %). Det kan diskuteras om 41 % bokmål er eit høgt eller lågt tal, men utgangspunktet for å stille dette spørsmålet var å setje respondentane i ein skvis, og det ser vi òg har skjedd: Det er velkjent mellom ungdom i nynorskrområde at i Oslo dominerer bokmålet. Såleis er det grunn til å tru at dei som gjev opp bokmål her, vil tilpasse seg majoritetsspråksituasjonen – at det t.d. vil vere strategisk viktig å ikkje skilje seg ut i høve til andre søkerar ved å bruke nynorsk. Her er vi inne på *doxa* hos Bourdieu (1991), og ein slik strategi er også overførbar til det som Woolard (2016) karakteriserer som «an ideology of anonymity». At godt over halvparten av nynorskungdomen hadde valt nynorsk også i denne kommunikasjonssituasjonen, er eit noko overraskande funn. Det kan ha fleire årsaker som vi ikkje har direkte data på, men som vi kan formulere rimelege hypotesar om: Det kan vere at for (nokre av) desse respondentane er det mest naturleg å bruke nynorsk i alle formelle skrivesituasjonar, og/eller at lojaliteten til nynorsk trumfar eventuelle tankar om å tilpasse seg bokmålet, noko som stemmer godt overeins med det som Woolard (2016) karakteriserer som «an ideology of authenticity». Det kan også vere at (nokre av) desse respondentane moglegvis har tenkt at det vil vere føremålstenleg å nytte motsett strategi: «Ved å skrive søknad om sommarjobb i Oslo på godt og korrekt nynorsk vil eg kanskje skilje meg ut mellom andre søkerar og stå fram som ein særleg påliteleg og seriøs søker.» Ei kryssfiltrering med spørsmålet om klassesteg syner at ein større del av 10.-klassingane enn 8.- og 9.-klassingane ville ha valt

nynorsk i denne kommunikasjonssituasjonen, noko som kan indikere større språkleg medvit med auka alder. Vidare syner andre kryssfiltreringar at dei som rapporterer at dei gjer relativt mykje lekser og dei som vil gå studieførebuande, musikk eller idrett, i større grad ville ha valt nynorsk enn dei som rapporterer at dei gjer lite lekser og dei som vil gå yrkesfag, men skilnadene mellom desse gruppene er ikkje signifikante, noko som gjer det vanskeleg å trekkje sikre konklusjonar på spørsmålet om kva for motiv som ligg bak nynorskvalet i denne kommunikasjonssituasjonen.

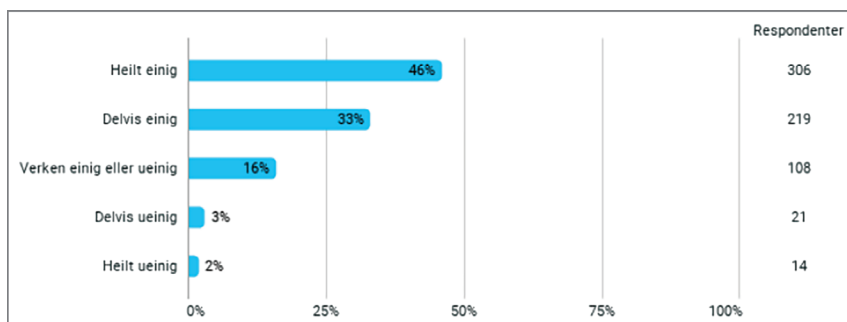
Derimot er det rimeleg å hevde at det faktum at heile 84 % av elevane ville ha valt nynorsk i brev til ordføraren i heimkommunen, medan «berre» 57 % ville ha valt denne målforma om dei skulle søkje sommarjobb i Oslo, peikar i retning av at mange ungdomar i nynorskens kjerneområde tek meir eller mindre medvitne val om kva for språklege uttrykksformer dei vil eller bør bruke i ulike samanhengar. Dette blir endå tydelegare om ein ser på prosentane som ville ha valt dialektnær skriving i dei ulike situasjonane vi har vore innom: Medan vi har sett at heile 83 % av elevane rapporterer at dei ville ha brukt dialektnær skriving i melding til venner, ser vi at berre 4–5 % ville ha valt ei slik skriftspråkleg uttrykksform i dei to langt meir formelle presentasjonsskrivingssituasjonane vi har presentert for dei. Samla sett kan ein hevde at desse resultatane klart styrker tilpassingsteorien til Giles og Smith (1979).

## Metaperspektiv på det å vere nynorskbrukar

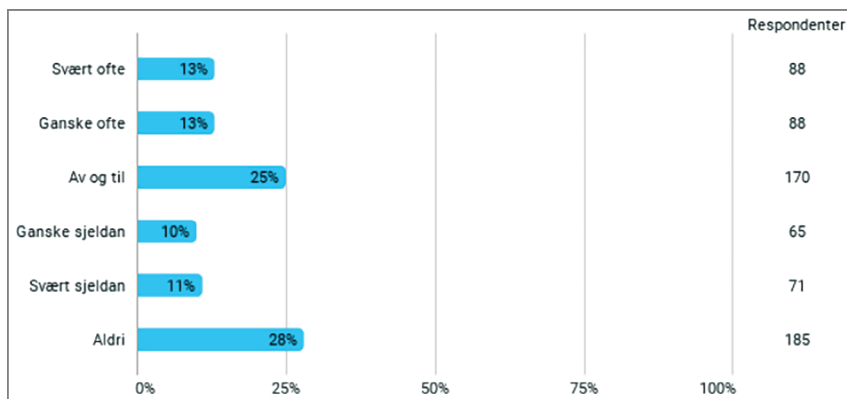
Ein del av spørsmåla i granskinga oppfordrar elevane direkte til å oppgje haldningar til det å vere nynorskbrukar. Mellom anna stilte vi spørsmål om kor einige elevane var i påstanden om at «Det er sjølvsagt for meg å bruke nynorsk», og om dei hadde kjent seg stolte over å vere nynorskbrukarar. Det ligg fleire moglege feilkjelder i slike direkte haldningsspørsmål. For det eine har denne typen granskningar blitt kritiserte fordi dei føreset at haldningar er noko stabilt og målbart som ein *har*, og ikkje noko dynamisk og foranderleg som ein (stadig) forhandlar med omgjevnadene om (jf. Soukup, 2013). For det andre er det ei mogleg feilkjelde at informantane veit kva som er føremålet med granskinga, dvs. at dei er medvitne at dei skal svare på noko som har med verdivurdering av nynorsken å gjere. Sosiolingvistiske



studiar har vist at dei same informantane kan uttrykkje ulike haldningar alt etter om dei veit eller ikkje veit kva dei er med på (jf. Giles, 1988). Det som den direkte metoden ofte kan gjere, er å reprodusere svar som vi finn i den offentlege diskursen som omgir respondentane. Samstundes kan nettopp det vere interessant for elevane i kjerneområdet for nynorsken, for det kan gi indikasjonar på ein del generelle haldningar der. Svara på dei direkte haldningsspørsmåla er synte i diagram 4a) og b) nedanfor.



**Diagram 4a:** Det er sjølvsagt for meg å bruke nynorsk.



**Diagram 4b:** Har du kjent deg stolt over å vere nynorskbrukar?

Vi ser at så mykje som åtte av ti av respondentane (79 %) svarar at dei er heilt eller delvis einig i at det er sjølvsagt for dei å bruke nynorsk. Det kan vi sjå som ein indikator på den posisjonen nynorsken har i kjerneområdet. Svaret tyder på at omgjevnadene gjev ganske trygge vilkår for det å vere nynorskbrukar. At det er «sjølvsagt» med nynorsk, er ikkje til hinder for å

drive språkveksling samstundes, slik elevane gjev opp at dei gjer. Poenget er at elevane ikkje oppfattar det som problematisk å bruke nynorsk.

Spørsmålet knytt til det verdiladde ordet «stolt» er meir utfordrande for elevane, fordi det handlar om affektive haldningar til nynorsken. Vi ser at om lag halvparten av respondentane i kjerneområdet svarar at dei har kjent seg stolte av å vere nynorskbrukar anten «svært ofte» (13 %), «ofte» (13 %) eller i det minste «av og til» (25 %). Det er rimeleg å tenkje seg at dei som er *stolte* av å vere nynorskbrukar, identifiserer seg med nynorsken. Dermed er identitetsomgrepet relevant å trekkje inn, nemleg på den måten at desse elevane ser på nynorsken som ein identitetsmarkør. Det er nærliggande å vise til Le Page og Tabouret-Keller (1985), som altså argumenterer for at språket både gjev uttrykk for personleg identitet og søken etter sosiale roller. Her er det i så tilfelle tale om ei identitetsform som handlar om å oppleve samanheng i ein fellesskap, nemleg som nynorskbrukar – jf. det som Woolard (2016, s. 7) omtalar som «an ideology of authenticity».

Samstundes svarar den andre halvparten av informantane at dei «sjeldan» eller «aldri» har kjent seg stolte over å vere nynorskbrukar. Svara kan indikere at eit ord som «stolt» kan framstå som for sterkt eller svulstig for desse elevane. Ulike informantar kan såleis leggje ulikt innhald i nemninga. Det kan òg indikere at mange ikkje kjenner eit sterkt kjenslemessig tilhøve til det å bruke nynorsken. Sjølv om det er «sjølv sagt» for dei fleste av ungdomane i det nynorske kjerneområdet å bruke nynorsk, er det ikkje utan vidare ei rolle ein identifiserer seg sterkt med. Ein kan med andre ord vere meir eller mindre likegyldig til rolla som nynorskbrukar. Likevel vil ikkje ei fornektning av det å vere «stolt av nynorsken» vere til hinder for at folk likevel kan kjenne ei sterk kjensle overfor nynorsken, det kan vere berre det konkrete ordet som ein reagerer på. Ein kan såleis ikkje utan vidare seie at dei som ikkje er stolte over nynorsken, ikkje identifiserer seg affektivt til nynorsken, men det er tydeleg at dei som seier at dei er «stolte», gjer det.

Mellom ungdomsskuleelevane med nynorsk som hovudmål i Fjell kommune gav spørsmålet om «stolt» litt tydelegare indikasjonar. Der var det 57 % som svara «ja», 8 % som svara «nei», medan 34 % svara «verken eller». Sjølv om det òg i Fjell var mange som ikkje hadde noko klart

synspunkt på spørsmålet, kan det å vere i ein språkleg pressituasjon gjere at elevane blir tvinga til å reflektere tydelegare over nynorsken. Ei anna sak er at språkskiftet frå nynorsk til bokmål er meir omfattande i Fjell, og at dei som står att som nynorskbrukarar, er dei som har ei meir affektiv tilknytning til skriftspråket, medan ein i kjerneområdet i større grad kan vere ein «likegyldig» nynorskbrukar (jf. Brunstad, 2020).

## Konklusjon

Studien får fram at nynorsken generelt har ein sterk posisjon mellom elevane i det nynorske kjerneområdet. Elevane oppgjev at dei bruker nynorsk i mange samanhengar og ser det som «sjølv sagt» å bruke nynorsk. Såleis ser nynorsken generelt ut til å ha ein trygg status i det nynorske kjerneområdet.

Samstundes kjem det fram at elevane i det nynorske kjerneområdet ikkje er monolingvale, men driv med språkveksling. Dei går inn i den fleirskriftkulturen som, slik vi ser det, pregar tilværet til dei fleste unge nynorskbrukarar.

Elevane har tydelege normforventingar om kva for språklege uttrykksformer dei vil bruke i ulike tekstlege samanhengar (jf. Giles & Smith, 1979). Dialektnær skriving er utan tvil hovudnorma når det gjeld skriving til venner via sosiale medium. Nynorsken dominerer i formelle skrivesituasjonar, t.d. i presentasjonsskriving i skulen og i e-post til ordføraren i heimkommunen. Veksling mellom nynorsk, bokmål og dialektnær skriving førekjem i såkalla tankeskriving i skulen, medan bokmål kan bli brukt i søknader om sommarjobb i Oslo.

Det er i desse ulike samanhengane ikkje berre mediet, men òg mottakarane som styrer forventingar om språkval. Medan den store majoriteten av våre informantar seier dei vil bruke dialektnær skriving i melding til venner, vil eit fleirtal av informantane bruke nynorsk i melding til besteforeldre. Denne ulikskapen kan seie noko om vilkåra for å bruke standard og ikkje-standard: Dei ein har større avstand til, blir knytt til standardspråket (i dette tilfellet besteforeldra). Denne ulikskapen illustrerer samstundes at studiar av språkbruk i sosiale medium ikkje må sjåast på som sekkekategori. Ein må gjere relevante differensieringar etter mottakar og situasjon.

Dersom vi hadde gjort empiriske studiar av faktisk språkbruk mellom ungdom, kunne vi få meir kunnskap om korleis språkvekslinga arta seg, dvs. kva slags former som vart brukt i «dialektnær» språkbruk, kva som låg i «blanding», om der var tekstintern og setningsintern kodeveksling etc., og vi kunne få eit grunnlag for å seie noko om *korleis* språkveksling vart brukt til dømes for å posisjonere språkbrukarane i ein spesiell kontekst. Å få eit slikt tekstutval ville samstundes vere svært vanskeleg å få til i praksis, og ville dessutan by på mange forskingsetiske problem knytt til personvern. I så måte er dei eigenrapportane som vi har lagt opp til, noko av det nærmaste vi i dag kjem for å få oversikt over overordna tendensar. Sjølv om studien primært får fram *forventingar* om språkval og språkbruk, er slike forventingar relevante for å formulere rimelege hypotesar om faktisk språkveksling. I tillegg vil eigenvurderingane som kjem fram, vere nyttige som kjelder for metaspråkleg medvit (jf. Malakoff, 1992).

Kvifor finn vi så desse forventingane om ulike språkval hos ungdomane? Den påviste sterke koplinga mellom språkval på den eine sida, og sjanger, medium, mottakar og situasjon på den andre, indikerer at den skriftspråklege vekslinga heng saman med retoriske og pragmatisk tekstnormer. Det ser ut til å ha blitt etablert konvensjonar om kva slags språkform ungdomane skal bruke *når, kvar* og *for kven* (jf. Bell, 1984). Desse tekstnormene ser ut til å vere internaliserte som delar av tekstkulturen, og det skjer tydelegvis ein konvergens i retning dei uformelle, men etablerte normene. Samla sett viser språkvekslinga at ungdomane har ein omfattande tekstkompetanse og eit stort språkleg repertoar, og det utgjer samla sett ein språkleg rikdom. At dei så tydeleg kan identifisere språkvala sine, indikerer òg at dei har eit medvit om variasjon og variasjonsmoglegheiter. Vi har ikkje kunnskap om medvitsnivået, dvs. kor mykje ungdomane reflekterer over språkval og språkvariasjon, men gjennom det medvitet som finst, vil der vere eit grunnlag for å fremje både meir metakunnskap og meir språkleg refleksjon hos nettopp nynorskungdomane i kjerneområdet.

Vi har teikn på at identitetsmessige tilhøve kan spele inn når det gjeld val av skriftspråkleg uttrykksform i ein gjeven samanheng (jf. Le Page & Tabouret-Keller, 1985). Desse tilhøva kan eventuelt moderere språkvekslinga, utan at vi har kjeldegrunnlag for å hevde det. Eit anna moment som

eventuelt kan fungere modererande for språkveksling, er den generelt sterke posisjonen til nynorsk som lokalt majoritetsspråk. Denne posisjonen ser i alle fall ut til å spele ei rolle i høve til dei tilfella der språkbrukarar opplever språkleg sjølvtilitt som nynorskbrukarar. Bokmålet spelar nok ei rolle som nasjonalt majoritetsspråk òg i kjerneområdet, men den lokale styrken til nynorsken held bokmålsposisjonen på fråstand i mange samanhengar. Det er altså til saman fleire faktorar som har noko å seie for språksituasjonen og språkvekslinga i det nynorske kjerneområdet.

## Summary

This article is about language alternation in writing among adolescents with Nynorsk as their main language. The article examines how these language users alternate between Nynorsk, Bokmål and dialectal writing and how this alternation is connected to different genres, media, purposes, and receivers. In addition, the article discusses the cultural and social meaning attached to language alternation in general and to Nynorsk. Data are based on a survey questionnaire with response from pupils in lower secondary school (between the age of 13 and 16). All of these pupils are living in one of the municipalities of Stord, Sogndal and Volda, which again are part of the so-called core area of Nynorsk. The results of the study show that pupils are conscious about which language variety they are to use in different norm areas. It is clear that the pupils have textual norms and dialectal writing and that writing in Nynorsk and Bokmål are connected to different domains. There is a striking tendency that adolescents with Nynorsk as their first language switch between Nynorsk, Bokmål and dialectal writing depending on genres, media, purposes, and receivers.

Stig J. Helset  
Institutt for språk og litteratur  
Høgskulen i Volda  
Postboks 500  
NO-6101 Volda  
stig.helset@hivolda.no

Endre Brunstad

Institutt for språk og litteratur Høgskulen i Volda/

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium Universitetet i Bergen

Postboks 7800

NO-5020 Bergen

endre.brunstad@uib.no

## Litteratur

- Apelseth, A. (2019). Skriftkultur – kva kan det vere? I S. J. Helset & E. Brustad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 69–94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Androustopoulos, J. (2011). From variation to heteroglossia in the study of computer-mediated discourse. I C. Thurlow & K. R. Mroczek (Red.), *Digital discourse: Language in the new media* (s. 277–298). New York: Oxford University Press.
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, 13(2), 145–204.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Brunstad, E. (2018). Kan sidemålet fjerne djupnelæring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsopplæringa. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 129–156). Oslo: Samlaget.
- Brunstad, E. (2020). Det saumlause språkskiftet. Overgangar frå nynorsk til bokmål i fjell. I G. K. Juuhl, S. J. Helseth & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 171–202). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cutler, C. & Røyneland, U. (Red.) (2018). *Multilingual youth practices in 'computer' mediated communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deumert, A. & Alexander, K. V. (2013). Texting Africa: Writing as performance. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 522–546.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Fiskerstrand, P. (2017). *Fagspråk og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag for elevar på VG2 yrkesfag*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Giles, H. (1988). The measurement of language attitudes. I U. Ammon, N. Dittmar & K. Mattheier (Red.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society* (s. 1068–1081). Berlin: Walter de Gruyter.
- Giles, H. & Smith, P. (1979). Accommodation theory. Optimal levels of convergence. I H. Giles & R. N. St. Clair (Red.), *Language and social psychology* (s. 45–65). Oxford: Basil Blackwell.

- Grepstad, O. (2010). *Avisene som utvida Noreg: Nynorskpressa 1850–2010*. Oslo: Samlaget.
- Hernes, R. (2012). Bokmål eller nynorsk – er det spørsmålet? *Maal og Minne*, (2), 56–90.
- Johannessen, J. B. (2003). Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus. I J. B. Johannessen (Red.), *På språkjakt – problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling* (s. 133–171). Oslo: Unipub forlag.
- Juuhl, G. K. (2014). Språkval som situerte, retoriske handlingar. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 77–89). Oslo: Samlaget.
- Le Page, R. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malakoff, M. E. (1992). Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. *Advance in Psychology*, 83, 515–529.
- Milroy, L. (1980). *Language and social networks*. Oxford: Basil Blackwell.
- Myklebust, H. (2015). Nynorsk er jo heilt konge då. Identitetshandlingar i argumenterande tekstar på vidaregåande skule. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 62–76). Oslo: Samlaget.
- Opinion. (2016). Bruker- og befolkningsundersøkelse 2016. Gjennomført for Språkrådet. Internt dokument, Språkrådet. Omtala på [www.sprakradet.no/vi-og-var/hva-skjer/Aktuelt/2017/sterk-sprakinteresse-blant-nordmenn/](http://www.sprakradet.no/vi-og-var/hva-skjer/Aktuelt/2017/sterk-sprakinteresse-blant-nordmenn/)
- Rotevatn, A. G. (2014). *Språk i spagaten. Facebook-språket. Om normert språk og dialekt blant vestlandselevar*. (Masteroppgåve). Høgskulen i Volda. Henta frå <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/2357530>
- Røyneland, U. (2018). Virtually Norwegian: Negotiating language and identity on YouTube. I C. Cutler & U. Røyneland (Red.), *Multilingual youth practices in 'computer' mediated communication* (s. 145–168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütze, C. T. (2011). Linguistic evidence and grammatical theory. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2(2), 206–221.
- Soffer, O. (2012). Liquid language? On the personalization of discourse in the digital era. *New Media and Society*, 14(10), 1092–1110.
- Soukup, B. 2013. The measurement of 'language attitudes' – a reappraisal from a constructionist perspective. I T. Kristiansen & S. Grondelaers (Red.), *Language (de) standardisation in late modern Europe: Experimental studies* (s. 251–267). Oslo: Novus.
- Udir (2020). Læreplanverket. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vangsnes, Ø. A., Söderlund, G. & Blekesaune, M. (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 346–361.
- Woolard, K. A. 2016. *Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. New York: Oxford University Press.

# Lokal majoritet, nasjonal minoritet: Ein studie av skriftspråkskifte i robuste nynorskkommunar

Av *Kirsti Lunde*

**Samandrag:** Skriftspråkskifte frå nynorsk til bokmål er veldokumentert, særleg i område der bokmål er det dominerande språket, og skiftet skjer i ungdomsskule eller vidaregåande skule. Denne artikkelen undersøker derimot skriftspråkskifte både til nynorsk og bokmål i område der nynorsk er det dominerande språket. Skriftspråkskiftet her er kjenneteikna av at flest skiftar til nynorsk, og at skiftet i stor grad skjer i løpet av barneskulen. Viktige årsaker til dette er i hovudsak offentleg språkpolitikk, kulturell sedvane og språkopplæringa skulen gjev. Men undersøkinga syner òg at det er elevar som skifter til bokmål, og for dei er det i hovudsak ferdigheiter i nynorsk som er årsaka til skiftet. Jamvel om nynorskelevane i materialet er trygge språkbrukarar og opptekne av nynorsken si forankring lokalt, er dei delte i framtidstrua si på nynorsk. Difor er eit hovudfunn at skriftspråkskiftet i område der nynorsk dominerer, er prega av statusen nynorsk har som lokal majoritet, men nasjonal minoritet.

**Nøkkelord:** Språkskifte, skriftspråk, mindre brukte språk, nynorsk

**Keywords:** Language shift, written languages, lesser used languages, Nynorsk

## Introduksjon

I Noreg er bokmål det mest brukte skriftspråket på nasjonalt plan, men i kommunar i Møre og Romsdal, Vestland, Rogaland, Agder, Telemark og Vestfold og Innlandet er nynorsk òg mykje brukt. Likevel varierer det kva status nynorsk har her: Nokre av kommunane vert gjerne kalla kjerneområdet for nynorsk fordi det er område der nynorsk tradisjonelt

Sitering av denne artikkelen: Lunde, K. (2020). Lokal majoritet, nasjonal minoritet: Ein studie av skriftspråkskifte i robuste nynorskkommunar. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 119–144). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>  
Lisens: CC-BY 4.0.



og framleis i dag er det samfunnsberande språket. Andre kommunar vert kalla randsoner fordi dei er område der nynorsk tradisjonelt har vore eit samfunnsberande språk, men ikkje lenger dominerer i samfunnet, eller fordi dei grensar til kommunar der bokmål dominerer (sjå Wold, 2019, for eit oversyn over bruken av omgrepa kjerneområde og randsoner i litteratur om skriftspråkskifte mellom nynorsk og bokmål). I kommunane som vert undersøkte nærare i denne artikkelen, er nynorsk det dominerande språket.<sup>1</sup> Sjølv her møter språkbrukarane i stor grad bokmål i kvardagen på grunn av statusen bokmål har som majoritetsskriftspråk. Også språkbrukarar i meir robuste nynorskområde står fylgjeleg i ein kontaktsituasjon mellom nynorsk og bokmål, og i slike språkkontaktsituasjonar er ein mykje kjend konsekvens at språkbrukarane byter språk, særleg frå minoritetsspråket til majoritetsspråket (sjå t.d. Fishman, 1964; Mæhlum, 2007; Potowski, 2013). Språkskifte frå nynorsk til bokmål er eit veldokumentert fenomen i randsonene, men har i liten grad vore undersøkt i kjerneområda for nynorsk (sjå Sønnesyn, 2018, for eit forskingsoversyn). Etter det eg kjenner til, er språkskifte frå bokmål til nynorsk heller ikkje undersøkt, noko som vil vere interessant å sjå nærare på fordi bokmål i kjerneområda for nynorsk har status som minoritetsspråket lokalt, medan nynorsk er det lokale majoritetsspråket. Difor ynskjer eg med denne artikkelen å undersøke språkskiftet i område der eit mindre brukt språk nasjonalt er det mest brukte språket lokalt ved å svare på spørsmålet: Kva karakteriserer skriftspråkskiftet både til nynorsk og bokmål i område der nynorsk er det dominerande språket?

## Forskingbakgrunn

Språkskifte som forskingsfelt vart fyrst definert av Joshua A. Fishman som eit felt der forskingsobjektet er «[...] the relationship between change or stability in habitual language use, on the one hand, and ongoing

---

1 Til grunn for denne undersøkinga ligg ei digital spørjegransking gjennomført av ungdomsskuleelevar i Volda, Sogndal og på Stord. Spørjegranskinga er ein del av prosjektet «Vilkår for nynorsk blant ungdom», som er støtta av UH-nett Vest og leidd av professor Endre Brunstad ved Universitetet i Bergen.

psychological, social or cultural processes, on the other hand, when populations differing in language are in contact with each other» (Fishman, 1964, s. 32). Språkskifte er altså eit kontaktfenomen som oppstår som følge av at ulike folkegrupper med ulike språk er i kontakt med kvarandre. I slike kontaktsituasjonar er forholdet mellom gruppene ofte prega av ein majoritet–minoritet-relasjon: Den eine gruppa er i fleirtal, og/eller det er ein asymmetrisk maktrelasjon mellom gruppene slik at majoriteten dominerer minoriteten (Mæhlum, 2007, s. 24). Denne situasjonen omfattar òg dei språklege føresetnadane til gruppene slik at minoriteten ofte har meir avgrensa moglegheiter til å bruke språket sitt i samfunnet. I mange tilfelle resulterer difor desse situasjonane i språkskifte: Den eine gruppa, oftast minoriteten, tek til å bruke majoritetsspråket, anten ved å kodeveksle eller ved å skifte språk fullstendig. Denne prosessen går over tid, og det er vanlegvis slik at minoritetsspråket gradvis vert erstatta av majoritetsspråket. Haugen (1953, s. 370–371) gjev ei framstilling av dette der han syner korleis språkskifte ofte er generasjonsvise, der han skildrar stega for ei gjeven språkgruppe på vegen frå einspråklegheit i minoritetsspråket via ulike variantar av fleirspråklegheit til einspråklegheit i majoritetsspråket.

Men kontaktsituasjonar treng ikkje føre til språkskifte: Språkbrukarar kan òg bevare språket sjølv om dei står i ein kontaktsituasjon. Å finne ut kva mekanismar som medverkar til språkskifte, og kva faktorar som medverkar til språkbevaring i ulike kontaktsituasjonar, har difor vore ei sentral oppgåve for forskning på språkskifte. Ifylgje Sønnesyn (2018) og Potowski (2013) kan faktorar som medverkar til språkbevaring eller språkskifte, kategoriserast som samfunnsfaktorar, nærmiljøfaktorar og individorienterte faktorar. Samfunnsfaktorar omfattar kva haldningar storsamfunnet har til språka som individet vel mellom, kva den kulturelle sedvanen er i samfunnet, kva status dei ulike språka har, og korleis den offentlege språkpolitikken er (Potowski, 2013, s. 332). Nærmiljøfaktorar omfattar sosiale nettverk og kva lojalitet individet har til dei ulike nettverka. Skulen er òg ein viktig nærmiljøfaktor, for der brukar ungdom store delar av vaken tid og møter skriftspråk og skriftkultur, og gjennom det haldningar til språk (Potowski, 2013, s. 327). I tillegg kjem demografiske forhold innunder kategorien nærmiljøfaktorar (Sønnesyn,

2018, s. 305). Dei individorienterte faktorane handlar om kva haldningar individet sjølv har til språka i språksamfunnet, kva ferdigheiter individet har i dei ulike språka, og om samanhengen mellom identitet og språk (Potowski, 2013, s. 322–323). Sønnesyn poengterer at språkskiftegranskingar tradisjonelt har hatt talespråket som sitt forskingsobjekt, men at sidan skriftspråkskifte òg handlar om val av ein språkleg varietet over ein annan, kan dei teoretiske aspekta la seg overføre til skifte mellom skriftspråk (2018, s. 305). Dette er i tråd med Hårstad, Lohndal og Mæhlum (2017, s. 122), som peikar på at jamvel om studieane av språkleg variasjon på bakgrunn av sosiale forhold tradisjonelt har fokusert på talespråk, har det dei seinare åra vorte vanlegare å inkludere skriftspråk på ulike arenaer òg. Vidare vil eg difor bruke dei perspektiva som er presenterte over, når eg ser nærare på skriftspråkskifte til nynorsk og bokmål i robuste nynorskområde.

Tendensen Hårstad, Lohndal og Mæhlum (2017) peikar på, ser ein òg att i forskning på kontaktsituasjonar mellom ulike språk og på språkskiftet i slike situasjonar i norsk kontekst. Det har vore forska på språkskifte blant nye minoritetar (t.d. Haugen, 1953), på språkskifte frå samiske språk til norsk (t.d. Todal, 1998) og på språkskifte frå kvensk til norsk (t.d. Lane, 2010). Fyrst dei seinare åra har kontaktsituasjonen mellom dei to norske skriftspråka fått auka fokus. Fleire har forska på korleis det er å lære og bruke to skriftspråk, om skriftspråksituasjonen kan sjåast på som ei form for fleirspråklegheit, og om han gjev fordelar som liknar på dei ein kjenner frå forskning på anna fleirspråklegheit, seinast samla i Bjørhusdal, Bugge, Fretland og Gujord (2018). I denne samanhengen vil eg herifrå trekkje fram artiklane til Vangsnes (2018) og Bull (2018), som båe frå ulike perspektiv peikar på at nynorsk sin posisjon som mindre brukt og mindre synleg i samfunnet gjer det vanskeleg for elevar med bokmål som hovudmål å lære nynorsk som sidemål, medan elevar med nynorsk som hovudmål ser ut til å meistre både nynorsk og bokmål. Det har òg kome fleire undersøkingar på skriftspråkskifte mellom nynorsk og bokmål. Eg skal no presentere kva studiar som er gjort på dette med mål om å syne kva forskingsobjekt og innfallsvinkel dei har hatt. Difor vil eg berre gå kort inn på relevante funn frå studiane her, og heller kome attende til dei når eg presenterer og drøftar mine eigne resultat.

Skriftspråkskifte frå nynorsk til bokmål har særleg vore undersøkt på mastergradsnivå: Krogsæter (2017), Idsøe (2016), Øvrelid (2014) og Kleggetveit (2013) undersøker alle skriftspråkskifte frå nynorsk til bokmål, anten berre i randsoner for nynorsk eller som ei samanlikning mellom kjerneområde og randsoner. Hårstad (2018) og Stemshaug (2015) undersøker 10.-klassingar i randsoner sine tankar om språkval og haldningar til nynorsk og bokmål. Haugsgjerd (2018) undersøker haldningar til nynorsk som hovudmål hjå ungdomsskuleelevar i ei randsoner. I tillegg har Proba samfunnsanalyse publisert ein rapport om nynorsk som hovudmål retta mot skriftspråkskifte i randsoner (2014), Garthus, Øzerk og Todal (2010) ein rapport om skriftspråkskifte frå nynorsk til bokmål i Valdres og Sogn og Fjordane på oppdrag frå Noregs Mållag, og Øzerk og Todal (2013) ein artikkel basert på det same materialet som Garthus, Øzerk og Todal (2010) om skriftspråkskifte hjå ungdom i Valdres. Dessutan har Wold (2019) gjort ein kvalitativ metaanalyse av fleire av desse masteroppgåvene og rapportane. Ho finn at mangel på kompetanse er den forklaringa som oftast blir gjeve for språkskiftet: Heile 153 av 260 enkeltargument, rett under 60 prosent, handlar om dette. Andre betydelege argument er dei som er knytte til omgjevnad (16,15 prosent) og identitet og tilhøyrse (15 prosent) (Wold, 2019, s. 82).

Felles for fleire av desse undersøkingane er at dei freistar å undersøke kvifor elevar med nynorsk som hovudmål skiftar til bokmål som hovudmål i løpet av grunnskule eller vidaregåande opplæring, og at dei freistar å 1) kartleggje skriftspråkskiftet i bestemte område, ofte gjennom å samanlikne stoda i område der nynorsk står sterkare, med område der nynorsk står svakare, og 2) finne ut kva faktorar som gjer at elevane vel å skifte til bokmål eller halde på nynorsk. Det finst nokre unntak: Hårstad (2018), Proba samfunnsanalyse (2014), Stemshaug (2015) og Øzerk og Todal (2013) samanliknar ikkje skriftspråkskiftet i område der nynorsk står sterkare med område der bokmål står sterkare, men ser på skriftspråkskifte og språkhaldningar i randsoner for nynorsk. Med dette i minne kan ein likevel seie at undersøkingar på skriftspråkskifte i Noreg har fokusert på dei som har nynorsk som hovudmål, og på skilnaden mellom område der nynorsk står sterkt og område der nynorsk står svakare. Ein har undersøkt den same språkgruppa, men i ulike språkbrukssituasjonar.

Fishman (1964) set opp fire moglege komparative studiar ein kan gjere på språkskifte ut frå kva språkgruppe ein undersøker, kva «interaction context» språkgruppene er i, og om desse kontekstane er svært like eller ganske ulike (s. 58–59). Jamvel om Fishman (1964) ikkje eksplisitt definerer kva som ligg i «interaction context», syner døma han gjev på slike kontekstar, at det involverer både eit bestemt språkmiljø og sosiokulturelle verdiar knytte til dei involverte språkgruppene, som til dømes majoritet og minoritet eller rural og urban. Som gjennomgangen over syner, har dei fleste undersøkingane på skriftspråkskifte i Noreg sett på språkvala til elevar med nynorsk som opplæringsmål i område der nynorsk dominerer, og i område der bokmål dominerer. Språkgruppa som vert undersøkt i desse studiane, er elevar med nynorsk som hovudmål i interaksjonskontekstar som er ganske ulike, både fordi det er tale om ulike språkmiljø, både rurale og urbane, og fordi elevane med nynorsk som hovudmål i nokre av kontekstane høyrer til majoriteten lokalt og i andre til minoriteten. Ein kan difor seie at dei hamnar innanfor Fishman sin andre kategori av kva moglege komparative studiar ein kan gjere på språkskifte: «(ii) The same language group in two separate interaction contexts judged to be quite dissimilar (with respect to major socio-cultural process(es) and contact type [...]» (1964, s. 58). Men i Noreg er nynorsk eit mindre brukt språk på nasjonalt plan, medan bokmål er det dominerande språket. Difor vil språkbrukarane i kommunar der nynorsk er det dominerande språket, likevel møte bokmål i stor grad. Det gjer det interessant og relevant å undersøke språkskifte, både til bokmål og nynorsk, i desse språkmiljøa nærare, for å få meir kunnskap om kva dynamikkar som verkar til språkskifte og språkbevaring i område der statusen til språka som majoritet eller minoritet er mindre statisk.

Interaksjonskontekstane til både elevar med nynorsk som hovudmål og bokmål som hovudmål i stabile nynorskområde har ein del til felles: Skulane dei går på, har nynorsk som opplæringsmål, og kommunane har lang tradisjon for å nytte nynorsk. Men ein viktig sosiokulturell verdi er ulik, nemleg statusen til kvart av språka: Nynorsk er majoritetsspråket lokalt, men minoritetsspråket nasjonalt. Bokmål er minoritetsspråket lokalt, men majoritetsspråket nasjonalt. Denne ulike statusen nynorsk og bokmål har lokalt og nasjonalt er eit sentralt kjenneteikn på

interaksjonskontekstane elevane i desse områda er i. Jamvel om dei lever i ganske like språkkvardagar, er måten dei kan bruke skriftspråka sine i kvardagen på, ganske ulik. Å vere i verda som nynorskbrukar inneber andre utfordringar enn å vere i verda som bokmålsbrukar fordi kontakten gruppene har med dei ulike språka i språkmiljøet, er ulik: Sidan bokmål har høgare status nasjonalt, er det eit mykje meir synleg språk i kvardagen både for elevar med nynorsk som hovudmål og bokmål som hovudmål. Eg vurderer difor interaksjonssituasjonane deira til å vere ulike nok til at dei fell inn under Fishman sin fjerde kategori for moglege komparative studiar på språkskifte, nemleg den Fishman skildrar slik: «(iv) Different language groups in two separate interaction contexts judged to be quite dissimilar (with respect to major socio-cultural process(es) and contact type [...]» (Fishman, 1964, s. 59). Å sjå på skriftspråkskifte i slike område, der eit mindre brukt språk nasjonalt er det dominerande språket lokalt, kan gje meir kunnskap om korleis språkmiljøet i eit samfunn verkar som faktor i val av skriftspråk hjå enkeltindivid. Slik kan me forstå meir om kva vilkår det er for nynorsk mellom unge språkbrukarar i dag.

## Metode

Datamaterialet som ligg til grunn for denne studien, er svar på ei digital spørjeundersøking gjennomført på ungdomsskular i Volda, Sogndal og på Stord som ein del av eit større prosjekt om språkbruk mellom unge. I alt kom det inn svar frå 731 respondentar. Sidan 25 av respondentane i ettertid leverte samtykkeskjema der dei meldte frå om at dei ikkje samtykte til deltaking, enda me til slutt opp med 706 teljande respondentar. Av desse hadde dei aller fleste svara på alle spørsmåla, medan nokre få hadde svara på ein del av spørsmåla. For å kunne undersøke språkskifte i denne gruppa nærare, isolerte eg ut dei av elevane som svara at dei har skifta hovudmål. Dette utgjorde 81 av dei 706 respondentane. I tillegg ynskte eg å undersøke kva skilnader det var mellom dei som hadde skifta hovudmål til bokmål, og dei som hadde skifta til nynorsk. Difor delte eg vidare inn datamaterialet etter kva hovudmål respondentane oppgav at dei hadde då me gjennomførte spørjeundersøkinga. Då sat eg att med to grupper som fordelte seg slik: 62 elevar som svara at dei hadde skifta

hovudmål og hadde nynorsk som hovudmål, og 19 elevar som svara at dei hadde skifta hovudmål og hadde bokmål som hovudmål. Spørsmåla dei svara på, var både lukka og opne spørsmål.

Her er det viktig å understreke at me i spørjeundersøkinga ikkje har spurt «Kva skifta du hovudmål til/frå?». Me spurde kva som var deira hovudmål på tidspunktet dei gjennomførte spørjeundersøkinga, og *om* dei hadde skifta hovudmål i løpet av skuleløpet. Det er altså mogleg at nokre av elevane har skifta hovudmål fleire gongar, til dømes ved at dei har skrive bokmål opphaveleg, skifta til nynorsk og så skifta attende til bokmål seinare i skuleløpet. Ein liten del av datamaterialet stadfestar dette, og dette går eg nærare inn på under *Resultat og drøfting*. Eg nemner det likevel her for å understreke at datamaterialet ikkje gjev eit fullstendig bilete av «språkhistoria» til kvar einskild respondent. I tillegg fekk respondentane eit opne spørsmålet om kvifor dei hadde skifta hovudmål, og dette var eit valfritt spørsmål: Respondentane kunne svare dersom dei ville. Difor gjev ikkje datamaterialet tilgang til argumentasjonen for språkskiftet hjå alle respondentane. Opne spørsmål krev mykje av informantane, både når det gjeld å forstå spørsmålet og å formulere eit svar, og det er difor ein risiko for at opne spørsmål gjer at informanten avbryt spørjegranskinga eller ikkje svarar på spørsmålet (Hårstad, 2008; Schleef, 2013). Ei mogleg feilkjelde her kan difor vere at dei som har eit meir medvite forhold til språkskiftet og ein meir gjennomtenkt argumentasjon for det, er dei som svarar på spørsmålet.

Fleire av spørsmåla i spørjeundersøkinga er fleirvalsspørsmål. Ei feilkjelde med slike spørsmål er at respondentane ikkje forstår spørsmåla og difor svarar feil (Schleef, 2013, s. 47). Nokre svar, særleg på spørsmålet om kvifor ein skifta hovudmål, syner at dette førekjem i vårt materiale òg. På spørsmål om kvifor ein har skifta hovudmål, svarar til dømes ein av respondentane med bokmål som hovudmål «GJORDE IKKJE DA»<sup>2</sup>, og ein av respondentane med nynorsk som hovudmål «Eg har ikkje skifta hovudmål». For å få opp spørsmålet om kvifor ein hadde skifta hovudmål, måtte respondentane krysse «ja» eller «i ei kort periode» på

---

2 Dette og alle fylgjande sitat frå spørjeundersøkinga er sitert slik respondentane sjølv har skrive dei.

fleirvalsspørsmålet om dei hadde skifta hovudmål. Dette syner at gruppa av elevar som har skifta hovudmål, nok er noko lågare enn kva datamaterialet gjev inntrykk av.

Svara respondentane gjev om eigen og andre sin språkbruk, er sjølvrapporterte. Det vil seie at me til dømes ikkje veit korleis respondentane faktisk skriv når seier at dei skriv nynorsk. Dette er, om ikkje ei feilkjelde, så eit viktig moment å vere klar over når ein les resultata av undersøkinga. Dei gjev oss tilgang til korleis respondentane oppfattar og vurderer språksituasjonane dei er del av, men ikkje korleis desse situasjonane faktisk er. Ei mogleg feilkjelde kan difor vere at respondentane svarar det dei tenkjer er dei sosialt aksepterte svara, eller dei «riktige» svara forskaren er ute etter (Garrett, 2010, s. 44–45). Likevel peikar både Garrett (2010) og Krumpal (2013) på at dette oftare inntreffer når temaet for undersøkinga er sensitivt for informantane. Spørsmåla i spørjeundersøkinga vår handla om informantane sine språkval, både munnleg og skriftleg i ulike kontekstar, og om språkkvardagen deira. Jamvel om det eksisterer ulike meir eller mindre negative haldningar til både nynorsk og ulike dialektar, kan ikkje dette seiast å vere sensitive tema for informantane. Ei anna feilkjelde knytt til sjølvrapportering er at informantane kan ha manglande kunnskap om emnet dei vurderer. Nokre av svara i materialet vårt syner at det kan vere tilfelle hjå oss òg: På spørsmål om kva språk foreldra skriv, svarar fleirtalet av respondentane anten «nynorsk» eller «bokmål», men ein stor del av respondentane svarar «veit ikkje». Det kan tyde på at mange ikkje har så mykje kunnskap om emnet eller ikkje er så medvitne om det. Stjernholm og Ims (2014) gjer ei samanlikning av sjølvrapporterte svar frå Oslo-testen og faktisk språkbruk frå Norsk talespråskorpus – Oslo-delen, og finn at dei sjølvrapporterte dataa i stor grad samsvarar med faktisk språkbruk. Dei forklarar dette med det høge talet på respondentar i Oslo-testen, noko eg ikkje kan seiast å ha i mitt utval. Likevel kan sjølvrapporterte data ha verdi, så lenge ein er vaken i handsaminga av materialet og medviten om kva slike data kan seie oss noko om, og kva dei ikkje kan seie oss noko om.

Desse momenta har eg teke høgde for når eg har tolka svara i undersøkinga. Som gjennomgangen over syner, bestod spørjeundersøkinga av både lukka og opne spørsmål. Utvalsgruppene er relativt små (19 med



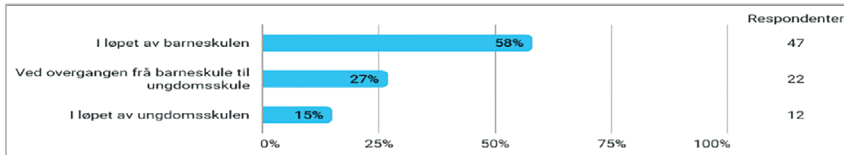
bokmål som hovudmål og 62 med nynorsk som hovudmål), og å gjennomføre statistiske analysar av så små datasett opnar for fleire feilkjelder. Difor har eg valt å framstille dei lukka spørsmåla deskriptivt, og gje ei tolking av dei ut frå faktorane for språkskifte eller språkbevaring som Sønnesyn (2018) og Potowski (2013) nemner. Fleire tidlegare undersøkingar på skriftspråkskifte mellom nynorsk og bokmål (til dømes Idsøe, 2016; Kleggetveit, 2013; Krogsæter, 2017; Øvrelid, 2014) har hatt som mål å identifisere slike faktorar, medan eg legg etablerte faktorar til grunn og vurderer i kva grad dei er verksame for skriftspråkskifte i språksamfunn der nynorsk er det dominerande språket. Difor er framstillinga mi òg med på å vurdere kva faktorar som er dei viktigaste påverkarane for språkskifte eller språkbevaring i område der eit mindre brukt språk er det dominerande. Svara på det opne spørsmålet om kvifor respondentane hadde skifta språk, har eg tolka ved ein kvalitativ innhaldsanalyse med element av kvantitativ handsaming: Eg har klassifisert kva ulike årsaker respondentane nemner, og eg har rekna kor mange gongar kvar årsak vert nemnt. Det var valfritt å svare på det opne spørsmålet, og utvalsgruppene er difor noko mindre her: Det var 45 av elevane med nynorsk som hovudmål og 18 av elevane med bokmål som hovudmål som svara på det opne spørsmålet, og resultatet er framstilt i Figur 2 og Figur 3. Mange respondentar skriv svar som inneheld fleire ulike årsaker til kvifor dei skifta hovudmål, slik som dette respondentsvaret: «Fordi eg syntes at nynorsk var veldig vanskelig å skrive, hele familien har skrevet bokmål og snakker bokmål så da ble eg vandt til det.» Her oppgjev respondenten to årsaker for skiftet: Nynorsk er vanskeleg, og påverknad frå andre. Eg har rekna kvar ulik årsak for seg, jamvel om dei inngår i same svaret. Difor er den totale førekomsten av årsaker i Figur 2 og Figur 3 større enn talet på kor mange respondentar som svara på spørsmålet.

## Resultat og drøfting

I denne delen vil eg presentere resultata frå spørjeundersøkinga med utgangspunkt i kategoriane frå Sønnesyn (2018) og Potowski (2013): samfunnsfaktorar, nærmiljøfaktorar og individuelle faktorar for språkskifte. Undervegs kjem eg til å drøfte hovudfunna som analysane peikar mot.

## Samfunnsfaktorar

I vårt materiale utmerkar offisiell språkpolitikk og kulturell sedvane seg som dei mest aktuelle samfunnsfaktorane å sjå nærare på. Gjeve statusen til nynorsk på nasjonalt plan og funna frå tidlegare undersøkingar på skriftspråkskifte i Noreg, kunne ein venta seg at flest skiftar til bokmål også i område der nynorsk er det dominerande språket. Slik er det ikkje. Av dei 81 respondentane som har skifta hovudmål, svarar 77 prosent (62 respondentar) at dei har nynorsk som hovudmål og 23 prosent at dei har bokmål som hovudmål (19 respondentar), og skriftspråkskiftet har skjedd både i løpet av barneskulen, i overgangen til ungdomsskulen og i løpet av ungdomsskulen. Fleire av dei tidlegare undersøkingane på språkskifte frå nynorsk til bokmål har i stor grad sett på elevar i vidaregåande skule på grunn av oppfatninga om at hovudmålskifte i hovudsak skjer i løpet av ungdomsskulen og i overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule (sjå t.d. Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008; Wold, 2019). Vårt materiale syner ein noko annan tendens enn andre undersøkingar: Skiftet skjer i stor grad i løpet av barneskulen. Heile 58 prosent av dei som har skifta hovudmål, svarar at det skjedde i løpet av barneskulen, som ofte er sett på som det «tryggaste skuleslaget» når det gjeld språkskifte (Figur 1).



**Figur 1:** Eg har skifta hovudmål.

Truleg er det den offentlege språkpolitikken som er årsaka til skifte i løpet av barneskulen: Ifylgje opplæringslova (1998 § 2-5) er det kommunen som bestemmer kva skriftspråk som skal vere hovudmål på skulen på 1.–7. årssteg. Frå 8. årssteg er det opp til den einkilde eleven kva skriftspråk som skal vere hovudmålet. Stord, Sogndal og Volda kommunar har alle berre nynorske skulekrinsar på 1.–7. årssteg (Grunnskolen informasjonssystem (GSI)). Sidan så mange av respondentane svarar at skriftspråkskiftet skjedde på barneskulen, har dei truleg skifta fordi dei har byrja i ein nynorsk skulekrins. Fleire av svara på det opne spørsmålet om kvifor dei

bytte hovudmål, byggjer oppunder ei slik tolking: Både hjå elevane med nynorsk som hovudmål og bokmål som hovudmål er grunngevingar om at dei har skifta som ein konsekvens av kva som er skulen sitt språk, svært frekvente. Hjå elevane med nynorsk som hovudmål er det elleve førekomstar av slike argument, og hjå elevane med bokmål som hovudmål er det fem (Figur 2 og Figur 3). Det vil ikkje seie at alle svara nemner skulen og/eller offentleg språkpolitikk eksplisitt, men at ein kan lese svara som ein referanse til dette. Døme på slike svar er «fordi eg er trønder å hadde lært meg bokmål, men ble tvingt til å ha nynorsk» og «Hådde bokmål helt til 5kl. Flyttet og ble fortalt at nynorsk var mye betre og fikk egentlig ikke noe annet valg enn å bytte. [...]»

Kategori	Førekomstar
Flytting	11
Påverknad frå andre	4
Familie	3
Nærleik til talemål (Eg snakkar...)	3
Tvang/andre bestemte/skulen var slik	11
Det berre vart slik/naturleg/veit ikkje	6
Eg ville halde på det	4
*Nynorsk er vanskeleg/bokmål er enkelt	3

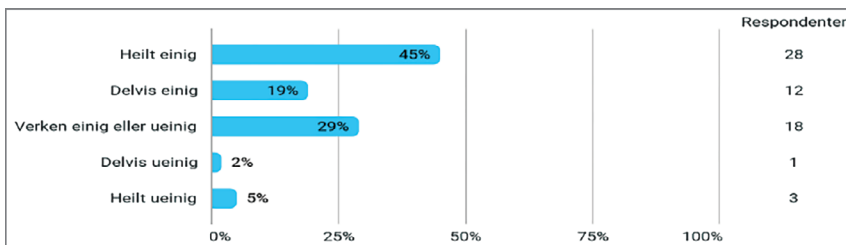
**Figur 2:** Kvifor skifta du hovudmål? Nynorsk som hovudmål.

\*Av desse tre svara er to på bokmål, og det eine av desse to seier «Det er enklare med bokmål»

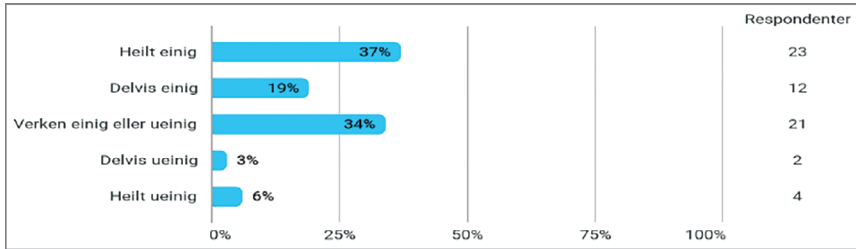
Kategori	Førekomstar
Flytting	5
Påverknad frå andre	1
Familie	2
Nærleik til talemål (Eg snakkar...)	2
Tvang/andre bestemte/skulen var slik	5
Det berre vart slik/naturleg/veit ikkje	0
Eg ville halde på det	1
Nynorsk er vanskeleg/bokmål er enkelt	6

**Figur 3:** Kvifor skifta du hovudmål? Bokmål som hovudmål.

I tillegg spelar truleg kulturell sedvane ei rolle her: Opplæringslova slår fast at når det skal haldast rådgjevande røystingar om kva hovudmålet i ein skulekrins skal vere, er det ikkje berre kommunestyret eller dei med ungar i skulekrinsen som har røysterett. Alle som bur i skulekrinsen, kan røyste over kva skriftspråk som skal vere hovudmålet på skulen (opplæringslova § 2-5). Hoel (2011, s. 442) kallar fyrste halvdel av 1900-talet for ein «framgangs- og konsolideringsperiode» for nynorsk skriftkultur, av di nynorsk i denne perioden vart sterkare innanfor folkeskule og lærarutdanning, det kyrkjelege feltet, i lokalstyre, delar av organisasjonslivet og i litteratur og presse, jamvel om nynorsk ikkje fekk innpass på teknologisk-økonomiske domene. Forklaringa på dette er at rørsler som jobbar for eit språk i mindretalsposisjon, ofte rettar innsatsen inn mot utdanningssystemet fordi det spelar ei så viktig rolle i språkopplæringa (Hoel, 2011, s. 443). Såleis kan ein seie at hovudmålet til ein skulekrins ikkje berre er eit uttrykk for kva skriftspråk foreldra i skulekrinsen ynskjer at ungane skal ha opplæring på, men i stor grad òg eit uttrykk for kva skriftspråk samfunnet rundt skulen har ynskt og ynskjer at ungane skal ha opplæring på. Fleirtalet av respondentane med nynorsk som hovudmål meiner då også at forankringa nynorsk har i lokalsamfunnet, er viktig: Dei fleste er samde i at nynorsk er ein del av den lokale kulturen, og dei er samde i at det er viktig at kommunen har nynorsk som offisielt språk. At nynorsk i røynda er det samfunnsberande skriftspråket, er altså noko elevane med nynorsk som hovudmål både er medvitne om og vektar høgt (Figur 4 og Figur 5).



**Figur 4:** Kor einig eller ueinig er du i påstanden «Nynorsk er ein del av den lokale kulturen?»



**Figur 5:** Kor einig eller ueinig er du i påstanden «Det er bra at kommunen min har nynorsk som offisielt språk»?

Denne statusen nynorsken har lokalt, kan òg syne seg i reaksjonane som respondentane har fått på skriftspråkskiftet. 58 prosent av respondentane med nynorsk som hovudmål svarar at dei ikkje fekk nokon reaksjonar på skriftspråkskiftet. Det kan ein tolke som eit uttrykk for at eit skriftspråkskifte til nynorsk ikkje er kontroversielt i områda der nynorsk er det dominerande språket, nettopp fordi nynorsk er ein del av den kulturelle sedvanen. Men på ei anna side svarar også 53 prosent av respondentane med bokmål som hovudmål at dei ikkje fekk nokon reaksjonar på skriftspråkskiftet. Difor er det truleg betre å tolke svara som uttrykk for den sida av offentleg språkpolitikk som Bjørhusdal (2014) kallar «velmeiande likesæle»:

Det er ikkje ynnskeleg at staten skal prioritere somme oppfatningar av identitet eller det gode liv over andre. Eit føredøme for teoretikarar her er den sekulære religionspolitikken i statar som Frankrike, som seier at det staten må gjere i fleirkultursituasjonar, er å ikkje ta eller lyfte opp nokon posisjon i det heile teke. (s. 69)

Språkpolitikken i Noreg har fram til 1980 vore prega av ei slik nøytralitytstenking, der eit ideal har vore formell likebehandling av nynorsk og bokmål (Bjørhusdal, 2014). Skriftspråkval vert endå sett på som ei privatsak. Elevane vel sjølve kva dei vil ha som hovudmål frå 8. årssteg av, og difor kan statusen til bokmål nasjonalt gjere at sjølv når elevane skiftar vekk frå språket som dominerer i lokalsamfunnet, vil dei aller fleste ikkje få reaksjonar på språkskiftet frå skulen.

## Nærmiljøfaktorar

Det er nærmiljøfaktorane knytte til demografiske forhold og skule som utmerkar seg i materialet vårt. Som eg argumenterte for i analysen av samfunnsfaktorane, er truleg grunnen til at mange skiftar skriftspråk i løpet av barneskulen, at dei byrjar på ein skule med nynorsk som opplæringsmål. Denne tolkinga vert forsterka når ein ser på funna som handlar om demografiske forhold, og då spesielt migrasjon. På det opne spørsmålet om kvifor ein skifta hovudmål, førekjem årsaka flytting elleve gongar hjå dei med nynorsk som hovudmål, og hjå dei med bokmål som hovudmål førekjem årsaka flytting fem gongar (Figur 2 og Figur 3). Saman med argumenta om at skiftet skjedde fordi skulen var slik, er dette dei mest frekvente årsakene i materialet. Det heng sjølvstøtt nær saman med offentleg språkpolitikk, som me såg ovanfor: Når du byter skulekrins fram til 7. årssteg, vert hovudmålet ditt i regelen språket til skulekrinsen. Ein konsekvens av dette som vert synleg i vårt datamateriale, er at fleire av respondentane med bokmål som hovudmål har skifta skriftspråk fleire gongar: Fyrst har dei hatt bokmål, så har dei flytta og skifta til nynorsk, og så har dei seinare skifta attende til bokmål. Dette gjeld for fire av dei fem førekomstane av årsaka flytting i Figur 3, og kjem til dømes fram slik:

Hådde bokmål helt til 5kl. Flyttet og ble fortalt at nynorsk var mye bedre og fikk egentlig ikke noe annet valg enn å bytte. Begynte på ungdomsskolen, då ble alt bare kluss, nynorsk og bokmål gikk om en annen. Så fikk jeg bytte til bokmål, og det ble da mye enklere å lese, skrive og gjøre arbeidet jeg skulle uten å være redd for å ha masse skrivefeil.

Årsaka flytting har difor ulike utfall: For elevane med nynorsk som hovudmål er flytting grunnen til skriftspråkskifte til nynorsk, men for dei med bokmål er det grunnen til eit mellombels språkskifte til nynorsk, før dei sidan skiftar attende til bokmål.

Det er ikkje berre institusjonelle føringar frå offentleg språkpolitikk som gjer skulen til ein viktig faktor for språkskifte eller språkbevaring. Skulen som sosial arena og opplæringsarena gjer han òg til ein viktig nærmiljøfaktor. Det siste heng sjølvstøtt nær saman med offentleg språkpolitikk, som eg såg nærare på i kapittelet over, så her skal eg heller sjå nærare på dei svara som seier noko om kva oppleving og utbyte

respondentane har av språkopplæringa. Dei mest interessante svara om skulen som språkopplærar er svara på det opne spørsmålet om kvifor ein skifta hovudmål, særleg hjå respondentane med bokmål som hovudmål. Det er seks førekomstar av at årsaka til skiftet er at respondentane tykkjer det er enklare med bokmål enn nynorsk (Figur 3)<sup>3</sup>. Dei fleste svarar kort med ein variant av at bokmål er lettare, men to av svara syner teikn på at respondentane opplevde at opplæringa ikkje gjorde dei i stand til å bruke nynorsk som hovudmål:

Jeg snakker bokmål og fikk ikke riktig grunnlæring i nynorsk eller bokmål på barneskolen. Forstår faktisk hva som står i bøker etter at jeg skifta. Jeg gjør det bedre og har det lettere i fag og forstår bedre i lærebøkene da jeg fikk lov å bytte.

Hådde bokmål helt til 5kl. Flyttet og ble fortaldt at nynorsk var mye bedre og fikk egentlig ikke noe annet valg enn å bytte. Begynte på ungdomsskolen, då ble alt bare kluss, nynorsk og bokmål gikk om en annen. Så fikk jeg byttet til bokmål, og det ble da mye enklere å lese, skrive og gjøre arbeidet jeg skulle uten å være redd for å ha masse skrivefeil.

Wold (2019) finn i sin metaanalyse av språkskifte i randsoner at manglande kompetanse er den klart mest nemnte grunnen til kvifor språkskiftet frå nynorsk til bokmål skjedde. I område der nynorsk er det samfunnsberande språket, skjer opplæringa på nynorsk, men det verkar i nokre tilfelle ikkje til å vere nok for at elevar som har starta lese- og skriveopplæringa på bokmål, skal få god nok kompetanse i nynorsk til å ville eller kunne halde fram med det som hovudmål. Bokmåselevane høyrer til majoriteten nasjonalt og møter skriftspråket sitt i kvardagen i stor grad, medan dei er i mindretal lokalt, går på skular i samfunn der nynorsk er majoritetsspråket og får difor nynorsk som hovudmål når dei kjem flyttande og byrjar på skulen før 7. årssteg. Men trass i at

---

3 I svara frå respondentane med nynorsk som hovudmål er det tre førekomstar av argument i denne kategorien, men 2 av dei er på bokmål og lyder «Lettere med bokmål» og «fordi det var enklere for å oppnå for meg». Eg har ikkje inkludert desse i dei seks eg nemner her.

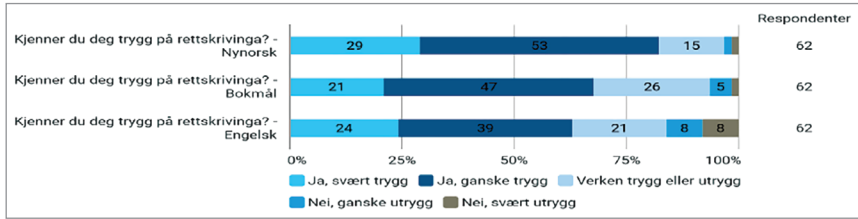
nynorsk er hovudspråket i skulen og i lokalsamfunnet, er det nynorsk som vert vanskeleg for desse elevane, ikkje bokmål. Konsekvensen er at fleire byter attende til bokmål, som altså er minoritetsspråket lokalt, fordi dei opplever å ikkje ha fått opplæring som har gjeve dei gode nok språkferdigheiter i nynorsk.

Skulen er òg ein viktig nærmiljøfaktor fordi han er den sosiale arenaen unge brukar mest tid på. Difor er han åstad for påverknad frå andre. I vårt materiale er det nokre få respondentar som kjem inn på dette i det opne spørsmålet om kvifor ein skifta hovudmål: Hjå respondentane med nynorsk som hovudmål er det fire førekomstar av årsaker som går på påverknad frå andre, og hjå respondentane med bokmål som hovudmål er det ein (Figur 2 og Figur 3). Tre av desse er ytringar om at respondentane merkar at dei vert påverka av språket andre brukar, som til dømes svaret «fordi alle eg var med skrev bokmål, så da begynte eg bare sakte men sikkert sjølv å gjøre det». Likevel er ikkje gruppepress eller annan påverknad frå andre særleg synleg i datamaterialet, og det er i seg sjølv eit interessant funn. Ser ein på nærmiljøfaktorane under eitt, er det skulen som språkopplærar som er den viktigaste påverknadsfaktoren, og det tek oss til dei individorienterte faktorane og særleg til viktigheita av ferdigheiter i eit språk.

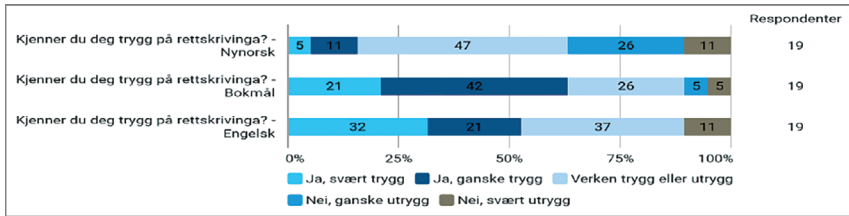
## Individorienterte faktorar

I vårt materiale er det faktorane ferdigheiter og språkbrukarane sine eigne haldningar til språka som utmerkar seg. Når det gjeld ferdigheiter i ulike språk, er det interessant å merke seg at respondentane med nynorsk som hovudmål er like trygge i bokmålsrettskriving som respondentane med bokmål som hovudmål. I svara om kor trygge respondentane kjenner seg i nynorskrettskrivinga, er det derimot ein tydeleg skilnad mellom gruppene: 82 prosent av respondentane med nynorsk som hovudmål svarar at dei anten er svært trygge eller ganske trygge i nynorsk rettskriving (Figur 6). Berre 16 prosent av respondentane med bokmål som hovudmål seier det same, medan 26 prosent av respondentane svarar at dei er ganske utrygge i nynorsk rettskriving, og 11 prosent seier at dei er svært utrygge (Figur 7).





**Figur 6:** Kjener du deg trygg i rettskrivinga? Nynorsk som hovudmål.



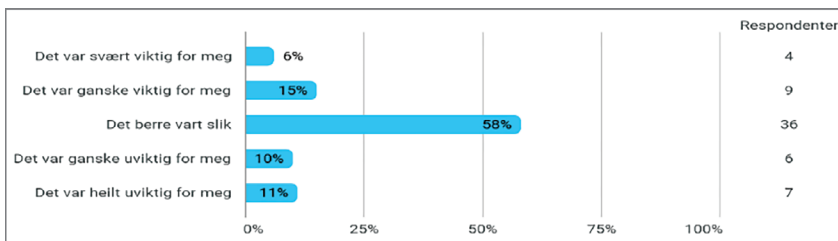
**Figur 7:** Kjener du deg trygg i rettskrivinga? Bokmål som hovudmål.

Her er det naudsynt å minne om at dette er sjølvrapporterte svar, og at me ikkje har spørsmål som etterspør den faktiske rettskrivinga deira (sjølv om ein til ei viss grad kunne brukt svara på det opne spørsmålet til å vurdere det). Det er likevel påfallande kor trygge elevane med nynorsk som hovudmål kjener seg i rettskriving samanlikna med elevane med bokmål som hovudmål. Både Vangsnes (2018, s. 85) og Bull (2018, s. 103) peikar på at det er utfordrande å lære seg nynorsk som sidemål fordi det er eit mindre brukt språk som ein i mindre grad vert eksponert for utanfor skulen. Desse poenga ser ut til å gjelde for elevar med nynorsk som sidemål i stabile nynorskområde òg. Det som gjer mitt utval ekstra interessant i denne samanhengen, er at elevane i denne gruppa har skifta hovudmål til bokmål. Dei har altså fått delar av hovudmålsopplæringa si på nynorsk, anten kontinuerleg før dei skifta til bokmål, eller for ein kort periode før dei skifta attende til bokmål. Likevel har ikkje det å få opplæring i nynorsk som hovudmål ein periode, eller det at nynorsk står sterkare i lokalsamfunnet, gjort at nynorsk er enklare å meistre for desse elevane. Også i stabile nynorskområde er det vanskeleg for nokre elevar å få gode nok ferdigheiter i nynorsk til å halde fram med å ha nynorsk som hovudmål.

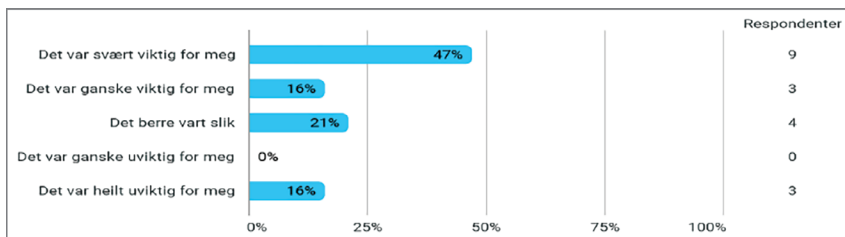
Eigne haldningar til språket er ein annan viktig faktor for språkskifte, og dette finn ein òg spor av i vårt materiale. Fleirtalet av respondentane

med nynorsk som hovudmål, 58 prosent, svarar på spørsmålet «Kor viktig var det for deg å skifte hovudmål?» at «det berre vart slik» (Figur 8). Hjø respondentane med bokmål som hovudmål svarar eit fleirtal på 47 prosent at «Det var svært viktig for meg» (Figur 9). Eg tolkar dette som at det handlar om respondentane sine haldningar til nynorsk og bokmål, fordi me her får tilgang til korleis eleven vektar språkskiftet. Dersom skiftet var viktig for eleven, har eleven svara at det betyr mykje, og fylgjeleg kan ein seie at eleven har sterke positive kjensler knytt til skriftspråket. Dersom skiftet var uviktig, betyr det ikkje noko, og eleven har fylgjeleg ikkje sterke kjensler knytt til å språkskiftet. I vårt materiale er det ikkje slik at fleirtalet av respondentane med nynorsk som hovudmål tykkjer skiftet var uviktig, berre 21 prosent svarar anten at det var ganske uviktig eller heilt uviktig. Fleirtalet svarar heller at det berre vart slik, noko ein kan lese som at skiftet har vore meir umedvite enn medvite. Dette er særleg interessant fordi tidlegare undersøkingar, slik som til dømes Garthus, Øzerk og Todal (2010) og Wold (2019), syner om lag dei same kjenslene i sving ved språkskifte, men knytt til motsett språkval: Dei som har valt å halde på nynorsk, seier at det er viktig, medan dei som har valt å skifte til bokmål, seier at det berre vart slik. Eg tolkar dette som at i område der nynorsk er det dominerande språket, vert det å velje nynorsk sett på som eit umarkert val, og at elevane i stor grad er umedvitne om kvifor skiftet skjedde, det «berre skjedde». Ein kan òg sjå det i samanheng med utsegnene til elevane med bokmål som hovudmål om at bokmål er enklare: Dei kan ha valt å skifte hovudmål til bokmål for å få ein enklare skulekvardag, og difor betyr skiftet mykje for dei.

Samstundes syner datamaterialet at elevane med nynorsk som hovudmål er delte når det gjeld framtidsutsiktene til nynorsken. På påstanden om at nynorsk kjem til å forsvinne i framtida, er det fleire som er heilt eller delvis einige (38 prosent) enn det er som er delvis eller heilt ueinige

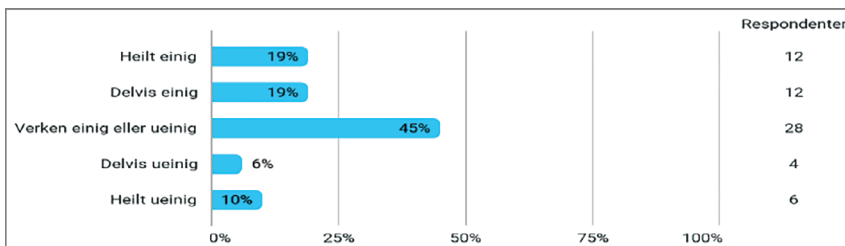


**Figur 8:** Kor viktig var det for deg å skifte hovudmål? Nynorsk som hovudmål.

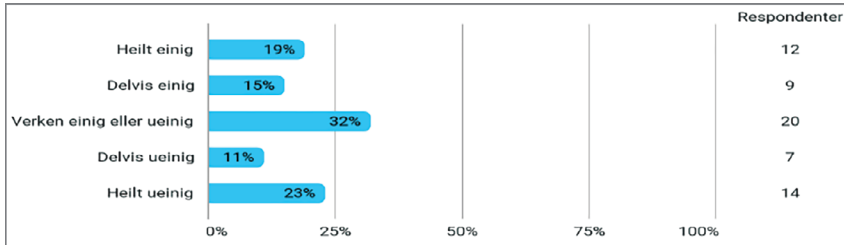


**Figur 9:** Kor viktig var det for deg å skifte hovudmål? Bokmål som hovudmål.

(16 prosent) (Figur 10). På påstanden om at det vil vere best om alle brukte bokmål, er det derimot meir jamt: Der svarar 34 prosent at dei er anten heilt einige eller delvis einige, og 34 prosent svarar at dei er anten heilt eller delvis ueinige (Figur 11). Dette er òg synleg i svara på spørsmålet om kvifor ein skifta hovudmål. I svara frå elevane med nynorsk som hovudmål på det opne spørsmålet om kvifor dei skifta hovudmål (Figur 2), er det fire førekomstar av årsaker som handlar om å aktivt velje nynorsk som hovudmål, og to av respondentane brukar argument som byggjer på statusen til nynorsk som minoritetsspråk på nasjonalt plan: Ein respondent svarar « [...] eg vil ikkje at han skal forsvinne så eg brukar han ofte [...] », medan den andre skriv «Fordi det er hovudmålet målet mitt og eg har fortsatt lyst å halde på det.» Det er interessant å jamføre dette med funna hjå Wold (2019), som finn at i nokre av studiane som ligg til grunn for metaanalysen, er elevane som held på nynorsk i randsonene, meir medvitne om språkvala sine enn dei som skiftar til bokmål. Jamvel om nynorsk i nokre tilfelle ser ut til å vere eit umarkert majoritetsspråk lokalt, finst det altså spor i materialet av at nokre av elevane med nynorsk som hovudmål, og som har skifta hovudmål, framleis er medvitne om, og vert påverka av, kva status nynorsk har nasjonalt.



**Figur 10:** Kor einig eller ueinig er du i påstanden «Nynorsken kjem i framtida til å forsvinne»? Nynorsk som hovudmål.



**Figur 11:** Kor einig eller ueinig er du i påstanden «Det vil vere best om alle bruker bokmål når dei skriv på norsk»? Nynorsk som hovudmål.

## Avsluttande diskusjon

Kva seier så dette om korleis skriftspråkskiftet er i område der nynorsk dominerer? For det fyrste seier det oss at skriftspråkskifte skjer, og at samfunnsfaktorar og nærmiljøfaktorar er viktige faktorar for skifte til nynorsk, medan individuelle faktorar er viktige faktorar for skifte til bokmål. Fleirtalet av dei som har skifta skriftspråk, har skifta til nynorsk, trass i statusen bokmål har som majoritetsspråk nasjonalt. Skiftet skjer dessutan tidlegare enn det til dømes Kultur- og kyrkjedepartementet (2008) har teke utgangspunkt i, men også tidlegare enn det andre språkskiftegranskingar har synt teikn på. Dessutan syner analysen at fleire elevar med bokmål som hovudmål skiftar skriftspråk fleire gongar i løpet av skulegangen. Alt dette er resultat av offentleg språkpolitikk, i hovudsak fordi han slår fast at det er språket i skulekrinsen som vert hovudmål for elevar på 1.–7. årssteg, men at det frå 8. årssteg er eleven sjølv som vel sitt hovudmål. Fleire av elevane med bokmål som hovudmål grunngjev hovudmålsskiftet med at dei måtte skifte fordi skulen tvinga dei til det, men offentleg språkpolitikk er ikkje den einaste faktoren som spelar inn på språkskifte. Fleire av respondentane med bokmål som hovudmål grunngjev skiftet med at bokmål er enklare. I denne undersøkinga har eg difor òg gjort liknande funn som i andre undersøkingar på skriftspråkskifte i Noreg (i stor grad oppsummerte i Wold, 2019), nemleg at individorienterte faktorar, og særleg ferdigheiter, er viktige faktorar for skriftspråkskifte til bokmål. Ein kan altså seie at i område der nynorsk dominerer, vert offentleg språkpolitikk opplevd som noko avgrensande for dei som ikkje opparbeider seg gode nok ferdigheiter i nynorsk til å bli trygge brukarar av språket.

For det andre syner resultatata at nynorsk har fleire «majoritetsspråkfordelar» lokalt. Skiftet betyr svært mykje for dei som skiftar til bokmål, men «berre skjer» for dei som skiftar til nynorsk, og fylgjeleg kan ein seie at nynorsken vert sett på som det umarkerte språket i område der nynorsk dominerer som skriftspråk. Dei som har nynorsk som hovudmål, er tryggare i rettskriving i hovudmålet sitt enn dei som har bokmål som hovudmål. Dei er dessutan svært opptekne av nynorsken sin kulturelle og offentlege forankring i nærmiljøet. Dette peikar mot at kulturell sedvane og offentlig språkpolitikk forankrar nynorsk som dominerande språk lokalt. Dette har konsekvensar for statusen til nynorsk nasjonalt, fordi det fører til at språkgruppa vert oppretthalden.

For det tredje syner resultatata at den minoritetsstatusen nynorsk har nasjonalt, likevel er noko som verkar til å påverke respondentane. Ein viktig individorientert faktor i andre undersøkingar, og til dels i mitt materiale, er språkbrukarane sine haldningar til det mindre brukte språket. Funna mine syner at nynorskbrukarane ikkje er sterke i framtidstrua på nynorsk, eller ikkje ser verdien av å bruke nynorsk. Ifylgje Wold (2019) er negative haldningar til nynorsk ein viktig faktor for skriftspråkskifte til bokmål. Datamaterialet som ligg til grunn for denne undersøkinga, har respondentar frå ungdomsskulen. Andre granskingar og stortingsmeldinga *Mål og meining* (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008) syner at mykje av skriftspråkskiftet skjer i overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule, eller i løpet av vidaregåande skule. Gjeve funna i andre undersøkingar på kontaktsituasjonen mellom nynorsk og bokmål, kan funna i denne undersøkinga peike mot at fleire av dei i mitt materiale som er nynorskbrukarar i dag, kanskje vil skifte skriftspråk i framtida.

I denne artikkelen har eg undersøkt språkskifte med eit anna utval enn det som vanlegvis har vore gjort i Noreg: Eg har samanlikna korleis språkskiftet er i ulike språkgrupper i ulike interaksjonskontekstar, og eg har undersøkt kva faktorar som påverkar til eventuelle språkskifte. Denne tilnærminga har fått fram at i område der nynorsk er det dominerande språket, verkar fleire av dei same faktorane ein allereie kjenner til frå språksamfunn der ein har ein permanent kontaktsituasjon mellom eit majoritetsspråk og eit minoritetsspråk. Likevel er det samstundes

noko som er annleis i kontaktsituasjonen eg har undersøkt, for i dette tilfellet er majoriteten lokalt minoriteten nasjonalt. Majoritetsfordelane knytte til nynorsk ser ut til å fyrst og fremst vere verksame på lokalsamfunnsnivå, og særleg i skulesamanheng. Elevane ser på nynorsk som ein del av den lokale kulturen, dei kjenner seg trygge i hovudmålet sitt, og det å velje nynorsk som hovudmål er eit umarkert val, både for elevane sjølv og for lokalsamfunnet. Samstundes verkar nynorsk å vere eit markert val på storsamfunnsnivå. For elevane med nynorsk som hovudmål gjer det seg gjeldande når dei vurderer verdien av nynorsk og relevansen av nynorsk i framtida. For elevane med bokmål som hovudmål gjer det seg gjeldande når dei flyttar til ein skulekrins med nynorsk som opplæringsmål, og opplever at det vert vanskeleg å ha nynorsk som hovudmål. For båe desse gruppene gjeld det at jamvel om dei møter nynorsk i skulen, er det meste av skriftspråket dei ser i kvardagen, bokmål, sidan det er det mest brukte språket nasjonalt. Ein veit likevel framleis lite om slike kontaktsituasjonar, for det er gjort lite forskning på språkskifte og språkbevaring i område der minoritetsspråket nasjonalt er majoritetsspråket lokalt.

Ein bør dessutan sjå nærare på omgrepsparet kjerneområde/randzone som teoretiske konsept. Omgrepsparet er mykje brukt i forskning på skriftspråkskifte i Noreg (mellom anna hjå Garthus, Øzerk & Todal, 2010; Haugsgjerd, 2018; Idsøe, 2016; Wold, 2019), men det finst argument for å ikkje etablere «randzone» og «kjerneområde» som språksosiologisk ulike område, slik omgrepsparet legg opp til, og slik det vert nytta i dag. Det ein kallar kjerneområde, er område der nynorsken er forankra på offentlege domene og gjennom kulturell sedvane, men som funna i denne undersøkinga syner, er det på mange vis elles som ei randzone der nynorsk er minoritetsspråket og bokmål majoritetsspråket. Det er bokmål som er det dominerande språket i brorparten av elevane sin skriftspråklege kvardag, og difor finn ein samanfallande haldningar til nynorsk hjå elevar med nynorsk som hovudmål både i område der nynorsk er det dominerande språket og område der nynorsk ikkje er det dominerande språket. Difor treng me fleire undersøkingar som ser på språkskiftesituasjonen i område der det mindre brukte språket nasjonalt er det dominerande språket lokalt.

## Summary

This article examines written language shift in areas where a minority language is the local majority language. The written languages examined here, are the two written standards of Norwegian, Nynorsk (minority language) and Bokmål (majority language). In Norway overall, written language shift from Nynorsk to Bokmål is most common. This study finds that in areas where Nynorsk is the majority language, written language shift from Bokmål to Nynorsk is most common. This is mainly due to Norwegian language policies, but those who have shifted to Nynorsk also rates the local institutional support and cultural aspect of Nynorsk as important. However, they also show some uncertainties when it comes to the value of Nynorsk, and a main finding from this study is therefore that the language shift in such areas as examined here, is characterized by the status of Nynorsk as a local majority, but a national minority language.

Kirsti Lunde

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet campus Sogndal

Postboks 133

6851 Sogndal

kirsti.lunde@hvl.no

## Litteratur

- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring: Norsk offentlig språkpolitikk 1885–2005* Universitetet i Oslo, Oslo. Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/220171>
- Bjørhusdal, E., Bugge, E., Fretland, J. O. & Gujord, A.-K. H. (Red.) (2018). *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bull, T. (2018). Kognitive effektar av norsk tospråklegheit – eit sosiolingvistisk perspektiv. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fishman, J. A. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry. A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics*, 2(9), 32–70.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Garthus, K. M. K., Özerk, K. & Todal, J. (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane* Noregs Mållag. Henta frå [https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/2010Rapport\\_ValdresFirda.pdf](https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/2010Rapport_ValdresFirda.pdf)
- Grunnskolen informasjonssystem (GSI). Henta frå <https://gsi.udir.no/>
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America. A study in bilingual behavior*. Philadelphia, PA: Philadelphia University Press.
- Haugsgjerd, S. Å. (2018). “Nynorsk? Offamæg... Skriv dialekt!": *Ei undersøking av haldningar til nynorsk som hovudmål blant ungdom i randsona for nynorsken* Universitetet i Agder, Kristiansand. Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/2565339>
- Hoel, O. L. (2011). *Mål og modernisering 1868–1940*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- 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*. Trondheim: NTNU.
- Hårstad, S. (2008). Store tal frå trondheimske tale. Metodologisk drøfting av ei nettbasert dialektgransking. *Målbryting*, 9, 127–147.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, T. (2016). *Er nynorsk vanskeleg, eller er det berre ein vane? Ei undersøking av språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randsona og eit språkdelt område i Hordaland*. Universitetet i Bergen, Bergen. Henta frå <http://hdl.handle.net/1956/12095>
- Kleggetveit, I. (2013). *Eg eller jeg? Ein studie av forhold som kan påverke valet mellom nynorsk og bokmål hos ungdom i Indre-Agder*. Universitetet i Agder, Kristiansand. Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/139407>
- Krogsæter, M. N. (2017). «Eg føler nesten at me har berre eitt skriftsspråk no, at det er bokmål.»: *ei sosiolingvistisk undersøking av hovudmålsval og språkskifte hos elevar i ungdomsskulen og i vidaregåande utdanning*. NTNU, Trondheim. Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/2454324>
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. *Qual Quant*, 47, 2025–2047.
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk* (St. meld. nr. 35 2007–2008). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>
- Lane, P. (2010). “We did what we thought was best for our children”: A nexus analysis of language shift in a Kven community. *International Journal of the Sociology of Language*, (202), 63–78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.014>
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner. Når språk møtes*. Oslo: Novus Forlag.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61).



- Potowski, K. (2013). Language maintenance and shift. I R. Bayley, R. Cameron & C. Lucas (Red.), *The Oxford handbook of sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Proba samfunnsanalyse. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. Henta frå <https://proba.no/rapport/undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal/>
- Schleef, E. (2013). Written Surveys and Questionnaires in Sociolinguistics. I J. Holmes & K. Hazen (Red.), *Research Methods in Sociolinguistics. A Practical Guide*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Stemshaug, A. (2015). *Å vere nynorskelev i ei bokmålsverd*. Trondheim: Høgskulen i Sør-Trøndelag.
- Stjernholm, K. & Ims, I. I. (2014). Om bruk av Oslo-testen for å undersøke oslomålet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 32(1), 100–129.
- Sønnesyn, J. (2018). Danningsperspektiv på språkskifte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 301–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-02>
- Todal, J. (1998). Minorities with a minority: Language and the school in the Sami areas of Norway. *Language Culture and Curriculum*, 11(3), 354–366.
- Vangsnes, Ø. A. (2018). Den norske språkstoda i eit tospråksperspektiv. Variasjon i språkkompetanseprofilar. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, (10), 77–99. <https://doi.org/https://doi.org/10.7557/17.4825>
- Øvrelid, I. N. (2014). *Språkskifte ved tre vidaregåande skular i Møre og Romsdal. Påverknad og haldningar*. Høgskulen i Volda, Volda. Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/2374231>
- Øzerk, K. & Todal, J. (2013). Written language shift among Norwegian youth. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 285–300.

# Å lære eit mindretalsspråk som andrespråk – erfaringar frå fleirspråklege ungdomsskuleelevar i to nynorskkommunar

Av Hege Myklebust og Hilde Osdal

**Samandrag:** Den overordna problemstillinga for denne artikkelen er: Kva erfaringar har fleirspråklege ungdomsskuleelevar med å lære eit andrespråk som samstundes er eit mindretalsspråk? Kva haldningar til nynorsk skriftspråk gjev dei uttrykk for?

Forfattarane har intervjuva 18 elevar der begge foreldra har eit anna morsmål enn norsk, og elevane har svara på ei spørjegransking frå prosjektet Vilkår for nynorsk blant ungdom. Til saman viser svara til elevane nokre av erfaringane dei har gjort seg med å lære eit andrespråk som samstundes er eit mindretalsspråk. Det overordna funnet frå spørjegranskinga er at svara frå den utvalde gruppa skil seg svært lite frå svara frå det samla informanttalet (totalt 706). Dei fleste definerer seg som nynorskbrukarar, lærer bokmål som sidemål og har jamt over positive haldningar til nynorsk. I intervjuva kjem det fram at dei opplever nokre utfordringar når det gjeld å arbeide seg inn i ein lokal nynorsk skriftkultur og ei norsk ålmente der nynorsk er eit mindretalsspråk, men dette er i stor grad dei same utfordringane som elevar med norsk som førstespråk opplever.

**Nøkkelord:** Mindretalsspråk, nynorsk som andrespråk, nynorsk, andrespråklæring

**Keywords:** Minority language, Nynorsk as a second language, Nynorsk, second language acquisition

Sitering av denne artikkelen: Myklebust, H. & Osdal, H. (2020). Å lære eit mindretalsspråk som andrespråk – erfaringar frå fleirspråklege ungdomsskuleelevar i to nynorskkommunar. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 145–170). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>  
Lisens: CC-BY 4.0.

## Innleiing

Ja, eg synest det er greitt (å lære nynorsk). Eg måtte jo uansett lære nynorsk på ein eller annan måte, og skrive det på skulen, så eg synest det er bra at eg fekk undervisning på det språket. Samtidig er det jo mykje bokmål rundt. Det kan du lære deg heime til og med. (G4-10)

Gjennom prosjektet *Vilkår for nynorsk blant ungdom*<sup>1</sup> er det gjort ei spørjeundersøking om språkbruk på ulike område blant ungdomsskuleelevar i tre større kommunar frå det som ofte blir kalla det nynorske kjerneområdet – kommunar som har nynorsk som administrasjonsmål, og der dei fleste eller alle skulane har nynorsk som opplæringsmål (sjå Helset & Brunstad, 2020). I desse områda er nynorsk fleirtalsspråket lokalt. Samstundes er nynorsk i den større samanhengen (nasjonalt) eit mindretalsspråk, eit språk ein møter mykje sjeldnare i offentlege samanhengar enn fleirtalsspråket bokmål. Elevane i nynorskområda lever difor i to språklege samfunn samstundes: eit nynorsk skule- og lokalsamfunn og eit bokmålsk fritids- og nasjonal-samfunn. «Å vere nynorskskrivar er krevjande fordi ein då er del av eit skriftspråkleg mindretal omgitt av eit dominerande fleirtalsspråk», seier Nordal (Nordal, 2017, s. 253). Tidlegare granskingar viser at elevar i desse områda gjerne meistrar både bokmål og nynorsk om lag like godt, og dei vekslar ofte mellom val av skriftspråk etter domene eller retorisk situasjon. Dei skriv oftast nynorsk på skulen, men dei fleste vel å skrive dialektnært når dei skriv på fritida, i uformelle samanhengar. Bokmål vel dei ofte dersom dei skal vende seg til eit ukjent publikum, eller i meir formelle samanhengar som ikkje er skule eller lokale, offentlege samanhengar (Eiksund, 2011; Juuhl, 2014; Myklebust, 2015).

Det er også eit faktum at mange elevar byter hovudmål frå nynorsk til bokmål ein eller annan gong i løpet av livet, og det er gjort ein del granskingar av grunnar til slikt språkskifte. Det er mellom anna skrive fleire masteroppgåver om emnet, ei av dei mest siterte er Thea Idsøe si

---

<sup>1</sup> Dette prosjektet har fått økonomisk støtte frå UH-nett Vest og er leidd av professor Endre Brunstad, Universitetet i Bergen.

oppgåve frå 2016, som spør om nynorsk er vanskeleg, eller om det berre er ein vane (Idsøe, 2016). Janne Sønnesyn arbeider med ein ph.d.-grad om liknande problematikk, og har mellom anna publisert ein artikkel som diskuterer elevane sine grunngevingar for språkskifte i eit danningperspektiv (Sønnesyn, 2018). Fleire har granska vilkår for å lære seg nynorsk som hovudmål (Eiksund, 2017; Nordal, 2017) og som sidemål (Nordal, 2004), og sjølv om desse granskingane studerer elevar som har norsk som førstespråk, er mange av utfordringane dei same som for elevane i vårt utval.

Norsk språk inkluderer to normerte norske skriftspråk og eit stort dialektmangfald. Me ser òg i dag ein aukande tendens til å skrive personlege, unormerte (dialektnære) variantar av norsk i tillegg til dei to normerte variantane (Eiksund, 2017). Det er venteleg utfordrande å skulle lære seg norsk som andrespråk i denne situasjonen. Dei som bur i eit nynorskområde, skal lære seg det minst brukte av dei to norske skriftspråka, samstundes som dei i stor grad blir eksponerte for det mest brukte språket. Den overordna problemstillinga for denne artikkelen er difor: *Kva erfaringar har fleirspråklege ungdomsskuleelevar med å lære eit andrespråk som samstundes er eit mindretalsspråk? Kva haldningar til nynorsk skriftspråk gjev dei uttrykk for?*

Spørjegranskinga me tek utgangspunkt i, baserer seg på sjølvrapportering om språkbruk i ulike samanhengar, og samlar i tillegg inn noko bakgrunnsinformasjon om informantane. Til denne artikkelen har me plukka ut svara frå dei elevane som kjem frå heimar der begge foreldra har eit anna morsmål<sup>2</sup> enn norsk. Dette er ei svært heterogen gruppe. Her finn me alt frå dei som er fødde og oppvaksne her i landet, og har norsk som eit 'andre førstespråk', til dei som har kome til landet så seint som åtte månader før intervjutidspunktet. Me har ikkje så mykje data

---

2 I spørjeskjemaet er omgrepet morsmål brukt i dette spørsmålet, men i artikkelen elles brukar me førstespråk om det språket elevane har lært først og brukar heime. Me brukar omgrepet fleirspråkleg om ungdomane i utvalet, som alle rapporterer at dei brukar eit anna språk enn norsk heime, anten heile tida eller deler av tida (sjå resultatdelen).

som gjeld bakgrunnen til kvar enkelt informant, men prøver å kompensere for det potensielt problematiske ved eit så heterogent utval ved transparens.

I tillegg til spørjegranskinga har me gjennomført intervju med dei fleirspråklege ungdomane i to kommunar. Det samla materialet gjev grunnlag for å svare på spørsmål som: I kva situasjonar møter, les og skriv dei nynorsk utanfor skulen? Har dei motteke særskild språkopplæring i skulen, i så fall på kva skriftspråk? Kjenner dei seg trygge på nynorsk rettskriving? Og kva haldningar har dei til det å vere nynorskbrukar?

## Tidlegare forskning

Trass i at norsk som andrespråk er eit etter måten nytt fagområde, er det i dag ei brei forskning på feltet. Forskinga plasserer seg internasjonalt innan forskingsområdet SLA (Second Language Acquisition). I ein antologi om norsk som andrespråk frå 2018 syner redaktørane Gujord og Randen til tre hovudmål for forskinga. Det første målet er å få ei betre forståing av korleis born og vaksne i alle aldrar lærer og brukar eit andrespråk, det andre målet er å skildre og forklare læringsprosessen og utbyttet av læringa. Me kan plassere vårt bidrag under det tredje hovudmålet: «forsøker å identifisere og beskrive språklege og ikkje-språklege faktorar som påverkar både prosessen og utfallet, til dømes prosessar relaterte til opplæring» (Gujord & Randen, 2018, s. 18). Så langt me har greidd å sjå, er det ikkje tidlegare forska på nett dette fenomenet her i landet: å lære eit mindretalsspråk som skriftleg andrespråk i skulen.

Det har også vore vanskeleg å spore internasjonal forskning på erfaringar med og haldningar til å få andrespråksopplæring på eit mindre brukt offisielt språk, men det finst noko forskning om til dømes walisisk og katalansk som andrespråk. Til dømes har Robert undersøkt haldningane som walisisk-talande har til dei som har lært walisisk som andrespråk (Robert, 2009). Bernaus, Moore og Azevedo undersøker haldningar, motivasjon, «språkangst» (language anxiety) og sjølvforståing til elevar i eit fleirspråkleg klasserom som lærer katalansk som andrespråk (Bernaus, Moore, & Azevedo, 2007), og Alarcón og Parella har i ein større kvantitativ studie

sett på faktorar som verkar inn på haldningar til katalansk mellom andre generasjons innvandrardomar i Barcelona. Studien konkluderer med at den sosioøkonomiske bakgrunnen til informantane og familiestrukturar er avgjerande faktorarar (Alarcón & Parella, 2013). Fokuset for desse studiane er likevel annleis enn vårt, og resultatane kan vanskeleg samanliknast med studien vår. Denne artikkelen er dermed eit forsøk på å kartleggje ein del av eit felt det finst lite kunnskap om. Her bygger me på kunnskap frå norsk forskning på nynorsk som hovudmål og sidemål, forskning frå andrespråksfeltet, og i tillegg språkhaldnings- og språklæringsteori.

## Teoretiske perspektiv

Informantane i vårt utval lærer nynorsk som eit skriftleg andrespråk i skulen. Språkleg innputt (Krashen, 1988; Kulbrandstad & Ryen, 2018) er ein avgjerande føresetnad for all språklæring. Den store skilnaden på mengda skriftleg innputt mellom nynorsk og bokmål i norsk allment er difor ein viktig premisse for språklæringa i denne situasjonen. I tillegg legg nyare andrespråksforskning og læringsteori jamt over stor vekt på samspelet med andre, så kva miljø informantane lærer språket i, må også kommenterast. I det følgjande presenterer me nokre teoretiske perspektiv som kan hjelpe oss til å forstå dei erfaringane elevane gjev uttrykk for.

## Haldningar til språk

Språkhaldningar seier noko om korleis me vurderer ulike variantar av språk eller bruken av desse språka. Dette kan gjelde talespråk, ulike dialektar og sosiolektar, det kan gjelde minoritetsspråk, men også dei to offisielle norske skriftspråksvariantane nynorsk og bokmål. Kulbrandstad meiner det norske språksamfunnet er prega av det han kallar det «monolingvale ethos», at det beste er å ha berre eitt språk i samfunnet (Kulbrandstad, 2015 s. 271). Dette pregar synet mange har på fleirspråklegheit og multikompetanse (Randen, 2018), men også på korleis dei to norske skriftspråksvariantane blir vurderte. Fleire språkforskarar har

peika på at mange assosierer ulike og ofte motsette verdiar til dei to offisielle norske skriftspråka. Bokmål blir sett på som det umarkerte, nøytrale språket, knytt til det urbane og til storsamfunnet (Bull & Lindgren, 2009; Jahr & Janicki, 1995; Mæhlum, 2007). Mæhlum set på bakgrunn av assosiasjonar til dei to språka opp motsetnadspar der nynorsk er lokalt eller regionalt, bokmål er over-regionalt. Nynorsk er geografisk markert og høyrer lokalsamfunnet og periferien til, bokmål til storsamfunnet og sentrum. Nynorsk er ruralt og syner til tradisjon, bokmål er urbant, umarkert, alminneleg og vitnar om modernitet (Mæhlum, 2007).

I internasjonal andrespråksforskning er det forska mykje på motivasjon og haldningar, og det gjeld også til dømes dei tidlegare nemnde studiane om walisisk og katalansk som andrespråk (Alarcón & Parella, 2013; Bernaus et al., 2007; Robert, 2009). Haldningar og motivasjon er omgrep nært knytte til kvarandre. Gujord syner korleis språkforskinga tidlegare såg motivasjon som skapt av til dømes haldningar til den kulturen ein skulle lære eit nytt språk i (Gujord, 2013). Kulbrandstad viser til at ein tidlegare også såg haldningar som noko stabilt, ein eigenskap ved individet som låg fast, men nyare forskning ser haldningar som noko som fort kan endre seg og ofte er kortvarige (Kulbrandstad, 2015). Norton byter ut den psykologiske termen motivasjon med den sosiale konstruksjonen investering (investment), og meiner dette gjev betre forståing av prosessen, av det dynamiske samspelet mellom individ og omgjevnad (Norton, 2013, s. 6). Norton meiner at ein andrespråksinnlærer kan vere høgt motivert for å lære eit andrespråk, men likevel ikkje investere det som trengst innfor til dømes eit særskilt språklæringsprogram eller eit særskilt språksamfunn. Det er difor interessant å sjå nettopp på kva innlæraren er villig til å investere, å sjå nærare på det situasjonsbestemte samspelet mellom innlærer og omgjevnader. Motivasjon kjem som følge av vilje til å investere, ikkje omvendt, hevdar Norton.

## Talespråk og skriftspråk

Tanken om den nære samanhengen mellom nynorsknær dialekt og det nynorske skriftspråket står sterkt, jamvel om det ikkje finst forskning eller politikk som slår fast at det er ein slik samheng. Samstundes finst det

ikkje noko normalisert nynorsk talemål, slik det gjerne finst for andre offisielle skriftspråk. Ofte blir val av nynorsk som opplæringsskriftspråk for vaksne andrespråksinnlærarar grunngjeve med at ein då lettare kan lære det nynorsknære talemålet i lokalsamfunnet, og at dette også kan ha ein integreringsvinst (Fondevik & Osdal, 2018; Heide, 2017). Uppstad argumenterer mot dette «ein-til-ein-forholdet» mellom talespråk og skriftspråk, mellom nynorsknær dialekt og nynorsk. Han ser på talespråk som eit fundament for skriftspråk, men likevel er skriftspråk noko anna. «Difor må eitkvart språk lærast på dette språket sine vilkår. [...] Nynorsk skriftspråk må lærast på dette skriftspråket sine skriftkulturelle vilkår» (Uppstad, 2019, s. 143). Våre informantar har gjerne lært skriftspråket nynorsk, eit skriftspråk som ikkje har ei offisiell talenorm, utan først å ha lært ein nynorsknær dialekt i heimen. Mange andrespråksinnlærarar er heller ikkje vane med å tenkje at det er eit nært samband mellom tale og skriftspråk, dialektar har ofte låg status og ein har ei offisiell talenorm i dei fleste språksamfunn. Dette gjeld til dømes to store minoritetsspråk i Noreg, polsk og arabisk (Fondevik & Osdal, 2018; Garbaz, 2014; Mejdell, 2003).

## Metode

Denne artikkelen spring som nemnt ut frå eit større prosjekt med tittelen *Vilkår for nynorsk blant ungdom*. Meir informasjon om prosjektet finst i artikkelen til Helset og Brunstad i dette nummeret. I dette prosjektet har 706 elevar i ungdomsskulen i tre kommunar i det såkalla nynorske kjerneområdet svara på eit omfattande spørjeskjema om skriftspråksbruken sin. Spørjeskjemaet var sett saman av 35 spørsmål, der elevane svara på bakgrunnsspørsmål, spørsmål om språkbrukspraksis i ulike situasjonar og haldningar til språk.

## Utval

I denne delundersøkinga har me valt ut dei elevane som kryssa for at begge foreldra har eit anna morsmål enn norsk. Denne gruppa er temmeleg samansett, ho inkluderer både ungdomar som er fødde i Noreg, men der altså foreldra har eit anna førstespråk enn norsk, og ungdomar som



sjølve har kome til Noreg for få år sidan. I vårt grunnlag er berre to av dei tre kommunane som var med i spørjegranskinga, tekne med fordi innsamlinga i den tredje kommunen vart gjort på eit seinare tidspunkt. Til saman 56 elevar kryssa for at begge foreldra hadde eit anna morsmål enn norsk. 31 av desse sa ja til å delta i undersøkinga. Det er verd å kommentere at det er ein lågare samtykkeprosent blant desse elevane enn i det samla talet på spurde elevar. Når færre leverer samtykkeskjema med signatur frå foreldra i denne gruppa, kan ein grunn vere at ein del av foreldra, og kanskje også elevane, har hatt vanskar med å forstå informasjonsskrivet me sende ut, eller dei er meir skeptiske til å delta i undersøkingar der føremålet er uklårt for dei. Dei som samtykkjer og leverer skjema, er kanskje då dei som i utgangspunktet har lengst butid i Noreg, og/eller best norskkompetanse. Det er dermed truleg at utvalet vårt er skeivt. Både det låge talet på informantar og utvalskriteria tilseier at undersøkinga ikkje gjev eit totalbilete av haldningane til heile gruppa «fleirspråklege ungdomsskuleelevar i nynorskkommunar». Utvalet vårt har likevel informantar frå heile spekteret – frå dei som er fødde og oppvaksne i kommunen dei no bur i, til dei som kom til Noreg for kort tid sidan.

Då me kort tid før sommarferien 2019 spurde desse elevane, som då hadde svara på spørjeskjemaet, om dei ville stille til eit intervju med oss, var det totalt 18 elevar som sa ja og hadde høve til å møte oss, alle frå åttande og tiande klassesteg skuleåret 2018/2019. Av praktiske årsaker vart det vanskeleg å få elevane på niande steg i tale. Informantane våre er til saman altså 18 elevar frå åttande og tiande steg, der begge foreldra har eit anna førstespråk enn norsk, 11 elevar frå den eine kommunen og sju elevar frå den andre. Dei 18 informantane våre fordeler seg slik: Åtte elevar i åttande (tre gutar og fem jenter). Ti elevar i tiande (tre gutar og sju jenter). Elevane er koda etter jente/gut, eit tilfeldig (løpande) nummer og klassesteg, slik: J1-8, er jente nummer ein, åttande steg, G4-10 er gut nummer fire, tiande steg.

## Innsamling

Me ønskte å få djupare innsikt i korleis dei fleirspråklege ungdomane tenker kring spørsmåla som spørjegranskinga undersøker, og valde difor å

intervjue elevane i tillegg til å studere svara deira frå spørjeskjemaet. For ikkje å påverke svara frå informantane, ønskte me ikkje å spørje direkte om problematikken kring fleirtals- og mindretalsspråk, men spurde i staden om ulike tema som kunne vere relevante for å få fram kva erfaringar dei har gjort seg, og kva haldningar dei har til skriftspråket. I og med at det både er ulike omgrep i bruk, og at det kunne vere naudsynt å omformulere eller stille supplerande spørsmål for å vere sikre på at elevane forstod kva me spurde etter, valde me å ikkje formulere ferdige spørsmål i intervjuguiden, men heller samle oss om tre temaområde. Me rekna med at elevane ville trenge ulik grad av forklaring for å forstå spørsmåla, difor verka dette som ein farbar veg. Det var tre overordna tema me ønskte å undersøkje:

Tema 1: Språkstøtte frå og opplæring på skulen: Her var me ute etter å få vite kva læreplan elevane har fått norskopplæring etter, om elevane har fått særleg språkstøtteundervisning, og kva skriftspråk denne undervisninga har vorte gjeven på. Her er det ulike nemningar i bruk, så me kontakta skulane på førehand og spurde kva dei kallar den særskilde norskopplæringa på den aktuelle skulen. Særskild norskopplæring etter eit individuelt paragraf 2.8-vedtak kan dei få anten etter vanleg norskplan eller etter læreplanen i grunnleggjande norsk, opplæringa kan vare kort eller lenge, og kan skje utanfor og/eller i klasserommet. Her måtte me spørje etter praksis, til dømes: «Har de hatt norsk saman med resten av klassen, eller i eiga gruppe?» «Har de hatt dei same bøkene og gjort dei same oppgåvene som dei andre i norskfaget? Eventuelt kva tid og kor lenge?» «Korleis var det på barneskulen, eventuelt barnehagen?» «Har de motteke språkstøtteundervisning på skulen? I så fall – på kva skriftspråk? «Kva læremiddel har de brukt?»

Tema 2: Kompetanse i og eksponering for norsk – nynorsk og bokmål: Her ønskte me å få elevane sine erfaringar med nynorsk og tankar om eigen nynorskkompetanse. Me spurde til dømes: «Går det greit å skrive nynorsk på skulen?» «Skriv de også bokmål på skulen? Har de fritak frå sidemål?» «I kva situasjonar møter, les og skriv de nynorsk utanfor skulen?» Døme: «Les de lokalavisa?» «Les de bøker på nynorsk?» «Skriv de nynorsk til vener? Foreldre?» («Skriv foreldra

norsk? I så fall: bokmål eller nynorsk?» «Kva tid skriv du nynorsk/kva tid skriv du bokmål?» «Korleis vil du seie at talemålet ditt er?» (– liknar det mest på bokmål eller nynorsk? Snakkar du dialekten frå staden der du bur?)

Tema 3: Haldningar til nynorsk: Her var me ute etter å høyre om elevane uttrykte haldningar til nynorsk, anten positive eller negative. Det kan vere vanskelege å spørje etter haldningar fordi desse ofte er umedvitne og vanskeleg å setje ord på. Dette viste seg også å vere det temaet det var vanskelegast å få elevane til å snakke om. Me spurde til dømes: «Reknar de dykk som nynorskbrukarar?» «Kven er den typiske nynorskbrukaren?» «Kva tankar og kjensler har de om det å vere nynorskbrukar? Og til det å vere bokmålsbrukar?» Språkhaldningar kom likevel til uttrykk på andre måtar enn som svar på direkte spørsmål, ofte som kommentarar elevane kom med på eige initiativ, eller som assosiasjonar til andre spørsmål.

## Gjennomføring og analyse

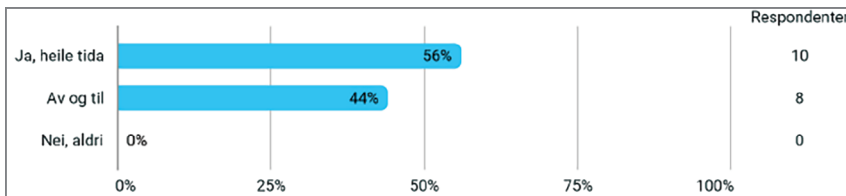
Me henta ut svara frå spørjegranskinga for våre 18 informantar. Fordi talet på informantar er såpass lågt, er det ikkje mogleg å samanlikne tala direkte med svara frå det totale talet på respondentar, men me kasta likevel eit blick på kva som er tendensen i det samla materialet. Under intervju fekk elevane velje om dei ville tillate lydopptak av intervjuet eller ikkje, og om dei ville bli intervjuåleine eller saman med ein annan elev. Dette gjorde me for at elevane skulle kunne kjenne seg trygge i intervjusituasjonen, og dermed snakke så fritt som råd. Me har difor egne skriftlege notat frå nokre av intervjuå og transkripsjonar av dei fleste. Notata og transkripsjonane vart gjennomgåtte og koda i tråd med dei tre temaområda i intervjuå, og blir samanfatta i resultatkapittelet som følgjer. Temaå blir også eksemplifiserte med sitat frå dei transkriberte intervjuå. Intervjuå er transkriberte på normert nynorsk når det gjeld ortografi og morfologi, men den munnlege syntaksen er ikkje endra. Det er gjennomført totalt 14 intervju, 10 individuelle og fire par. Tre av dei individuelle intervjuå er gjennomførte med berre notat, 11 intervju med lydopptak og transkripsjon.

## Resultat

### Spørjegranskinga

Det mest slående funnet frå spørjegranskinga er nok at svara frå elevane i utvalet vårt skil seg så lite frå svara frå resten av informantane. Vårt utval er som nemnt såpass lite at det ikkje let seg gjere å samanlikne tala direkte med svara frå alle informantane, men på nokre spørsmål er det likevel skilnader det kan vere verd å kommentere. Me har difor valt å ta med tal både frå utvalet vårt og frå det samla informanttalet nokre stader der det er store skilnader. Det er ingen av spørsmåla i spørjegranskinga som dekkjer tema 1 i intervjugranskinga, men elles presenterer me her dei svara på spørjegranskinga som kan seie noko om problemstillinga og forskingsspørsmåla våre, organiserte etter dei same temaområda me brukte i intervjugranskinga. Eit bakgrunnsspørsmål som ikkje høyrer heime under nokon av temaområda, tek me også med: På spørsmålet om du snakkar eit anna språk enn norsk heime med foreldra dine, svarar 56 % at dei gjer det heile tida, 44 % at dei gjer det av og til. Gjennom intervjuja gav elevane uttrykk for at når dei snakkar norsk heime, er det helst med søsken. Dette seier noko om den fleirspråklege kvardagen til desse elevane, som er viktig å ta med vidare til drøftinga.

Utval:

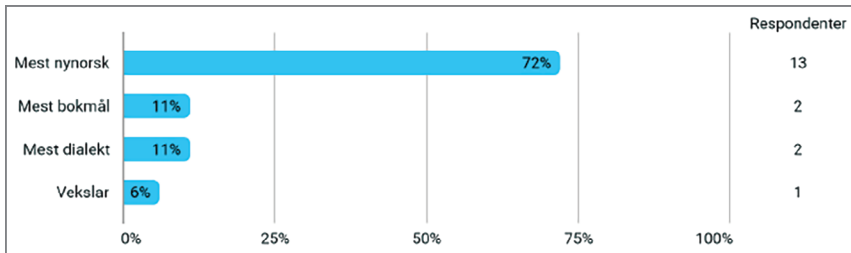


**Figur 1:** Snakkar du eit anna språk enn norsk heime med foreldra dine?

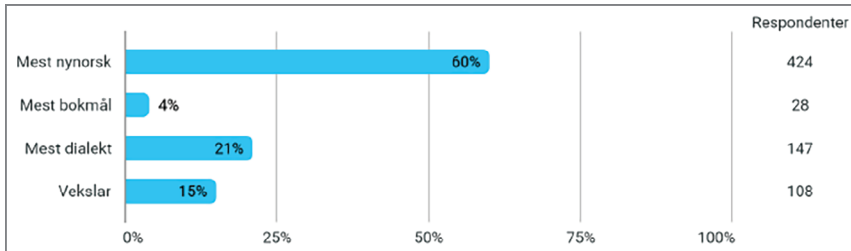
Tema 2: Kompetanse i og eksponering for norsk – bokmål og nynorsk: På spørsmålet om dei har gått i barnehage, og kvar, svarar 22 % at dei ikkje har gått i barnehage. Blant alle er det berre 4 % som ikkje har gått i barnehage. Av dei som har gått i barnehage, har 44 % av våre elevar gjort det i ein annan kommune eller i eit anna land, medan det tilsvarande talet for alle er 8 %.

Når det gjeld bruk av skriftspråk, tenkte me det kanskje var slik at dei fleirspråklege elevane ville vere meir avhengige av ei skriftspråksnorm og skrive mindre på dialekt enn dei andre elevane. Denne før-forståinga viste seg å slå til i svaret på kva dei skriv når dei noterer i timane: 72 % av våre informantar svarar at dei skriv mest nynorsk, medan det tilsvarande talet blant alle var 60 %. Medan 21 % av alle svara at dei skriv mest dialekt, gjorde 11 % av våre det same.

Utval:



Alle:



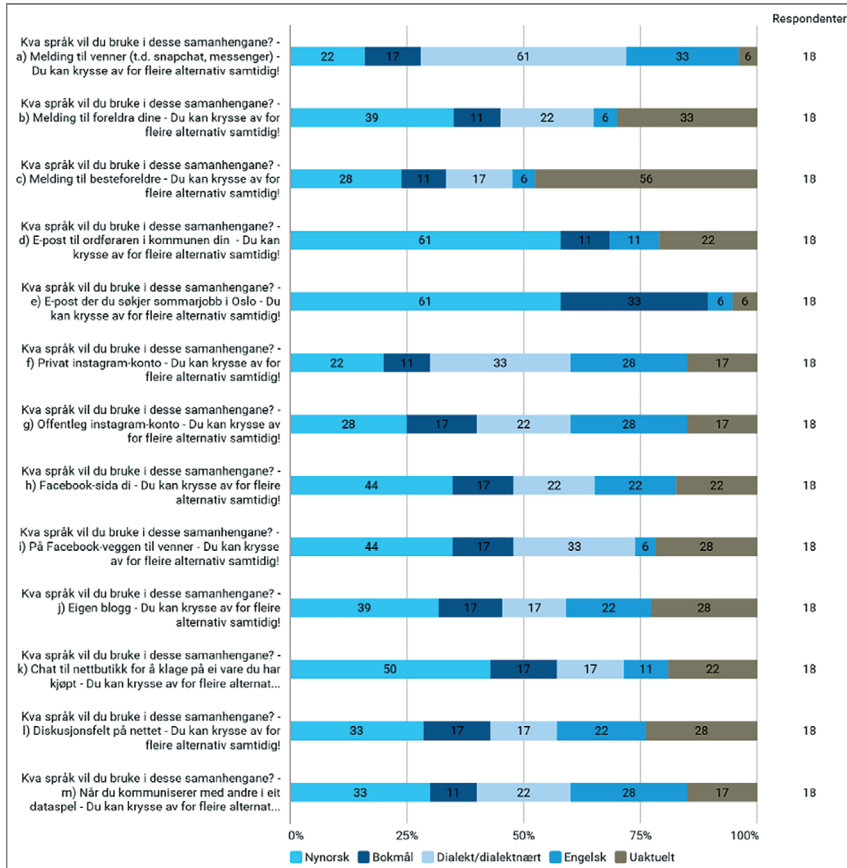
**Figur 2:** Kva skriv du i timane?

Noko av det same ser me i andre situasjonar. Når det gjeld å sende meldingar til vener, svarar 81 % av alle respondentane at dei vil skrive dialekt-nært, medan 61 % av vårt utval seier det same.

Blant alle elevane er det ein tendens til at stadig fleire vel å bruke nynorsk heller enn dialekt når dei skriv til høvesvis foreldra og besteforeldra sine (sjå Figur 3). Den same tendensen finn me naturleg nok ikkje blant våre informantar. I meldingar til foreldre svarar 33 % av våre informantar

at spørsmålet er uaktuelt, og i meldingar til besteforeldra svarar 56 % at spørsmålet er uaktuelt.

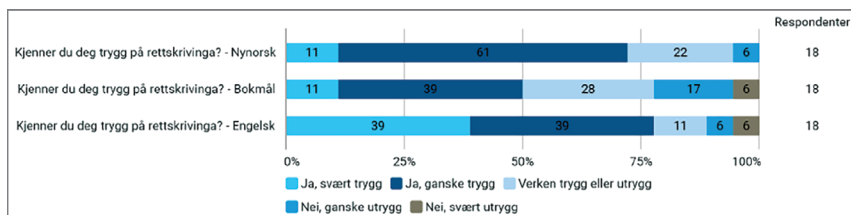
Utval:



Figur 3: Kva språk vil du bruke i desse samanhengane?

På spørsmålet om kor trygge elevane er på rettskrivinga i nynorsk, bokmål og engelsk, svarar også dei fleirspråklege elevane at dei kjenner seg relativt trygge på norsk rettskriving. Dei fleirspråklege elevane er litt mindre trygge på bokmålsrettskrivinga. Det er jo nynorsk som er deira opplæringsmål, og sjølv om dei fleste har opplæring i bokmål som sidemål, kjenner dei seg altså tryggare på hovudmålet sitt.

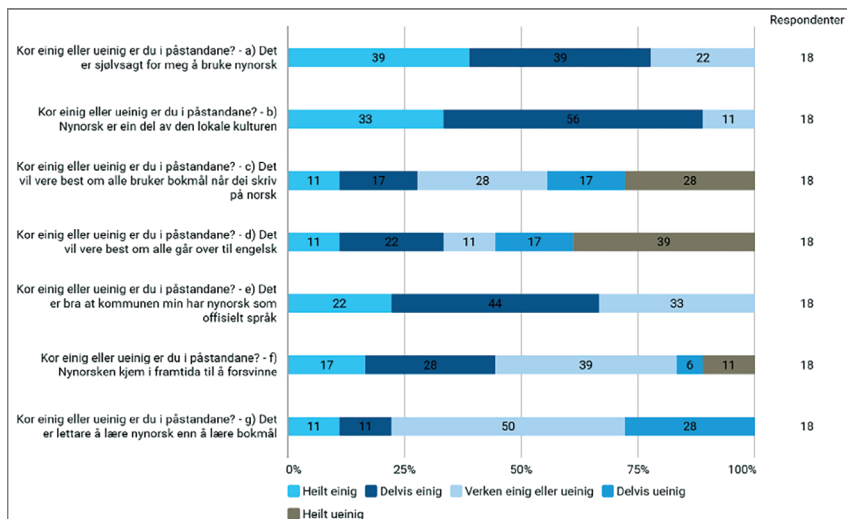
## Utval:



**Figur 4:** Kjenner du deg trygg på rettskrivinga?

Tema 3: Haldningar til nynorsk: Elevane i utvalet vårt har gjennomgåande svært positive haldningar til nynorsk sjølv om det finst døme på det motsette (sjå intervjudelen). Mange framhevar nynorsk som ein del av den lokale kulturen, og at det er sjølvsagt å bruke nynorsk. På påstanden om at det er sjølvsagt for dei å bruke nynorsk, seier 78 % av dei fleispråklege elevane at dei er heilt eller delvis samde i dette. At nynorsk er ein del av den lokale kulturen, er 89 % av dei samde i.

## Utval:



**Figur 5:** Påstandar om nynorsk.

## Resultat - intervju

I intervju har me gått litt djupare inn på dei tre temaområda som er gjort greie for i metodedelen. Her følgjer ei samanfatting av svara frå elevane, og også nokre direkte svar som døme på korleis dei ordlegg seg om dei emna me spurde etter.

Tema 1: Språkstøtte frå og opplæring på skulen: Av dei 18 elevane er det berre ei jente i åttande som mottek særskild norskopplæring (SNOP) på intervjutidspunktet. 13 av elevane har hatt SNOP tidlegare, ti på barneskulen, tre også på eller berre på ungdomsskulen. Alle bortsett frå ei har hatt opplæringa på nynorsk, og ho budde tidlegare i ein språknøytral kommune og hadde bokmål der. Dei som har hatt SNOP på ungdomsskulen, har anten valt det bort sjølve, eller læraren har vurdert at dei ikkje treng det lenger. Dei som har valt det bort, seier:

Eg har hatt det i åttande og litt i niande, men det har ikkje... det har ikkje hjelpt meg med det det skulle. Så eg hadde ikkje lyst å ha det. Eg lærer meir norsk når eg er i klassen saman med dei andre, enn når eg liksom... er ute. (J7-10)

Eg kunne ha fått det, men eg valde å ikkje ta det, trur eg, fordi eg trur eg snakkar ganske bra. (G7-10)

Tema 2: Kompetanse i og eksponering for norsk – nynorsk og bokmål: Dei fleste seier det går greitt å skrive nynorsk på skulen, få klagar på at det er vanskeleg eller at dei skriv mange feil, men nokre kommenterer at det er lett for at dei blandar bokmål og nynorsk. På spørsmål om kva som er vanskeleg med nynorsk, svarar ein elev:

Eh... det å ikkje blande det med... med det ein ser på filmar og tv-seriar og sånn. Og så det at alt som er på nettet og sånt – nesten alt er på bokmål. Og då kjem dette problemet med å ikkje blande inn enkelte ord. (G7-10)

Sjølv om dei fleste meiner det går heilt fint å skrive nynorsk, er det fleire som trekkjer fram at det hadde vore enklare med eitt skriftspråk enn med to:



- G2-8: Eg veit ikkje heilt. Men liksom... viss Norge kunne hatt eitt språk, så ville det blitt... ikkje så vanskeleg, då.
- I: Litt enklare, ja? Og kanskje særleg for dei som har eit anna morsmål som dei skal...
- G2-8: Mm. Liksom faren min seier sånn. 'Eg klarar ikkje å lære dette. Liksom to språk pluss 200 dialektar, liksom' (G2-8).

Ein annan elev svarar:

Ja, eg skulle ønske det var eitt for då hadde det vore så mykje lettare for alle saman. Då hadde det blitt mindre skrivefeil – på meg – for eg skriv ofte bokmål, i slike småord kjem det ofte bokmål inn. (J9-8)

Alle møter nynorsk mest på skulen og berre i få tilfelle i lokalavisa eller i bøker. Ein elev (J3-8) seier at ho går til biblioteket for å leite etter nynorsk-bøker, men finn mest bokmålsbøker. Når det gjeld skriving, svarar dei fleste at dei helst skriv dialekt eller nynorsk. Ei seier ho berre kan nynorsk, ikkje bokmål:

Ja, eg har ikkje bokmål som sidemål heller, fordi eg ikkje kan det. Eg er jo ikkje oppvaksen her, så heilt sidan eg kom her, har eg berre lært nynorsk, eller liksom dialekt, så eg kan jo nesten ikkje bokmål. (J7-10)

Alle 18 har nynorsk som hovudmål no, sjølv om to elevar seier dei kunne tenkt seg å ha bokmål. Berre tre har fritak frå sluttvurdering i sidemålet. Det er ho som framleis mottok SNOP, ho som hadde SNOP dei to første åra på ungdomsskulen og sjølv valde det vekk, og ein elev til. Nokre av elevane gjev uttrykk for at bokmål som sidemål kjem lett. På spørsmål om kva han opplevde som vanskelegast, skriftleg eksamen i hovudmål eller sidemål, svarar denne eleven:

Eg synest nok bokmål var lettast for eg hadde ei slik stemme i hovudet, frå tv og sånn, – og så måtte eg få den ned på papiret – og det var liksom lettare å skrive den inn. (G7-10)

Tema 3: Haldningar til nynorsk: På spørsmålet om dei reknar seg som nynorskbrukarar, svarar dei fleste ja. Ein seier at han helst brukar bokmål, to seier at dei brukar både nynorsk og bokmål, eller at dei ikkje er så opptekne av skriftspråket. J6-10 utdjupar:

Ja... altså eg snakkar jo nynorsk. Eg har ikkje vore nærme bokmål, liksom. Eg har vakse opp her, så... ja, det er jo nynorsk eg brukar, liksom. (J6-10)

Berre ein seier at han aktivt har valt å skrive bokmål:

Eg pleier å skrive bokmål, eg, fordi, liksom, sant, alle folk skjønner ikkje... fordi ikkje alle bokmålske folk skjønner nynorsk. For eksempel viss eg skal skrive til ein frå Oslo eller noko sånt, så skjønner jo ikkje han nynorsk. (G2-8)

På spørsmålet om dei har nokon tankar om det å vere nynorskbrukar, har dei fleste ikkje så mykje å sei. Storparten av dei som svarar, er positive til det, men med noko ulike grunngevingar. J7-10 legg vekt på kva ho oppfattar som «fint»:

(utydeleg)... er i grunnen mykje finare enn bokmål, for bokmål berre sluttar... nyansane går berre heilt i lag. Eller på ein måte – eg synst orda er finare på nynorsk og. Finare enn bokmål. (J7-10)

G4-10 legg vekt på det praktiske:

Eg måtte jo uansett lære nynorsk på ein eller annan måte, og skrive det på skulen, så eg synst det er bra at eg fekk undervisning på det språket. Samtidig er det jo mykje bokmål rundt. Det kan du lære deg heime, til og med. (G4-10)

Spørsmålet om kven som er den typiske nynorskbrukaren, var vanskeleg å forstå. Det vart difor ikkje stilt til alle elevane, men nokre elevar svarar likevel.

Ja, det er jo mange eldre folk som snakkar sånn skikkeleg, skikkeleg nynorsk, med gamle ord og sånt. Me har jo litt meir blanding av alt no. Men dei gamle har jo meir av nynorsk enn me har. Eg tenkjer sånn «skikkeleg, ekte nynorsk». (J7-10)

- I: Ja, eg skjønner. Dei eldre er liksom såne typiske nynorskbrukarar?  
 J7-10: Ja, for me blandar jo sleng inni no.  
 J8-10: Ja, litt engelsk og litt nynorsk og litt alt mogleg.

Det vanlegaste svaret på spørsmålet er likevel «Ivar Aasen».

## Drøfting

Dei elevane som er plukka ut som informantar til denne delstudien, har alle foreldre med anna førstespråk enn norsk. Som Figur 1 viser, brukar alle saman eit anna språk enn norsk heime, over halvparten gjer det heile tida. Gjennom intervjuet kjem det fram at dei i vårt utval som brukar norsk heime, gjer det helst med søsken, i liten grad med foreldra. Dei må altså lære nynorsk som skriftspråk og norsk (dialekt) som talespråk, truleg utan like mykje støtte i heimen som dei andre i undersøkinga, og haldningane deira til nynorsk er dermed også truleg forma utanfor heimen. Dette gjev eit anna utgangspunkt for skriftspråkhaldningar og skriftspråkutvikling enn det som gjeld dei fleste medelevane deira. I det følgjande vil me drøfte resultatata frå spørje- og intervjugranskinga i lys av dei teoretiske perspektiva me har introdusert, organisert etter dei tre temaområda frå intervjuet.

Tema 1: Språkstøtte frå og opplæring på skulen: Særskild norskopplæring er eit tiltak som er tilrådd for å motverke at elevar blir sitjande i undervisning utan å forstå undervisningsspråket (Kunnskapsdepartementet, 2010). Eit dilemma knytt til eit tilbod om særskild språkopplæring for denne elevgruppa er om ein lang periode med slik opplæring, til dømes i form av eit innføringstilbod, kan kome i konflikt med ynske om rask integrering i det ordinære tilbodet, og dermed språklæring som eit resultat av samhandling med dei elevane som har norsk som førstespråk. Som me har sett, var det berre éin elev i vårt utval som fekk særskild språkopplæring på intervjutidspunktet. Dei andre har anten valt det bort sjølve, eller læraren har vurdert at dei ikkje treng det lenger. Informant J7-10 brukar som argument for å velje vekk særskild norskopplæring at ho meiner ho lærer meir norsk når ho er saman med dei andre elevane enn når ho ute av klassen. Dette kan me sjå som eit ynske om rask integrering, og eit val som finn støtte i det Kulbrandstad og Ryen kallar eit aktivitetsbasert syn på andrespråklæring (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 31).

Selj meiner at literacy-utviklinga kan vere særleg utfordrande for born som blir sosialiserte på eit anna språk enn det dei skal lære i skulen (Selj, 2015). Det er likevel ikkje sikkert at kva talemål som blir brukt i heimen (anten det er tale om andre dialektar eller andre språk enn dei vanlegaste

på staden) er så viktig for utviklinga av skriftspråket. Per Henning Uppstad understrekar at skriftspråk først og fremst må lærast på grunnlag av skriftspråk. I første nummeret av *Skriftkultur* skriv han: «hovudpunktet er at å lære seg nynorsk (eller bokmål for den saks skuld) ikkje primært handlar om å omsetje frå tale til skrift» (Uppstad, 2019, s. 140). Det er sjølvsagt viktig å meistre norsk munnleg for å lære det skriftleg, men når det gjeld utviklinga av skriftspråket, er det viktigaste å byggje på erfaringar med den skriftkulturen ein ønskjer å bli ein del av:

Men svært raskt etter at ein innlærer har kome på sporet av skrifa, er det ganske andre mekanismar og kontekstar som gjeld. Difor må eitkvart språk lærast på dette språket sine vilkår. Altså at vi ikkje kan lære oss skriftspråk ved primært å sjå det frå talespråket si side. (Uppstad, 2019, s. 143)

For at elevane skal ha ei god skriftspråksutvikling, er det altså viktig at dei får lære språket saman med jamaldrande elevar i faga. Grunnlaget må vere eit rikt utval skriftspråklege tekstar på det språket dei skal lære, som er i dette tilfellet nynorsk.

Tema 2: Kompetanse i og eksponering for norsk – nynorsk og bokmål: Barnehagen kan ha mykje å seie for språkutviklinga. «Barnehagealderen er den viktigste perioden for språkutvikling», seier språkforskar Anne Høigård (Høigård, 2019, s. 17). Blant våre informantar er det nesten ein femtedel som ikkje har gått i barnehage. Grunnen til det kan kanskje vere at dei ikkje var komne til Noreg då dei var i barnehagealder, og at barnehagetilbodet og -kulturen ikkje var den same i heimlandet som her i landet. Ei anna mogleg forklaring kan vere at fleire av foreldra med eit anna førstespråk enn norsk har vore heimeverande då borna var små. Dersom ein ikkje har gått i barnehage, og oftast snakkar eit anna språk enn norsk heime, blir skulen dess viktigare for å lære språk, både munnleg og skriftleg. Å lære seg eit andrespråk, skriftleg eller munnleg, er utfordrande i alle tilfelle, og som me allereie har nemnt, heilt avhengig av nok og god nok innputt, slik Stortingsmelding 23 peikar på:

En forutsetning for å utvikle et språk muntlig og skriftlig er imidlertid at eleven møter språket i mange og ulike sammenhenger. Alle elever får daglig stimulans gjennom media til å lære bokmål. Når elevene skal skrive nynorsk, er det ikke slik. (Kunnskapsdepartementet, 2008)

Mengda innputt er ein kritisk faktor for alle elevar med nynorsk som hovudmål, sidan dei vil møte mange fleire tekstar på bokmål enn på nynorsk. Det fører mellom anna til at mange byter hovudmål når dei kjem opp i høgare skulesteg (Idsøe, 2016; Sønnesyn, 2018). Utfordringa blir stadfest av mange av informantane våre, når dei nemner at dei lett blandar bokmål og nynorsk (G7-10, J9-8), at det er vanskeleg å finne litteratur på nynorsk (J3-8), og at det er endå vanskelegare for foreldregenerasjonen (G2-8). Likevel er det mange som kjenner seg trygge på nynorskrettskrivinga (Figur 4), og som reknar seg for å vere nynorskbrukarar (intervjua). Det kan ha å gjere med at dei bur i lokalmiljø der nynorsk er fleirtalsspråket, og dermed det minst markerte. Dersom ein er i tvil om kva skriftspråk ein skal velje, vil ein gjerne styre mot det minst markerte (Uppstad, 2019, s. 146). I dei fleste samanhengar i Noreg vil jo bokmål vere det nøytrale språket, medan nynorsk er det markerte (Bull & Lindgren, 2009; Mæhlum, 2007) – unnataket er nettopp slike lokalmiljø i dei nynorske kjerneområda som me undersøker her. Våre informantar har lært nynorsk skriftspråk på skulen blant klassekameratane, utan å ha støtte i talemålet heime. Dermed har dei lært skriftspråket «på dette skriftspråket sine skriftkulturelle vilkår» (Uppstad, 2019, s. 143), og reknar det for å vere det sjølvsagde og umarkerte språkvalet.

Dei fleirspråklege elevane har nesten alle saman eit talemål som er prega av den lokale dialekten – sjølv om mange av dei har ein uttale som er tydeleg prega av at norsk ikkje er førstespråket. Mange av dei støttar seg til nynorsk skriftspråk når dei uttalar norsk, til dømes uttalar dei spørjeord som kva og kvifor i tråd med nynorsk skriftspråk. På spørsmålet om kva språk dei skriv til venene sine (sjå Figur 3), svarar 83 % av alle i undersøkinga at dei vil skrive dialekt til venene sine – 61 % av dei fleirspråklege vil velje det same. Det kan hengje saman med at dei nettopp har lært nynorsk som eit skriftspråk, og ikkje på bakgrunn av talemålet. Fleire i vårt utval vil velje å skrive bokmål eller engelsk til venene sine. Ein grunn til det kan vere at dei ofte brukar eit anna språk enn norsk utanfor skulen, og at dei difor har eit større repertoar av både talespråk og skriftspråk, og brukar dei. Ein annan grunn kan vere at mange av dei har budd andre stader i Noreg, og dei har då gjerne vener eller familie som har fått opplæringa si på bokmål. Våre informantar vel difor kanskje bokmål, engelsk

eller eit anna språk<sup>3</sup> når dei skriv og tekstar til vener og familie. Dette viser at også desse elevane er medvitne om at ulike skrivesituasjonar kan invitere til ulike skriftspråksval. Randen peikar på at multikompetansen til fleirspråklege elevar truleg gjer dei særleg språkleg medvitne (Randen, 2018). Skalaen som dei fleste elevane rører seg langs, er meir eller mindre dialekt – normert nynorsk, men i vårt utval erstattar engelsk og «ikkje aktuelt» gjerne dialekt nær skiving (sjå Figur 3). At dette skjer i aukande grad når dei skriv til foreldra og besteforeldra, kan truleg forklarast med at mange av besteforeldra og også nokre foreldre ikkje meistrar norsk, eller at dei har eit anna bruksspråk enn norsk heime/i familien.

Alle elevar som følgjer den ordinære læreplanen i norsk, skal ha opplæring i begge dei norske skriftspråka, alle skal også få vurdering undervegs, men det er mogleg å få fritak for sluttvurdering etter søknad og etter enkeltvedtak. I vårt utval er det berre tre elevar som har slike fritak, to av desse får eller har fått særskild språkopplæring. Det er eit faktum at svært mange fleirspråklege ungdommar med bokmål som hovudmål har fritak frå vurdering i sidemålet, då nynorsk (Jansson, 2011, s. 26). For dei fleste synest ikkje fritak frå sluttvurdering i bokmål å vere eit aktuelt spørsmål, kanskje fordi dei, som dei fleste andre nynorskelevar, opplever at det ikkje er så vanskeleg å tileigne seg ein bokmålskompetanse. Fleire av intervjuvara tyder på det. Eiksund (2017) argumenterer for at elevar med bokmål som sidemål har det han kallar «ei sidemålsdominert tospråklegheit» (Eiksund, 2017, s. 279), og han peikar også på at svært mange elevar med bokmål som sidemål har ein tospråkskompetanse allereie før dei byrjar med sidemålsopplæring (Eiksund, 2017, s. 277). Dette kan også sjå ut til å gjelde dei fleste av våre informantar, som me har sett hevdar ein elev (G4-10) at bokmål kan han lære heime, og ein annan elev (G7-10) snakkar om «bokmålsstemma» frå media som han hadde i hovudet, og som hjelpte han på sidemåls eksamen. Her spelar nok likevel lengda på butid i Noreg ei viktig rolle; J7-10 understrekar at ho opplever at ho ikkje meistrar bokmål fordi alt ho har lært etter at ho flytta til Noreg, er nynorsk og den lokale dialekten. Men truleg ser nok også mange fleirspråklege elevar nytta av å få sluttvurdering i sidemålet når det er bokmål; fleirtalsspråket som dei vil ha bruk for i møte med verda utanfor skulen.

3 I Figur 3 er ikkje andre språk enn dei norske variantane og engelsk eit mogleg val.

Tema 3: Haldningar til nynorsk: Gjennom intervju ser me at informantane har mange tankar om språksituasjonen i Noreg. Dei viser eit stort metaspråkleg medvit. Informantane syner også ein tydeleg kontekstkompetanse i det at dei vel nynorsk og dialekt i det daglege. Mange er også medvitne om det større biletet, språksituasjonen i Noreg, der bokmål er fleirtalsspråket, dei snakkar om at det meste av det dei møter av skrift utanfor skulen, er på bokmål, men det verkar som om dette er mindre viktig for dei når det gjeld eigne språkval, så langt. Fleire av intervju viser ei jamt over positiv haldning til nynorsk, og dei grunngevet dei både med estetikk, praktiske omsyn og personlege preferansar. Dei gjev uttrykk for at dei kjenner til kva assosiasjonar som er knytte til nynorsk (Mæhlum, 2007), når dei seier at den typiske nynorskbrukaren er gamle folk som har sånn «skikkeleg, ekte nynorsk» (J7-10), medan dei unge (dei sjølve) brukar «litt engelsk, litt nynorsk og litt alt mogleg» (J8-10). Dermed er ikkje det moderne, nøytrale språket for dei nødvendigvis bokmål, men heller blandinga av nynorsk, engelsk og «sleng» (J7-10). I klassen på skulen, på til dømes fotballaget og i bygda opplever dei truleg ein integreringsvinst av det dei investerer i å lære seg nynorsk og den lokale dialekten, noko som igjen kan føre til motivasjon for meir investering og meir positive haldningar (jf. Norton, 2013). Dermed ser det ikkje ut til at dei fleirspråkelege ungdomane let assosiasjonane til nynorsk som noko ruralt, umoderne eller markert påverke haldningane til språket i negativ retning. I staden er assosiasjonane til det lokale truleg med på å forsterke det positive inntrykket (Eiksund, 2015; Mæhlum, 2007).

Ein informant skil seg ut frå den positive haldninga til nynorsk: G2-8 har valt å bruka bokmål på grunn av den totale språksituasjonen i Noreg, han vurderer at dette gjev han innpass på flest arenaer. Det verkar som denne informanten i større grad enn dei andre ser nynorsk som det markerte språket, eit språk ikkje alle i Oslo skjønar, meiner han. Då gjev dei større motivasjon for språkarbeidet hans å investere i å lære seg bokmål.

## Oppsummering

Gjennom svar på spørjegranskinga og intervju i denne studien gav 18 fleirspråkelege ungdomsskuleelevar oss svar på spørsmål om kva

erfaringar dei har med å lære seg nynorsk som andrespråk, og kva haldningar dei har til nynorsk. Me tematiserte ikkje direkte i korkje granskninga eller intervjuet at nynorsk i praksis er eit mindretalsspråk i Noreg, men ønskte å sjå om og korleis dei sjølve kom inn på dette. Indirekte kom dei inn på det problematiske ved dette; det er vanskeleg å finne bøker på nynorsk, dei finn det lettare å skrive bokmål fordi dei har bokmålsstemmer «inni seg» frå media. Likevel kjenner mange av dei seg tryggare på rettskrivinga i nynorsk enn i bokmål, og nokre har ikkje lært seg bokmål i det heile. Det er truleg fordi hovuddelen av norskopplæringa deira har vore på nynorsk i skulen, både i særskilt norskopplæring og i den ordinære norskopplæringa, og i samspel med medelevar som brukar lokal dialekt og nynorsk. Mange av dei har også lært seg nynorsk skriftspråk på sjølvstendig skriftspråkleg grunnlag, utan å ha eit norsk talemål som støtte (Uppstad, 2019).

Informantane våre har jamt over positive haldningar til nynorsk – kanskje fordi det er den nynorske skriftkulturen dei kjenner best, og at dei difor ikkje oppfattar nynorsk som eit markert språk. I og med at skriftspråk først og fremst blir lært gjennom teksterfaring, er det ei utfordring for alle elevar med nynorsk som hovudmål at dei skal utvikle eit skriftspråk som er eit fleirtalsspråk lokalt, men eit mindretalsspråk nasjonalt, fordi mengda skriftleg innputt på hovudmålet er mykje mindre enn på sidemålet. Undersøkinga vår tyder på at dei som lærer nynorsk som andrespråk, møter dei same utfordringane som dei som har norsk som førstespråk. Lærarar i nynorskområde må syte for eit breiast mogleg tilbod av nynorske tekstar av alle slag til alle elevar med nynorsk som hovudmål. Funna våre kan likevel peike mot at dette er særleg viktig for dei som lærer nynorsk som eit andrespråk, fordi dei i mindre grad enn dei andre elevane har støtte i språket heimanfrå og frå barnehagen, og dermed er heilt avhengige av innputt frå skulen og samfunnet rundt. Di kortare butid i Noreg, di viktigare er dette.

Denne artikkelen er eit første forsøk på å trengje inn i eit område der det finst svært lite forskning frå før; å tileigne seg eit mindretalsspråk som andrespråk, og me håpar dette er eit område fleire vil utforske etter kvart.



## Summary

The main question of this article is: What experiences do students in lower secondary school have in learning a second language that is also a minority language? What attitudes do they express towards the written language?

The authors have interviewed 18 students where both parents have a different native language from Norwegian, and the students have also answered a questionnaire in the project Terms for Nynorsk among adolescents. Together, their answers show some of the experiences the students have in learning a second language that is also a minority language. The overall finding from the questionnaire is that the selected group does not differ a great deal from those of the total of respondents (706). Most of them define themselves as users of Nynorsk, they learn Bokmål as a side language, and are overall positive towards Nynorsk. From the interviews, we learn that there are some challenges when it comes to working their way into a local Nynorsk written culture and a Norwegian public sphere where Nynorsk is a minority language, but these are to a large extent the same challenges that students with Norwegian as their first language experience.

Hege Myklebust

Institutt for språk, litteratur og matematikk

Høgskulen på Vestlandet, studiestad Stord

Klingenbergvegen 4

NO-5414 Stord

hege.myklebust@hvl.no

Hilde Osdal

Institutt for språk og litteratur

Høgskulen i Volda

Postboks 500

NO-6101 Volda

hilde.randi.osdal@hivolda.no

## Litteratur

Alarcón, A. A. & Parella, S. R. (2013). Linguistic integration of the descendants of foreign immigrants in Catalonia. *Migraciones Internacionales*, 7(1), 101–130.

- Bernaus, M., Moore, E. & Azevedo, A. C. (2007). Affective factors influencing plurilingual students' acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context. *The Modern Language Journal*, 91(2), 235–246.
- Bull, T. & Lindgren, A. R. (2009). Einspråklegheit kan bøtast. I T. Bull & A. R. Lindgren (Red.), *De mange språk i Norge: Flerspråkligheit på norsk* (s. 7–28). Oslo: Novus forlag.
- Eiksund, H. (2011). *Med nynorsk på leselista: ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Eiksund, H. (2015). Mellom borken og veden: Ungdom på jakt etter ein nynorsk identitet. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 36–47). Oslo: Samlaget.
- Eiksund, H. (2017). Eitt språk - to kompetansar. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 258–283). Oslo: Samlaget.
- Fondevik, B. & Osdal, H. R. (2018). Norsk som andrespråk = bokmål? . I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 356–378). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Garbaz, P. (2014). Dialekter i Norge og i Polen – forskjellig status? *NOA Norsk som andrespråk*, 30(2), 24–39.
- Gujord, A.-K. H. (2013). Individuelle skilnader i andrespråklæringa: Om status og trendar i forskinga. *NOA. Norsk som andrespråk*, 29(2), 5–36.
- Gujord, A.-K. H. & Randen, G. T. (2018). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heide, E. (2017). Det norske språkmangfaldet og opplæringa i norsk som andrespråk. *Norsklæreren*, (3), 16–27.
- Helset, S. J. & Brunstad, E. (2020). Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventningar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet. I S. J. Helset, E. Brunstad & G. K. Juuhl (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom born og unge*, (s. 93–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, 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*. Masteroppgåve. Universitetet i Bergen.
- Jahr, E. H. & Janicki, K. (1995). The function of the standard variety: A contrastive study of Norwegian and Polish. *International Journal of the Sociology of Language*, 115, 25–45.
- Jansson, B. K. (2011). Språkleg mangfald i samfunn og skole. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål* (s. 13–32). Oslo: Samlaget.
- Juuhl, G. K. (2014). *I det mykje skrivne: Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar*. Universitetet i Oslo, 2014.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Hempstead: Prentice Hall International.

- Kulbrandstad, L. A. (2015). Språkholdninger. *NOA. Norsk som andrespråk*, 30(1–2), 247–283.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *NOU 2010:7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (Norges offentlige utredninger). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mejdell, G. (2003). Arabisk og arabisk. *Språknytt* (3–4). Henta frå [https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/Spraaknytt\\_2003\\_3\\_4/Arabisk/](https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/Spraaknytt_2003_3_4/Arabisk/)
- Myklebust, H. (2015). «Nynorsk er jo heilt konge då, men [...]»: Identitetshandlingar i argumenterande tekstar på vidaregåande skule. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 62–76). Oslo: Samlaget.
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner: Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.
- Nordal, A. S. (2004). Nynorsk i bokmålsland: ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum. I Arbeidsrapport nr. 161. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Nordal, A. S. (2017). Meir nynorsk for nynorskelevane. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 239–257). Oslo: Samlaget.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation* (2. utg.). Toronto: Multilingual Matters.
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multietnisk kompetanse hos flerspråklige elever. I A. M. V. Vesteraas, T. G. Alstad, & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet* (s. 97–121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robert, E. (2009). Accommodating “new” speakers? An attitudinal investigation of L2 speakers of Welsh in south-east Wales. *International Journal of the Sociology of Language*, 195, 93–115. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2009.007>
- Selj, E. (2015). Skrivekyndighet og de nye skriverne i utdanningssystemet. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 11–34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sønnesyn, J. (2018). Danningperspektiv på språkskifte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-02>
- Uppstad, P. H. (2019). Opplæring i nynorsk som skriftspråk – utan dialektane. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei bryingstid* (s. 137–149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

# Det saumlause språkskiftet – om overgangar frå nynorsk til bokmål i Fjell

Av *Endre Brunstad*

**Samandrag:** Denne artikkelen handlar om språkskiftet frå nynorsk til bokmål, med tidlegare Fjell kommune utanfor Bergen som kasusstudie. I Fjell har så mange som 42 % av elevane som har hatt nynorsk som hovudmål, gått over til bokmål innan utgangen av ungdomsskulen. Med bakgrunn i demografiske og historiske data, spørjegransking og forskingsintervju drøftar artikkelen kvifor skiftet frå nynorsk til bokmål vert oppfatta som så lett og udramatisk hos dei det gjeld. Gjennomgangen peikar på særleg fire relevante faktorar: opplevd språkkompetanse, mindretalsposisjonen til nynorsken, språkhaldningar og ein utbreidd praksis med språkveksling i ulike skrivesituasjonar. I tillegg skisserer artikkelen nokre språkpolitiske tiltak.

**Nøkkelord:** Nynorsk, skule, språkskifte, skriftspråksopplæring, språksamfunn

**Keywords:** Norwegian Nynorsk, school, language shift, written language instruction, language society

## Innleiing

Mange av elevane som startar med nynorsk som hovudmål, skiftar til bokmål. Ein reknar med at fram til og med vidaregåande skule gjeld det minst kvar fjerde nynorskelev (Grepstad, 2015, s. 197). For statusen og vitaliteten til nynorsken er slike språkskifte problematiske, fordi det vert mindre nynorskbruk og færre nynorskbrukarar i samfunnet. Språkskiftet indikerer òg at det er vanskelegare å vere nynorskbrukar enn bokmålsbrukar, i og med at det er langt sjeldnare at elevar med bokmål som

Sitering av denne artikkelen: Brunstad, E. (2020). Det saumlause språkskiftet – om overgangar frå nynorsk til bokmål i Fjell. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 171–202). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>  
Lisens: CC-BY 4.0.

hovudmål går over til nynorsk. Såleis er det å «hindre målbyte» formulert som eit sentralt språkpolitisk mål (jf. Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008, Kulturdepartementet, 2020).

Samstundes er det påfallande kor *lett* skiftet frå nynorsk til bokmål verkar for dei det direkte gjeld. Dei fleste av dei som skiftar hovudmål, ser ikkje ut til å oppfatte skiftet som vanskeleg, tungt eller dramatisk (jf. Garthus, 2009; Walton, 2015; Wold, 2019). Det er òg inntrykket ein får frå dei som står i fokus i denne studien, ungdomsskuleelevar som har skifta hovudmål i tidlegare Fjell kommune utanfor Bergen (no del av nye Øygarden kommune).

For oss som er opptekne av språk generelt og nynorsken spesielt, er det *lette* ved språkskiftet verdt å sjå nærmare på. Stemmer det at elevane oppfattar det som lett å skifte frå nynorsk til bokmål? Kva er i så fall grunnane til at elevane har den oppfatninga? Og kva er konsekvensane av det med tanke på det språkpolitiske målet om å «hindre målbyte»? Dette er spørsmåla som skal stå i fokus i denne artikkelen.

For å svare på desse spørsmåla skal vi ta utgangspunkt i den sosiale praksisen som skrivinga til nynorskelevane går inn i. På den eine sida handlar det om språkval som elevane gjer i ulike språkbrukssituasjonar. På den andre sida handlar det om konsekvensane som desse språkvala har for skriftpraksisen og språksituasjonen meir generelt. Her vil det òg vere ein gjensidig påverknad som vi må ta omsyn til når vi skal prøve å forstå språkskifteprosessane.

Dataa i artikkelen er primært henta frå ei spørjegransking og fleire intervju som vart gjorde ved tre ungdomsskular i Fjell i 2017. I løpet av dei siste tiåra har nynorsken gått frå å vere fleirtalsspråket i skulen i Fjell til å verte mindretalsspråket. Endringane i språkstatus har skjedd parallelt med at Fjell-samfunnet har endra karakter gjennom sterk folkevekst og innflytting, særleg frå Bergen, der bokmålet står sterkt. Språkpresset og språkvekslinga er særleg intens i ei slik randzone for nynorsken. Samtidig viser studiar frå kjerneområdet at det òg der skjer ei omfattande språkveksling blant elevar med nynorsk som hovudmål (jf. Helset & Brunstad, 2020). Det som då gjer randsona særleg interessant å gå inn i, er at ein kan få fram nokre tendensar og prosessar på ein tydelegare måte enn kva tilfellet vil vere i det nynorske kjerneområdet. Fjell er òg særleg interessant

ved at det der har vore eit lokalt ønske om kunnskap som kan gi grunnlag for ein meir aktiv språkpolitikk. Denne studien kom såleis i gang gjennom eit samarbeid med Fjell kommune.

## Forsningsbakgrunn: Studiar av skifte frå nynorsk til bokmål

Det var først på 2000-talet at skiftet frå nynorsk til bokmål fekk fagleg merksemd i norsk språkforskning. I løpet av særleg det siste tiåret har det kome fleire empiriske studiar (jf. Eiksund, 2020; Garthus, 2009; 2012; Grepstad, 2015; Hernes, 2012; Idsøe 2016; Kleggetveit, 2013; Stemshaug, 2015; Sønnesyn, 2018; Wadsten, 2008; Wold, 2019; Øvrelid, 2014; Øzerk & Todal, 2013). Sjølv om forskinga kom seint, var fenomenet kjent frå før. Mykje tyder jamvel på at språkskiftet har vore meir omfattande tidlegare (jf. Grepstad, 2015, s. 186). I målrørsla har det individuelle språkskiftet gått under nemninga *målbyte*. Noregs Mållag vedtok i 1999 eit punkt i arbeidsprogrammet om å motverke målbyte:

Minka omfanget av målbyte frå nynorsk til bokmål når elevane skiftar skuleslag ved å arbeida aktivt overfor 7. og 10. klassane, auka det språklege medvitet, leggja til rette for nynorskbruk og få bokmålselevar til å velja nynorsk. Utvikla ein strategi som kan motivera fleire, og særleg born i grunnskulen, til å bruka meir nynorsk også i private samanhengar. (Noregs Mållag, 1999)

Sitatet indikerer at det i Mållaget på 1990-talet ikkje berre var kunnskap om at det skjedde målbyte, men at Mållaget òg hadde tydelege formeiningar om når og kvifor det skjedde. I tillegg hadde ein idear om tiltak for å bremse målbytet. Den siste setninga i sitatet ovanfor tyder dessutan på at ein var medviten om at mange nynorskelevar ikkje alltid brukte nynorsk i private samanhengar, slik det jo kjem fram i seinare studiar av språkveksling hos nynorskelevar (jf. Helset & Brunstad, 2020).

I faglitteraturen om språkskifte frå nynorsk til bokmål finn vi grovt sett to ulike tilnæringsmåtar. Den eine handlar om korleis språkskifte kan samsvare med visse trekk ved språksamfunnet eller skulen, dvs. at fokuset er på strukturelle bakgrunnsfaktorar. Den andre handlar

om å granske meir personlege preferansar, oppfatningar eller språkhaldningar hos dei personane som skiftar, dvs. at fokuset er på individnivået.

Blant dei strukturelle bakgrunnsfaktorane ser *statusen* til nynorsken i lokalsamfunnet til å vere mest utslagsgivande: Dersom nynorsken står allment sterkt i lokalsamfunnet, er det mindre sjanse for at elevane byter frå nynorsk til bokmål. Det er såleis sjeldnare språkskifte i det nynorske kjerneområdet som t.d. Volda, Stord og Sogndal (jf. Helset & Brunstad, 2020) enn i dei typiske pressområda for nynorsken, t.d. i Valdres og i vårt område, Fjell (jf. Garthus, 2009; Kleggetveit, 2013; Idsøe, 2016; Øvrelid, 2014).

Om nynorsken har svak eller sterk posisjon i eit lokalsamfunn, handlar primært om kor mykje nynorsken vert brukt i skule, næringsliv, organisasjonsliv, kyrkje, fritidsaktivitetar etc. Det kan òg handle om kva konkret språkpolitisk støtte nynorsken har. Ei oversikt gjord av Søberg (2004) viser at dei aller fleste skulemålsrøystingar har kome i kommunar som ikkje har nynorsk som administrasjonsspråk. Brunstad (2017) peikar på at det har spela ei rolle for skulemålsutviklinga i Bergen og Askøy at nynorsken ikkje har fått kommunal oppbakking, medan Idsøe (2016) argumenterer for at Odda kommune sin politikk (med språkdelt klassar på ungdomssteget) kan ha bidrege til at språkskiftet er såpass lite i Odda.

Måten *skulen* organiserer nynorskopplæringa på, er òg trekt fram i studiar. Det ser ut til å vere meir språkskifte blant elevar i språkblanda klassar, dvs. klassar med både bokmål- og nynorskelevar, enn kva tilfellet er med klassar som er språkdelt, som t.d. i Odda (jf. Mannsåker, 2014; Staalesen, 2014). Eit anna moment er at det ved språkblanda klassar sjeldnare vert gjorde tilretteleggingar for nynorskelevane:

Videre er det ingen av skolene vi besøkte som har tatt spesielle grep for å styrke nynorsken ved skolen, eller legge bedre til rette for undervisning for nynorskelevane. [...] Både lærere og skoleledelse forteller at de har en pragmatisk tilnærming til de to målformene, og at både de og elevene selv må finne ut av hvilket språk som kan være deres verktøy i hverdagen. (Staalesen, 2014)

Den «pragmatiske» løysinga som går ut på å overlate ansvaret til elevene sjølve, indikerer at det skjer ei ansvarsfråskrivning i skulesektoren. Manglande tilrettelegging for nynorskelevar handlar òg om at nynorsken i mindre grad vert brukt i undervisninga, i nettportalar eller i det generelle språklege landskapet i skulen, men på det området er det få empiriske studiar.

Det har vore vanleg å peike på overgangen til vidaregåande som mest kritisk for språkskifte, medan prosjektet *Målstreken* trekkjer fram overgangen til ungdomsskulen (jf. Garthus, 2012). For ungdom som tek høgare utdanning, er òg høgskule/universitet kritiske punkt (Wadsten, 2008). I tillegg skjer det skifte ved overgang til arbeidslivet (jf. Grepstad, 2012). Med såpass *mange* kritiske punkt er det tydeleg at *overgangar* og den generelle mindretalsposisjonen til nynorsken er vesentleg.

Nokre studiar tyder på at kjønn spelar ei rolle ved at fleire jenter oppgir at dei går frå nynorsk til bokmål (jf. Garthus, 2009; Kleggetveit, 2013). Andre studiar gir derimot ikkje grunnlag for å sjå ein slik samanheng (jf. Idsøe, 2016; Staalesen, 2014; Øvrelid, 2014).

I studiane der det er fokus på individnivået, er det ein faktor som peikar seg ut. Den handlar om at språkbrukarane ikkje kjenner seg trygge i eller med nynorsken (jf. Hernes, 2012; Garthus, 2012). Wold (2019) talar her om manglande kompetanse og viser til fire masterstudiar der nesten 60 % av grunngivingane for språkskifte handla om manglande kompetanse.

Med unntak av ei masteroppgåve (Øvrelid, 2014) legg dei fleste studiar vekt på at skiftet til bokmål i liten grad var eit resultat av direkte råd og rettleiing frå andre (jf. Staalesen, 2014, s. 42). Ein pilotstudie i starten av prosjektet i Fjell tydde på det same.

Fleire studiar av språkskifte er primært haldningsgranskingar. Dermed får dei, ikkje uventa, fram haldningar og identitet som viktige faktorar for å skifte eller halde på nynorsken. Tendensen er at dei som skiftar, i større grad gir opp instrumentelle grunnar til språkskiftet, og er positive til moderne og urbane verdiar, medan dei som held på nynorsk, i større grad er positive til ei tradisjonell, lokalforankra og rural livsverd, i mindre grad har eit instrumentelt tilhøve til nynorsken, og knyter identiteten sin til nynorsken (jf. Garthus, 2012, s. 22; Wold, 2019, s. 84 f.).



## Språkskifte-omgrepet

Den internasjonale forskinga på språkskifte har, i tradisjonen etter Joshua Fishman (1991), ofte hatt eit dobbelt føremål: på den eine sida å analysere språkskifteprosessar og på den andre sida å fungere som reiskap for språkstyrking og for jamvel å reversere språkskifte. Som Ricento (2000) skriv, har dei fleste som granskar språkskifte, ein ideologisk motivasjon, nemleg å fremje språkleg mangfald og å hjelpe dominerte språk og språkbrukarar overfor dominerande språk. Sjølv om nynorsk ikkje er eit truga språk i verdsmålestokk, er tilhøvet til bokmålet prega av asymmetri, og på mange felt er det rimeleg å hevde at nynorsken fungerer som eit minoritetsspråk med mange av dei utfordringane som det inneber. Det er òg bakgrunnen for at nynorsken i offisielle dokument vert referert til som eit «mindretalsspråk» med trong for særleg vern (jf. Kulturdepartementet, 2020).

Vi må samstundes understreke at situasjonen for nynorsken skil seg ein del frå dei fleste andre språkskiftesituasjonar i verda.

Den mest grunnleggjande ulikskapen handlar om at nynorsk og bokmål er to ulike skriftsystem, men ikkje to ulike talesystem som lett kan avgrensast frå kvarandre. Ein person sluttar ikkje å snakke talespråket sitt om han eller ho skiftar frå nynorsk til bokmål. Rett nok vert det òg i norsk samanheng referert til at folk «snakkar» nynorsk eller bokmål, og visse talemålsvarietetar vert stundom oppfatta som meir «nynorske» enn andre (jf. Neteland, 2014). Slik omgrepsbruk byggjer på språkoppfatningar som kan ha ein effekt på språkskiftet. Såleis er tilhøvet mellom skrift og tale ikkje heilt lausrive i ein norsk samanheng. Likevel er det grunn til å tru at det er langt meir dramatisk når ein person skiftar frå samisk til norsk i Finnmark eller frå eit indianarspråk til portugisisk i Brasil, fordi talespråkskilnaden er så mykje større, og fordi dei etniske, sosiale og kulturelle grensene òg er større.

Tilhøvet mellom skrift og tale vert ytterlegare samansett i Noreg ved at dialektprega skriving har såpass sterk utbreiing i sosiale medium. Her dreier det seg ikkje berre om ikkje-standardiserte former, men om at dialektprega skriving i praksis er ei alternativ skrivenorm.

At den norske språksituasjonen er særmerkt, vil derimot ikkje seie at han er partikulær, og at han ikkje kan jamførast med språksituasjonen i

andre land. For det første: Sjølv om nynorsk og bokmål er gjensidig forståelege, er det rimeleg å hevde at skriftspråka er såpass ulike at hjernen handterer dei som to ulike system (jf. Vulchanova et al., 2014). I så fall vert skilnaden mellom skriftspråka (og språkskiftet) oppfatta som relevant av språkbrukarane. For det andre: Toskriftlegheit eller *biliteracy* har etter kvart kome meir i fokus som studieobjekt (jf. Reyes, 2012), og mange kognitive, sosiale og kulturelle aspekt ved toskriftlegheit kan jamførast med den som gjeld for tospråklegheit knytt til talespråket (jf. Brunstad, 2018). For det tredje: Når ein talar om språkskifte (og ikkje 'målbyte'), opnar ein for å fremje forståing av dei meir allmenne prosessane som skjer med nynorsken. Ein motivasjon for å kople nynorskforskinga til internasjonal forskning kring språkplanlegging, språkpolitikk, tospråklegheit, språkskifte etc. er bl.a. å nytte teoretiske grep for å få djupare innsikt i vilkåra for nynorsk og nynorskbrukarar. Det kjem òg til uttrykk gjennom fleire av bidraga i *Skriftkultur 2, 2020*.

## Kjeldegrunlaget

Det fremste datagrunnlaget for denne studien er ei spørjegransking som vart gjort i 2017 blant ungdomsskuleelevar i alderen 13–16 år i Fjell (Fjell, 2017a). Granskinga omfattar svar frå 675 elevar ved tre ungdomsskular: Fjell ungdomsskule (41 % av materialet), Tranevågen ungdomsskule (36 % av materialet) og Danielsen Sotra, ungdomstrinnet (23 % av materialet). Svarprosenten er på nesten 60, og fordelinga mellom skulane speglar i stor grad elevtalet mellom skulane, slik det kjem fram i GSI. Det er litt fleire jenter (53 %) enn gutar (47 %) som har svara, og det samsvarar med ei generell skeivfordeling mellom kjønna. (Ifølgje GSI var det i Fjell kommune på dette tidspunktet 433 gutar og 473 jenter i årsstega 8.–10.) Vel 15 % av dei som svara, oppgav at dei hadde minoritetsspråkleg bakgrunn. Samla sett er det grunn til å tru at svargrunlaget er representativt for elevane i årsstega.

Svardelen frå dei ulike årsstega var 39,7 % frå 8. trinnet, 28,8 % frå 9. trinnet og 31,4 % frå 10. trinnet, dvs. at 8. trinnet har fleire informantar enn dei seinare årsstega. Årsaka til variasjonen handla bl.a. om at nokre klassar var vekkerte då granskinga vart gjennomført.

Det var 24,2 % (161 elevar) av informantane som oppgav at dei hadde nynorsk som hovudmål, medan 75,8 % oppgav bokmål. Også denne fordelinga verkar representativ i høve til skulemålsprosenten som GSI oppgir for ungdomssteget. 122 elevar skreiv at dei hadde skifta frå nynorsk til bokmål permanent, og det er desse elevane som står i fokus her.

Spørjegranskinga vart gjennomført digitalt gjennom det nettbaserte verktøyet *SurveyXact*. Sjølve distribusjonen skjedde via e-post til elevane ved Danielsen Sotra, medan den skjedde via mobiltelefon til elevane ved Fjell ungdomsskule og Tranevågen ungdomsskule. Årsakene til denne ulikskapen var at det på denne tida berre var elevane ved éin av skulane som hadde tilgang til personleg datamaskin i timane, og som òg hadde ei e-postadresse knytt til skulen. Sjølv om spørjegranskinga føregjekk i timane, vart det presisert at det var frivillig å gjennomføre den. Nokre elevar valde å ikkje delta i granskinga, men fekk likevel bruke mobiltelefon i den perioden dei andre gjennomførte henne, slik at dei ikkje skulle oppleve eit press.

Sidan mange av respondentane var under 15 år, var det krav om samtykke frå føresette. Det var sendt med informasjon til føresette og elevar, i tråd med krava frå Norsk samfunnsvitskapleg datateneste. I dei tilfella der det kom elevsvar utan samtykke, har elevsvara vorte sletta og tel såleis ikkje med.

Ein del av elevane som var med i spørjegranskinga, vart òg intervjuva av meg. Elevane vart intervjuva i sju ulike grupper fordelte på tre ulike ungdomsskular.<sup>1</sup> Til saman 26 elevar deltok i intervjuva. Intervjuva vart gjorde i grupperom på skulane, dei er opptekne og transkriberte.

---

1 Gruppene var baserte på ulike kriterium: a) gutar med nynorsk som hovudmål som vekslar mellom nynorsk og bokmål, b) jenter med nynorsk som hovudmål som vekslar mellom nynorsk og bokmål, c) gutar og jenter med nynorsk som hovudmål, som berre bruker nynorsk i timane, og som bruker nynorsk i dei fleste samanhengar utanfor skulen, d) gutar og jenter med nynorsk som hovudmål, og som i stor grad vekslar mellom nynorsk, bokmål og dialekt, e) gutar og jenter med nynorsk som hovudmål, f) gutar og jenter som har skifta frå nynorsk til bokmål.

## Fjell - ei randsone for nynorsken

For betre å forstå språkskifteprosessane som går føre seg i Fjell, skal vi sjå nærmare på kva slags språksamfunn det er tale om, og korleis den generelle samfunnsutviklinga dei siste tiåra har danna grunnlaget for å gi Fjell eit randsonepreg.



**Figur:** Tidlegare Fjell kommune utanfor Bergen. (Google maps.)

Tidlegare Fjell kommune er frå og med 2020 ein del av nye Øygarden kommune (slege saman med andre nynorskkommunar, Sund og Øygarden). I 2017 var folketalet i dåverande Fjell kommune vel 26 000 innbyggjarar, medan Øygarden kommune samla sett har vel 38 000 innbyggjarar og kring 2550 elevar med nynorsk som hovudmål i grunnskulen.

I 1971 skjedde det ei endring som fekk store konsekvensar for Fjell. Sotrabrua opna og Fjell vart landfast med Bergen. Denne bruva opna ikkje berre for auka kontakt med Bergen, ho gjorde det òg meir attraktivt å flytte til Fjell. Nettopp tilflytting har vore drivkrafta for den store folkeveksten i Fjell dei siste tretti åra, der ein har gått frå 6798 innbyggjarar i 1971 til 26 222 innbyggjarar i 2019. Folkeveksten har vore særleg sterk på Litlesotra, den øya som ligg nærmast Bergen, og der kommunesenteret Straume ligg.

Bruopninga gjorde det lettare å etablere næringsverksemd i kommunen. Kommunen fekk på 1970-talet mange arbeidsplassar knytte til oljeindustrien, ikkje minst ved forsyningsbasen CCB (Coast Center Base) på Ågotnes. Desse verksemdene opna for auka pendling, og Fjell vart ein av dei største pendlarkommunane i Noreg: I 2019 pendla kvar dag 6300 personar frå Fjell over Sotrabrua, medan rundt 4000 personar pendla til Fjell over Sotrabrua (Skyss, 2019). Mesteparten av pendlinga har gått

til og frå Bergen, og særleg blant dei yngre innbyggjarane er det mange som uttrykkjer tette band til Bergen (jf. Respons, 2013, s. 47). Samtidig tyder spørjegranskingar på at tilhøyrsla til Sotra og Fjell er sterkare enn tilhøyrsla til Bergen (ibid.). Det ser med andre ord ut til å ha utvikla seg doble identitetsband hos mange av innbyggjarane i Fjell.

Parallelt med dei demografiske endringane har det skjedd endringar i fordelinga av nynorsk og bokmål i skulen. I løpet av dei siste tiåra har nynorsken gått frå å vere fleirtalsspråket blant elevane i Fjell til å verte mindretalsspråket, og skulemålsprosent er i dag på 32 %.

**Tabell 1.** Oversikt over skulemålsprosenten i Fjell kommune. Dei faktiske elevantala står i parentes. (Kjelde: GSI.)

	Elevar med bokmål som hovudmål	Elevar med nynorsk som hovudmål
1992/93	22,0 % (511)	78,0 % (1811)
2000/01	46,1% (1380)	53,9 % (1610)
2005/06	53,5 % (1810)	46,5 % (1573)
2010/11	61,5 % (2092)	38,5 % (1307)
2014/15	64,0% (2074)	36,0 % (1149)
2018/19	68,0 % (2191)	32,0 % (1018)

Den direkte årsaka til at bokmålet har vorte fleirtalsspråket i skulen, er at foreldre har valt bokmål i staden for nynorsk som opplæringspråk for barna sine i barneskulen. Alt i 1976, då Foldnes skule opna, kom den første parallellklassen med bokmålelevar. I 1978 vart det skulemålsrøysting med fleirtal for bokmål ved Knarrevik skule (eit vedtak som seinare òg galdt for Hjelteryggen skule og Liljevatnet skule). Skulemålsrøystingar førde òg til at bokmål vart opplæringspråket ved Bjørøy skule i 1982 og ved Foldnes skule i 1987. Det vil seie at bokmål vart normalspråket for elevane ved desse skulane. Desse bokmålskulane ligg alle i det mest sentrumsnære området i Fjell, der svært mange reiser for å handle på kjøpesenteret *Sartor senter*, for å gå på ungdomsskule eller vidaregåande skule, for å få kommunale tenester etc. I tillegg er det der innflyttinga frå Bergen og folkeauken er sterkast. Det er òg i dette området at det store byutviklingsarbeidet *Sotra kystby* har gått føre seg dei siste åra med omfattande bygge- og infrastrukturarbeid (jf. Roald, 2010). Det gjer at bokmålet samla sett har dynamikken i Fjell-samfunnet på si side.

Vi veit frå fleire sosiolingvistiske studiar at tilflytting skaper vilkår for at språksamfunn kan endre seg på grunnleggjande måtar (jf. Sandøy & Nesse, 2016, s. 68; Solheim, 2010). Det vil seie at tilflyttinga ikkje berre skaper påverknad og auka språkkontakt, men òg skaper *nye* samfunn og nye «språklege smeltediglar», slik tilfellet har vore med lokalsamfunn som Tyssedal, Odda, Høyanger, Årdal, Sunndalsøra og Sauda (jf. Neteland, 2014). Her har demografiske endringar vore drivkraft for utviklinga av nye dialektar gjennom såkalla koineisering eller koinéforming (jf. Neteland, 2014). Sjølv om denne beskrivinga er meint for talemålsutvikling og ikkje skriftspråksutvikling, er det rimeleg å sjå skriftspråksutviklinga i Fjell i eit slikt perspektiv. Det er eit grunnleggjande *anna* språksamfunn som har utvikla seg sidan 1970-talet.

Sett frå innflyttarane sitt perspektiv gir det truleg lite mening å tale om val av bokmål som ei endring. Dei flytta til nyetablerte bustadfelt som langt på veg fungerte som forstader til Bergen (jf. Kommunal Rapport, 2000). Ei som sjølv har vakse opp som innflyttarbarn i Fjell, Trine Eilertsen, skildrar tilværet på følgjande måte:

I god 70-tallsånd dro våre foreldre fra Bergen på jakt etter billige tomter og landlige omgivelser. Der flyttet vi inn i de rettferdige husbankhusene våre, tett i tett langs veistubbene som kommunen hadde sprengt frem for oss. Der bodde vi i gettoene våre, uberørt av de innfødte, med unntak av en og annen sau som altså ikke hadde fått med seg at tulipanene i byggefeltet ikke var til for å spises. (Eilertsen, 2002)

Når Eilertsen refererer til området ho budde som ein «getto», er det tydeleg at ho meiner at dei som flytta til Fjell frå Bergen, i liten grad kopla seg mentalt til resten av Sotra. Dei bergensorienterte identitetsrammene som utvikla seg, må bl.a. sjåast i samanheng med busetnadsstrukturen som materialiserte seg på 1970- og 1980-talet. Fjell kommune etablerte nybyggjarfelt utan tanke på å integrere desse felta i dei grendene som fanst. Dei som busette seg i pionerområda, måtte etablere bumiljø sjølve, meir eller mindre avsondra frå det tradisjonelle lokalmiljøet (jf. Kommunal Rapport, 2000).

Gjennom resonnementet så langt er det rimeleg å hevde at demografien og samfunnsendringar har vore avgjerande for at bokmålet har kome så

sterkt inn som skulemål i Fjell. Det er då underforstått at individuelle språkskifte ikkje har vore *drivkrafta* for bokmålet. Samtidig viser det seg at omfanget av slike individuelle språkskifte er stort, i alle fall i seinare tid.

## Resultat frå spørjegransking og intervju

### Kor mange er det som skiftar hovudmål, og når skiftar dei?

I spørjegranskinga blant ungdomsskuleelevane i Fjell er det samla sett 21 % som oppgir å ha skifta hovudmål permanent, medan 2,8 % seier at dei har gjort det for ein kortare periode. Dei fleste permanente språkskifta har gått frå nynorsk til bokmål; det dreier seg om 122 elevar, medan 18 har skifta permanent frå bokmål til nynorsk. Det vil seie at heile 42 % av dei som oppgir å ha hatt nynorsk som hovudmål, seier at dei har skifta til bokmål i løpet av skulegangen. Det er ganske dramatiske tal for nynorsken.

Elevane vart bedne om å svara på spørsmålet om *når* dei skifta hovudmål. Blant dei som har gått frå nynorsk til bokmål, er tendensen ein tydlig: 67 % rapporterer at dei skifta ved overgangen frå barneskulen til ungdomsskulen, 26 % i løpet av barneskulen og 8 % i løpet av ungdomsskulen. At *overgangen* mellom barneskule og ungdomsskule er den kritiske faktoren, er eit funn som samsvarar med resultat frå granskingar av språkskifte i Valdres og Sunnfjord (jf. Garthus, 2009). Tendensen vert lik, men med mindre utslag, dersom vi inkluderer både dei som har skifta frå bokmål til nynorsk permanent, og dei som har skifta for kortare tid. Då er det 54 % som oppgir å ha skifta ved overgangen frå barneskule til ungdomsskule, medan 32 % oppgir å ha skifta hovudmål i løpet av barneskulen.

Ein kan stusse over at såpass mange seier at dei skifta hovudmål *i løpet av* barneskulen, i og med at det først er på ungdomsskulen elevar sjølve kan skifte hovudmål. Her er det fleire faktorar som spelar inn. Flytting med overgang til barneskule med eit anna opplæringspråk vert nemnt eksplisitt av åtte elevar i kommentarfeltet, men det kan gjelde fleire. Det er t.d. nærliggjande å tru at når 9 av dei 42 som seier dei skifta i barneskulen,

har nynorsk som hovudmål i dag, har det samanheng med flytting. Ein annan faktor handlar om bokmål som ei form for individuelt tilpassa opplæring, tydelegvis etter råd frå personar med autoritet. Ei underliggjande årsak som vert nemnt her er dysleksi.

Ein annan faktor handlar om at ikkje alle elevar har ei så tydeleg oppfatning av kva det vil seie å skifte hovudmål. Dei refererer primært til sin eigen skriftpraksis, t.d. ved at dei tok til å skrive mest på bokmål på slutten av barneskulen:

Gjennom 7. klasse skrev jeg mer og mer bokmål. Jeg leste flere bøker skrevet på bokmål, enn nynorsk. Dette er sikkert en av grunnene til at jeg begynte å skrive mer på bokmål. Jeg oppdaget også at jeg synes bokmål var lettere å skrive ... (Fjell, 2017a)

I eit oppfølgingsintervju fortel ein annan elev at ho hadde gått over til bokmål på barneskulen, fordi ho «berre begynte å bruke det». Dermed meinte ho at ho hadde skifta hovudmål. Det var såleis ikkje tydeleg for denne eleven kva det innebar å skifte hovudmål. Samtidig var det tydeleg for henne at ho i praksis og mentalt hadde skifta frå nynorsk til bokmål. Lærarar ved skulane har gitt tilbakemelding på at elevane sjølve ikkje alltid «veit» kva som er hovudmålet deira. Det kom dessutan spørsmål om «kva [...] er hovudmålet mitt?» under utfylling av spørjeskjemaet.<sup>2</sup>

At elevar med nynorsk som hovudmål ikkje alltid har ei tydeleg formeining om kva som er hovudmålet, kan tyde på at overgangen mellom å bruke nynorsk og bokmål er *glidande*. Forvirringa kan likevel hengje mest saman med at det er termen «hovudmål» som ikkje er tydeleg nok, medan skiljet mellom nynorsk og bokmål framleis kan vere det.

Det er verdt å merkje seg at ikkje fleire enn 17 elevar, dvs. 11 %, seier at dei har skifta hovudmål i løpet av ungdomsskuletida, og fem av desse igjen har skifta til nynorsk. Det tyder på at elevane i hovudsak har bestemt seg når dei byrjar på ungdomsskulen. Ein må rett nok ta atterhald om at elevar ikkje alltid hugsar rett. Ein elev som deltok i gruppeintervju, hadde kryssa av for språkskifte ved overgangen til ungdomsskulen, men kom

2 Tilsvarande spørsmål frå elevar kom under utfyllinga av eit liknande spørjeskjema ved ungdomsskular i Stord kommune, jf. munnleg informasjon frå Hege Myklebust.



i løpet av samtalen på at ho faktisk hadde hatt nynorsk som hovudmål i åttande og skifta etter det eller i løpet av åttande klasse (Fjell, 2017b). Samtidig er det grunn til å tru at åttandeklassen for mange òg fungerer som ein overgangsfase.

Dataa frå Fjell gir i alle høve ikkje grunnlag for å hevde at ungdomsskulen fungerer som ein «språkskiftefabrikk», slik Garthus (2009, s. 5) og Özerk og Todal (2013, s. 299) har formulert det.

Det vil ikkje seie at vi kan «friskmelde» ungdomsskulen. Vi veit at det skjer ein monaleg overgang frå nynorsk til bokmål når elevane byrjar i vidaregåande skule. I Thea Idsøe (2016) si masteroppgåve har 53 av 65 informantar ved Sotra vidaregåande skule (andreklassingar) skifta frå nynorsk til bokmål.<sup>3</sup> Språkskifta ved overgangen til vidaregåande kan tyde på at prosessar i ungdomsskuleperioden kan spele inn som *førebuingar* til eit seinare språkskifte. Eit anna moment er at det i overgangen til ungdomsskulen ikkje ser ut til å verte gjort aktivt arbeid frå skulane eller kommunen for å få elevar til å halde på nynorsken. I intervjuet er det ingen av elevane som kan hugse slike tiltak under overgangen, medan det er vist til døme på at einskildlærarar har oppmoda dei om å halde på nynorsken.

## Det udramatiske skiftet

Dei aller fleste (73 %) av dei som oppgir å ha skifta hovudmål frå nynorsk til bokmål, opplyser at dei ikkje fekk reaksjonar frå andre på skiftet. 11 % oppgir at dei fekk positive reaksjonar, 3 % melder om negative reaksjonar, medan 13 % melder om både positive og negative reaksjonar. Desse svarea tyder på at språkskiftet, slik elevane såg det, ikkje vart oppfatta som dramatisk av folk dei omgjevst.

---

3 Det er vanskeleg å få ei oversikt over språkskiftet i den vidaregåande skulen. Det finst ikkje tilsvarende offentleg nasjonalt talmateriale som ein har for grunnskulen gjennom GSI. Det finst ikkje eingong offentleg tilgjengelege tal på kor mange som tek norskeksamnen med nynorsk som hovudmål i vidaregåande skule. Heller ikkje i Hordaland fylke har ein hatt sikre tal på kor mange som samla sett har hatt nynorsk som hovudmål ved skulen, fordi der har vore så mange feilkjelder. Gjennom fleire møte med skuleadministrasjonen i Hordaland fylke har eg fått stadfesta at Hordaland fylke ikkje ville operere med hovudmålstal i vidaregåande skule, fordi tidlegare oppteljingar har vist så mange feil.

Elevane har fått spørsmål om kor viktig det var for dei å skifte hovudmål. Av dei som gjekk over frå nynorsk til bokmål, svara 45 % at skiftet var «svært» eller «ganske viktig». Likevel var det over halvparten som meinte at skiftet ikkje var viktig: 36,6 % svarar «veit ikkje, det berre vart slik», medan dei resterande 18,4 % svarar at det var «ganske uviktig» eller «heilt uviktig» for dei. At fleirtalet ikkje oppfatta skiftet som viktig, indikerer to ting: For det første er trongen til å skifte til bokmål ikkje sterk hos dei, for det andre er trongen til å halde på nynorsk heller ikkje sterk. Dermed er det grunn til å tru at pragmatiske grunnar vert mest tungtvegande for denne gruppa.

Kva så med dei informantane som oppgav at det var *viktig* å skifte til bokmål? Det er litt fleire av dei som gir uttrykk for generelt negative haldningar til nynorsken. Elles er det ingen vesentlege forskjellar i høve til dei som ikkje meinte det var viktig å skifte, verken når det gjeld bakgrunnsfaktorar, språkvekslingsmønster, syn på lokalkultur, oppfatning av om dei var trygge eller utrygge i nynorskrettskrivinga etc.

## Trygg eller utrygg i rettskrivinga?

Dei aller fleste som har skifta frå nynorsk til bokmål, rapporterer at dei kjenner seg meir trygge på rettskrivinga i bokmål og engelsk enn i nynorsk (jf. tabell nedanfor).

**Tabell 2.** Svar blant elevar som har skifta frå nynorsk til bokmål.

	Ja, svært trygg	Ja, ganske trygg	Verken trygg eller utrygg	Nei, ganske utrygg	Nei, svært utrygg
Nynorsk	8,3 %	24,2 %	46,7 %	14,2 %	6,6 %
Bokmål	33,3 %	46,7 %	16,7 %	2,5 %	0,8 %
Engelsk	17,6 %	40,3 %	27,7 %	5,0 %	9,2 %

Det er verdt å notere seg at det berre er 18,8 % av dei som har skifta frå nynorsk til bokmål, som skriv at dei er «ganske» eller «svært» *utrygge* i nynorsken. Rundt 1/3 av elevane oppgir jamvel at dei er «svært» eller «ganske» trygge i nynorsken. Den største svarkategorien, som nesten halvparten av respondentane gir opp, er at dei kjenner seg «verken trygg eller utrygg» i nynorsken. At elevane svarar *verken eller* kan tyde på at

dei ikkje oppfatar eigne nynorskdugleikar som spesielt gode, men heller ikkje som spesielt dårlege. Det kan ha implikasjonar med tanke på språkskifte. At elevar trass alt oppfatar bokmålsdugleikane som betre, kan gå inn i vurderinga av kva for skriftspråk ein vil velje som hovudmål.

I intervju er det fleire av dei som har skifta frå nynorsk til bokmål, som meiner at dei sjølve har fått ein fordel av å ha lært nynorsk tidlegare. Dei viser til ein dobbel kompetanse med både nynorsk og bokmål (som dei seier at dei har lært seg utan å få opplæring i det).

Det er mindre skilnader på rettskrivingstryggleik når ein samanliknar med dei som aldri har skifta frå bokmål som hovudmål (jf. tabellen nedanfor).

**Tabell 3.** Svar blant elevar som har bokmål som hovudmål og som aldri har skifta hovudmål.

	Ja, svært trygg	Ja, ganske trygg	Verken trygg eller utrygg	Nei, ganske utrygg	Nei, svært utrygg
Nynorsk	4 %	19 %	43 %	21 %	13 %
Bokmål	53 %	35 %	9 %	2 %	1 %
Engelsk	31 %	37 %	20 %	6 %	6 %

Vi ser derimot fleire skilnader i svara hos elevane som har nynorsk som hovudmål. Hos dei oppgir det store fleirtalet (70 %) at dei er ganske eller svært trygge på nynorskrettskrivinga, medan det er 7 % som er ganske eller svært utrygge (jf. tabellen nedanfor). Vi ser at elevane med nynorsk som hovudmål generelt kjenner seg trygge på både nynorsk, bokmål og engelsk, og at dei såleis har ei sjølvopfatning av å vere språkkompetente.

**Tabell 4.** Svar blant elevar som har nynorsk som hovudmål.

	Ja, svært trygg	Ja, ganske trygg	Verken trygg eller utrygg	Nei, ganske utrygg	Nei, svært utrygg
Nynorsk	19 %	51 %	24 %	3 %	4 %
Bokmål	26 %	43 %	27 %	2 %	3 %
Engelsk	30 %	31 %	26 %	7 %	6 %

Det er tydeleg at elevane som har skifta, synest at bokmålet er *lettare* enn nynorsken. Synet kjem òg fram når elevane skal ta stilling til følgjande påstand: «Det er lettare å lære nynorsk enn bokmål.» Blant dei

som har skifta hovudmål, er det eit overveldande fleirtal (76,9 %) som er heilt eller delvis ueinige i påstanden. Samstundes er òg mange av elevane med nynorsk som hovudmål (51,2 %) ueinige her. Blant dei er det rett nok 30 % som svarar «verken eller» (mot 18,8 % blant dei som har skifta), og det kan indikere at spørsmålet er vanskeleg å svare på. Det kan t.d. vere uklårt om «lettare» har å gjere med språket sjølv eller om det har å gjere med mindretalsposisjonen som språket har i samfunnet. Ein skal på den eine sida ikkje underslå at nynorsken har ein grammatikk med litt fleire komponentar enn bokmålet, t.d. med samsvarsbøying av partisipp i predikativ stilling og eit gjennomført trekjønssystem. Det er såleis ikkje urimeleg å meine at bokmålet er «lettare» språkleg sett, jamvel om dei grammatiske skilnadene ikkje er særleg store. På den andre sida er det eit poeng at elevane i dei personlege svara (jf. nedanfor) koplar det lette ved bokmålet til at det er fleire som bruker bokmål. Då handlar det om mindre eksponering på grunn av mindretalsposisjonen åt nynorsken.

At elevane seier at dei kjenner seg tryggare i engelsk enn i nynorsk, vil ikkje seie at dei faktisk skriv betre på engelsk. Det slike utsegner seier noko om, er korleis dei oppfattar sin eigen skrivedugleik, og truleg fortel det igjen noko om språkhaldningar og prestisje til språka. Tidlegare studiar har vist at elevar med bokmål som hovudmål systematisk undervurderer nynorskkunnskapane sine og overvurderer bokmålskunnskapane (Berge & Skog, 1998, s. 36 f.). Sjølv om elevane no, i tråd med læreplanverket, har vorte opptrena meir systematisk i eigavurdering i norskfaget, skal ein vere varsam med å tolke elevsvara bokstavleg.

## Dei personlege grunnane til at ungdom skiftar frå nynorsk til bokmål

Det er i spørjegranskinga mogleg for elevane å skrive egne kommentarar til eit ope spørsmål om kvifor dei skifta hovudmål. Nokre av kommentarane er svært korte med berre eitt ord, t.d. «diverse» (dvs. uspesifisert årsak, ev. fleire årsaker) eller «mamma» (då er det rimeleg å tru at det var mor som gav råd om språkskifte), medan andre inneheld fleire setningar og linjer. Dei fleste svara inneheld ei grunngeving. I dei tilfella ein har fleire grunngevingar, har eg ført opp hovudgrunngevinga, medan nokre

sidegrunngevingar vert nemnde. I ni av svara var det vanskeleg å identifisere den eine hovudgrunngevinga frå den andre, og difor er det der ført opp to grunngevingar.

### 1. *Lettare med bokmål (45 svar)*

Den mest brukte grunngevinga for hovudmålsskifte går på at bokmålet er *lettare*, og det er då underforstått at nynorsken er vanskelegare. Som oftast kjem det inga utdjuing: «Det blir lettare», «Jeg vet ikke[,] det er det letteste». Det er òg fåe spesifikasjonar av kva det er ved nynorsken som elevane konkret opplever som vanskeleg anna enn at nynorsken har «vanskelege ord». Ein einskild informant peikar på at grammatisk kjønn i nynorsken er vanskeleg for dei som ikkje har hokjønn i talemålet. (Dei fleste elevane har det bergenske tokjønnssystemet i talemålet sitt.) Denne grunngevinga vert likevel kopla med observasjonar av at bokmål er fleirtalsspråket:

Jeg leste mest på bokmål utenom på skolen, fordi jeg likte å lese på barneskolen. Stort sett alt jeg så og ser på nett skrives på bokmål, og jeg tror det kan være en årsak til at bokmål ble mye bedre og enklere for meg. I tillegg så klarer jeg ikke å skille mellom hun- han- og intetkjønnsord uten å bruke en ordbok, og for meg blir det for tungt å sjekke hvert eneste verb for å skrive et avsnitt. (Fjell, 2017a)

Tilvisinga til at bokmålet er *lettare*, vert av sju informantar utdjupe med at dei viser til talespråket: «det var mye enklere å bruke et språk jeg nesten snakket». Mest kombinert er likevel argumentet om at bokmålet er mest brukt i samfunnet:

- Fordi Bokmål er mye lettere og blir brukt mye mer.
- Jeg syntes bokmål er lettere enn nynorsk, og alle vennene mine hadde bokmål.
- Jeg opplever at bokmål er lettere å skrive og mer forståelig for andre.

Det kjem òg fram at andre har fortalt informantane om at bokmål er *lettare*. Det gjeld ein som har dysleksi: «eg skifta fra nynorsk til bokmål fordi eg har dysleksi og da tenkte læreren min at det var bedre å bytte for det kunne være lettere». Det er òg ein informant som viser til at han hadde sein språkutvikling som liten, og at det difor var lettare med fleirtalsspråket. Nokre informantar viser til at dei trudde bokmålet var lettare, men

at det egentleg ikkje hadde så mykje å seie. Nokre skifta såleis òg tilbake: «Trodde bokmål var lettere men eg skifta over igjen til nynorsk fort.» I tillegg er det somme som viser til at det taktisk sett kan vere lurt å ha nynorsk som sidemål (jf. punkt 7).

Som nemnt ovanfor er det eit fleirtal av nynorskbrukarane som meiner at det *ikkje* er lettare å lære nynorsk enn bokmål. I intervju kjem det fram at dei då primært tenkjer på andre enn seg sjølv, og på språklæring generelt. Ein premis er då at bokmåselevar ikkje forstår nynorsk så godt: «Det er sånn med folk som ikkje bruker nynorsk og ikkje forstår det, for det er sånne vanskelege ord inni det i forhold til bokmål, så det blir vanskeleg å forstå.» Når elevane i intervju skal setje ord på kva det er som er vanskelegare med nynorsken, vert det vist til at nynorsken har vanskelege ord og at bøyginga er meir kompleks, men tilhøvet mellom fleirtal og mindretal vert framheva:

Lisa: Og så er det forskjellige ord som for eksempel *røynda*, det er jo *virkeligheten*, og du kan ikkje samanlikne dei to orda for dei er heilt forskjellige. Viss du seier det til ein som ikkje bruker nynorsk så forstår ikkje han kva det er du snakkar slash skriv om.

Charlotte: Eg har opplevd i timane at dei [dvs. elevane] ikkje har forstått, ikkje meg altså, men oppgåve som dei har i nynorsk.

Jenny: Bokmål er det første språket du lærer, fordi det er lettere. I verb er det mykje lettere, og alt i bøyging er mykje lettere, mens nynorsk er annleis og det ein lærer, sånn for meg så føltest det som eg lærte meg eit anna språk. (Fjell, 2017a)

## 2. Generelle språkhaldningar (24 svar)

Blant dei som grunngir språkskiftet med det vi kan kalle generelle språkhaldningar, er det 15 som gir direkte uttrykk for at dei liker bokmål betre enn nynorsk. Fleire av desse kjem med stigmatiserande utsegner om at «nynorsk suger», at «nynorsk er tåpelig», at ein «hater nynorsk», meiner «nynorsk er unødvendig» og synest «nynorsk er uforståelig, ekkelt og ser ikke bra ut». I nokre tilfelle er språkhaldningane kombinerte med andre grunngevingar som t.d. at bokmålet er lettare og at det er fleirtalsspråket: «Fordi jeg hater nynorsk og bokmål er mye lettere og det står bokmål

overalt». Det er òg nokre som gir uttrykk for generelt positive haldningar til bokmål utan å stigmatisere nynorsken: «fordi jeg liker det vel», «fordi jeg likte bedre bokmål enn nynorsk». Meir i grenselandet mot uspesifikke synspunkt er denne forklaringa: «Fordi jeg heller ville skrive bokmål enn nynorsk.» Vi finn òg ei einsleg identitetsgrunningiving: «For jeg føler meg hjemme i bokmål.»

Dei generelle karakteristikkane av nynorsken er velkjende frå nett-diskusjonar og ordskiftet om sidemålsopplæring. Såleis kan vi tale om retoriske figurar i ein etablert diskurs som elevane så kan hente sine karakteristikkar frå. Det må rett nok nemnast at dei stigmatiserande ytringane mot nynorsken ikkje representerer fleirtalet: Det er ikkje generelt negative karakteristikkar av nynorsken som pregar svara hos dei som har skifta frå nynorsk til bokmål. Dei personane som er sær negative til nynorsken, er det likevel på ein ganske høgrøysta måte, og det kan ha ein underliggjande effekt. Som Wold (2019, s. 87) og Stemshaug (2015, s. 51) skriv, kan frykta for negative kommentarar gjere at nynorskelevar kvir seg for å bruke hovudmålet sitt. Såleis kan generelt negative språkhaldningar verke inn på langt fleire enn dei som uttrykkjer desse haldningane. Det er ikkje tydelege data frå Fjell-prosjektet som viser det, men i intervju vert det vist til at elevar med bokmål som hovudmål er negative til å lære seg nynorsk.

Vi ser i spørjegranskinga at blant dei som har skifta frå nynorsk til bokmål, er det 7,6 % som «ganske» eller «svært ofte» har fått negative kommentarar for å bruke nynorsk, medan 13,8 % har høyrte det «av og til». Det er 50 % som oppgir at dei «aldri» har fått slike negative kommentarar. Det indikerer òg at halvparten ein eller annan gong har fått det. Ein av informantane som hadde svara «av og til», *Mia*, reflekterte litt rundt desse kommentarane i eit intervju:

Eg skreiv jo berre nynorsk når eg gjekk på barneskulen, og då opplevde eg at det var dei som berre lo av det eg skreiv. «Vi møtest på tysdag.» Det blei veldig sånn ... rart. (Fjell, 2017b)

Mia kunne fortelje at det var vennene hennar som lo av nynorskformuleringar som «Vi møtest på tysdag», medan «bestemor og bestefar er jo veldig fornøgdde når dei får sånne meldingar». Nynorsk vart dermed noko som hørte til den eldre generasjonen og ikkje dei vennene ho identifiserte seg

med. Ho presiserte at når dei lo av henne, var det «sånn som dei seier», dvs. ein del av sjargongen. At ho så skifta hovudmål frå nynorsk til bokmål ved overgangen til ungdomsskulen, er rimeleg å forstå som ei form for sosial tilpassing; ho tileigna og tilpassa seg den språkbruken og dei normene som rådde hos vennene sine. Denne forma for akkommodasjon er velkjend frå sosiolingvistikken og verkar tydelegvis i språkskifteprosessar òg (jf. Giles & Smith, 1979). I tillegg peikte Mia på bokmålsdominansen elles i samfunnet: «eg les då mest bokmål overalt, dei fleste bøker vi har og tekstar og filmar og sånt». Samla sett framstår då hennar skifte til bokmål som eit skifte til «det normale». Det framstår òg som eit prototypisk døme på korleis ei skrifthending (*literacy event*) verkar inn på skriftpraksisen (*literacy practice*) i skriftkulturen som heilskap, for å bruke terminologien i den etnografisk orienterte literacy-forskinga (jf. Juuhl, 2020).

### 3. Uspesifikk argumentasjon (16 svar)

Ein del grunngevingar er det vanskeleg å kategorisere som anna enn uspesifikk. Det dreier seg om ytringar som «vet ikke» «koffor isje», «[f]ordi jeg ville», «Eg ville bare» og «diverse», eller at det berre vart sånn: «Jeg har ikke en god forklaring men det ble bare son». Det er tydeleg at desse informantane ikkje har reflektert så djupt over språkskiftet, og dei har heller ikkje så lett for å setje ord på det dei eventuelt meiner. Ein kan sjå på strategien som at ein ønskjer minst mogleg motstand. I så måte vil mindretalsposisjonen som nynorsken representerer, vere lite attraktiv.

### 4. Eigen skriftpraksis (15 svar)

Som nemnt ovanfor var det nokre elevar som byrja å skrive bokmål medan dei gjekk på barneskulen, og dei oppfatta det som om dei då hadde fått bokmål som hovudmål.

- Fordi jeg skreiv alltid på barneskolen når eg hadde nynorsk så skreiv eg bokmål. Og jeg bare følte meg bedre i bokmål
- fordi jeg skrev bokmål hele tiden uansett, så skjønte ikke hvorfor jeg skulle fortsette med nynorsk når jeg ikke får bruk for det.

At elevar seier at dei skreiv bokmål «hele tiden», tyder på at dei i fritida kan ha skrive mest på bokmål. Ut frå eigenrapportane er det mykje som



tyder på at elevar veksla mellom nynorsk og bokmål i barneskuleperioden, og at denne vekslinga etter kvart gjekk meir og meir i favør av bokmålet. Også lesing på bokmål er nemnt som ein faktor.

### **5. Fleirtalet bruker bokmål (14 svar)**

Fleirtalsargumentet handlar om at sidan dei fleste andre i samfunnet bruker bokmål, vil det vere mest fornuftig å bruke bokmål i staden for nynorsk: «Fordi eg alltid har snakket bokmål, og er vant med å høre og skrive det (alle rundt meg snakker bokmål).» Her kjem det òg inn synspunkt om at det er lettare å skrive og å forstå, fordi ein vert mest eksponert for det:

Jeg skiftet til bokmål på grunn av at det er flest elever som skriver bokmål. Alle lærerne skriver på bokmål på tavlen. Bokmål er det skriftspråket som er mest vanlig å skrive, så jeg ville lære hvordan man skriver det. Jeg opplever at bokmål er lettere å skrive og mer forståelig for andre.

Det er òg vist til at dei andre vennene har bytt til bokmål: «Eg veit ikkje heilt var egnt [p]å grunn av de fleste av vennene mine tok det.» Også søsken vert nemnde: «Fordi søstera mi skifta fra nynorsk til bokmål når hun begynte på ungdomsskulen, så eg gjorde det same.»

Som nemnt var fleirtalsargumentet òg nytta av dei som viste til at bokmålet var lettare enn nynorsken.

### **6. Ytre årsaker (13 svar)**

Nokre informantar fortel at dei måtte ha nynorsk fordi opplæringspråket på barneskulen var det: «Jeg skulle ha bokmål på barneskolen, men siden det bare var nynorsk elever der ente jeg også opp med nynorsk.» At informanten, ifølgje seg sjølv, «skulle» ha bokmål, kan vise til ønskemål hos foreldra, eit ønskemål som i så fall er vorte vidareført til barnet. Sjølve tilvisinga til opplæringsmålet på skulane gjer at slike svar ikkje vert karakteriserte som forventingar blant foreldre, men som ytre årsaker. I tillegg var det elevar som skifta barneskule og byrja på skule med eit anna opplæringspråk. Det er òg vorte karakterisert som ytre årsaker.

## 7. Taktiske årsaker (6 svar)

Ein del av elevane oppgir hovudmålsskiftet som eit taktisk grep, fordi dei ville få betre sidemålsskarakter: «Det er fordi det er lettere og skrive bokmål, og når du kan nynorsk fra før av har eg en fordel når det kommer til sidemål.» (Fjell, 2017a)

I intervjuet kom òg taktiske vurderingar inn som del av resonnementet blant nokre av dei som har skifta, som t.d. desse to 10.-klassingane:

- Og så bytta eg då på ungdomsskolen for å få det litt lettare, for bokmålet er likesom ein enklare versjon, synest eg, av nynorsken. Og då har eg jo nynorsken frå barneskolen som hjelper meg med norsken.
- Det er sånn som han seier, at det er på ein måte eit sånt taktisk val då, for viss du har bokmål på barneskolen og plutselig kjem det nynorsk, så har du kun bokmål. Men viss du har nynorsk på barneskolen, så høyrer du uansett bokmål rundt deg, så du får på ein måte bokmål uansett. Eg har då betre sidemål no når då eg har bokmål, så då har eg betre sidemålsskarakter enn hovudmålsskarakter.

Faglitteraturen gir i liten grad støtte for å sjå taktiske vurderingar som ein viktig grunn til hovudmålsskiftet (jf. Wold, 2019, s. 81), og ein skal òg vakte seg for etterrasjonaliseringar frå dei som svarar. Nokre informantar ser jamvel på nynorskopplæringa i barneskolen som eit taktisk grep som foreldra gjorde: «På barneskolen hadde jeg nynorsk fordi det skulle bli lettere i sidemål på ungdomsskolen» (Fjell, 2017a). At taktiske vurderingar vert nemnde, gjer likevel at vi ikkje skal neglisjere dei.

## 8. Råd frå andre (6 svar)

Denne svarkategorien handlar primært om at elevane har dysleksi eller andre lese- og skrivevanskar, og har fått råd frå ein logoped eller ein lærar om å skifte frå nynorsk til bokmål:

- Jeg skiftet hovedmål på grunn av at jeg hadde vansker med å lese nynorsk.
- Eg skifta hovudmål pga dysleksi.

Den faglege grunngevinga for å kople val av hovudmål til dysleksi kan diskutert. Det interessante er at elevane har internalisert ei forståing av at dysleksi eller lese- og skrivevanskar gir grunn til å skifte til bokmål som hovudmål. Ein må gå ut frå at nokon her har gitt råd om hovudmålskifte, og at det ikkje skjer av seg sjølv.

Dei åtte grunngevingane som er presenterte og analyserte ovanfor, viser døme på sosial tilpassing og ønske om sosial identifikasjon, bl.a. gjennom tilvising til bokmålet som fleirtalsspråk. Det er òg tydeleg at den skriftlege praksisen til elevane og oppfatninga av språkleg kompetanse spelar ei rolle for skriftspråksskifte. Ein faktor som kan seiast å ligge under fleire av svara, handlar om at elevane vert mest eksponerte for bokmål, og at bokmålet er majoritetsspråket.

Vi må ta visse kjeldekritiske atterhald. Tolkinga byggjer på sjølvrapporteringar gjorde i etterkant av sjølv språkskiftet, og vi kan ikkje ta for gitt at slike sjølvrapporteringar stemmer med dei vurderingane som elevane faktisk gjorde på den tida språkskiftet fann stad. Vi kan heller ikkje så lett kontrollere om tidspunktet for språkskiftet er sannferdig. Sjølv om det er rimeleg å tru at elevane prøver å vere sannferdige, må desse atterhalda heile tida vere til stades.

## Språkvekslingsmekanismane

Noko som kjenneteiknar den språklege praksisen til ungdom med nynorsk som hovudmål, er omfattande skriftspråkveksling. Dei alternerer mellom nynorsk, bokmål og dialektprega skriving i private samanhengar, og ser ut til å gjere det i større grad enn elevar med bokmål som hovudmål (jf. Brunstad, 2018; Eiksund, 2019; Hernes, 2012; Juuhl, 2015; Vangsnes, 2019; Vangsnes, Söderlund & Blekesaune, 2017). Språkskifte skjer generelt i situasjonar med kodeskifte og språkveksling, og på den bakgrunnen framstår språkvekslingsmønsteret som relevant å ta omsyn til.

I spørjegranskinga i Fjell har informantane fått spørsmål om kva skriftform dei hypotetisk sett vil nytte i ulike sjangrar og situasjonar, og overfor ulike mottakarar. Føremålet med det var primært å sjå i kva tekstlege samanhengar det vart nytta nynorsk. Med dialektar, bokmål og

engelsk som aktuelle alternativ gir granskinga samtidig innsikt i språkvekslingsstrategiar blant ungdom meir generelt. Det vi ser, er eit tydeleg medvit om tekstkulturelle normer – ungdomane har klare oppfatningar om i kva for situasjonar dei kjem til å skrive dialekt, nynorsk, bokmål etc.<sup>4</sup> Igjen må vi poengtere at det er tale om sjølvrapportert språkbruk, og at vi må ta fleire atterhald ved det. Likevel er det grunn til å tru at det elevane rapporterer, ikkje er så vesentleg forskjellig frå faktisk språkbruk. Det store svargrunnlaget gir òg grunnlag for å tru det.

Eitt av spørsmåla dreidde seg om kva for målform elevane nytta når dei noterte i timane.<sup>5</sup> Resultata viser at blant dei med nynorsk som hovudmål i Fjell er det 41 % som svarar «mest» eller «berre» nynorsk, 13 % som svarar «berre» eller «mest» bokmål, medan heile 46 % svarar at dei vekslar mellom nynorsk og bokmål. Vi har altså ganske intens språkveksling med bokmål blant dei med nynorsk som hovudmål òg på skulen. Det viser at heller ikkje skulen er ein freda arena for nynorsk. Sjølv om egne notat i timane ikkje kan jamførast med innleverte fagtekstar, er resultatet oppsiktsvekkjande. Omfanget er òg alvorleg når ein tenkjer på den omfattande språkvekslinga som nynorskelevar har utanfor skulen. Det indikerer at nynorskelevane samla sett skriv langt mindre på hovudmålet sitt enn kva elevane med bokmål som hovudmål gjer.

For å forstå kvifor nynorskelevar òg gjer notat på bokmål, er det på sin plass å ta omsyn til bokmålseksponeringa i skulen. Ein elev skriv om tavleundervisning:

La oss seie det er ein powerpoint og det er noko vi skal skrive av, eller notat, eller det er ein tekst, så er det oftast på bokmål, og då pleier eg å skrive bokmål, fordi at for det første det er det det står på, og dersom du skal skrive på nynorsk når det står på bokmål på tavla, så assosierer du liksom ikkje til det same. (Fjell, 2017b)

4 Ei tilsvarande gransking blant elevar i det nynorske kjerneområdet får fram at det også der går føre seg språkveksling, men i mindre utstrekning enn i eit randsoneområde som Fjell (jf. Helset & Brunstad, 2020).

5 For dette spørsmålet var «dialekt» eller «dialektprega» skrivning ikkje noko alternativ slik tilfellet var i ei oppfølgingsgransking seinare i Sogndal, Volda og på Stord (jf. Helset & Brunstad, 2020).

Sitatet illustrerer at skriftspråksvalet heng saman med lærings situasjonen. Læring av fagstoff skjer i tid og rom, og skriftspråket som fagstoffet vert mediert på, går inn i ein læringssekvens. At læringssekvensen er på bokmål, gjer at eleven i dømet ovanfor vil bruke bokmål for at akkurat dette fagstoffet skal verte hugsa eller lært på ein meir effektiv måte.

Kva så med dei som har skifta hovudmål? Blant dei er det 48 % som svarar at dei «berre» bruker bokmål når dei noterer, medan det tilsvarende talet for dei som aldri har skifta frå bokmål, er 73 %. Det er 18 % av språkskiftarane som seier at dei vekslar mellom nynorsk og bokmål, medan det er 5 % i den andre gruppa som seier at dei vekslar. Det indikerer at dei som tidlegare har hatt nynorsk, har eit litt anna skriftbruksmønster enn dei som ikkje har skifta. Tilhøvet til bokmålet er tydelegvis ikkje like tett, i alle fall ikkje enno.

## Konklusjon

Svara frå spørjegranskinga tyder på at dei som har skifta frå nynorsk til bokmål, har opplevd skiftet som u dramatisk, og at dei færaste møte negative reaksjonar. Ingen såg ut til å oppfatte kompetansekrav i bokmål som eit problem, samtidig som somme såg ein fordel i den doble kompetansen i nynorsk og bokmål. Elevane som har skifta til bokmål, opplever at dei har støtte både i storsamfunnet og i skulen ved å bruke bokmål. Det er på same tid grunn til å tru at språkskifteprosessane ikkje vert oppfatta som like lette av dei som framleis held på nynorsken.

Årsakene til at språkskiftet vert oppfatta som lett, har vi ikkje direkte tilgang til. Dei må tolkast ut frå eigenrapporteringar og bakgrunnsfaktorar. Gjennomgangen i artikkelen gir oss nokre peikepinnar.

Det er for det første tydeleg at opplevd skriftspråkskompetanse spelar ei rolle. Språkskiftarane kjenner seg meir trygge på bokmålet og oppfatar bokmålet som «lettare». Det gjer overgangen frå nynorsk til bokmål kognitivt sett lite krevjande.

Eit anna moment er den generelle fleirtalsposisjonen bokmålet har overfor mindretalsspråket nynorsk. Elevane gir uttrykk for at dei er eksponerte meir for bokmål enn for nynorsk, og dermed vert den skriftspråklege innputten prega av bokmål. Grunngevinga om at bokmålet

er lettare enn nynorsken, kan tolkast som ein effekt av mindretalsposisjonen til nynorsken. Mindretalsposisjonen ser ikkje ut til å føre til at skulane gjer særlege tilpassingar til elevar med nynorsk som hovudmål. Tilpassingane som finst, verkar dessutan tilfeldige. Samtidig er den offisielle språkpolitikken ikkje uvesentleg. Elevar har i intervju peikt på at når Fjell er nynorsk kommune, er det ein grunn til å halde på nynorsken.

Språkhaldningar spelar ei rolle. Sjølv om dei som ytrar negative og jamvel stigmatiserande synspunkt på nynorsken, er i mindretal, kan angsten for negative ytringar gjere at elevar med nynorsk som hovudmål vil unngå å skrive på nynorsk. Det er bl.a. døme på at subtile tilbakemeldingar frå venner bidreg til språkskifte.

Eit siste moment som skal nemnast, er den omfattande skriftspråksvekslinga mellom nynorsk, bokmål og dialektprega skriving, særleg i sosiale medium. Denne vekslinga tyder på omfattande tekstkulturelle kompetansar hos ungdomane, ikkje minst blant dei med nynorsk som hovudmål. Her er det tale om mange positive eigenskapar ved det å vere ung nynorskbrukar, i alle fall dersom ein taklar språkvekslinga godt. Vi kan i slike samanhengar langt på veg tale om ein *transspråkleg praksis*, dvs. at individet bruker ulike skriftspråksvarietetar på ein utfyllande måte som del av det samla språklege repertoaret sitt (jf. Dewilde & Igland, 2015; García, 2009). Det transspråklege perspektivet opnar for fleire interessante måtar å utnytte fleirskriftlegheita hos nynorskelevar som ein ressurs. Samstundes skal vi ikkje gløyme at språkvekslinga skjer i ein sosial samheng med normforventingar og asymmetriske tilhøve mellom skriftformene. Resultata frå spørjegranskinga tyder på at det er fleire uformelle tekstnormer i sosiale medium som favoriserer dialektprega skriving og bokmål, og at nynorsken ikkje kjem like godt ut av det. Det er viktig å ikkje oversjå desse maktstrukturane.

Dialektprega skriving er ikkje i seg sjølv eit «trugssmål» mot nynorsken, men omfanget tyder på at mange nynorskelevar ikkje kjenner seg komfortable med å bruke nynorskstandarden i fleire situasjonar (jf. Vangsnes, 2019, s. 106). Det utgjer i sin tur problem for statusen og funksjonane til nynorsken, og kan bidra til å gjere den individulle overgangen til bokmål lettare.

Kva er så dei språkdiraktiske og språkpolitiske konsekvensane av det vi har kome fram til?

Mange av årsakene til språkskifte har å gjere med tilhøve utanfor skulen, og må løysast gjennom større språkpolitiske tiltak. Likevel er det skulen vi i første omgang kan gjere noko med.

Ein viktig konsekvens handlar om eksponering for nynorsk: Elevane må møte meir nynorsk også i skulen. Her bør prinsippet om positiv diskriminering inn. Bokmåselevane treng å møte sidemålet sitt meir, medan nynorskelevane treng meir tid på hovudmålet sitt.

Det andre momentet går i forlenginga av det første, og handlar om at nynorskelevar treng trygge vilkår og bør organiserast i grupper der dei møter kvarandre. Ein bør såleis ta språkpolitiske omsyn også i samansetjinga av klassar.

Det tredje momentet handlar om tekstnormene i sosiale medium. Normer er sosialpsykologiske fenomen som kan endrast, og ein måte å bidra til endring på er ved vise fram at nynorsken faktisk kan brukast i alle samanhengar. Her har Fjell kommune gjennom prosjektet «Stolt av eige språk» gjort tiltak bl.a. gjennom twitter-novelle-konkurranse. Det kan òg bidra til betre språkhaldningar.

Det fjerde momentet handlar om at vi ikkje kan stoppe skriftspråkeveksling. Det er her tale om ein fleirskriftleg tilstand med *biliteracy* som vil prege nynorskbrukarane sine vilkår òg i tida framover. Utfordringa er å gjere den fleirskriftlege situasjonen rettferdig for nynorskungdom.

I Fjell har samfunnsutviklinga dei siste tiåra vore prega av vekst og innflytting. At bokmålet har vorte fleirtalsspråket, heng bl.a. saman med at ein ikkje har hatt ein aktiv lokal språkpolitikk for å styrkje nynorsken. Dermed er vi inne på det siste momentet, nemleg at det generelt bør satsast på den lokale språkpolitikken, og at kommunane har eit ansvar og ei rolle å spele. I den samanhengen er det som har skjedd i Fjell dei siste åra, interessant, fordi det har vore eit ønske i kommunen om å styrkje vilkåra for nynorsken, bl.a. gjennom målbruksplan (Fjell kommune, 2013). Ønsket har òg resultert i samarbeid mellom Universitetet i Bergen og Fjell kommune om språkstyrkingsprosjektet «Stolt av eige språk», som har fått støtte frå Kulturdepartementet. Kommunen ønskjer at elevane skal vere i stand til å halde på nynorsken i heile utdanningsløpet. For å få det til, treng vi å vite meir om årsakene til at elevar går over til nynorsk. Det er kva denne artikkelen har freista å finne ut av.

## Summary

This article is about the individual language shift from Nynorsk to Bokmål in writing, with the former municipality of Fjell outside Bergen as a case study. In Fjell, as many as 42% of the pupils who have had Nynorsk as their main written language have shifted to Bokmål before the end of lower secondary school. Based on demographic and historical data, a survey and research interviews, the article discusses why the shift from Nynorsk to Bokmål is perceived as easy and undramatic. The review points to four relevant factors: perceived language competence, the minority position of Nynorsk, language attitudes and a widespread practice of code-shifting in writing. In addition, the article outlines language policy measures.

Endre Brunstad

Institutt for språk og litteratur Høgskulen i Volda/

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium Universitetet i Bergen

Postboks 7800

NO-5020 Bergen

endre.brunstad@uib.no

## Litteratur

- Brunstad, E. (2017). Nynorsk under press. Folkerøystingar om opplæringspråk i bergensområdet på 2000-talet. I Z. S. Hansen, A. Johansen, H. P. Petersen & L. Reinert (Red.), *Bók Jógvan* (s. 63–81). Tórshavn: Froðskapur.
- Brunstad, E. (2018). Kan sidemålet fjerne djupnelæring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsopplæringa. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 129–156). Oslo: Samlaget.
- Dewilde, J. & Igland, M.-A. (2015). «No problem, janem». En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109–126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eiksund, H. (2019). Språkpraksisar i randsona. Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting*, 10, 49–76. <https://doi.org/10.7557/17.4971>



- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fjell. (2017a). Spørjegransking blant ungdomsskuleelevar i tidlegare Fjell kommune.
- Fjell. (2017b). Intervju med skuleelevar i Fjell kommune.
- Fjell kommune. (2010). *Områdereguleringsplan Straume sentrum*. Planskildring med konsekvensutgreiing. Fjell: Fjell kommune. Henta frå <https://www.fjell.kommune.no/globalassets/dokumenter/planbyggogegeddom/arealplanar/omradereguleringsplan/straume-sentrum-2019/planskildring.pdf>
- Fjell kommune. (2013). *Målbruksplan*. (Revidert). (Er ikkje lenger tilgjengeleg på Internett etter kommunesamanslåing i 2020, men finst som brosjyre.)
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Garthus, K. M. K. (2009). *Rapport om språkskifte i Valdres*. Henta frå [https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/2010Rapport\\_ValdresFirda.pdf](https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/2010Rapport_ValdresFirda.pdf)
- Garthus, K. M. K., Todal J. & Øzerk, K. (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane*. Oslo. Noregs Mållag. Henta frå [https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/2010Rapport\\_ValdresFirda.pdf](https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/2010Rapport_ValdresFirda.pdf)
- Giles, H. & Smith, P. (1979). Accommodation theory. Optimal levels of convergence. I H. Giles & R. N. St. Clair (Red.), *Language and social psychology* (s. 45–65). Oxford: Basil Blackwell.
- Grepstad, O. (2015). *Språkfakta 2015: Ei forteljing om språk i Noreg og verda gjennom 850 tabellar*. Ørsta: Nynorsk kultursentrum.
- GSI. *Grunnskolen informasjonssystem*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå <https://gsi.udir.no>
- Helset, S. & Brunstad, E. (2020). Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet. I S. J. Helset, E. Brunstad, & G. K. Juuhl (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom born og unge* (s. 93–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hernes, R. (2012). Bokmål eller nynorsk – er det spørsmålet? *Maal og Minne*, (2), 56–90.
- Hornberger, N. H. (2012). Language shift and language revitalization. I R. B. Kaplan (Red.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0028>
- 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*. (Masteroppgåve). NTNU.
- Idsøe, 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*. (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen.
- Juuhl, G. K. (2015). Språkval som situerte, retoriske handlingar. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 77–91). Oslo: Samlaget.

- Juuhl, G. K. (2020). Nynorsk i ein femåringskvardag – om grunnlag for skriftspråkstileigning i ein mindretalsspråksituasjon. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 11–35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Kleggetveit, I. (2013). *Eg eller jeg? Ein studie av forhold som kan påverke valet mellom nynorsk og bokmål hos ungdom i Indre-Agder*. (Masteroppgåve). Universitetet i Agder.
- Kommunal rapport. (2000). Fjell vil bremse folkeveksten. *Kommunal Rapport* 9.2.2000. Henta frå <https://kommunal-rapport.no/administrasjon/2000/02/fjell-vil-bremse-folkeveksten>. (13.01.2019.)
- Kværnum, K. (2012). *Omstridte landskap. Stedstilhørighet og endring på Sotra*. Rapport 8/12. Trondheim: Norsk senter for bygdeforskning.
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk* (Meld.St. nr. 35, 2007–2008). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/?ch=1>
- Kulturdepartementet. (2020). *Lov om språk (språklova)*. (Prop. 108L, 2019–2020) Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b2oba4d2aac3c397c54046741/nno-pdfs/prp20192020010800odddpdfs.pdf>
- Langeland, A. (1988). *Grunnskulen i Fjell 250 år. Jubileumsskrift 1739–1989*. Straume: Fjell kommune.
- Mannsåker, H. (2014) Pedagogiske fordelar ved Odda-modellen [Internett]. Oslo: Noregs Mållag. Henta frå <http://www.nm.no/tekst.cfm?id=3883>.
- Neteland, R. (2014). *Koinéforming av industristedtalemål. En sosiolingvistisk studie av språkutviklingen i Sauda og Årdal de siste hundre årene*. (Ph.d.-avhandling). Universitetet i Bergen.
- Neteland, R. (2014). Å snakke bokmål og å snakke nynorsk. I E. Brunstad, A.-K. Gujord & E. Bugge (Red.), *Rom for språk* (s. 267–297). Oslo: Novus.
- Nordvik, B. E. (2010). *Lokalavisa – nynorskbastion under press. Eit språkkulturelt blikk på avisene Vestnytt og Os og Fusaposten*. (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen.
- Respons. (2013). Innbygger- og flyttemotivundersøkelse i Fjell. Upublisert rapport utarbeidd av Respons Analyse, med tilvisingar til tilsvarende gransking i 2006. Henta frå [https://distriktssenteret.no/wp-content/uploads/2012/12/rapport\\_flyttemotiv-og-trivselsundersokelse\\_fjell.pdf](https://distriktssenteret.no/wp-content/uploads/2012/12/rapport_flyttemotiv-og-trivselsundersokelse_fjell.pdf)
- Reyes, I. (2012). Biliteracy among children and youths. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 307–327.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language planning and policy. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196–213.
- Roald, H.-J. (2010). *Byplanen. En historie om utviklingen av Bergen by*. Oslo: Spartacus forlag.
- Sandøy, H. & Nesse, A. (Red.) (2016). *Norsk språkhistorie 1. Mønster*. Oslo: Novus.

- Skyss. (2019). Båtforbindelse mellom Nye Øygarden og Bergen. Upublisert rapport utarbeidd av COWI AS. Henta frå <https://www.skyss.no/globalassets/strategiar-og-fagstoff/fagrapportar-og-utgreingar/2019/batforbindelse-nye-oygarden-bergen.pdf>
- Solheim, R. (2006). *Språket i smeltegryta. Sosiolingvistiske utviklingslinjer i industrisamfunnet Høyanger*. (Doktoravhandling). NTNU.
- Stemshaug, A. (2015). *Å vere nynorskelev i ei bokmålsverd. Ein kvalitativ kasusstudie av nynorskelevar sitt forhold til eige hovudmål*. (Masteroppgåve). NTNU.
- Staalesen, P. D. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. Rapport 07/2014. Oslo: Utdanningsdirektoratet/PROBA Samfunnsanalyse.
- Søberg, M. (2005). Rådgevande folkerøystingar og «referendum-paradoks». *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, (2), 137–152.
- Sønnesyn, J. (2018). Danningperspektiv på språkskifte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102 (4), 301–311.
- Tawelbeh, A. (2019). Theoretical approaches and frameworks to language maintenance and shift research: A critical review. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(2), 23–44.
- Vangsnes, Ø. A., Söderlund, G. & Blekesaune, M. (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 346–361.
- Vangsnes, Ø. A. (2019). Dialekt i sosiale medium – det norske perspektivet. *Språk i Norden*, 94–109.
- Walton, S. J. (2015). Kva er nynorsken? I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyser i nynorskforskinga* (s. 16–33). Oslo: Samlaget.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar av 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*. (Masteroppgåve). Høgskulen i Volda.
- Øzerk, K. & Todal, J. (2013). Written language shift among Norwegian youth. *International Electronic Journal of Elementary Education*, (3), 285–300.

# Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål?

Av *Janne Sønnesyn*

**Samandrag:** Denne studien fokuserer på rolla skulen og læraren spelar for dei skriftspråksvala som elevar på 10. trinn gjer. Føremålet er å drøfta på kva måte skulen fungerer som ein språkleg stillasbyggjar for nynorskelevar, og granskinga er tufta på data frå spørjegranskingar og fokusgruppeintervju med elevar frå kommunane Ål, Os og Tysvær. Elevane rapporterer jamt over at skulen er ein viktig nynorskarena, men fleire peikar samstundes på at opplæringa ikkje gjev den naudsynte støtta for at dei skal verta kompetente og trygge språkbrukarar. Det elevane rapporterer om eigen opplæringskvardag, vert drøfta i lys av både teoriar om språktil eigning og språkplanlegging, samt teoriar om kvalitetsarbeid i skulen. Funna peikar i retning av ei usystematisk tilnærming til arbeidet med skriftspråksopplæring, og indikerer også ein utydeleg regulerings- og rettssituasjon for skriftspråksopplæringa på ungdomssteget.

**Nøkkelord:** Nynorsk, skriftspråksopplæring, språkpolitikk, språkplanlegging, skule, språkskifte

**Keywords:** Nynorsk, written language instruction, language policy, language planning, school, language shift

## Innleiing

Om lag 12 % av elevane i norsk grunnskule har i dag nynorsk som sitt hovudmål (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019a). Frå tidlegare granskingar veit me at det føregår eit språkskifte blant nynorskelevane, altså at særleg

Sitering av denne artikkelen: Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 203–233). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>  
Lisens: CC-BY 4.0.

elevar i randsona av det nynorske kjerneområdet byter skriftspråk frå nynorsk til bokmål i løpet av ungdomsskulen eller vidaregåande skule (sjå t.d. Garthus, Todal, & Øzerk, 2010; Idsøe, 2016; Hårstad, 2018). Dette har ført til karakteristikkar av den norske skulen som ein «språkskiftefabrikk» (Garthus, 2009, s. 5; Øzerk & Todal, 2013, s. 299). Internasjonal forskingslitteratur om språkskifte og språkbevaring trekkjer derimot ofte fram skulen som ein viktig institusjon i arbeidet for *språkbevaring*, fordi det fyrst og fremst er her elevane har moglegheiter til å tileigna seg mindretalsspråket (jf. t.d. Dombrowski, 2014; Hornberger, 2002; Lasagabaster & Huguet, 2007; Potowski, 2013). Edwards (1992) argumenter også for at skule- og utdanningsløp er ein av dei viktigaste sosio-politiske faktorane å ha med i undersøkingar av språkbevaring og -skifte.

Denne studien fokuserer difor på den rolla skulen og læraren spelar for dei skriftspråksvala som elevar på 10. trinn gjer. Med utgangspunkt i funn frå spørjegranskingar og fokusgruppeintervju med elevar frå kommunane Ål, Os<sup>1</sup> og Tysvær vil eg undersøkje følgjande problemstilling: På kva måte fungerer skulen som ein språkleg stillasbyggjar for nynorskelevane i Ål, Os og Tysvær? Ordet stillasbyggjar spelar på omgrepet *scaffolding*, slik psykologane Jerome Bruner (1983) og Lev Vygotsky (1986) har introdusert det. I denne artikkelen vert stillasomgrepet forstått på to måtar: støtte og tilkomst. På den eine sida sørger skulen for både didaktisk og institusjonell støtte i språklæringsprosessen, og på den andre sida sørger skulen også for tilgang til språket som skal lærast. Baker og Wright (2017) peikar på at «[scaffolding] is not just support around the building, but building work as well [...]» (s. 289). Metaforen vert altså ikkje berre nytta om støttekonstruksjonen, men også om læreprosessen.

Problemstillinga skal utforskast gjennom følgjande forskingsspørsmål: 1) Korleis skildrar nynorskelevane opplærings situasjonen sin?, 2) Korleis kan situasjonen slik elevane skildrar han, forståast i lys av teoriar om språktileigning og språkplanlegging?, og 3) Korleis kan ungdomstrinnet

---

1 Frå 1.1.2020 eksisterer ikkje lenger Os kommune i Hordaland, ettersom kommunane Os og Fusa har slege seg saman til Bjørnafjorden kommune (no ein del av Vestland fylke). Sidan datainnsamlinga mi føregjekk før kommunesamanslåinga var trådd i kraft, og sidan det er elevane frå gamle Os kommune som utgjer informantgrunlaget frå denne kommunen, vil Os framleis bli nytta som geografisk nemning i denne artikkelen.

som språkopplæringsinstitusjon forståast ut frå Knut Roald (2010) sitt rammeverk for kvalitetsvurderingsarbeid i skulen?

## Den norske språk- og opplæringskonteksten

Forholdet mellom dei to skriftspråka nynorsk og bokmål er asymmetrisk, både når det gjeld tal brukarar og når det gjeld status på den lingvistiske marknaden (Bull, 2004; Mæhlum, 2007; Walton, 2015). Skuleåret 2019/2020 er 75 245 elevar registrerte med nynorsk som opplæringsmål, eit tal som svarar til 11,8 % av det samla elevtalet i norsk grunnskule (Utdanningsdirektoratet, 2019a). På landsbasis er det stipulerte talet brukarar på om lag 633 370.<sup>2</sup> For å uttrykkja skilnaden i styrkeforhold mellom dei to norske skriftspråka, vel eg å stø meg på omgrepsbruken til Costa, De Korne og Lane (2017) og nytta omgrepet *minorisert*. Om dette omgrepet skriv dei fylgjande:

The term minoritised [...] is not used as a term based solely on the number of speakers, amount of territory or frequency of use; rather dominance or minority status is attributed on the social positioning of groups within a hierarchical social structure. [...] Thus, the concept [...] is an expression of relations among groups and not an inherent or essential quality of a language or group. (Costa et al., 2017, s. 8)

Omgrepet kan såleis reflektera skilnaden i maktforholdet mellom nynorsk og bokmål ut frå relasjonen dei imellom og den posisjonen dei har i det norske språksamfunnet. I dette ligg to viktige erkjenningar. For det fyrste: Tilstanden 'minorisert språk' er ikkje stabil, men i kontinuerleg endring. Det vil seia at sjølv om nynorsk truleg alltid vil vera eit mindretalsspråk i form av tal brukarar, treng ikkje den sosiale posisjonen i det norske språksamfunnet vera låg i all framtid. For det andre: Det nynorske skriftspråket fungerer språksosialt på same vis som andre

2 Tal brukarar er stipulert på bakgrunn av opplæringsprosenten frå grunnskulen. Grunnlaget for denne utrekninga er henta frå SSB sine sist oppdaterte befolkningstal, som seier at folketalet i Norge var 5 367 580 personar pr. 4. kvartal 2019 (<https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/befolkningen>).

minoritetsspråk verda over (jf. Mæhlum, 2007, s. 189 ff.). Det siste poenget vil også vera reflektert i delar av det teoretiske grunnlaget som denne artikkelen byggjer på.

Rett nok vil fleire også vera til dels usamde i nettopp det siste poenget. Diskusjonen om kor vidt nynorsk kan, skal eller bør reknast som eit minoritetsspråk, er framleis open (sjå t.d. Bull, 2004; Walton, 2015). Døme på det som ofte blir halde fram som argument mot at nynorsk kan reknast som eit minoritetsspråk, er at det er for liten lingvistisk avstand mellom nynorsk og bokmål, at nynorsk verken er knytt til eit eige territorium eller ei eiga etnisk gruppe, eller at han ikkje har eit munnleg motstykke. Å gå i djupna på denne debatten ligg utanfor rammene av denne artikkelen, men til desse innvendingane er det å seia at sjølv om det kan argumenterast for at dei gjeld for nynorsk, så gjeld dei også for mange andre minoritetsspråk (sjå t.d. på debatten rundt kvensk i etterkant av Sanna Sarromaa sin kronikk publisert på nettstaden Nordnorsk debatt i januar 2020). Desse innvendingane diskvalifiserer dermed ikkje den nynorske språkstoda frå å kunna jamførast med situasjonen for andre minoritetsspråk verda over.

Eit vesentleg skilje mellom nynorsk og andre minoritetsspråk er rett nok den formelle jamstillinga mellom nynorsk og majoritetsspråket bokmål, slik denne er uttrykt i lovverket, samt i læreplanar og styringsdokument for norsk opplæring. Skulen er den institusjonen som har fyrstelinjeoppgåva med å sikra norske elevar god kompetanse i begge dei to norske skriftspråka. I føremålet til gjeldande læreplan i norsk er det eksplisitt uttrykt at opplæringa skal gjera «elevane tryggare språkleg, styrkje den språklege identiteten deira [...] og gje eit godt grunnlag for å meistre begge målformene i samfunns- og yrkesliv» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Liknande formuleringar finn ein også i overordna del til ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019), i føremålet til den nye læreplanen i norsk, som trer i kraft hausten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019b), samt i framlegget til ny språklov (Kulturdepartementet, 2020). Såleis ser den norske språk- og opplæringspolitikken ut til å falla i den kategorien Baker og Wright (2017) refererer til som «maintenance bilingual education», som har målsetjing om å «foster the minority language in the child, and the associated *culture* and *identity*» (s. 197, kursiv

i kjelda). Føremålet med denne typen opplæring er altså å sikra at det mindre brukte språket vert halde i hevd i samfunnet, og at mindretals-språkselevane meistrar hovudmålet sitt når dei går ut av skulen (Bjørhusdal, 2017, s. 15).

Trass i den offisielle målsetjinga om at nynorsk både skal oppretthaldest og lærast, er det mange nynorskelevar som byter skriftspråk frå nynorsk til bokmål i løpet av ungdomsskulen eller vidaregåande skule. I 2012 etterlyste Språkrådet meir kunnskap om dette fenomenet i ein språkpolitisk tilstandsrapport. Argumentasjonen var at det trengst forskning for å forstå «når og korleis overgangen skjer, kunnskap som så kan brukast i nynorsk språkstyrkingsarbeid» (Språkrådet, 2012, s. 103). Seinare er det gjort fleire mindre undersøkingar av hovudmålsbyte både i kjerneområda og særleg randsonene for det nynorske skriftspråket (sjå t.d. Hårstad, 2018; Idsøe, 2016; Kleggetveit, 2013; Stemshaug, 2015; Øvrelid, 2014). Fleire av desse undersøkingane er samanfatta og syntetiserte av Wold (2019). Ho finn at den generelle tendensen i elevane sine rapporterte grunngevingar er at «*kompetanse*, eller snarare det dei opplever som mangelen på kompetanse, er den forklaringa som oftast er gitt for språkbyttet» (Wold, 2019, s. 82, kursiv i kjelda). Språkskiftet frå nynorsk til bokmål vert altså sett i samanheng med at elevane tykkjer norma er vanskeleg, og at dei har lært og meistrar det nynorske skriftspråket for dårleg (sjå t.d. Røyneland, 2013). Samanhalding av desse funna med målsetjingane i 'maintenance bilingual education' gjev argument for ei nærare undersøking av språkplanleggingsrolla til skulen.

## Teoretisk bakgrunn

Fagfeltet språkpolitikk og språkplanlegging femner om forskning som tek føre seg regulering av språk og språkbruk. Feltet har vore i stadig utvikling sidan etableringa på 1960-talet, og har hatt mange skifte i metodiske og teoretiske tilnærmingar. Dermed har ein også sett ei utviding av kva som vert rekna som relevante forskingsobjekt (sjå t.d. Ricento, 2000, eller Hornberger, Tapia, Hanks, Dueñas & Lee, 2018, for eit fagfeltsoversyn). Denne granskinga legg ei brei forståing av språkpolitikk og -planlegging til grunn og stør seg på Johnson (2013) sin definisjon:



[a] language policy is a policy mechanism that impacts the structure, function, use, or acquisition of language and includes a) official regulations [...], b) unofficial, covert, defacto, and implicit mechanisms [...], c) not just products but processes [...] and d) text and discourses across multiple contexts and layers [...] (s. 9)

Skiljet Johnson gjer mellom offisielle reguleringar på den eine sida og uoffisielle mekanismar på den andre sida, vil vera av særleg interesse for denne studien. Dette skiljet vert fanga opp av omgrepsparet *de jure* og *de facto* (Johnson, 2013, s. 10–12), eller det Schiffman (1996) refererer til som «*overt policies and covert aspects of the policy*» (s. 13, kursiv i kjelda). Opplæringslova og læreplanverket er dokument som regulerer språk og språkbruk i opplæringa *de jure*. At det etablerer seg ein praksis for noko som ikkje nødvendigvis er i tråd med offisielle reguleringar, kan kallast ein *de facto* politikk. Nedanfor vil desse omgrepa vera nyttige for å forstå eventuell diskrepans mellom formelle føringar og praksisen på dei enskildte skulane, slik denne vert skildra av elevane.

Integrert i fagfeltet språkpolitikk og -planlegging finn me også teoriar knytte til språkbevaring og språkskifte, til dømes om prosessar som oppstår når språk møtest. Typisk for mange slike kontaktsituasjonar er at dei er kjenneteikna av språklege minoritets-/majoritetsforhold (jf. Mæhlum, 2007). Dette refererer ikkje berre til skilnader i bruksomfang, men også til at språka har ulik verdi på den lingvistiske marknaden, der majoritets-språket typisk har høgare kapital enn minoritets-språket (Bourdieu, 1991; Thompson, 1991). Dette dannar grunnlag for språklege hierarki og hege- moni. På den norske skriftspråksmarknaden har bokmål vanlegvis den hegemoniske posisjonen, medan nynorsk vert tillagt lågare kapitalverdi og dermed færre marknadsdelar (Mæhlum, 2007, s. 190 ff.).

Tidleg forskning på språkskifte og språkbevaring, særleg arbeida til Joshua Fishman, var i stor grad oppteken av tradering av naturlege språk gjennom primærsosialisering, og la følgjeleg stor vekt på overføring av språket frå generasjon til generasjon (Fishman, 1991). Familien og heimen vart dermed viktige analyseeiningar. Seinare har utdannings- og opp- læringsfeltet fått stadig større forskingsinteresse, demonstrert av fram- veksten av forskingsfeltet kjent under namn som 'language education

policy’ (Shohamy, 2009), ‘educational language policy’ (Johnson, 2013) og ‘language-in-education policy’ (García & Menken, 2010). Litteraturen på dette feltet tek på ulikt vis føre seg språkopplæring i eit planleggingsperspektiv, altså makroperspektiv, ut frå erkjenninga om at minoriserte språk ofte har lågare kapitalverdi på den lingvistiske marknaden og følgjeleg er mindre synlege i storsamfunnet. Trass i auka interesse for språkopplæringspolitikk er det forska mindre på korleis politikken vert implementert i skulekvardagen.

Shohamy (2009) peikar på nettopp dette når ho hevdar at «[...] not much information is available about how LEP [language education policy] relates to language learning [...]», og at «LEP serves primarily as statements or declarations of intentions with little concern for practices» (s. 64). Ho tek til orde for at både forskning på og utvikling av språkopplæringspolitikk i større grad må involvera den aktøren som framfor alt spelar nøkkelrolla i opplæringa, nemleg læraren. Menken og García (2010) peikar også på at ein gjeven språkopplæringspolitikk alltid vert tolka og potensielt reforhandla i alle ledd i utdanningssystemet, og at navet i denne dynamiske prosessen til sjuande og sist er lærarane (s. 1). Det er lærarane som omset språk- og opplæringspolitiske føringar og retningslinjer til praksis, og såleis er deira handlingar med på å forma språkopplæringa. «Language planning aims can sometimes be good intentions, wishes and hopes that do not relate to grounded activity [...]», skriv Baker (2003, s. 93), ei utsegn som illustrerer at mykje kan skje med ei politisk føring i alle vekslingsfelta frå topp til botn. Lasagabaster og Huguet (2007) meiner at ikkje berre handlingane, men også *haldningane* til lærarane er viktige, og at sidan haldningar er tillærte, vil «educators play a paramount role in their formation, to such an extent that attitudes formed under educator influence may be extremely difficult to change» (s. 1). I denne artikkelen er det rett nok ikkje haldningane, men kva elevane oppfattar at lærarane *gjer*, som er i fokus, og vidare korleis me kan forstå desse rapporterte praksisane i eit språkbevaringsperspektiv.

For å best forstå praksisane slik elevane skildrar dei, trengst innsikter frå forskning på språktileigning og literacy, ei kopling av den typen som Shohamy (2009) altså etterlyser. I literacy- og språktileigningsforskninga har *tilgang* vore eit sentralt stikkord (Skaftun, 2015). Fagfolk diskuterer

framleis korleis og i kva grad innputt er viktig for språklæring (Bjørhusdal, 2018, s. 17), men literacyfeltet er likevel dominert av ei forståing av at det er vanskeleg å læra eit språk utan å verta eksponert for det (Hua, 2014).

Ser me på nyare språkopplærings- og språktileigningsteoriar, finn me rett nok at desse går i to litt ulike retningar. På den eine sida er det som kan kallast 'tradisjonell' målspråkliteracy som har vore oppteken av tileigning av einskildspråk, og kva som skal til for å læra eit bestemt målspråk. Gathercole og Thomas (2009) si gransking av påverknadsfaktorar på språktileigning hjå walisiske tospråklege barn slår t.d. fast at «Welsh acquisition and abilities are highly dependent on continued exposure to the language» (s. 232). Ellis (2002) peikar på at også eksplisitt undervisning kan bidra til å setja fart på prosessen med å tileigne seg eit minorisert språk. Begge desse granskingane syner rett nok til talespråktileigning, men også granskingar av skriftspråktileigning, t.d. studiar knytte til statistisk læring, syner at eksponering kan vera viktig (sjå t.d. Pollo, 2008; Treiman & Kessler, 2014). Omgrepet 'statistisk læring' refererer til læring som føregår implisitt, og som i stor grad handlar om at ein lærer gjennom å kjenna att mønster og strukturar frå omgjevnadane rundt (Lian, 2017). Teoriar knytt til statistisk læring stør difor oppunder verdien av eksponering for t.d. ord, stavemåtar og grammatiske strukturar for å lukkast med språktileigning. At innlærarar får vera i språkmiljø som syter for tilvenning til eit målspråk gjennom eksponering, er eit særleg sentralt poeng i ulike språkbadsmetodar (Baker & Wright, 2017; Sjøhelle, 2017). Ei slik tilnærming vil heller ikkje berre sørga for eksponeering, men også kunna gje elevane høve til aktivt å ta i bruk språket som skal lærast. Difor skal eg nedanfor sjå nærare på korleis elevane opplever språkmiljøet på dei ulike skulane, forstått både som det konkrete undervisningsspråket lærarane nyttar, som språkforma elevane møter i skriftleg kommunikasjon frå skulen, og også som moglegheitene elevane sjølve har og nyttar til å bruka språket.

Ei språktileigningsteoretisk retning som skil seg frå det eg har valt å kalla 'tradisjonell' målspråkliteracy, er transspråking (*translanguaging*). Der målspråkliteracy er eittspråkleg i det at han fokuserer på tileigning av ein bestemt språkleg standard, legg transspråkingsteoriar vekt på det som utgjør den samla språkkompetansen til eit individ. Transspråking

vert definert som «the process of making meaning, shaping experiences, understandings and knowledge through the use of two languages» (Baker & Wright, 2017, s. 280). Transspråkingsteoretikarar ser ikkje på ulike språk som åtskilte system, men som jambyrdige komponentar i eit individ sitt språklege repertoar. Det viktige er ikkje kva språk som blir brukt, men korleis språkbrukarar gjer nytte av alle sine språklege (og semiotiske) ressursar i kvardagskommunikasjonen (Auer, under utgjeving; Wei, 2018). Med dette står transspråkingsperspektivet i motsetnad til det Wei (2018) kallar «the received and uncritical view in some quarters of the applied and socio-linguistics communities that bilingualism and multilingualism are about the protection of individual languages [...]» (s. 26), og kan såleis lesast som ein kritikk av tradisjonell målspråkslitteracy. Transspråkingsomgrepet har rett nok sjølv vore gjenstand for kritiske merknadar (sjå t.d. MacSwan, 2017; Jaspers, 2017; Auer, under utgjeving), men somme tek også til orde for å nytta transspråking som mogleg forståingsramme for dei språklege praksisane blant nynorskelevar som veks opp i randsonene (Eiksund, 2019). Sjølv om transspråkingsperspektivet kan vera ein mogleg innfallsvinkel til å forstå det elevane rapporterer også i denne studien, er det samstundes viktig å hugsa at den norske opplæringskonteksten har ei institusjonell målsetjing om opplæring i både nynorsk og bokmål, og eit uttalt mål om at elevane skal bli trygge på normene i begge dei to skriftspråka.

For norsk språk- og utdanningspolitikk er det nemleg eit mål at mindretalsspråket nynorsk skal finnast, styrkast og lærast (sjå t.d. Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2008). Skulen er ein samfunnsinstitusjon der språkpolitikk for alvor møter praksis, og i ei gransking som undersøker opplæringssituasjonen til elevar med nynorsk som hovudmål, er det rimeleg å søkja eit rammeverk for å forstå korleis skulen som system bidreg til å oppnå nasjonale målsetjingar, deriblant måla som er uttrykte gjennom språk- og utdanningspolitikken. Med omgrepet 'skulen som system' meiner eg politisk og administrativ skuleeigar, skuleleiing, tilsette og deira organisasjonar, samt elevar og føresette. Eit slikt rammeverk er Knut Roald (2010) sine omgrep for kvalitetsutvikling. Roald (2010) introduserer omgrepa *usystematisk*, *systematisk* og *systemisk* for å skildra ulike måtar å forstå kvalitetsvurderingsarbeid i

skulesektoren. Dei tre omgrepa kan forståast som at kvalitetsvurderingsarbeidet skjer anten tilfeldig og utan plan, i tråd med ein plan eller heilskapleg. Det som skil dei to siste omgrepa frå kvarandre, er at systematisk kvalitetsvurderingsarbeid ber preg av å vera av ein meir instrumentell og mindre kunnskapsutviklande art, medan det heilskaplege kvalitetsvurderingsarbeidet er meir økologisk i si tilnærming, som gjer at heile skulen som system bidreg i kunnskapsutvikling og utvikling av kvalitet. Vidare i artikkelen vil eg nytta dette rammeverket for å forstå skulen som språkopplæringsarena.

## **Materiale og metode**

### **Språksamfunna**

Artikkelen byggjer på empiri frå spørjegranskingar og fokusgruppeintervju med elevar på 10. trinn i kommunane Ål, Os og Tysvær. Desse kommunane vart valde ut på grunnlag av ei kartlegging av talmateriale frå Grunnskolen informasjonssystem (GSI) for skuleåret 2017/2018. Fem av seks ungdomsskular i dei tre kommunane takka ja til å delta. Desse kommunane har tradisjonelt vore del av det nynorske kjerneområdet (Bjørhusdal, 2014, s. 43), men ut frå GSI-tala å dømme, representerer dei no område der nynorsk er under eit visst press. Ungdomsskulane i Ål og Os har framleis relativt høg prosentdel nynorskelevar (i snitt rundt 70 %), men nynorskprosenten er likevel lågare enn på barneskulane i deira nedslagsfelt. Ål og Os representerer difor både det tilsynelatande stabile og meir ustabile på same tid. Tysvær representerer derimot eit område der nynorsk er under tydeleg press, iallfall ifølgje GSI-tala. Ein av Tysvær-skulane er ein nynorskskule, men har om lag like mange nynorskelevar som bokmåselevar. Den andre skulen frå Tysvær er den einaste bokmålsskulen i granskinga, men skulen har ein liten del nynorskelevar og representerer såleis også ein viktig kontrast til dei andre skulane.

### **Informantane**

Totalt 248 elevar deltok i spørjegranskinga. Av desse rapporterte 118 elevar at dei hadde nynorsk som hovudmål. Sidan studien skal sjå nærare

på opplærings situasjonen for elevar med nynorsk som opplæringsmål, er det desse 118 elevane som utgjer informantgrunnlaget. Av dei 118 nynorskelevane som deltok i spørjegranskinga, deltok 30 av dei i fokusgruppesamtalane. Dersom me fordeler talet på informantar ut frå heimkommune, er fordelinga slik: 34 frå Ål kommune, 67 frå Os kommune og 17 frå Tysvær kommune. Som tala syner, er det noko skilnad mellom storleiken på informantgruppene, og for presentasjonen av funna vil dette primært få to implikasjonar. For det fyrste vil informantsvara berre bli brotne ned på kommunenivå. Der det er fleire deltakarskular frå same kommune, vil resultatata følgeleg ikkje bli differensierte ut frå kva skule informantane kjem frå. Når informantgruppene er relativt små, bidreg denne løysinga til å betre sikra personvernet til elevane som er med i undersøkinga. For det andre er det viktig å ha storleiken på informantgruppene i mente når ein les resultatata som kjem fram gjennom spørjegranskinga. For å gjera dei tre kommunane til samanliknbare storleikar er alle grafane framstilte i prosent, men ein må likevel vera merksam på kor stor spennvidd det er i talet på informantar. Særleg tala frå Tysvær må lesast med dette som bakteppe.

## Datainnsamling og datahandsaming

Datainnsamlinga vart gjennomført i tidsrommet november 2018–april 2019. Kvar skule vart besøkt to gonger, fyrst for gjennomføring av spørjegranskinga, deretter i samband med fokusgruppeintervjua.

Spørjegranskinga vart gjennomført digitalt ved hjelp av SurveyXact, og bestod av både lukka og opne spørsmål som kartla bakgrunnsvariablar, språkbruk og haldningar. Av dei 46 spørsmåla i granskinga er det spørsmåla knytte til skule, samt vurdering av språkleg tryggleik, som er brukte i denne studien. Analysen baserer seg på svara til dei 118 nynorskelevane som deltok. Resultata frå dei relevante avkryssingsspørsmåla (lukka spørsmål) er framstilte deskriptivt gjennom grafar (jf. Ringdal, 2018, s. 294 ff.). Svara på dei opne spørsmåla har vorte koda ved å nytta prinsipp frå tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018).

Ved å kombinera spørjegransking med intervju fekk eg høve til å komma i tettare og meir direkte dialog med eit utval av informantane.

Fokusgruppeintervjua vart gjennomførte med grupper på 5–6 elevar, og det var to fokusgruppeintervju på kvar skule, altså totalt ti intervju. Åtte av gruppene var sett saman av både nynorsk- og bokmålslevar, medan to var høvesvis ei rein nynorskgruppe og ei rein bokmålsgruppe. Kvart intervju vart teke opp både med diktafon og video, og snittlengda på intervjusamtalane var 46 min og 30 sek. Også fokusgruppeintervjua har vorte koda ved å nytta prinsipp frå tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018), og tekstdelar som fall under temaet ‘skule/opp-læring’, utgjorde analysegrunnlaget frå intervjumaterialet. Desse tekstdelane gjekk deretter gjennom ein ny runde med tematisk analyse, for å utleia dei endelege analysekategoriane.

Informantutsegnene som vert siterte i analysedelen, er valde ut som særleg illustrative representantar for dei ulike kategoriane. Ved sitering er det valt to ulike strategiar. Sitat frå fokusgruppeintervjua vert attgjevne i standard nynorsk ortografi, medan informantutsegner frå dei opne spørsmåla i spørjeskjemaet er siterte i originalform. Viss ein elev har svara på bokmål, står sitatet dermed på bokmål, og vice versa for utsegner som er skrivne på nynorsk. Å halda på den originale språkdrakta i det elevane sjølve har skrive, er eit poeng i seg sjølv, ettersom det er interessant at nynorskelevane ofte vel å uttrykkja seg på bokmål. I attgjevinga av sitat frå fokusgruppeintervjua gjeld følgjande transkripsjonsnøkkel:

**Tabell 1:** Transkripsjonsnøkkel

E	Elev
I	Intervjuar
(tekst)	Paralingvistisk informasjon, t.d. latter
(.)	Kort pause
tekst-	Avbroten ytring
(X)	Uhøyrbar del av ytringa
[...]	Utelating av tekst

Svara byggjer på eigenrapportering, med dei potensielle feilkjelder slike data kan ha (som t.d. ‘social desirability bias’ og ‘acquiescence bias’, sjå t.d. Garrett, 2010, s. 44–45). Fordi dette er eigenrapporterte data, er det

også viktig å hugsa på at rapportane om kva som skjer i skulekvardagen, nødvendigvis vert formidla gjennom det filteret som elevblikket er. Når me ber elevar om å uttala seg om både eigne og andre sine handlingar i ein skulekontekst, er me avhengige av at elevane har god nok (sjølv)innsikt til å gje presise vurderingar av det som skjer. Samstundes er det også slik at det primære føremålet med granskinga nettopp er å koma tettare på elevane sitt perspektiv. Å bruka elevblikket som inngang til det som skjer i klasserommet, er heller ikkje ukjent frå andre granskingar (sjå t.d. Blikstad-Balas & Roe, 2020; Kane & Staiger, 2012; Opsal & Topphol, 2011; Worrell & Kuterbach, 2001). Kombinasjonen av spørjegransking og fokusgruppeintervju styrkar validiteten i elevblikket, nettopp fordi det gjev rom for å sjå funn frå dei to datagrunnlagga opp mot kvarandre. Datamaterialet er ikkje stort nok til å generalisera, men kan like fullt synleggjera tendensar, som så kan lesast opp mot overordna språk- og utdanningspolitikk.

## Analyse og funn

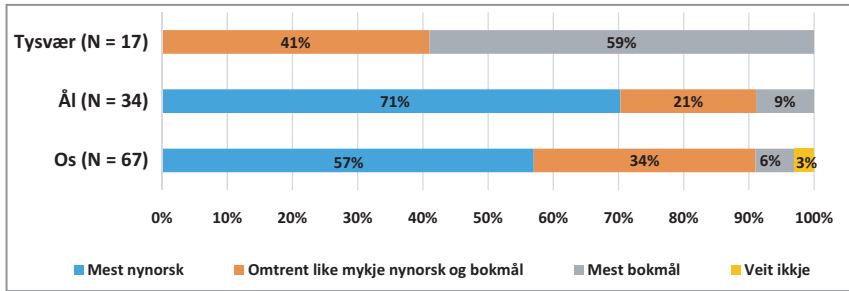
Funna vert presenterte i tre kategoriar: språkmiljøet på skulen, notering i timane og oppleving av meistring. Dei er utleidde frå både spørjegranskingsdata og informantutsegner frå fokusgruppeintervjua.

### Språkmiljøet på skulen

I denne kategorien skal eg sjå på kva elevane rapporterer om både undervisningsspråk og administrasjonsspråk. Desse underkategoriane er konkretiserte for elevane som høvesvis tavlespråk og språk i oppslag, beskjedar og skjema frå skulen. I begge typar praksisar er læraren heilt sentral, i den siste spelar også skulen som institusjon ei viktig rolle.

Eit av spørsmåla frå spørjeundersøkinga bad elevane seia noko om kva tavlespråk lærarane brukar når dei underviser i andre fag enn norsk. Figur 1 syner svaret på dette spørsmålet.





**Figur 1:** Svarfordeling på spørsmålet «Kva skriftspråk brukar lærarane når dei underviser i andre fag enn norsk? (ikkje timar med framandspråk)».

Her er det eit tydeleg skilje mellom Os og Ål på den eine sida og Tysvær på den andre sida. Elevane rapporterer at ingen av deira lærarar hovudsakleg nyttar nynorsk når dei underviser i andre fag enn norsk. Det betyr rett nok ikkje at det ikkje vert nytta nynorsk, for nesten halvparten av nynorskelevane frå Tysvær rapporterer jo om ein blanda språkbruk, der nynorsk og bokmål får om lag like stor plass. Også på Os og i Ål er det tydeleg at ein del lærarar brukar begge skriftspråka, men der har elevane også ei oppfatning av at fleirtalet av lærarane brukar nynorsk også utanom norskfaget. Når dette er tema i fokusgruppene, er det også dette svaret som kjem fyrst frå elevane: Ja, lærarane skriv på nynorsk. Men på vidare spørsmål teiknar det seg også eit anna mønster som modifiserer biletet frå spørjegranskinga. Det følgjande sitatet frå ein av fokusgruppedeltakarane i Os syner dette poenget:

[...] alt føregår eigentleg på nynorsk men eg merkar jo det at lærarane kan jo blanda litt og liksom. Det- altså det er kanskje i norsktimane, det er ikkje alltid då ein gong, men. I norsktimane er det kanskje me har fokus på å skriva liksom på nynorsk og sånn, men sånn i naturfag og matten kan det lett bli blanding [...] det er ofte blanding og det er litt irriterande tykkjer eg for då merkar eg sjølv at eg kan begynna og blanda litt når eg skal skriva. (Nynorskelev, Os, i fokusgruppeintervju)

Liknande utsegner kom i dei fleste fokusgruppesamtalane. Elevane rapporterer om lite konsekvent bruk av nynorsk, særleg i andre fag enn norsk, men også i norsktimane. Denne inkonsekvensen manifesterer seg på to ulike måtar, ifølgje elevane: At lærarane skriv både nynorsk og bokmål

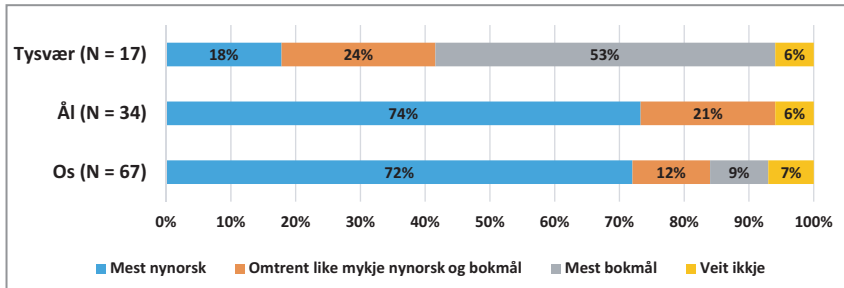
samstundes, altså at dei blandar kodane, eller at dei skriv nynorsk i ein time, for så å skriva bokmål i neste. Fleire av elevane, som eleven som er sitert, uttrykkjer ein viss frustrasjon med dette, fordi dei merkar at tavlespråket påverkar deira eigen språkbruk. Når læraren vekslar, så vekslar dei sjølve, og det at lærarane ikkje skriv konsekvent nynorsk eller bokmål og/eller blandar normene, gjer også at elevane kan bli usikre på kva nynorsk er og korleis ein skriv nynorsk.

Det elevane rapporterer, tyder på at det eksisterer eit skilje mellom såkalla innhaldsfag og språkfag. Lærarane verkar til å vera meir bevisste på kva skriftspråk dei skal bruka i norsktimane enn når det er matematikk eller naturfag som står på timeplanen. Då er det innhaldet og ikkje språket som står i fokus. Dette kan tolkast i retning av at lærarane tek i bruk ein form for transspråkingspraksis i desse faga. Ser me denne praksisen i samanheng med det uttalte målet for opplæringa, altså at elevane skal oppnå god normkompetanse i dei to norske skriftspråka, vitnar dette derimot om eit ubrukt potensial for språkeksposering, som òg kan gje elevane særlege haldningar om på kva for domene nynorsk kan nyttast. Baker og Wright (2017) viser til opplæringsmodellen ‘dual language bilingual education’, der målet er at literacyopplæring skal skje på både majoritets- og minoritetsspråket, etter gjevne fordelingsmodellar (t.d. 90:10 eller 50:50). Dei åtvarar likevel om at ein av farane ved ein slik opplæringsmodell er nettopp det at ein fordeler språk etter fagleg innhald, fordi det kan etablere seg oppfatningar om at spesifikke språk høyrer til spesifikke faglege kontekstar:

[...] when the allocation of languages is by content (e.g. the majority language is used for science and technology and the minority language is used for social studies). In this example, the majority language becomes aligned with modern technology and science, while the minority language becomes associated with tradition and culture. This may affect the status of the language in the eyes of the child, parents and society. (Baker & Wright, 2017, s. 220)

Dette kan sjåast i samanheng med det elevane i Ål, Os og Tysvær rapporterer: Nynorsk høyrer hovudsakleg til i norskfaget, medan andre fag opnar for bokmål som undervisningsspråk. Det er ikkje urimeleg at dette påverkar haldningane til elevane om brukspotensialet til nynorsk.

Språkleg innputt i skulesamanheng kan også koma frå administrasjonsspråket til skulen, her undersøkt som skriftspråket elevane møter i oppslag, beskjedar eller skjema frå skulen. Figur 2 syner kva elevane rapporterer om dette.



**Figur 2:** Svarfordeling på spørsmålet «Kva for skriftspråk ser du mest på oppslag, i beskjedar eller i skjema frå skulen?»

Både elevgruppene i Os og Ål rapporterer at dei ser klart mest nynorsk, medan Tysvær-elevane rapporterer at bokmål er det skriftspråket dei ser mest av. Dette stemmer overeins med skulane sine registrerte hovudmål: Skulane i Os og Ål er alle registrerte som nynorskskular. Utdanningsdirektoratet sine regeltolkingar (2014) opnar for at ein skule sitt administrasjonsspråk ikkje treng følgja skulen sitt vedtekne hovudmål, og det er såleis rom for å hevda at det ikkje finst *de jure*-føringar for administrasjonsspråket. Ut frå tala i Figur 2 ser det likevel ut til at skulane i Os og Ål har ein *de facto*-språkpraksis der dei i stor grad forhold seg til det som er skulen sitt registrerte hovudmål. Ettersom ein av skulane i Tysvær er registrert som bokmålsskule og ein som nynorskskule, er det ikkje overraskande at elevgruppa derfrå rapporterer om meir bokmål enn det dei to andre elevgruppene gjer.

Samstundes er det verdt å merka seg at elevgruppene på dette spørsmålet rapporterer om ein meir konsekvent nynorskpraksis samanlikna med det dei rapporterer om tavlespråket til lærarane. Unntaket er Ål, der svarprosenten for alternativet 'mest nynorsk' i Figur 1 og Figur 2 er omtrent jamstor. Ut frå reguleringane, altså regelverktolkingane, kunne me nok ha venta at alle skulane som er registrerte som nynorskskular, hadde hatt høgare prosentdel nynorsk i tavlespråket enn i administrasjonsspråket.

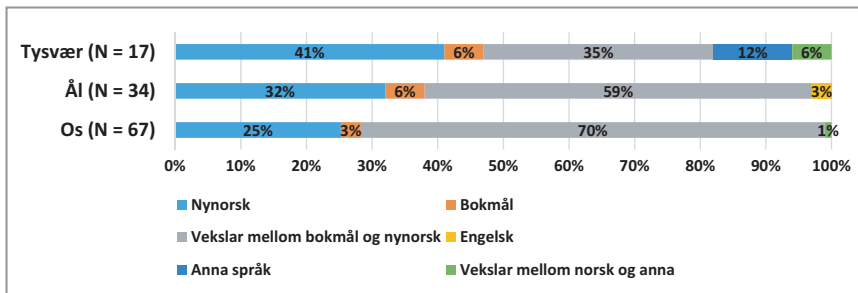
Kanskje ser me her eit døme på ei form for reforhandling av språk- og opplæringspolitiske føringar frå lærarane si side (Menken & García, 2010). Spørsmålet er såleis korleis me kan forstå lærarane sin *de facto*-praksis. Noko av forklaringa kan liggja i dei reguleringsendringane for skriftspråkopplæring som eksisterer mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet i norsk skule. Skriftspråkopplæringa i norsk skule føregår hovudsakleg etter to prinsipp: det territorielle og det personlege (Bjørhusdal, 2018; Williams, 2012). Det territorielle prinsippet gjeld i strengast grad opplæringa på barnesteget. Her vert hovudmålet til eleven i stor grad avgjort av kvar hen bur, gjennom vedtak fatta i kommunestyra og på bakgrunn av rådgjevande folkerøystingar. Ungdomstrinnet er derimot sterkare prega av det personlege prinsippet, altså at eleven har rett til å velja sjølv. Rett nok finst det altså regelverkstolkingar frå Utdanningsdirektoratet som presiserer at skulen skal halda seg til det vedtekne hovudmålet når dei driv skriftleg opplæring også på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2014), men elevane *må* ikkje lenger bruka same hovudmål som det skulen gjer. Mange har argumentert for det gunstige i individuelt sikra språkrettar (Patten & Kymlicka, 2003). Likevel kan det at elevane kjem i det Bjørhusdal (2018, s. 165) kallar eit «språkrettsleg tomrom» når dei kjem på ungdomstrinnet, gje ein situasjon som gjer det vanskelegare å vera nynorskbrukar – ettersom skulen no formelt opnar for språkskifte. Samstundes kan ein tenkja seg at det også kan gjera det utfordrande for lærarane å vera lærar. Som ei følge av det personlege språkrettsprinsippet på ungdomstrinnet er situasjonen den at det i mange norske ungdomsskuleklasserom, inkludert dei i Ål, Os og Tysvær, sit både nynorskelevar og bokmåselevar. At dette fargar læraren sin språklege praksis, er ikkje utenkjeleg. Dette kan vera ein relevant bakgrunn for å forstå den diskrepansen mellom *de facto*- og *de jure*-språkopplæringspolitikk som elevane rapporterer om.

At skulen i Ål ser ut til å vera eit unntak, kan potensielt forklarast med at Ål er den einaste av dei tre kommunane som har sin eigen vedtekne målbruksplan (Ål kommune, 2019). Kommunen opererer altså med sin eigen språkpolitikk *de jure*. Denne planen er ei vidareføring av ein målbruksplan som har eksistert sidan 1998, og slår m.a. fast at nynorsk er skulemålet i Ål, at «[a]ll skriftleg undervisning skal vere på nynorsk», og

at bruken av riktig målform i undervisninga er kvar einiskild lærar sitt ansvar (Ål kommune, 2019, s. 4–6). Eksistensen av ein slik plan indikerer at språkspørsmålet står meir i fokus hjå skuleeigar (kommunen), og har gjort det over lengre tid. Sjølv om granskinga mi ikkje kan seia noko direkte om kor vidt og korleis denne planen er implementert i skulen i Ål, er det rimeleg å tru at det elevane rapporterer, heng saman med at nynorsk som opplæringspråk er eit innarbeidd kommunalt satsingsområde. På dette punktet må Ål kunna seiast å ha det Roald (2010, s. 306) refererer til som ei systematisk tilnærming.

## Notering i timane

I spørjegranskinga vart elevane spurde om deira eigen språkproduksjon i skulesamanheng, nærare bestemt når dei noterer i timane (med unntak av timar med framandspråk). Individuell notering er relevant å undersøka fordi det representerer eit høve for elevane å bruka språket, og det er òg interessant å granska utfallet av eit språkval som elevane sjølve tek. Figur 3 syner svara frå informantane.



**Figur 3:** Svarfordeling på spørsmålet «Kva skriftspråk brukar du når du noterer i timane? (ikkje timar med framandspråk)»

Fire av fem skular i materialet er altså registrerte som nynorskskular. Dette er skular der ein kan forventa at nynorsk er primærbruksspråket for både lærarar og elevar. Ein del elevar svarar rett nok at dei brukar nynorsk, men jamt over ser det ut til at elevane ikkje er konsekvente. Særleg i elevgruppa frå Os, men også frå Ål, er det mykje veksling mellom dei to skriftspråka. Ein del veksling føregår også blant elevane frå

Tysvær, men denne elevgruppa er òg gruppa med høgast rapportert bruk av nynorsk, sjølv om ein her må hugsa på at informantgrunnlaget er lite.

Sjølv om det tilsynelatande føregår mykje veksling når elevane noterer i timane, er det likevel eitt mønster som går att hjå mange: Det er på skulen dei brukar nynorsk. Sitatet frå denne nynorskelevn frå Ål kan stå som illustrasjon:

Jeg har vært veldig på vippet fordi jeg skriver bokmål til vanlig, men jeg har alltid hatt nynorsk som hovedmål. Grunner til at jeg ikke har skiftet er: Ål er en nynorskkommune, så alle ark vi får er på nynorsk. I tillegg er all undervisning på skolene i Ål på nynorsk. Og helt fram til ungdomsskolen er alle bøkene vi får på nynorsk. Jeg har også hatt nynorsk siden jeg starta i 1.klasse. Siden jeg også skriver til vanlig på bokmål føler jeg at jeg trenger den ekstra nynorsken som er på hovedmål. Da får jeg variert med språka. For viss jeg hadde valgt bokmål som hovedmål så hadde jeg ikke hatt så mye nynorsk og det ville blitt vanskeligere å skrive på nynorsk. (Nynorskelev, Ål, i spørjegranskinga)

Som eleven her skildrar, er skulen for mange den primære arenaen kor dei både får bruka og kan få innputt på nynorsk. I fokusgruppeintervjua er det fleire av elevane som også uttrykkjer at skulen ikkje berre er deira primære nynorskarena, men også den einaste. Det nynorske språket er altså noko som for mange er koplå svært tett til skulen. Mange av elevane seier samstundes at ein viktig motivasjon for nettopp å halda på nynorsk som hovudmål på skulen, er at dei vurderer det som deira einaste måte å læra språket på.

Viss me kan tolka dette slik at elevar forstår at skulen er ein viktig språktileigningsarena, kvifor blir ikkje då nynorsk brukt i situasjonar der dei kan velja sjølv? Her kan det truleg vera fleire forklaringar. Ëi kan vera at det å vera nynorskelev, ikkje er einstyddande med det å vera nynorskbrukar (sjå også Wold, 2019). Elevane fortel om ein kvardag der det i stor grad er slik at «når ein kjem på sosiale medium og liksom (.) livet som ikkje er på skulen, så er det jo mest bokmål det går i» (nynorskelev, Ål, fokusgruppe). Det kan vera grunn til å tru at dei tek den språklege fritidspraksisen sin med inn i skulepraksisen, sjølv om dei også uttrykkjer ein intensjon og eit ynske om å bruka nynorsk for å læra seg det. Me kan kanskje seia at nynorskelevane her syner ein transspråkleg praksis,

altså at dei gjer seg nytte av det samla språklege repertoaret dei har (Wei, 2018; Auer, under utgjeving). Notering i timane har likskapstrekk med fritids- eller privat skriving, som skjer i kontekstar med mindre strenge normkrav. Det kan bety at elevane ikkje vurderer notering som del av opplærings situasjonen, og at dei difor forhold seg pragmatisk til dei situasjonane der dei kan velja sjølv.

Elevane ser altså ikkje ut til å nytta det potensialet som uformell notering kan ha for språktileigning. Dette kan indikera at lærarane heller ikkje tematiserer dette potensialet eller gjer didaktiske poeng ut av kva språk elevane brukar når dei noterer i timane. Elevane fortel då òg at bruk av nynorsk og bokmål er generelt lite tematisert, og at det sjeldan vert nytta tid på å snakka om toskriftspråkssituasjonen anna enn som ein del av språkhistoria. I den grad det er tematisert, er det typisk fordi nokon av lærarane er 'nynorskentusiastar', ifølgje elevane. Dette kan forståast i lys av språkreguleringane på ungdomssteget: Ettersom elevane no har rett til å velja skriftspråk sjølve, kan ein tenkja seg at lærarane oppfatar det å tematisera språkval i undervisningssituasjonar som brot på det personlege språkrettsprinsippet.

Ei forklaring kan òg liggja i lærarane sin eigen språklege praksis, eit poeng eg skal illustrera med fylgjande utdrag frå eit av fokusgruppeintervjua gjennomført på Ål:

- E: Eg brukar det eigentleg berre på tentamen, eg (latter).
- I: Så- men når du skriv for eksempel i timane og sånn (.) vil du skriva- skriv du på bokmål då?
- E: Eg skriv på bokmål då.
- I: Så det er- det er eit kryss på eit ark liksom? Du er liksom- du har nynorsk som hovudmål men-
- E: Ja men det spørst litt sånn (.) viss læraren skriv på nynorsk så skriv eg nynorsk (.) då orkar eg ikkje bytta sånn (X) (latter) (.) Det er eigentleg berre på skulen og på tentamen og sånn.

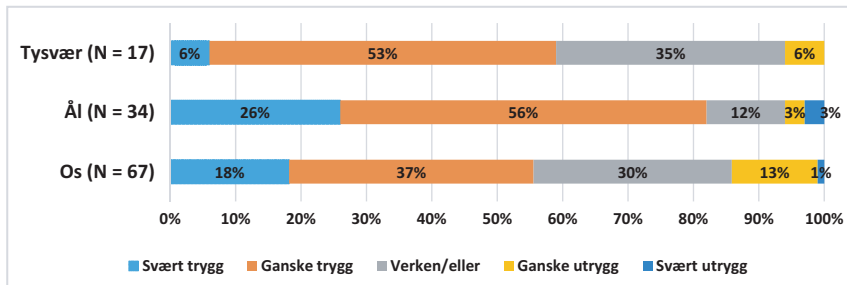
Det denne eleven i praksis skildrar, er at tavlespråket til læraren er ein viktig faktor i skriftspråksvalet hen gjer når hen noterer i timane. Ettersom me allereie veit at elevane rapporterer at mange av lærarane vekslar mellom nynorsk og bokmål, også på dei skulane der nynorsk skal vera

hovudmål, er det mogleg å forstå elevane si veksling som ein refleksjon av lærarane si veksling.

Ei tredje forklaring kan vera at arbeidet med språkopplæring føregår på ein usystematisk måte (jf. Roald, 2010). Dersom elevane i liten grad får didaktisk støtte til å forstå korleis dei produktive ferdigheitene som blir utvikla gjennom t.d. notering, kan bidra til den samla nynorskkompetansen deira, kan dette forståast som at lærarar ikkje har stor bevisstheit om dette, og at eventuell didaktisk støtte her er avhengig av einiskildelærarar. I så fall finst verken ei systematisk eller systemisk tilnærming til desse spørsmåla.

## Opplevinga av meistring

I spørjegranskinga vart elevane bedne om å vurdere kor trygge dei kjenner seg på rettskrivinga både i nynorsk og i bokmål. Figur 4 syner resultatet frå spørsmålet om rettskriving i nynorsk.



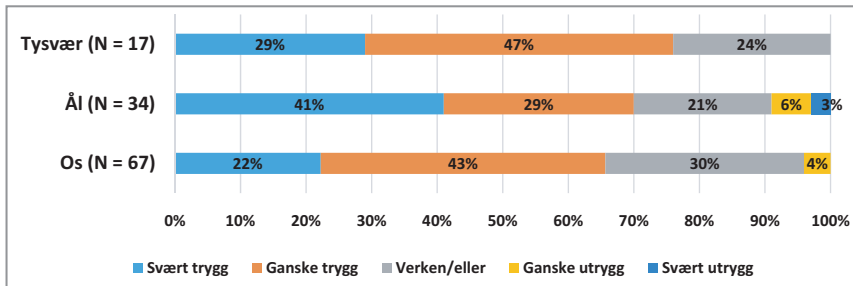
**Figur 4:** Svarfordeling på spørsmålet «Kjenner du deg trygg på rettskrivinga i nynorsk?»

Om me ser på tala i Figur 4, rapporterer ein relativt høg prosentdel av elevane at dei kjenner seg trygge på rettskrivinga i nynorsk. Ser me dei to fyrste svaralternativa under eitt, er det over halvparten av elevane som kjenner seg trygge på rettskrivinga. Tryggast er dei på Ål, der totalt 82 % av dei spurde rapporterer at dei er svært trygge eller ganske trygge. Elevane frå Os og Tysvær ligg lægre i opplevd tryggleik, men like fullt svarar over halvparten av informantane at dei kjenner seg trygge på rettskrivinga. Dette biletet skil seg altså litt frå det som er teikna av nynorskelevar gjennom tidlegare granskingar (t.d. Garthus et al., 2010;



Proba, 2014; Stemshaug, 2015; Vatsaas, 2018). Kor vidt elevane frå Ål, Os og Tysvær *faktisk* er trygge på rettskrivinga, er det rett nok ikkje råd å seia noko om ut frå mitt materiale, og det kan godt henda at følt tryggleik ikkje fell saman med faktisk tryggleik. I eit språkbevaringsperspektiv kan det likevel vera slik at den følte tryggleiken er den viktigaste faktoren.

Biletet vert noko modifisert viss me samanliknar med Figur 5, som syner resultatet frå spørsmålet om tryggleik i rettskriving i bokmål.



**Figur 5:** Svarfordeling på spørsmålet «Kjenner du deg trygg på rettskrivinga i bokmål?»

Både elevane i Os og Tysvær kjenner seg tryggare på rettskrivinga i bokmål enn i nynorsk. For elevgruppa frå Ål er det derimot motsett. Her rapporterte 82 % av dei spurde Ål-elevane at dei kjende seg ganske eller svært trygge på rettskrivinga i nynorsk, men om bokmål seier berre 70 % av dei det same. Rett nok ser me ei indre forskyving i elevgruppa frå Ål, ettersom ein større del rapporterer at dei kjenner seg *svært* trygge på bokmål, samanlikna med resultatet for liknande svaralternativ på nynorsk. Dette kan såleis lesast som konturar av det same mønsteret som me ser hjå elevane i Os og Tysvær.

I fokusgruppeintervjua er meistring eit stadig tilbakevendande tema. Fleire av elevane gjev klart uttrykk for at dei opplever nynorsk som meir komplisert enn bokmål, og at dei sit med ei oppleving av å meistra bokmål betre. På spørsmål om kva som gjer nynorsk så komplisert, trekkjer mange fram ordtilfanget. Fleire elevar peikar på eit aukande skilje mellom det nynorske skriftspråket og måten dei snakkar på, og sidan dei opplever at nynorsk har så mange ord som ligg langt vekk frå daglegspråket deira,

vert dette opplevd som ein kompliserande faktor. Nokre elevar nemner også eksplisitt bøyingsverket i nynorsk som noko dei tykkjer er vanskeleg. Manglande eksponering for nynorsk vert av fleire trekt fram som forklaringa på at dei opplever nynorsknorma som vanskelegare å få grep om enn bokmålsnorma. Nokre av elevane plasserer også ansvaret direkte på skulen og opplæringa:

Jeg synes det er lettere å skrive og lese bokmål, men det er fordi skolen ikke gir oss bra nynorsktraining. Bokmålelevene får jo nynorsk og bokmål fordi de har sidemål, men i nynorskelevenenes sidemål har vi jo bokmål. Og alle vanlige timer er bokmål som betyr at vi egentlig aldri får nynorsk. For å svare på neste spørsmål [...]: Ja, jeg bytter nok sikkert fordi skolene ikke klarer å gi skikkelig opplæring i nynorsk. Der har dere noe å jobbe med. (Nynorskelev, Tysvær, i spørjegranskinga)

Dette sitatet åleine kan sjølvsagt ikkje tena som grunnlag for generaliserte påstandar om opplæringa i Tysvær-skulen, men gjev eit innblikk i ei subjektiv oppleving av skulekvardagen som nynorskelev. Sitatet tyder på ein språkopplæringskontekst prega av bokmålshegemoni, og at det nynorske skriftspråket vert tillagt ein forholdsvis låg kapitalverdi (jf. Bourdieu, 1991). Det peikar både på faktoren eksponering for språktilegning, språkleg meistring og språkleg tryggleik, og samstundes på det som for mange vert konsekvensen av å *ikkje* oppleva at dei meistrar språket: å skifta skriftspråk frå nynorsk til bokmål.

Det elevane rapporterer om eiga meistring, gjev oss altså eit noko todelt bilete. Svara frå spørjegranskinga indikerer at fleirtalet av elevane kjenner seg relativt trygge på rettskrivinga i nynorsk, sjølv om svara også syner at elevane kjenner seg noko meir trygge på rettskrivinga i bokmål, samanlikna med resultatata for nynorsk. Skulen har fyrstelinjeoppgåva med å gjera nynorskelevar til fullkompetente, trygge morsmålsbrukarar, og biletet som teiknar seg frå spørjegranskinga åleine, kan indikera at skulane i dei tre kommunane lukkast med dette. Samstundes nyanse- rer funn frå fokusgruppesamtalane dette. Her rapporterer elevane at dei tykkjer det er vanskeleg å skriva nynorsk. Dermed kan me ikkje hevda at skriftspråkopplæringa har fungert heilt etter intensjonane. Det er kanskje vanskeleg å kategorisera språkopplæringa som usystematisk eller

systematisk (Roald, 2010), men funna tyder iallfall på at elevane som er brukarar av det minoriserte språket, ikkje opplever ei systemisk tilnærming for språkopplæring.

## Avsluttande drøfting: status og vegen vidare

Analysen syner at skulen framstår som ein viktig språkbruksarena for nynorskelevane i Ål, Os og Tysvær. Mange av elevane gjev uttrykk for at klasserommet er deira primærarena, og for mange den einaste arenaen, for nynorsk. Dette harmonerer med granskingane innan språkpolitikk og -planlegging som har undersøkt skulen som språkpolitisk aktør, og som trekkjer fram skulen som ein viktig arena for språkopplæring i og språkbevaring av mindretalsspråk (Baker & Wright, 2017). For nynorskelevane i Ål, Os og Tysvær har skulen såleis *potensialet* til å vera ein viktig stillasbyggjar. Nokre av funna i studien gjev eit inntrykk av at skulane i desse kommunane til dels lukkast med dette, ettersom ein relativt stor del av elevgruppa rapporterer at dei tykkjer dei meistrar nynorsk. Når eg likevel tolkar elevane som at dei meiner dei manglar naudsynste stillas for å utvikla seg til kompetente språkbrukarar, er det fordi dei gjev uttrykk for at dei opplever nynorsk som vanskelegare enn bokmål, at dei møter vekslande og til dels mangelfull eksponering for nynorsk gjennom språkmiljøet på skulen, og at det føregår lite eksplisitt opplæring i nynorsk skriftspråk.

*Vilkårleg* er min samla karakteristikk av den opplæringssituasjonen som nynorskelevane skildrar. Særleg gjeld dette for undervisningsspråket i klasserommet, men det kan også høva som karakteristikk for den uformelle skuleskrivingspraksisen til elevane slik han kjem til uttrykk i rapportane om notering i timane. Frå språklæringslitteraturen veit me at språkmøte gjennom eksponering er ein nøkkel for å tileigna seg og å vidareutvikla kompetanse i eit bestemt språk, og at denne eksponeringa kan skje gjennom både eksplisitt og implisitt undervisning (Baker & Wright, 2017; Gathercole & Thomas, 2009; Pollo, 2008). Undersøkinga mi har vist at trass i både tydelege læringsintensjonar (elevane) og tydelege føringar (lærarane), er *potensialet* for både eksplisitt og implisitt opplæring i nynorsk ikkje utnytta.

Studien min indikerer såleis at arbeidet med skriftspråksopplæring er prega av ei *usystematisk* tilnærming (Roald, 2010). At elevane rapporterer om ein noko vilkårleg bruk av nynorsk og bokmål som undervisningsspråk, om lite didaktisk tematisering av språkval og om lite eksplisitt opplæring i nynorsk, tyder ikkje på eit heilskapleg fokus på skriftspråksopplæring og på korleis den skal drivast for å nå dei språkoppføringspolitiske målsetjingane. Karakteristikken usystematisk utelukkar likevel ikkje at det ikkje finst eit medvit om bruk av det minoriserte skriftspråket: Det elevane rapporterer om språk i beskjedar og skjema, kan peika mot at nynorsk vert nytta som administrasjonsspråk på skulane. Sjølv sagt må me nok ein gong ha i mente at dette er sjølvrapporterte data, men det samla inntrykket er like fullt at bevisstheita om språkmiljøet si rolle for elevane si tileigning av nynorsk ikkje verkar til å vera sterkt forankra i heile skulen som organisasjon. Det er iallfall ikkje gjennomgåande bruk av nynorsk overfor elevane ved dei undersøkte skulane.

Det er då òg slik at reguleringane for norsk skriftspråksopplæring på ungdomstrinnet verkar utydelege. At det er forsøkt gjeve retningslinjer og føringar, som t.d. Utdanningsdirektoratet sine regeltolkingar (2014), er i seg sjølv eit teikn på at den rettslege situasjonen i praksis er uklar. Den skriftlege mormålsopplæringa på det norske ungdomstrinnet skjer prinsipielt i språkblanda kontekstar, i tråd med det personlege språkkrettsprinsippet her. I klasseromma i ungdomsskulen sit altså elevar med nynorsk som hovudmål saman med elevar med bokmål som hovudmål. Samstundes skal skulane ha eit registrert hovudmål – som òg representerer ei føring for undervisningsspråket til lærarane. Lærarane må såleis balansera to omsyn. Det eine er direktoratet sine tolkingar av opplæringslovas føreskriving av fritt skriftspråksval, som går ut på at skulane skal ha eit definert administrasjons- og undervisningsspråk. Det andre er den faktiske toskriftspråkssituasjonen i klasseromma, som er eit resultat av elevretten til fritt skriftspråksval (Bjørhusdal, 2018). Dermed vert det nettopp einskildlærarane som skaper ungdomstrinnets språkpolitikk *de facto*; og ein ukontroversiell hypotese er at den fyrst og fremst vert forma ut frå behovet til det språklege fleirtalet i klasserommet. Det ligg i sakas natur at brukarane av det minoriserte språket ofte ikkje utgjer det fleirtalet.

Utsegnene til elevane peikar altså mot ein utydeleg regulerings- og rettssituasjon på ungdomssteget, ein situasjon som medfører at einskildpersonar og einskildsituasjonar i stor grad bestemmer kvaliteten på den skriftlege morsmålsopplæringa på ungdomstrinnet. Dermed vil eg karakterisera denne opplæringa som *usystematisk* (jf. Roald, 2010). Å skapa kompetente og trygge nynorskelevar i tråd med dei politiske føringane *de jure* fordrar for det fyrste forskingsbasert innsikt i språkoppføringspolitikken *de facto*, for det andre *systemisk* arbeid med opplæring i nynorsk som hovudmål. Dette er ei utfordring både til språkplanleggingsforskninga og til norsk språkplanlegging.

## Summary

This study focuses on the role of both the teacher and the school in relation to the written language choices made by pupils in the 10th grade. The aim is to discuss how the school functions as a linguistic scaffolder to Nynorsk pupils, and the study draws on survey and interview data from 10th grade pupils in the three municipalities Ål, Os and Tysvær. The pupils generally report that the school is an important Nynorsk arena, but many also report that the education does not provide them with sufficient support to become competent and confident users of Nynorsk. The pupils' reports are discussed in light of both theories on language acquisition and language policy and planning (LPP), as well as theories focusing on quality assessment work in schools. The findings point in the direction of an unsystematic approach to written language instruction, while also indicating that the regulating and legal situation surrounding written language instruction in lower secondary school is somewhat unclear.

Janne Sønnesyne  
Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking  
Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal  
Postboks 7030  
NO-5020 Bergen  
janne.sonnesyne@hvl.no

## Litteratur

- Auer, P. (under utgjeving). ‘Translanguaging’ or ‘doing languages’? Multilingual practices and the notion of ‘codes’. I J. MacSwann (Red.), *Language(s): Multilingualism and its consequences*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2003). Language planning: A grounded approach. I J. M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (Red.), *Bilingualism: Beyond basic principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore* (s. 88–111). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6. utg.). Storbritannia: Multilingual Matters.
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring. Norsk offentleg språkpoltikk 1885–2005*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Bjørhusdal, E. (2017). Nynorsk språkstimulering i barnehagen: Framlegg til eit fagleg grunnlag. I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste* (s. 11–31). Oslo: Samlaget.
- Bjørhusdal, E. (2018). Ei språkhistorie for ungdomsskulen. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norsktimene på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Great Britain: Polity Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Bruner, J. (1983). *Child’s talk*. New York: Norton.
- Bull, T. (2004). Nynorsk som minoritetsspråk. *Språknytt*, 3–4, 36–39.
- Costa, J., De Korne, H. & Lane, P. (2017). Standardising minority languages. Reinventing peripheral languages in the 21st century. I P. Lane, J. Costa & H. De Korne (Red.), *Standardizing minority languages. Competing ideologies of authority and authenticity in the global periphery* (s. 1–23). Henta frå <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315647722>
- Dombrowski, L. M. (2014). Additional language education and language development goals: The example of Gaelic (learners) education in Highland Council, Scotland. *British Educational Research Journal*, 40(2), 261–279. <https://doi.org/10.1002/berj.3040>
- Edwards, J. (1992). Sociopolitical aspects of language maintenance and loss: Towards a typology of minority language situations. I W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Red.), *Maintenance and loss of minority languages* (s. 37–54). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Eiksund, H. (2019). Språkpraksisar i randsona. Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting 10*, s. 49–76. <https://doi.org/10.7557/17.4971>

- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *SSLA*, 24, 143–188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. & Menken, K. (2010). Stirring the onion: Education and dynamics of language education policies (looking ahead). I K. Menken & O. García (Red.), *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (s. 249–261). New York/London: Routledge.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garthus, K. M. K. (2009). *Rapport om språkskifte i Valdres*. Målstreken/Valdres Mållag.
- Garthus, K. M. K., Todal, J. & Øzerk, K. (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane*. Noregs Mållag. Henta frå [http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/2010Rapport\\_ValdresFirda.pdf](http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/2010Rapport_ValdresFirda.pdf)
- Gathercole, V. C. M. & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: language and cognition*, 12(2), s. 213–237. <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>
- Hornberger, N. H. (2002). Language shift and language revitalization. I R. B. Kaplan (Red.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (s. 365–373). Oxford: Oxford University Press.
- Hornberger, N., Tapia, A., Hanks, D., Dueñas, F. & Lee, S. (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(2), 152–186. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000428>
- Hua, Z. (2014). First language acquisition. I L. Wei (Red.), *Applied Linguistics* (s. 44–64). London: Wiley Blackwell.
- Hårstad, G. (2018). «Du vel nynorsk fordi bokmål er lettare då, liksom». *Ein sociolingvistisk studie av språkval og språklege ideologiar hjå ungdomsskuleelevar i Midt-Gudbrandsdalen*. (Masteroppgåve). NTNU.
- Idsøe, T. (2016). *Er nynorsk vanskeleg, eller er det berre ein vane? Ei undersøking av språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randzone og eit språkdelt område i Hordaland*. (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Storbritannia: Palgrave Macmillan.
- Kane, T. J. & Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching. Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*. Bill & Melinda Gates Foundation. Henta 10.04.20 frå <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540960.pdf>

- Kleggetveit, I. (2013). *Eg eller jeg? Ein studie av forhold som kan påverke valet mellom nynorsk og bokmål hos ungdom i Indre-Agder*. (Masteroppgåve). Universitetet i Agder.
- Kulturdepartementet. (2020). *Lov om språk (språklova)* (Prop. 108 L (2019–2020)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/>
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk* (Meld.St. nr. 35, 2007–2008). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer—Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* (Meld.St. nr. 23, 2007–2008). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>
- Lasagabaster, D. & Huguët, A. (Red.) (2007). *Multilingualism in European contexts: Language use and attitudes*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lian, A. (2017). Statistical learning and developmental language impairments. *Scandinavian Psychologist*, (4). Henta 22.04.20 frå <https://psykologisk.no/sp/2017/06/e9/>
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 51(1), 167–201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- Menken, K. & García, O. (2010). Introduction. I K. Menken & O. García (Red.), *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (s. 1–10). London/New York: Routledge.
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner – Når språk møtes*. Oslo: Novus forlag.
- Opsal, H. & Topphol, A. K. (2011). Kven er det som skal vurdere om matematikklæraren har matematikklærarkompetanse? – Elevar og foreldre sitt syn på matematikklærarane. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(3), s. 185–197.
- Patten, A. & Kymlicka, W. (2003). Introduction: Language rights and political theory: Context, issues, and approaches. I W. Kymlicka & A. Patten (Red.), *Language rights and political theory* (s. 1–51). Oxford: Oxford University Press.
- Pollo, T. C. (2008). *The nature of young children's phonological and nonphonological spellings*. (Doktoravhandling). Saint Louis, Missouri: Washington University.
- Potowski, K. (2013). Language maintenance and shift. I R. Bayley, R. Cameron, & C. Lucas (Red.), *The Oxford handbook of sociolinguistics* (s. 321–339). Oxford: Oxford University Press.



- Proba Samfunnsanalyse. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. Rapport 2014-07. Henta frå [http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal\\_med-justerte-tabeller.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/probarapport-2014-07-undersokelse-av-nynorsk-som-hovedmal_med-justerte-tabeller.pdf)
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language planning and policy. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196–213.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. Henta frå <http://bora.uib.no/handle/1956/3849>
- Røyneland, U. (2013). 'The voice from below'. Norwegian language reforms in the 21st century. I T. Lohndal (Red.), *In search of universal grammar. From Old Norse to Zoque* (s. 53–76). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London/New York: Routledge. Henta frå <https://ebookcentral.proquest.com/>
- Shohamy, E. (2009). Language teachers as partners in crafting educational language policies. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 45–67.
- Sjøhelle, K. K. (2017). Språkdusj i nynorskopplæringa. Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt for sidemålsopplæring. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 284–303). Oslo: Samlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, (1). <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Språkrådet. (2012). *Språkstatus 2012. Språkpolitisk tilstandsrapport frå Språkrådet*. Henta frå <https://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kstatus/Spr%C3%A5kstatus%202012.pdf>
- Stemshaug, A. (2015). *Å vere nynorskelev i ei bokmålsverd: ein kvalitativ kasusstudie av nynorskelevar sitt forhold til eige hovudmål*. (Masteroppgåve). NTNU.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, J. B. (1991). Editor's introduction. I P. Bourdieu, *Language and symbolic power* (s. 1–31). Oxford: Polity Press.
- Treiman, R. & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. New York: Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <https://www.udir.no/klo6/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Målformer i grunnskolen. Regelverkstolkingar frå Udir. Henta frå <https://www.udir.no/regelverkstolkinger/opplaring/Malform/malformer-i-grunnskolen12/1-Skriftlig-malform/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI), <https://gsi.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk* (NOR1-06). Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vatsaas, H. R. (2018). «Litt vanskeleg og litt keisamt, eigentleg». *Ei gransking av normoppfatningar hjå unge nynorskbrukarar*. (Masteroppgåve). Universitetet i Bergen.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walton, S. (2015). Kva er nynorsken? I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 16–35). Oslo: Samlaget.
- Williams, C. H. (2012). Language policy, territorialism and regional autonomy. I B. Spolsky (Red.), *The Cambridge handbook of language policy* (s. 174–202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar om språkbortval i randsoner. *Målbryting*, 10, 77–99. <https://doi.org/10.7557/17.4825>
- Worrell, F. C. & Kuterbach, L. D. (2001). The use of student ratings of teacher behaviors with academically talented high school students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XII(4), 236–247.
- Øvrelid, I. N. (2014). *Språkskifte ved tre vidaregåande skular i Møre og Romsdal. Påverknad og haldningar*. (Masteroppgåve). Høgskulen i Volda.
- Øzker, K. & Todal, J. (2013). Written language shift among Norwegian youth. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 285–300.
- Ål kommune. (2019). *Målbruksplan for Ål kommune*. Henta frå [https://www.aal.kommune.no/siteassets/aal/servicetorg/19-00032-6-malbruksplan-482114\\_2\\_1.pdf](https://www.aal.kommune.no/siteassets/aal/servicetorg/19-00032-6-malbruksplan-482114_2_1.pdf)



# Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål

Av Kristin Kibsgaard Sjøhelle

**Samandrag:** Artikkelen tematiserer arbeid med grammatikk i skriveopplæringa, med eit særleg blikk på sidemålsopplæring på nynorsk. Eg har i ein intervensjonsstudie studert korleis eit utval avgangselevar vel ulike skrivestrategiar i møte med nynorsk som bruksspråk. Ein slik strategi er den tradisjonelle bruken av grammatikkoppgåver som førebuing til skrivning på nynorsk. I artikkelen søker eg svar på korleis elevane forstår grammatikk som støtte i skriveopplæringa på nynorsk. Eg ønsker også å synleggjere andre moglege arbeidsmåtar i koplinga mellom grammatikk og skriveopplæring. Artikkelen trekker opp eit oversyn over utviklinga i forskning som over fleire år har stadfesta problematiske sider ved grammatikk i skriveopplæringa, og til nyare forskning som utfordrar dei etablerte effektstudiane og viser veg til eit meir didaktisk og funksjonelt syn på grammatikk og skriveopplæring. Artikkelen drøftar enkeltfunn frå intervensjonsstudien, som ei opptakt til ein nødvendig diskusjon rundt korleis grammatikk kan vere ei støtte i elevane si skrivning på nynorsk.

**Nøkkelord:** Grammatikk, nynorsk som sidemål, skriveopplæring, vidaregåande trinn

**Keywords:** Grammar, Norwegian Nynorsk as a second choice variety, written language instruction, upper secondary school

## Innleiing

Opplæring i nynorsk som sidemål har tradisjonelt blitt kopla saman med grammatikkundervisning i norsk skole, og nynorsk har gjerne hatt

Sitering av denne artikkelen: Sjøhelle, K. K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 235–258). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>  
Lisens: CC-BY 4.0.

merkelappen som den brysame sida ved norskfaget. Grammatikk er ofte oppfatta som nødvendig for å lære framandspråk, og når det blir kopla til nynorskopplæring, er det nærliggande for bokmåseleven å også tenke at nynorsk er eit framandspråk, som kan vere tungt og vanskeleg å tileigne seg (Sjøhelle, 2017). Opplevinga av at nynorsk og grammatikk heng saman, blir også styrkt av lærebøkene for norskfaget, som gjerne har hatt ein eigen nynorskdell der formverk på nynorsk og utfylling av grammatikkøvingar har vore særleg framtrudande (Brekke, 2017; Jansson, 2004). Dette har vore vanleg, trass i at studiar over mange år har vist at skriveopplæring har hatt lite å hente i arbeid med grammatikk som er lausriven frå sjølv skrivninga (Andrews, 2006; Elley, Barham, Lamb & Wyllie, 1979; Hertzberg, 2008; Hillocks, 1984).

Kritikken mot det ein-sidede fokuset på grammatikk i arbeidet med nynorsk som sidemål er på ingen måte ukjent, og ønsket om meir forskning på og dokumentasjon av sidemålsopplæring på nynorsk har kome både frå politisk hald (Kunnskapsdepartementet, 2003–2004) og frå forskarhald (Berge, 2001; Jansson, 2004). Og samtidig som dette handlar om korleis ein kan gjere sidemålsopplæringa meir meningsfull for elevane, er det også ein del av ein større diskusjon om kva plass grammatikk skal ha i arbeid med skriveopplæring meir generelt. Når eg i denne artikkelen tematiserer koplinga mellom grammatikk og skrivning, er det fordi det i dei seinare åra har blitt stilt spørsmål ved grunnlaget for studiane som viser at grammatikkundervisning har liten effekt (sjå t.d. Hertzberg, 2014). Fleire etterlyser didaktiske og meir funksjonelle måtar å integrere grammatikk i skriveopplæringa på (Haugen, 2019; Myhill & Watson, 2014). Denne diskusjonen er også relevant for nynorskopplæringa.

Motivasjonen min for å studere dette temaet er funn frå ein intervensjonsstudie der eg følgde ei bokmålsklasse på vidaregåande trinn som nytta nynorsk som bruksspråk i alle norsktimane gjennom eitt skoleår (Sjøhelle, 2016). Grammatikkundervisning eller anna eksplisitt nynorskopplæring vart lite vektlagt gjennom intervensjonsåret, men heller det å eksponere elevane for nynorske tekstar og at dei sjølv skulle bruke nynorsk så mykje som mogleg. Målet med intervensjonen var å finne ut kva som kjenneteiknar skrivestrategiane til elevar i møte med nynorsk som sidemål, og på kva måte desse strategiane får innverknad

på arbeidet med skriving på sidemålet. Intervensjonen vart gjennomført i ei studiespesialiserande VG3-klasse i Midt-Noreg med 26 elevar, der 18 jenter og fem gutar i klassa deltok i studien (dei resterande tre hadde av ulike grunnar fritak frå sidemålsskarakter). Materialet vart henta inn på tre ulike tidspunkt gjennom året, gjennom ein kombinasjon av kvalitative metodar: Elevane skreiv *refleksjonstekstar* i starten og i slutten av året og bidrog også med refleksjonar i ein *digital klassediskusjon* etter første halvdel av skoleåret. Eg gjorde vidare *fokusgruppeintervju* med seks elevar i slutten av året og hadde nokre *observasjonsøker* gjennom året. I tillegg intervjuar eg læraren i etterkant av intervensjonen. Eit gjennomgangstema i det innsamla materialet var elevane sine opplevingar av det å ha ei sidemålsopplæring som for det meste handla om å nytte nynorsk i kvardagen. Dei fekk også reflektere rundt kva skrivestrategiar dei meinte dei nytta når dei skreiv eller førebudde skriving på nynorsk. Desse skrivestrategiane vart ikkje presenterte for dei, men vart synlege gjennom elevane sine egne utsegner i tekstar og intervju (Sjøhelle, 2016).

Ein av desse strategiane var det å støtte seg til grammatikk i skriveopplæringa, slik den tradisjonelle nynorskopplæringa legg opp til. I studien finn eg at fleire av elevane har eit ambivalent forhold til grammatikkbegrepet: Det er få elevar som uttrykker at dette er ein føretrekt strategi, og mange uttrykker frustrasjon over den vanskelege nynorske grammatikken som dei har blitt undervist i i norskfaget. Eg finn det likevel interessant at nokre av elevane samtidig bruker grammatiske omgrep når dei omtalar andre strategiar, og at dei kanskje er ubevisste behovet for eit metaspråk om skriftspråket dei lærer. I denne artikkelen vil funn frå denne intervensjonsstudien bli løfta fram som illustrerande døme på korleis elevane forstår grammatikk kopla til nynorsk skriveopplæring. Forskingsspørsmåla til denne artikkelen blir *korleis forstår elevane i undersøkinga grammatikk som ei støtte i skriveopplæringa på nynorsk? Og korleis kan forskning på koplinga mellom grammatikk og skriveopplæring vise veg til ei nytenking rundt denne skriveopplæringa?* I artikkelen ønsker eg å sjå dette temaet i lys av internasjonal og nasjonal forskning som tematiserer grammatikk og skriveopplæring. Føremålet med artikkelen er å bruke funn frå min studie til å løfte fram diskusjonen rundt grammatikken sin plass i skriveopplæring, og i nynorskopplæring spesielt.

Eg stiller spørsmål ved om det er grunn til å tenke nytt rundt måten vi koplar grammatiske omgrep til skriving i sidemålsopplæring på nynorsk.

Eg startar artikkelen med å avgrense og definere omgrepet *grammatikk* slik det blir brukt i denne samanhengen. I teoridelen samanfattar eg effektstudiar av grammatikk som reiskap for skriveopplæring frå 60-talet og framover, før eg syner internasjonal og nasjonal forskning knytt til ein meir funksjonell bruk av grammatikk i skriveopplæringa. I artikkelens empiriske del oppsummerer eg metoden som vart nytta i intervensjonsstudien, og trekker ut funn frå intervensjonsstudien som kan synleggjere korleis elevane forstår og nyttar grammatikk som strategisk støtte når dei skriv nynorsk. Eg konkluderer med nokre tankar som kan vere ei opptakt til vidare diskusjon rundt grammatikken sin plass i sidemålsopplæring på nynorsk.

## Grammatikk – eit mangetydig omgrep

Omgrepet grammatikk kan omfatte store fagfelt, og ei avgrensing i denne artikkelen vil vere grammatikk spesifikt retta mot skriveopplæring på morsmålet og effektstudiar knytt til dette. I intervensjonsstudien har det også vore relevant å trekke framandspråksperspektivet inn i diskusjonen om grammatikk (Sjøhelle, 2016), men dette feltet er også svært omfattande og blir ikkje ein del av det eg drøftar her. Eg vil også avgrense den internasjonale forskinga til studiar i engelskspråklege land, som har hatt stor innverknad på skriveforskinga i Noreg. Denne forskinga skil seg ein del frå studiar i andre land i Europa, noko eg også skal kome tilbake til. I Skandinavia er det ikkje gjort effektstudiar på grammatikk i skriveopplæringa, og derfor er det også naturleg at vi støttar oss til den omfattande forskinga på engelsk som morsmål, noko mange norske skriveforskarar også gjer (Hertzberg, 2014).

Omgrepet grammatikk er ikkje eintydig. I intervensjonsstudien eg viser til, kjem det fram at det ofte er uklart for elevane om grammatikk handlar om arbeid med ordklassar, om å gjere utfyllingsoppgåver, om rettskrivingsreglar eller å arbeide med syntaks og reglar for god språkføring. I mange samanhengar snakkar elevane om grammatiske fenomen utan at dei refererer til det som grammatikk i det heile tatt (Sjøhelle, 2016,

s. 147). Denne forvirringa rundt omgrepet er eg ikkje aleine om å finne i mitt materiale. Lingvisten Craig Hancock (2009) erfarer til dømes at ferske studentar i møte med den akademiske skrivediskursen tenker at alt som har med normer og reglar i språk, også har med grammatikk å gjere, og han forklarar det slik:

Even when clearly more rhetorical than grammatical – rules about the number of sentences in a paragraph, for example – students think of them as grammar precisely because they are constraining and prescriptive. Grammar is error and error is grammar in much of the public mind. (s. 195)

Denne forvirringa rundt kva grammatikk dreier seg om, har fleire skriveforskarar kommentert. Michael Smith med fleire forklarar dette med at omgrepet har så mange betydningar og blir brukt i så mange ulike samanhengar, at det kan vere vanskeleg å skilje ut kva som faktisk er grammatikk (Smith & Cheville, 2006/2008). Den newzealandske skriveforskararen Terry Locke peikar på at omgrepet *grammatikkundervisning* også kan vere uklart for mange fordi det kan innehalde ulike innfallsvinklar til emnet. Han seier at «Grammar teaching is rather fuzzy and can mean a huge range of things» (Locke, 2009, s. 190). Den såkalla skolegrammatikken, som er prega av eksplisitt og teoretisk tilnærming til språk (Haugen, 2019, s. 7), har likevel lenge vore sentral i skriveopplæringa, og dette har fått mykje å seie for korleis folk oppfattar omgrepet.

Når eg her skal ta for meg grammatikkomgrepet i skriveopplæringa, vil eg bruke følgande definisjon, henta frå Oxford Concise Dictionary of Linguistics: «Any systematic account of the structure of a language; the patterns that it describes and the branch of linguistics concerned with such patterns» (Matthews, 2007). I effektstudiane eg vidare skal vise til, er det nettopp måten vi analyserer og kategoriserer mønster i språket på, og korleis vi forstår *grammatikken som system*, som er temaet.

## Internasjonal forskning på grammatikkundervisning og skriveopplæring

Forskning på grammatikken sin plass i skriveopplæringa i dei store engelskspråklege landa som USA, England, Canada, Australia og New



Zealand vart frå 60-talet dominert av studiar av kva effekt grammatikkundervisning hadde på skriveferdigheitene til elevar. Resultata frå desse effektstudiane var ganske eintydige. Den ofte siterte Braddock-rapporten frå 1963 undersøkte metodar for språkundervisning i ein periode på over 20 år. Den slo fast at grammatikk i forma *traditional school grammar* hadde liten eller ingen effekt på kvaliteten i elevane si skrivning. I tillegg peikte den på at denne typen grammatikkundervisning i verste fall er øydeleggende for skriveutviklinga hos elevane. Richard Braddock (1963) og hans kollegaer konkluderte mellom anna med følgande:

[...] the teaching of formal grammar has a negligible or, because it usually displaces some instruction and practice composition, even harmful effect on the improvement of writing. (s. 38)

Braddock-rapporten fekk følge av fleire store effektundersøkingar dei komande åra. George Hillocks (1984) kom til same konklusjon to tiår seinare, og fann at den tradisjonelle skolegrammatikken er den undervisningsmetoden som har minst effekt av dei metodane som blir undersøkte. Han hevda at: «Taught in certain ways, grammar and mechanics instruction has a deleterious effect on student writing» (s. 160). Hillocks presiserte i sin rapport også at om vi skal ta utfordringane i skriveopplæringa på alvor, må vi gå bort ifrå opplæring i *declarative knowledge*, altså påstandskunnskap. Han meinte at vi heller må utvikle og finne fram til nye teknikkar i skriveopplæringa som inneber *procedural knowledge*, eller ferdigheitskunnskap.

Fleire andre større undersøkingar stadfestar dei nedslåande resultat. Elley, Barham, Lamb og Wyllie undersøkte på 70-talet korleis high school-elevar i New Zealand utvikla sine skriveferdigheiter gjennom tre års skolegang. Elevane fekk undervisning i skrivning på tre ulike måtar: tradisjonell skolegrammatikk, transformasjonell-generativ grammatikk og kreativ skrivning og arbeid med litteratur. Resultata frå undersøkinga viste ubetydelege forskjellar i elevane sin skrivekompetanse som resultat av desse metodane. Det dei derimot fann, var ein tydeleg tendens til negative haldningar til skrivning i engelskfaget, som oppstod hos elevane som hadde hatt ekstra fokus på grammatikk i opplæringa (Elley, Barham, Lamb & Wyllie, 1979).

Ein siste rapport som bekreftar desse funna, er den engelske EPPI-studien frå 2004. Denne tok for seg ulike studiar av grammatikkundervisning og skriveferdigheiter i England. I konklusjonen presiserte Richard Andrews med fleire (2005) at til tross for at grammatikk som vitenskap kan vere interessant i seg sjølv, er det bortkasta tid å drive med formell grammatikkundervisning for å betre elevane sin skrivekompetanse. Dei konkluderte med følgande:

[...] there is no evidence for the assumption made by policy-makers and researchers in the United Kingdom that knowledge about grammar is a useful tool in helping school pupils to write more fluently and accurately. (s. 69)

Dei store effektstudiane som gav eintydige resultat i fleire tiår, overlet ingen tvil om den svake samanhengen mellom grammatikkundervisning og skriveferdigheitene hos elevane, snarare tvert imot. Det er god grunn til å tru at metodane som har vore brukte i denne forskinga, måler det dei er tenkt å måle. Likevel, trass i det store omfanget og konsistensen på desse studiane, kan det vere grunn til å spørje om *kva* dei faktisk måler, og *kva* som eventuelt *ikkje* er tatt omsyn til i intervensjonane. Richard Hudson (2016) peiker på at effektstudiane ikkje tar omsyn til *alle* typar grammatikkundervisning, og dermed fangar dei ikkje opp forsøk som dokumenterer alternative måtar å kople grammatikk til skrivinga på. Han meiner vi i dag ser at pendelen svingar i retning av ei annleis utprøving av grammatikk i skriveopplæringa, og då blir det også tydeleg at den omfattande rapporteringa av negativ effekt kan ha store manglar. Hudson viser til fleire studiar som tar i bruk andre metodar enn den tradisjonelle skolegrammatikken, og som viser seg å ha positiv effekt på elevar si skriving (s. 296).

Sett frå eit norsklærarperspektiv er det også element i effektstudiane som ein kan diskutere verdien av. Frøydis Hertzberg har ved fleire høve peikt på at dei deprimerande resultata over fleire tiår kan ha gjort at vi i skolesamanheng har gjort grammatikk til ein meir overflødig faktor enn nødvendig (Hertzberg, 2004; 2008; 2014). Ho får følge av Lars Anders Kulbrandstad, som meiner at vi i iveren etter å fjerne grammatikken frå skolen har «kastet barnet ut med badevannet» (Brøyn, 2014, s. 8). Hertzberg hevdar at vi for eksempel veit lite om akkurat *korleis* undervisninga der

testane er gjort, vart lagt opp, eller kva slags *kriterium* som er brukte for å måle elevar sine skriveferdigheiter, og om intervensjonsperiodene var lange nok til at ein faktisk kunne notere endring. Ho peiker på at *læraren* kanskje er den vanskelegaste variabelen å undersøke, i og med at vi vanskeleg kan kontrollere om det dreier seg om god eller dårleg undervisning hos den enkelte (Hertzberg, 2008, s. 18). Hertzberg viser til nyare forskning på grammatikk i skriveforskninga (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012), og meiner det er grunn til sjå forbi den kontekstlause grammatikkundervisninga og heller undersøke skriveopplæringa i lys av studiar og utdanningsprogram der grammatikk blir ein del av *språkleg bevisstgjerung*, eller det å ha merksemd på språket som medium (Hertzberg, 2014).

Eit motstykke til den tradisjonelle skolegrammatikken er den funksjonelle tilnærminga til grammatikk. Eva Maagerø (1999) er også opptatt av at grammatikkopplæring ikkje berre må koplast til tomme former eller reglar. På same måte som ord, realiserer også grammatikken mening. Ho viser til den systemisk funksjonelle lingvistikken, og peiker på at grammatikken er ein viktig del av det språkrepertoaret kvart enkelt fag har. Kunnskap om fagtekstane sin grammatikk kan hjelpe elevane å forstå slike tekstar betre, og til korleis dei skal skape sitt eige fagspråk. Vidare vil eg vise til forskning og utvikling av metodar der grammatikk fungerer som ein nyttig reiskap for å auke elevar si språklege bevisstheit, mellom anna gjennom den systemisk funksjonelle lingvistikken.

## Hallidays funksjonelle grammatikk

*Systemisk funksjonell lingvistikk* er ein metode som mellom anna kviler på ideen om språkleg bevisstgjerung. Metoden vart introdusert av lingvisten Michael Halliday i 1985, og den skil seg også markant frå den tradisjonelle skolegrammatikken. Halliday koplar omgrepet sosialsemiotikk til språket, og utvidar dermed forståinga av språk som noko nært knytt til den konteksten det opptreir i. I boka *An Introduction to Functional Grammar* (2004) opnar han for ei annleis tenking rundt grammatikk. Australske forskarar har bygd vidare på Halliday sine teoriar, og dette har lagt grunnlaget for tenkinga i *den australske sjangerskolen*, som er ei pedagogisk tilnærming til skriving og sjangerundervisning.

Begrepet *funksjonell grammatikk* er semantisk basert, og tar derfor utgangspunkt i at språket er ein ressurs for å skape ei meining. Ein tekst kan granskast på mange ulike måtar, men det er særleg to måtar, eller metafunksjonar, Halliday peiker på som er gjensidig avhengig av kvarandre, og som skildrar den funksjonelle grammatikken, den *ideasjonelle* (eller reflekterande), og den *mellompersonlege* (eller aktive) (Maagerø, 1999, s. 34). Den eine fokuserer på å finne meininga som teksten kommuniserer i den konteksten denne opptrer i, medan den andre fokuserer på teksten som eit instrument til å finne ut av eit system i språket det er uttrykt i. For å kunne forstå grammatiske system og kategoriar er ein avhengig av å forstå kva ein vil uttrykke, altså den språklege funksjonen (Halliday, 2004). I kontrast til den regelorienterte grammatikkundervisninga som lausriv språket frå konteksten, tar altså den funksjonelle grammatikken utgangspunkt i språket i bruk i reelle kontekstar. Halliday er opptatt av at den tradisjonelle grammatikkundervisninga også er fjern frå folks generelle oppfatning av språk. Gjennom tradisjonell grammatikkundervisning er vi vande med å beskrive reglar i eit standardspråk, altså ei preskriptiv skildring av språket. Dette er ikkje eit system som blir forkasta i Hallidays funksjonelle grammatikk, men ved å i tillegg finne og beskrive dei delane av språket som har funksjonelle roller, kan ein i større grad seie noko om språket i bruk. I funksjonell grammatikk er ein altså ikkje ute etter å analysere og beskrive syntaktisk, men heller å finne fram til kva meining som er uttrykt gjennom alle dei ulike nivåa i ei ytring (Maagerø, 1999, s. 34).

Den australske sjangerskolens eksplisitte sjangerundervisning har skapt merksemd og debatt blant ei rekke skriveforskarar, særleg på grunn av fokuset på formverk og grammatikk (Berge, 1999; Haugen, 2019). Den viktige forskjellen mellom denne typen undervisning og den tradisjonelle grammatikkundervisninga er at målet for undervisning ikkje er at det elevane skriv, alltid skal vere grammatisk korrekt, men heller å hjelpe elevane å sjå sjangertrekka tydelegare. Ei slik tenking ligg mellom anna til grunn for arbeid med fagspråk. Jim Martin med fleire (1999) har studert korleis ulike faglege diskursar kjem til uttrykk i australske ungdomsskoleelevar sine lærebøker. Dette for å finne ut korleis fagord og syntaks blir uttrykt ulikt i fag som naturfag og historie. Martin meiner det er

nødvendig å ta desse fagdiskursane inn i skriveopplæringa til elevane og å jobbe med ei klarare forståing av språkets funksjon i det enkelte faget:

For å bedre den naturvitenskapelige lese- og skriveferdigheten må lærere og elever arbeide seg fram mot en mye klarare forståelse av språkets funksjon som teknologi for å bygge opp en vitenskapelig verdensanskuelse. [...] (s. 392)

Halliday og Martin viser korleis fagtekstar innanfor ulike fagfelt har ein eigen grammatikk og meiner at kunnskap om dette kan hjelpe elevane til å forstå korleis dei skal skape sitt eige fagspråk. I eit slikt perspektiv realiserer grammatikken, på same måte som ord, ei eiga mening. Grammatikken er ein viktig del av det språkrepertoaret kvart enkelt fag har, og innsikt i fagtekstane sin grammatikk kan hjelpe oss med å forstå slike tekstar betre.

## Morfologi og setningskombinasjonsmetoden

Forskinga som kom i kjølvatnet av den australske sjangerskolen har representert ei viktig nyansering av det einssidig negative bildet av grammatikk som eg refererte til i starten av artikkelen. Og det finst også andre variantar av studiar på grammatikk i skriveopplæringa som kan bidra til å nyansere dette bildet. Morfologi, eller læra om korleis ord er bygde opp, er også eit stort felt innanfor grammatikk som vitskap. Therezina Nunes og Peter Bryant med fleire (2006) gjennomførte ein studie i starten av 2000-talet, der dei undersøkte korleis ein kunne bruke morfologi som eit ledd i lese- og skriveopplæringa på elevar i 9–11-årsalderen. Denne forskargruppa fann at barn som fekk opplæring i morfologiske system, hadde positivt utslag både på staving i morsmålet sitt og på lesinga. Dei peika på at det å arbeide med morfologisk bevisstheit er ein undervurdert del av grammatisk tilnærming til skriveopplæringa (Nunes & Bryant, 2006).

Den såkalla *sentence combining method* eller setningskombinasjonsmetoden er ein annan metode som kan plasserast innanfor grammatikk i skriveopplæringa, og som viser seg å ha målbar effekt på elevar sine skriveferdigheiter. Metoden vart utvikla i USA på midten av åttitalet av Hillocks med fleire, og føremålet her er at elevane lærer å forme og kombinere setningar slik at dei greier å lage stadig meir avanserte og varierte setningar.

Læraren forklarte korleis elevane ved hjelp av for eksempel ulike grammatiske kombinasjonsuttrykk kunne sette saman enkle setningar til meir komplekse periodar. Resultata frå denne metoden viste tydeleg at elevane lærte å lage meir komplekse setningar, og slik sett er dette ein studie som viser ein effekt av grammatikk som verktøy for skrivning (Hillocks, 1984). Ingebjørg Tonne og Laila Sakshaug (2008) peiker likevel på at dette får positivt utslag først og fremst fordi slik setningsutviding passar godt inn i den engelske skrivestilen. I den norske skrivetradisjonen er vi derimot vande med å sette pris på at kompleks informasjon blir framstilt på ein enklare måte, og derfor er ikkje denne metoden like relevant i ein norsk skrivedidaktisk samanheng. Den synleggjer likevel ein type arbeid med grammatikk som har positiv effekt på elevar si skrivning, og bidrar derfor også til å utvide bildet av kva grammatikkundervisning kan handle om.

Ein annan metode, som i EPPI-undersøkinga vart karakterisert som ein meir generell type grammatikkundervisning, og som har hatt gode resultat, er knytt til elevane sin bruk av sosiolekt. Howard Fogel og Linnea Ehri undersøkte i 2000 korleis barn i 8- til 10-årsalderen, som snakka og skreiv på såkalla *African American Vernacular English*, kunne dra nytte av grammatikkforklaringar for å tileigne seg kompetanse i standard engelsk. Denne dialekten skil seg frå standard engelsk på mange nivå, og har mange grammatiske former som ikkje er godkjente i det ein forstår som korrekt engelsk. Elevane vart stilte overfor store utfordringar når dei skulle skrive engelsk. Ikkje berre fordi språket skil seg frå standard engelsk på mange ulike grammatiske område, og fordi lærarane mangla kunnskap både om samanhengen mellom dialekt og skriftsspråk og om korleis dei skulle rettleie denne store elevgruppa. Dette kunne potensielt skape stor avstand mellom elev og lærar og gi elevane ei kjensle av mindreverdighet. Fogel og Ehri (2006) forklarar dette slik:

Teacher rejection and repeated correction of such instances without some acknowledgement of their source are likely to result in students' feeling linguistically inadequate, insecure, and confused. (s. 467)

I opplegget til Fogel og Ehri vart lærarane instruerte til å hjelpe elevane å identifisere forskjellane mellom denne dialekten og standard skriftleg engelsk, utan at det betydde at dei skulle miste det munnlege språket sitt.

Elevane fekk prøve ut ulike tilnærmingar der dei vart kjende med dei ulike formene både ved omtale av dei, omsette frå eit språk til det andre, og gjennom utprøving i eiga skrivning med direkte rettleiing frå læraren. Resultata var oppløftande, og Fogel og Ehri tilrår lærarar å bruke metoden til å fokusere på skriftspråklege forhold som skil seg frå talemålet til elevane. Det inneber å arbeide kontrastivt og å vere tett på elevane si skrivning. Studien til Fogel og Ehri tydeleggjer kor viktig det er at lærarane sin grammatiske kompetanse blir brukt til å klargjere forklaringar av språklege fenomen, og at desse straks blir sett ut i praktiske øvingar for elevane. Trass i at denne studien løftar fram ei spesiell elevgruppe i ein amerikansk kontekst, kastar han likevel lys over utfordringar vi står overfor i arbeidet med nynorsk som sidemål. I tradisjonell sidemålsopplæring har arbeid med dialektar stått sterkt (Lorentsen, 1981), samtidig som dette ikkje er ein ukomplisert inngang til det å lære nynorsk (Sjøhelle, 2016, s. 219; Uppstad, 2019, s. 143). Det kontrastive fokuset i denne studien, samt læraren si rettleiing tett på elevane si skrivning, er likevel suksessfaktorar som vi også kan sjå igjen i studiar som gir grunn til å tenke nytt rundt grammatikkopplæring.

## Nytenking rundt grammatikk i engelske klasserom

Den siste studien eg skal vise til, er kanskje den som har vakt mest oppsikt i forskingslitteraturen som diskuterer grammatikken sin plass i skriveundervisninga (Hertzberg, 2014). I 2012 publiserte ei gruppe engelske forskarar ved University of Exeter resultata frå ein intervensjonsstudie i britiske klasserom. Debra Myhill og kollegaene hennar ved Centre of Research in Writing meiner det er ein del problem ved dei store effektundersøkingane, først og fremst fordi dei undersøker effekten av ulike måtar å undervise grammatikk på utan å ta omsyn til konteksten i skrivninga. Dei hevdar at effektstudiane er mangelfulle, fordi dei ikkje studerer korleis meiningsfulle samband mellom bestemte språklege strukturar og bestemte skriveoppgåver kan støtte utviklinga av elevane si skrivning (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012).

Forskarane i Exeter gjennomførte ein intervensjonsstudie på åttande trinn i 32 klassar i heile England fordelt på både intervensjonsgrupper og

kontrollgrupper. Begge gruppene følgde den nasjonale læreplanen, men intervensjonsgruppa fekk i tillegg eit spesielt opplegg, der dei arbeidde med å gi elevane eit grammatisk metaspråk. Dette vart alltid forklart gjennom modelltekstar og mønster. Dei fokuserte på korleis elevane kunne bruke språktrekka som vart gjennomgått av lærar, direkte i eiga skriving, slik at det var skapt tydelege linkar mellom grammatikken og teksten. Slik vart elevane stimulerte til å sjølve sette ord på dei fenomena som vart gjennomgåtte, og til å gjere aktive språkval i skrivinga si. I tillegg til dette studerte dei også kva skriveopplæring lærarar med svak og sterk kunnskap i grammatikk kunne tilby elevane sine. I studien vart lærarar med ulike kompetansar fordelt på både intervensjonsgruppene og kontrollgruppene.

Resultata frå denne omfattande engelske studien gir grunn til å tenke nytt rundt arbeid med grammatikk i skriveopplæringa. Forskarane fann signifikant positiv effekt på dei elevane som fekk arbeide med kontekstualisert grammatikkundervisning, i motsetnad til dei som hadde tradisjonell undervisning. Elevane i den første gruppa vart betre skrivarar, og dei utvikla forsterka metaspråkleg bevisstheit om språk og skriving. Dette resultatet hang også tydeleg saman med lærarane sin grammatiske og metaspråklege kunnskap. Studien viste at lærarar som var trygge i formidlinga av grammatikk, og som greidde å få elevane til å diskutere samanhengen mellom formverk og eige språk, fekk meir positivt utslag på elevane si skriving enn lærarane med svak grammatikk-kompetanse. Dei såg at lærarar som sjølve var usikre på grammatikk, ofte unngjekk å svare på elevane sine spørsmål, gav feil forklaringar og let vere å knytte grammatikk til skrivinga.

Eit siste funn var likevel at intervensjonen ikkje fekk likt utslag på alle elevar. Ulike skrivarar opplevde intervensjonen ulikt, og det var tydeleg at dei sterke og mest erfarne skrivarane hadde større gevinst enn elevar som var mindre sterke skrivarar. Forskarane forklarar dette manglande utslaget hos dei svakare skrivarane med at den grammatiske gjennomgangen i designet var dårleg tilpassa denne elevgruppa, som hadde behov for ein annan type tilnærming til strukturen i skrivinga. Dei peika på at denne elevgruppa også mangla tydelege kommunikative og retoriske intensjonar for skrivinga si, og at dette påverka dei i skrivesituasjonen.



I eit forslag til vidare undersøkingar på dette feltet foreslår Jones, Myhill og Bailey (2012) følgande:

Further research could usefully begin by analysing writers' developmental needs, and then designing the teaching schemes around those grammar features most relevant to their needs. (s. 16)

Som ei oppsummering av den internasjonale forskinga eg har vist til, vil eg igjen vise til Hudson, som peikar på at det er ei tydeleg dreining dei siste åra i retninga mot at grammatikkundervisning er på veg tilbake inn i skriveopplæringa igjen – i alle fall i engelskspråklege klasserom. Han poengterer likevel at det framleis er eit stort gap mellom den engelskspråklege skriveforskinga og den praksisen som ein ser i mange andre europeiske land (Hudson, 2016). I land som for eksempel Frankrike og Spania, og i en del tidlegare europeiske koloniar, har den formelle grammatikkundervisninga framleis høg status.

## Grammatikk og skrivning i ein norsk klasseromskontekst

I Noreg har vi i fleire år vore kjent med dei store internasjonale effektstudiane eg har vist til, og norske forskarar har også følgd med på debatten rundt kvifor og korleis grammatikk igjen skal få ein plass i skriveopplæringa. Språkforskarar har uttrykt bekymring over at elevar og lærarstudentar i dag er prega av at grammatikken i lang tid har vore lite vektlagt i språkopplæringa. Hans Olav Enger seier i eit intervju i *Språknytt* (2/2018) at pendelen har svinga for langt frå grammatikkundervisninga (Grov, 2018):

Flere studenter har en grunnfestet oppfatning av at grammatikk ikke er noe som angår dem. Men grammatikken er et hjelpemiddel lærerne kan bruke for å forklare elevene kva som er feil. Den gir et begrepsapparat for å snakke om mye annet enn det elevene lærer i norskfaget.

Behovet for metaspråk om språklege strukturar i norsk er særleg tydeleg dei siste åra med fleire elevar med andre morsmål enn norsk (Hertzberg, 2008). I møte med desse elevane er det avgjerande at læraren beherskar

grammatikk, og at elevane kan følge opp respons på tekst på ein hensiktsmessig måte. Ingebjørg Tonne (2017) peiker på dette i ein artikkel der ho undersøker syntaktisk lærarrespons på tekstane til både elevar med norsk som første- og andrespråk i sjuande klasse. Ho konkluderer mellom anna med at både elevar og lærarar treng å auke det metaspråklege medvitet, og at dei treng å få meir kunnskap, kompetanse og erfaring med syntaks i språk- og skriveopplæringa for å få betre utbytte av rettleiing på tekst (s. 199).

Med dei grunnleggjande ferdigheitene i skrivning har vi også fått større merksemd rundt fagspesifikk skrivning, som også legg til rette for ei funksjonell tilnærming til språk. Tor Arne Haugen stiller likevel spørsmål ved at ein i norskundervisninga og i lærebøkene skil så tydeleg mellom språket som system og språket i bruk (Haugen, 2019, s. 1). I den siste revisjonen av læreplanen er eitt av kjerneelementa vigd til språket som system og moglegheit, og elevane skal slik «utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Språkrådets direktør, Åse Wetås, er likevel bekymra over kva plass grammatikk har fått i Fagfornyninga, og at vage formuleringar vil gjere det vanskelegare for nye lærarar å gi elevane eit skikkeleg grunnlag for å forstå korleis dei skal bruke grammatikk som støtte for skrivinga si, når dei manglar denne forståinga sjølve (Grov, 2018).

## Ein intervensjonsstudie av ei bokmålsklasse med nynorsk som bruksspråk

### Metode

I intervensjon eg viser til i innleiinga, er det nynorsk som bruksspråk som står sentralt for norsktimane det siste året elevane går på vidaregåande skole. Dette handla om å la elevane møte nynorsk på flest mogleg arenaer i norskundervisning, og at nynorsk vart tatt i bruk også i arbeid som ikkje handla om sidemålet spesielt. Gjennom eitt skoleår brukte dei nynorsk i alle norsktimar, både som tavlespråk, på læringsplattforma, i kommunikasjon med læraren og i notat- og loggskrivning. Metoden var inspirert av

språkbadspedagogikk, der ein fokuserer på språket i bruk meir enn på formverk og abstrakte omgrep (ei grundigare drøfting av denne metoden er å finne i artikkelen «Språkdusj i nynorskopplæringa. Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt for sidemålsopplæring» (Sjøhelle, 2017)). Studien er basert på eit utforskande design der eg saman med læraren gjennomførte ein formativ intervensjon (Engeström, 2011), som innebar at elevar og lærar var med på å forme, endre og tilpasse undervisninga undervegs i prosjektet. Grammatikkundervisning vart lite tematisert i løpet av året. Mykje på grunn av at intervensjonen la opp til at elevane skulle lære nynorsk gjennom å bruke språket aktivt i all skrivning, og at dei gjennom ein slik «språkdusj» skulle få både mengdetrening og moglegheit til å møte språket ofte i kvardagen. Norsk læraren var opptatt av at elevane var komne ulikt når det gjaldt å meistre grammatiske former innanfor dei ulike ordklassene på nynorsk, og at undervisninga derfor måtte tilpassast kvar enkelt elev. Han forklarar denne tilpassinga slik: «eg sa til klassen at dei som beherskar substantivbøying kan gjere noko anna. Sånn at det har vi hatt (grammatikkopplæring), men mykje av den tilpassa opplæringa som vi har hatt i klassen er jo den individuelle rettleiinga ein gir på tekstane dei skriv» (Sjøhelle, 2016, s. 197). Eit gjennomgangstema var likevel verbbøying på nynorsk, som læraren var opptatt av at elevane skulle automatisere ved å støtte seg til dialekta si. Elevane omtaler dette som «verbtsten» i materialet.

## Grammatikkøvingar som strategisk støtte i skrivning på nynorsk

I prosjektet fekk elevane høve til å utforske eigne strategiar for skrivinga på den måten at dei ved ulike høve gjennom året formidla kva dei meinte var nyttige strategiar og skrivehjelp når dei skulle formulere seg på nynorsk. I analysen av materialet teikna det seg sju ulike kategoriar med skrivestrategiar og skrivestøtte: Elevane 1) *støttar seg til eigen dialekt i stor grad*, 2) *støttar seg til eigen dialekt i nokon grad*, 3) *støttar seg til annan dialekt*, 4) *bruker aktivt ordbok*, 5) *bruker aktivt grammatikkøvingar*, 6) *overdriv nynorskformer, har stor avstand til bokmål*, 7) *bruker aktivt nynorsk litteratur som skrivemodell*. Dei ulike strategiane vart altså ikkje definerte

på førehand for elevane, men vart til gjennom analyse av elevane sine egne utsegner.

Strategi 5) *Bruker aktivt grammatikkøvingar*, er ein noko vag strategi, definert av elevane som det å løyse grammatikkoppgåver eller å arbeide spesielt med eit hefte om nynorsk grammatikk i forkant eller i samband med skrivinga. Det er berre nokre få i dette utvalet elevar som seier at dei har nytte av slike øvingar i skriveprosessen, medan ein større del meiner at grammatikkøvingar er «repetitive» og «kjedelege», at det handla om «terping», og at det gir «lite utbytte». Fleire elevar kommenterer også at fråveret av grammatikkopplæring i arbeidet med nynorsk har gjort det enklare å få flyt i skriveprosessen. Eleven Eline forklarar t.d. at det kan vere ein fordel å skrive mykje utan å fokusere på grammatikk og rettskriving:

Eg trur dette er fordi me har betre tid til å kome inn i språket og venne seg til å tenkje på nynorsk i motsetning til når vi skriv korte tekstar. Samtidig flyt det meir når ein ikkje tenker på grammatikken. [...] Ein stopper ikkje opp for å tenkje så mykje og dermed flyt språket betre. (Sjøhelle, 2016, s. 187)

Inntrykket er at dei få som synest det kan vere nyttig å arbeide med grammatikkoppgåver, opplever at dette har liten «aksept» blant dei andre elevane. Ein elev, Tiril, presiserer at ho skil seg frå dei andre som synest at grammatikkopplæring er overflødig: «[...] det grammatikkheftet synest eg var alt det eg burde kunne [...]. For meg er det meir innterping av alle reglar, men det gjeld jo ikkje for dei andre igjen» (Sjøhelle, 2016, s. 146). Denne eleven meiner at det blir for lite snakk om grammatikk som språkssystem, og at ho kjenner seg uttrygg på å skrive nynorsk på grunn av dette. Ho opplever at læraren tar meir omsyn til dei som kan skrive nynorsk frå før og som meistrar dei viktigaste reglane. Tiril synleggjer også utfordringane med å overføre kunnskap om korleis ho skal løyse grammatikkoppgåver til skrivinga si, noko som speglar funna i dei mange effektstudiane eg viser til (sjå t.d. Andrews, 2006). Ho seier at ho synest arbeid med grammatikkøvingar er ein god strategi, noko som kan handle om at ho isolert sett kan oppnå rette svar på ei oppgåve der og då, og at dette gir ei kjensle av meistring. Det at ho likevel uttrykker at ho ikkje meistrar å skrive nynorsk, tyder nettopp på at denne lausrivne oppgaveløysinga ikkje gir ho tryggleik i skrivinga. Og når ho uttrykker

at ho saknar grammatikk i samband med skrivinga, kan det vere ei forventning om at dette er vegen til språkmeistring, slik Hertzberg hevdar er eit problematisk, men likevel døme på (2004) eit velkjent språksyn. Tiril strever samstundes med å forstå korleis «verbtesten» heng saman, noko som forsterkar inntrykket av at ho har problem med å kople reglar for bøyning av verb på nynorsk til måten ho skal uttrykke seg på. Dømet Tiril viser tydeleg kva utfordringar elevar kan ha med å kople grammatiske omgrep til eiga skriving.

## Elevane si forståing av grammatikkomgrepet

Eit anna interessant funn i denne samanhengen er at sjølv om det berre er ei lita gruppe som identifiserer det å arbeide med grammatikk som støtte for skrivinga si, er det likevel påfallande at fleire elevar i studien nyttar omgrep som kan knytast til grammatikk, utan at dei ser ut til å tenke over at det er dette dei tematiserer. Eg har valt ut tre ulike sitat frå tre elevar som på kvar sin måte seier noko om korleis elevane nyttar omgrep frå grammatikk som støtte for skrivinga si:

Etter dette året med intensiv trening i nynorsk har eg lært meg omgrepet «verbtesten». Eg kan no seie at eg bruker den ved verb (til dømes eg brukte testen ved «å bruke»). Eg må seie at den er til stor hjelp. (Heidi)

Det som har hjulpet meg mest, trur eg har vore å lese nynorske artiklar i Klassekampen og gjort oppgåver i grammatikkboka mi. (Siv)

Eg bruker aldri dialekten min når eg skriv nynorsk. Vi har vel fått beskjed om å gjere det, (ein regel om verb), men den kan eg ikkje – tjohei. Eg synest det er mykje enklare å skrive på «feeling». (Sara)

Når Heidi, Siv og Sara fortel om skrivestrategiane sine på nynorsk, gjer dei det på bakgrunn av at dei har prøvd ut ei skriveopplæring der grammatikk *ikkje* fekk ein sentral plass i sidemålsundervisninga. Dei har prøvd ut ei undervisningsform der nynorsk inngjekk i alle norsktimane. Og likevel snakkar dei om å *meistre verbtest*, om å *løyse grammatikkoppgåver* og om korleis ein kan *streve med ein grammatisk regel*. Dei har ei bevisstheit om at grammatikk er noko som høyrer skriveopplæringa i

nynorskarbeidet til. Og samtidig snakkar dei ikkje om heilt det same når dei omtalar desse grammatiske omgrepa. Kvar for seg kan dei illustrere sider ved elevane si forståing av grammatikkomgrepet.

Heidis sitat kan representere ei stor gruppe elevar i klassa som uttrykker at dei har stor nytte av å greie å bruke ein grammatisk regel i skrivinga si. Heidi er tydeleg på at dette krev mykje av ho, og det er framleis snakk om berre *ein* regel, men i sitatet uttrykker ho tydeleg metaspråkleg bevisstheit og forståing for at det å meistre denne regelen gjer ho tryggare som språkbrukar, slik mellom anna Hertzberg (2008), Tonne (2017) framhevar viktigheita av. Sitatet tydeleggjer korleis ho får bruk for regelen først når ho forstår kva funksjon den har i skrivinga hennar. Arbeidet med å automatisere regelen inngår i andre strategiar ho har for skrivinga si, og illustrerer slik korleis ho får nytte av ein funksjonell måte å bruke grammatikken på, slik fleire forskarar tar til orde for, mellom anna i den australske sjangerskolen. Kunnskap om språk, og evne til å ha eit «språk om språket», gir elevane høve til å samtale om språket, å samanlikne med andre språk og å forklare skilnader og likskapar, til dømes mellom nynorsk og bokmål.

Siv sitt sitat kan illustrere to funn som er relevante å trekke inn i denne samanhengen. Når ho fortel om kva ho meiner er den beste strategien for å skrive nynorsk, trekker ho fram lesing av nynorske tekstar og det å gjere grammatikkoppgåver som viktig. Det å bruke litteratur som språkleg førebilde i skrivinga er ein strategi mange elevar i studien finn nyttig, og gevinsten av ein slik arbeidsmåte går igjen også i andre studiar. Derimot er det ikkje like openbart korleis Siv overfører det ho gjer i grammatikkboka si, til skrivinga ho gjer på nynorsk. Eg meiner dette synleggjer behovet for å analysere den enkelte elev sine behov for støtte i skrivinga, slik Myhill med fleire foreslår (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012). Ved å samtale med kvar enkelt elev om kva skrivestrategiar dei har og korleis dei nyttar desse, kan vi kanskje også oppnå større bevisstheit om kva den enkelte elev faktisk vil ha nytte av.

Det siste elevsitatet frå Sara kan stå som ein illustrasjon på eit viktig funn i denne samanhengen, og som kan likne på eitt av resultatata frå forskarane i Exeter. Nemleg at ulike skrivarar treng individuelle tilpassingar og støtte om dei skal kunne dra nytte av grammatikk i skriveopplæringa.

Sara er ærleg når ho seier at ho slett ikkje har automatisert den grammatiske regelen for verb. Ho er ikkje ein spesielt uttrygg skrivar, og det å ikkje meistre grammatiske reglar ser ikkje ut til å gå nemneverdig inn på ho. For Sara er det viktigast å skrive på «feeling». Strategien ho vel, hjelper ho godt på veg, men ho uttrykker også tydeleg at det å bruke grammatiske reglar kan vere krevjande, og illustrerer slik at det kan vere lett å gi opp for elevar som strever. Sitatet frå Siv viser også korleis elevar treng å utvikle eit metaspråk rundt skrivinga si. Her spelar læraren ei nøkkelrolle, som den som kan hjelpe eleven til å bli bevisst på korleis ho kan bruke fleire ulike strategiar i skrivinga. Det krev sjølv sagt også at læraren sjølv meistrar metaspråket, og at dette er i aktiv bruk i rettleiinga av eleven medan ho skriv. I intervjuet med læraren kjem det fram at dette er noko han også gjer når han rettleier elevane på tekstane dei skriv. Utfordringa her ligg kanskje i at dette ikkje eksplisitt blir omtala som det å nytte grammatikk som støtte i skrivinga, og dermed blir ikkje elevane bevisste på at dei har nytte av eit slikt metaspråk når dei snakkar om skriving. Myhill og Jones finn tilsvarende utfordringar i sin studie frå 2007, der dei såg at elevar ofte kan uttrykke eksplisitt kva val dei tar i ein tekstproduksjon, men at dei ikkje alltid greier å nytte metaspråklege uttrykk på det dei gjer (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012, s. 6).

## Konklusjon

I denne artikkelen har eg nytta funn frå min eigen intervensjonsstudie til å synleggjere utfordringar i arbeidet med å kople grammatikk og skriveopplæring. For å belyse ulike sider ved denne utfordringa har eg trekt eit oversyn over korleis internasjonal og nasjonal forskning problematiserer dette, men også korleis studiar dei seinare åra utfordrar det einsidig negative synet på grammatikk som ein del av skriveopplæringa. Eg har dratt nokre linjer frå den internasjonale forskinga på skriving til mi eiga forskning på sidemålsopplæring i nynorsk som sidemål på vidaregåande trinn, der elevane først og fremst nytta nynorsk som bruksspråk. Studien min er liten og smal i forhold til dei store internasjonale undersøkingane eg har vist til, men eg synest likevel det er interessant at eg i funna mine ser element som også samsvarer med ein del av funna i den internasjonale skriveforskinga.

På grunnlag av mykje av forskinga er det kanskje eit paradoks at nynorsk sidemålsopplæring framleis heng igjen i ei undervisningsform der den tradisjonelle skolegrammatikken blir nytta. Det er velkjent at sidemålsopplæring i nynorsk ofte har eit negativt forteikn, både blant lærarar og elevar. Når elevane i min studie fortel om erfaringar frå tidlegare sidemålsundervisning, er det mange som knyt nynorsk til grammatikkundervisning. Det kan handle om å løyse utfyllingsoppgåver, pugge rettskrivingsreglar og lære kva språklege strukturar som er ulike i nynorsk og bokmål. Og det er mange elevar som ikkje ser poenget med å bruke grammatikk som støtte til eiga skrivning. Læreplanen for Kunnskapsløftet av 2020, Fagfornyinga, har tatt utfordringane med nynorsk som sidemål på alvor ved å innføre kompetansemål i begge målformene allereie frå andre trinn på barneskolen, men framleis er det svært mange lærarar som utset nynorskundervisninga til ungdomstrinnet, og følgeleg er det vanskeleg å oppnå kompetanse i nynorsk på lik linje med bokmål. I studien vart ikkje nynorsk grammatikk tematisert, men heller kanskje underkommunisert, og likevel finn eg altså at elevane kommenterer korleis dei bruker grammatikk på ulike måtar når dei skal skrive nynorsk. Desse funna kan nyttast som argument for at vi treng vidare studiar på korleis vi kan styrke elevar si forståing for og nytte av grammatikk som ein del av skriveopplæringa, med mål om å utvikle ei skriveopplæring som utforskar og tar på alvor elevane sine individuelle val av skrivestrategiar i møte med nynorsk.

## Summary

The article thematizes grammar as part of writing instruction, with a special focus on language learning in Nynorsk as the second choice variety. I have conducted an intervention study, where I studied how a group of students in upper secondary school made use of various writing strategies when working on their written texts in Nynorsk. One such strategy is the traditional use of grammar exercises. In the article I seek answers to how pupils understand grammar as support for their writing in Nynorsk. I also want to shed light on other possible ways of working with grammar and writing. The article draws on a review from the extensive research that over several years has established problematic aspects of grammar in writing



instruction, to recent research that challenges the established impact studies and shows the way to a more didactical and functional view on grammar and writing instruction. The article discusses some of the findings from the intervention study, as a prelude to a necessary discussion of how grammar can be a support in students' writing in Nynorsk.

Kristin Kibsgaard Sjøhelle  
 Institutt for språk og litteratur  
 Høgskulen i Volda  
 Postboks 500  
 NO-6101 Volda  
 kks@hivolda.no

## Litteratur

- Andrews, R. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Locke, T., Low, G., Robinson, A. & Zhu, D. (2005). *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition*. University of York. Review written by the English Review Group. EPPI-Centre Review June 2004.
- Berge, K. L. (1999). Å skape mening i språk – om Michael Halliday og hans elevs sosialesemiotikk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 17–32). Oslo: Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K. L. (2001). Om et forslag til alternativ sidemålsundervisning i Oslo-skolen. *Språknytt*, 1–2, 4–10.
- Braddock, R. B. & Richard, L.-J. (1963). *Research in written composition*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Brekke, M. (2017). Er nynorsk meir en språkhistorie og dialektlære? *Norsk læreren. Jubileumsutgåve* (1).
- Brøyn, T. (2014). Hvorfor det er blitt så vanskelig å snakke om språket. *Bedre skole*, 8–9. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvorfor-det-er-blitt-sa-vanskelig-a-snakke-om-sprakket/>
- Elley, W., Barham, I., Lamb, H. & Wyllie, M. (1979). The role of grammar in a secondary school curriculum. *Research in the Teaching of English*, (10), 5–21.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Sage Journals. Theory & Psychology*, 21(5), 598–628.

- Fogel, H. & Ehri, L. C. (2006). Teaching African American English forms to standard American English-speaking teachers. Effects on acquisition, attitudes, and responses to student use. *American Journal of Education*, 464–480.
- Grov, A. M. (2018). Språkundervisningen som forsvant? *Språknytt*. Henta frå <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-22018/sprakundervisningen-som-forsvant/>
- Halliday, M. A. (2004). *Introduction to functional grammar. Revised by C. Matthiessen.* (Vol. 4). New York: Routledge.
- Hancock, C. (2009). How linguistics can inform the teaching of writing. I D. Myhill, R. Beard & M. Nystrand (Red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 194–208). SAGE Publications Ltd.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hertzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarnet? Grammatikken og norskfaget nok en gang. I P. Hamre, O. Monsson, O. Langlo & H. Osdal (Red.), *Fag og fagnad* (s. 97–112). Volda: Høgskulen i Volda.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 17–25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen – klart for en omkamp? *Bedre skole*, (2), 80–83.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 1(93), 133–170.
- Hudson, R. (2016). Grammar instruction. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (Vol. 2). London: Guilford Press.
- Jansson, B. K. (2004). *Kva slags sidemålsopplæring legg lærebøkene opp til når nynorsk er sidemålet? Ein analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter Reform 97. Arbeidsrapport.* Høgskolen i Østfold.
- Jones, S. M., Myhill, D. A. & Bailey, T. C. (2012). Grammar for writing? An investigation into the effect of contextualised grammar teaching on student writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241–1263.
- Kunnskapsdepartementet. (2003–2004). *St.meld. nr. 30. Kultur for læring.* Hentet frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24e0a0cf95943e6cddb61/no/pdfs/stm200320040030000oddpdfs.pdf>
- Locke, T. (2009). Grammar and writing – the international debate. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Red.), *The SAGE handbook of writing development*. SAGE Publications Ltd.
- Lorentsen, G. (1981). *Frå dialekt til nynorsk. Lærarmetodikk i nynorsk som sidemål.* Oslo: Det Norske Samlaget.

- Maagerø, E. (1999). Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 33–63). Oslo: Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk Forlag.
- Martin, J. R. (1999). Skrivning i naturfaget. Om å lære å behandle tekst som teknologi. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 292–332). Oslo: Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk Forlag.
- Matthews, P. H. (2007). *Oxford concise dictionary of linguistics, third edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (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.
- Myhill, D. & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, (1), 41–62. <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Nunes, T. & Bryant, P. (2006). *Improving literacy through teaching morphemes*. London: Routledge.
- Sjøhelle, K. (2016). *Å skrive seg seg inn i språket. Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn. (Doktoravhandling)*. Universitetet i Oslo.
- Sjøhelle, K. (2017). Språkdusj i nynorskopplæringa. Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt for sidemålsopplæring. I P. Hamre & B. Fondevik (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag, 2017*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Smith, M. W. & Chevillie, H. G. (2006/2008). "I guess I'd better watch my English". Grammar and the teaching of the English language arts. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *SAGE handbook of writing research* (s. 263–274). SAGE Publications.
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skrivning i grunnskulen. Forståing, effekt og moglegheiter. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 173–201). Oslo: Det Norske samlaget.
- Tonne, I. & Sakshaug, L. (2008). Grammatikk og skriveutvikling. Didaktiske eksempler. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Uppstad, P. H. (2019). Opplæring i nynorsk som skriftspråk – utan dialektane. I S. J. Helset & E. Brustad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 137–149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

# Lærarstudentar og nynorsk rettskriving

Av Briten Russdal-Hamre

**Samandrag:** Artikkelen viser korleis lærarstudentar i løpet av eit semester utviklar ferdigheitene sine i å følge nynorsk rettskriving. Grunnlaget for analysane er kommenterte arbeidskrav på nynorsk som studentane skreiv om lag midtvegs i semesteret, og eksamenssvar som dei skreiv i slutten av semesteret. Analysane avdekkjer at studentane i eksamenssvara sjeldan gjentar avvik frå norma som dei har fått kommentar på i arbeidskravet, men at det derimot dukkar opp nye avvik i eksamenssvara. Artikkelen argumenterer for at påverknad frå bokmål, dialektar og den rike tilgangen på uormerte, ofte digitale tekstar kan vera noko av årsaka til normavvika. Dessutan blir det tematisert korleis stavekontrollen ikkje alltid er til hjelp for skrivaren, fordi han berre markerer enkeltord, utan å sjå dei i den syntaktiske samanhengen eller meningssamanhengen dei er skrivne i.

**Nøkkelord:** Skriftnormavvik, høgare utdanning, skriveutvikling, respons

**Keywords:** Divagations from standard writing, higher education, writing development, feedback

## Innleiing

Som norsklærer må ein meistra både nynorsk og bokmål for å kunne rettleia elevar slik at dei får ei god skriveutvikling. Det er mi erfaring at mange studentar har manglande skriftleg kompetanse når dei kjem til grunnskolelærerutdanningane, særleg gjeld dette i nynorsk. Det kan vera fleire årsaker til dette: Dei fleste har hatt bokmål som hovudmål i vidaregåande skole, dermed har dei mindre erfaring med å skriva nynorsk enn bokmål. Dessutan bruker dei fleste media som følger ordinær normering

Sitering av denne artikkelen: Russdal-Hamre, B. (2020). Lærarstudentar og nynorsk rettskriving. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 259–282). Oslo: Cappellen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>  
Lisens: CC-BY 4.0.

av skriftspråk, bokmål i tekstane sine. Dermed får dei fleste lite erfaring med å lesa nynorsk, utan at ein oppsøker det sjølv.

Denne artikkelen set lys på korleis ei gruppe studentar utviklar skriveferdigheitene sine i nynorsk gjennom eit semester. Forskingsspørsmåla i undersøkinga har vore: Kva teikn kan me sjå på at studentar overfører språkleg respons frå ein tekst til ein annan? Kva forklaringar kan det finnast på at dei ulike avvika oppstår? Her har eg valt å sjå først og fremst på kva nytte studentar har av respons som gjeld språket som system, der morfologiske trekk har fått størst vekt. Gjennom å samanlikna normavvik i to ulike tekstar som dei same studentane har skrive på nynorsk på to ulike tidspunkt i semesteret, kan ein få eit inntrykk av i kva grad studentar tar omsyn til og bruker dei språklege kommentarane dei får i det vidare arbeidet med å bli tryggare på ortografien i nynorsk. For å gjera undersøkinga meir handterleg er ho spissa inn mot substantiv og verb – det er her eg som grunnskolelærerutdannar har opplevd at det er flest avvik frå skriftspråksnorma.

## Tidlegare forskning på respons og normavvik

Hattie og Timperley (2007) hevdar at respons verkar best om han blir formulert som *Feed forward*, læringsfremmande tilbakemeldingar som me på norsk kallar *framovermeldingar*. Det gjeld å visa både kva skrivararen får til, og kor det er forbettringspotensial. Jo meir konkret responsen er, jo betre er læringseffekten. I skrivedidaktisk forskning har ein funne at respons dessutan har størst verknad dersom elevane får han undervegs i skriveprosessen (jf. Kvithyld & Aasen, 2011; Smidt, 2011). Elevar meiner at margkommentarar er greiare å følge opp enn ein oppsummerande kommentar til heile teksten, fordi ein må leggja meir arbeid i å finna ut kor i teksten ein kan følge opp den oppsummerande kommentaren (Igländ & Østrem, 2019, s. 190). Ein viktig føresetnad for at responsen skal ha effekt, er at det ligg krav om at teksten skal omarbeidast (Dysthe & Hertzberg, 2015, s. 26).

At lærarar gir skriftleg respons på skriftlege tekstar, er det lang tradisjon for. Jonsson (2013) fann i sin gjennomgang av forskingsartiklar frå 1990–2010 om korleis studentar i høgare utdanning gjer seg nytte av

skriftleg respons, at det var fem temaområde som gjekk igjen: 1) responsen må innehalda nok informasjon til at han kan vera til hjelp, 2) studentane føretrekker spesifikk, detaljert og individualisert respons, 3) autoritative kommentarar er ikkje produktive, 4) studentane kan mangla strategiar for korleis dei skal bruka tilbakemeldingar, 5) studentane kan mangla forståing av akademiske termar eller sjargong. Det er altså ikkje berre kor treffande og forståelege kommentarane er, som er avgjerande for om dei er til hjelp for den som skal utvikla skrivekompetansen sin, han eller ho må også settast i stand til å ta imot og reflektera over merknadene og omarbeida teksten sin i tråd med desse.

Det er ikkje gjort så mykje skrivedidaktisk forskning på studentarbeid i Noreg, noko som også gjeld i tilknytning til reint nynorskspråklege tema. Skjong (2007) undersøkte korleis mappedidaktikk og respons på mikro-nivået i tekstar kunne gi betre meistring av nynorsk formverk. Ho fann m.a. «at læringspotensialet er avhengig av om responsen gir grunnlag for utvikling av systematisk og generell kunnskap om sentrale trekk ved formsystemet i nynorsk». Anderson (2007) testa studentar i allmennlærerutdanninga i den morfologiske kompetansen deira i nynorsk. Ho fann at dei hadde eit snitt på 19,2 poeng av 31 moglege på denne testen. Avvik som gjekk igjen, galdt presensendingar og ending i ubunden form fleirtal. Bjørlo og Hernes (2010) gjennomførte ei undersøking som m.a. kartla nynorskkompetansen hos studentar som var i praksis på nynorsk-skolar. Her fann dei ein del nynorskavvik i kategoriane verbbygging, genus, og at studentane var påverka av bokmålsformer i ein del ord. Fretland (2015) undersøkte korleis studentar med nynorsk som hovudmål meistra skriftspråket i eksamensoppgåver i pedagogikk og økonomi. Han fann at den største kategorien for grammatiske normavvik hos desse studentane var i svake verb.

Det er likevel gjort nokre studiar som gjeld normering og avvik frå rettskrivingsnormene i nynorsk meir generelt. Søyland (2002) såg på nynorskfeil i KAL-materialet og fann at elevane vakla mellom ulike bøyingsmønster i både substantiv og verb, og at dei heller ikkje var konsekvente i enkeltord. Helset (2015) fann i studien av nettavisartiklar frå begynninga på 2000-talet at det i dette materialet, trass i det store utvalet av normerte former, var ei samling kring dei meir moderate formene.

Den siste nynorske rettskrivingsreforma har også landa på slike moderate former, sjølv om ho ifølge Helset (2018) godt kunne gått lenger i tilnærminga til det han kallar «midtlinjeynorsk».

## Å skriva nynorsk

Eg oppfordrar ofte studentane til å tenka på dialekt når dei skal skriva nynorsk, mykje for å få dei bort frå «bokmålssporet». Uppstad (2019) diskuterer om det er ei formålstenleg tilnærming å knyta nynorskopp-læringa så sterkt til dialektane – likskapen mellom dialekt og nynorsk skriftspråk er til stades i varierende grad, mest fordi det er skilnad på det talte og det skrivne språket (s. 142). I dialektane i Rogaland finst det likevel mange likskapstrekk med nynorsk, t.d. dei personlege pronomena «eg», «me», «dokker»<sup>1</sup> og «dei», substantivet «tjød» og adjektivet «fysst», dei to siste eksempla gjeld likskapen med vokalane i dei normerte formene «fyrst» og «tjørn»<sup>2</sup>.

I 2012 kom det nye rettskrivingsnormer for nynorsk, Språkrådet laga ein brosjyre der dei viktigaste endringane er lista opp. I brosjyren er det også understreka at norma står på eit sjølvstendig grunnlag:

Målet for den nye nynorskreforma har vore å få ei tydeleg, enkel og dessutan stabil norm. I vurderinga av kva for nokre valfrie former som skulle vere med i den nye norma, er det lagt stor vekt på kva former som har festa seg i skrift. *Det er ikkje lagt avgjerande vekt på kva dialektgrunnlag formene har*, og heller ikkje på om dei har vore hovudformer eller sideformer tidlegare. (Språkrådet, 2012) (mi utheving)

Noko av det som skapar utfordringar for den mindre trenna nynorsk-skrivaren, er at ein del av dei tidlegare lovlege formene, som ein finn i nynorske tekstar, ikkje lenger er inkludert i norma. Dette gjeld til dømes ord der monoftong var likestilt med diftong (t.d. «høra» el. «høyra»), som etter reforma berre står igjen med den diftongerte forma, og adjektiv som før kunne enda på «-lig» eller «-leg» (t.d. «vanlig» el. «vanleg»), no berre

1 Denne forma kan brukast både som subjekts- og objektsform og er likestilt med «de» og «dykk» i nynorsknorma.

2 Desse formene er likestilte med høvesvis «først» og «tjern» i nynorsknorma.

kan skrivast i den sistnemnde forma. 2012-rettskrivinga stiller derfor store krav til skrivaren, fordi han kanskje burde ha slått opp ord som han trudde han hadde kontroll på.

Det kan også vera utfordrande å finna eigen språkleg stil, fordi det er så mange ulike meiningar om korleis ein synest det er akseptabelt å blanda ulike stilar<sup>3</sup>. Samtidig kan det vera vanskeleg å utvikla sin eigen stil når skriftspråket har fleire likestilte former. Språkrådet tilrår at ein er konsekvent i valet av former, det er jamvel eit krav at ein vel same form for det same ordet i ein tekst (Språkrådet, 2013). I nokre tilfelle er det ortografiske variantar som er likestilte, t.d. «skole» eller «skule», mens det i andre tilfelle gjeld likestilte morfologiske variantar som t.d. «ein/ei tekst».

Ei tredje utfordring for den som vil bli sikrere nynorskbrukar, er at det er avgrensa tilgang på nynorsktekstar som følger norma, både i aviser, tidsskrift og i fagbøker, kanskje med unnatak av slike som kan knytast til norskfaglege tematikkar. Derimot er det rik tilgang på tekstar som ikkje har vore gjennom språkvask hos forlag eller andre redaksjonar. At slike unormerte tekstar kan påverka skriftspråkkjensla, har eg argumentert for tidlegare (Russdal-Hamre, 2004), og det som den gongen var mest knytt til SMS, har i dag mykje større påverknad, mellom anna gjennom sosiale medium.

Ein kan få mykje hjelp av korrekturverktøyet som er knytt til tekstbehandlingsprogrammet ein nyttar, men ein kan ikkje stola for mykje på det heller. Stavekontrollen sjekkar ikkje om ein er konsekvent i val av likestilte former. Det er heller ikkje mykje hjelp å få der verb får ulik meining som e-verb og a-verb, t.d. «føla», der a-verbet betyr å få føl, mens e-verbet betyr å kjenna. Dessutan er det slik at når ein t.d. bøyer det sterke verbet «skriva» som svakt a-verb i presens, fangar ikkje stavekontrollen opp dette, fordi «skrivar» er eit normert maskulint substantiv. Med andre ord er det berre enkeltord ein får hjelp til, utan at dei blir sett i samanheng med konteksten. Ein kan også risikera at stavekontrollen feilmarkerer ord som følger norma, særleg når det gjeld samansette ord – mange av desse finst ikkje i ordbanken til stavekontrollen, og heller ikkje er reglar for

---

3 Nokon vil kanskje meina at det er ei uakseptabel blanding av stilar i denne artikkelen, fordi eg i tråd med dialekten min bruker a-infinitiv og det personlege pronomenet «me» saman med meir liberale former som «blei», «tar» og «gir».

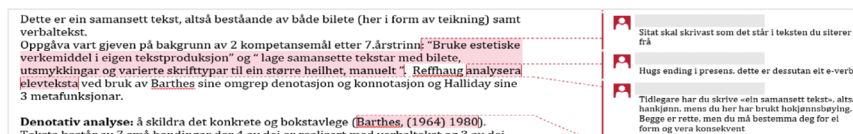


ordlaging i norsk koda inn i korrekturverktøyet. Det gjer at mange særskriv samansette ord, for då forsvinn den raude streken under orda.

## Materiale og metode

20 studentar sa seg villige til å inngå i studien. Dei var i sitt første semester i grunnskolelærerutdanninga for 1.–7. trinn, deltid, og hadde sitt første obligatoriske emne i norsk. Deltidsstudentane hos oss har ofte annan yrkes- og livserfaring før dei kjem til lærarutdanninga, noko som også var tilfelle i denne gruppa – dei fleste var vaksne som hadde både jobb og familie med barn å ta omsyn til i studietida.

Materialet består av ein tekst som er skriven som arbeidskrav, og ein tekst som er svar på heimeeksamen, frå kvar av dei – til saman 40 studenttekstar på nynorsk. Arbeidskravet blei gjennomført i midten av semesteret og gjekk ut på å skriva eit samandrag på ca. 500 ord frå ein nynorsk artikkel om korleis ein kan forstå og bruka samansette elevtekstar. Før dei skreiv arbeidskravet, var morfologiske tema som ordlaging, ordklassar og bøyingsverk i både nynorsk og bokmål behandla i undervisninga. For nynorskens del var det lagt særleg vekt på kva som er nytt i 2012-reforma. Studentane fekk respons på arbeidskravet, men det var ikkje krav om å omarbeida teksten. Det blei lagt vekt på å ikkje berre markera kva i nynorsken som avveik frå norma, men også å forklara kvifor det ikkje var i tråd med norma. Responsen var meint som hjelp for studentane både for å utvikla nynorskkompetansen og for å læra å skriva ein akademisk tekst, derfor blei det også lagt vekt på å kommentera referanseverket.



Figur 1: Eksempel på respons til arbeidskrava.

Eksamenstekstane skreiv studentane som heimeeksamen i slutten av semesteret. Her var oppgåva å samanlikna ein elevtekst som var skriven

som framhald på bildeboka *Krigen* av Gro Dahle, og eit valfritt oppslag frå denne boka. For å få samanliknbare storleikar mellom arbeidskravet på ca. 500 ord og eksamenssvara er det brukt eit utdrag på ca. 500 ord frå starten av eksamenssvara som skulle vera på ca. 2000 ord. Eg var ein av lærarane til studentane og var involvert i både respons på arbeidskravet og sensur på eksamensoppgåvene deira. Etter at dei to tekstane frå kvar student var krysskopla, blei dei anonymiserte, slik at eg i analysearbeidet likevel ikkje har visst kven som har skrive kva tekstsett.

Begge teksttypane er nærlesne for å finna avvik frå gjeldande rettskrivingsnorm med vekt på substantiv- og verbbygging. Avvika i dei to tekstane er samanlikna for å sjå korleis responsen den enkelte studenten har fått på arbeidskravet viser igjen i eksamenssvaret. Her er det viktig å ta omsyn til at om ikkje avvika frå arbeidskrava finst igjen i eksamensutdraget, kan dei finnast i den delen av eksamensteksten som ikkje er tatt med i undersøkinga. Det betyr at resultatane av undersøkinga må lesast med dette atterhaldet.

Det er først og fremst dei grammatiske kategoriane som er brukte i analysen, men eg har også funne inspirasjon i Bjørlo og Hernes (2010) og Søyland (2002) som også har sett på korleis unge menneske meistarar det nynorske formverket. I nokre tekstar har studenten valt ulikt bøyingsmønster for det same ordet, desse er kategoriserte som «vaklande». Det kan vera at det er brukt likestilte bøyingsformer på ulike stader i teksten, t.d. for substantiv ordet «tekst» bøygd både som hankjønn og hokjønn, og for verb ordet «bruka» bøygd både som e- og a-verb i same verbtid. Sjølv om ordet er brukt fleire gonger, er det berre talt opp som eitt avvik.

Analysen avdekkjer også avvik i både verb og substantiv som ikkje føyer seg inn i dei nemnde kategoriane. Derfor er det brukt kategorien «andre avvik» i begge ordklassane. Det gjeld reine ortografiske avvik som t.d. enkel/dobbel konsonant, særskriving eller forsøk på å finna på eit ord som erstatning for bokmålsord, t.d. «naudsamt» for «nødvendig»<sup>4</sup>. For verb inneheld denne kategorien også ord som har ei betyding som ikkje passar inn i samanhengen.

4 I nynorsk kan ein bruka både «nødvendig» og «naudsynt».

Når me nå skal samanlikna rettskrivingskompetansen til studentane i dei to teksttypane, er det viktig å vera klar over at sjølv om skrivesituasjonen var tilnærma lik for studentane i dei to tekstarbeida – dei hadde tilgang til alle hjelpemiddel i begge, og tekstane blei vurderte – har nok motivasjonen vore ulik, fordi arbeidskravet blei vurdert formativt, mens eksamen hadde summativ vurdering. Arbeidskravet er ei oppgåve som m.a. var meint å hjelpa studentane til å bli tryggare i å skriva nynorsk, der kravet for å få teksten godkjent var at det var gjort eit heiderleg forsøk på å skriva eit samandrag på nynorsk. I eksamenssituasjonen skulle dei derimot visa at dei var kompetente nynorskbrukarar, samtidig som dei også måtte tenka på og ta omsyn til andre vurderingskriterium. Det var sannsynlegvis viktigare for dei å vera nøye med språket i eksamen enn i arbeidskravet, samtidig som det i eksamen var fleire ting som kravde merksemda deira. I tillegg blei eksamen vurdert med karakterane A–F, og dei visste at desse karakterane ville koma til å stå på vitnemålet. Sidan formålet med denne artikkelen er å sjå på utviklinga av rettskrivingskompetansen til studentane, er hovudvekta i drøftinga lagt på skilnadene i avvik mellom arbeidskrav og eksamenssvar hos studentane som gruppe, men også utviklinga til den enkelte studenten.

## **Kva verknad kan ein sjå frå den språklege responsen?**

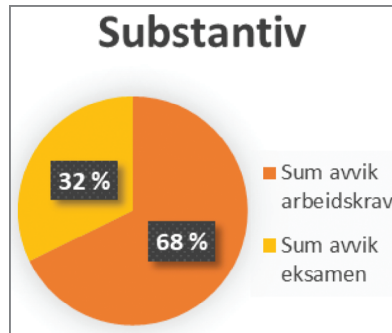
I norskfaget blir det ved Universitetet i Stavanger lagt vekt på at studentane – i tråd med rammeplanane for grunnskolelærarutdanningane – skal tileigna seg nynorskkompetanse. Mykje av pensum er på nynorsk, og det same gjeld det lærarproduserte skriftlege materialet som studentane får tilgang til i løpet av studiet (t.d. lysbilete og kunngjeringsar på institusjonens læringsplattform). Nynorsk blir tematisert i forelesingar, i arbeid med elevtekstar på nynorsk og bokmål er me opptatt av alle tekstnivå, og det er obligatoriske arbeidskrav som skal skrivast på nynorsk, der studentane får respons på ulike språklege tematikkar saman med struktur og innhald i teksten. I tillegg blir det publisert lenker til tilgjengelege ressursar som kan vera til hjelp for dei i arbeidet med å utvikla nynorskrettskrivinga si.

Det blir altså lagt ned ein del arbeid i å gi språkleg respons på studentane sine arbeidskrav. At studentane meistrar å skriva ein tekst på nynorsk, blir prøvd i heimeeksamen, men sjølv om dei har alle hjelpemiddel tilgjengelege, er det ein del uklare formuleringar og normavvik i tekstane deira. Det gjorde at eg i samband med sensur på slike eksamenssvar frå studentar i Grunnskolelærerutdanning 1–7 spurte meg sjølv om responsarbeidet i det heile var til nytte for studentane si nynorskutvikling. Me veit at elevar har vanskar med å overføra respons på eit skriveoppdrag til arbeid med andre tekstar (jf. t.d. Kvithyld & Aasen, 2011; Smidt, 2011). Den verknaden av respons som er tematisert i desse artiklane, tar for seg heile kompleksiteten i skriveutviklinga til elevane. Det tekstspesifikke, altså respons som gjeld innhald og struktur i ein spesifikk tekst, er nok vanskelegare å overføra frå tekst til tekst. Men det kan tenkast at læringsutviklande respons på morfologiske og ortografiske trekk, der ein forklarar *kvifor* og ikkje berre *at* eit ord skal skrivast på ein annan måte, er meir overkommeleg å trekka med seg til anna skrivearbeid.

I det følgande blir avvik i substantiv og verb drøfta kvar for seg med utgangspunkt i diagram som viser både det totale talet på avvik, og avvik brote ned på avvikstypar og den enkelte studenten. Avvika er undersøkt både på system- og enkeltordnivå. Slik er det gitt rom for at studentane kan gjera bruk av den rike valfridomen, så lenge språket er i tråd med Språkrådets krav til konsekvens (Språkrådet, 2013). Det er lagt mest vekt på eksamenssvara i forsøket på å forklara kva som kan vera grunnen til dei avvika som blir omtalt. Alle namn er fiktive.

## Substantiv

Det er ein klar skilnad mellom arbeidskrav og eksamen når det gjeld avvik frå norma i substantiv (jf. Figur 2), det er under halvdelen så mange avvik i eksamenssvara som i arbeidskrava. Ein kunne kanskje tenka seg at noko av årsaka ligg i talet på substantiv i tekstane, at studentane har brukt færre substantiv i eksamenssvaret enn i arbeidskravet, og at det derfor naturlegvis vil vera færre avvik i eksamenstekstane, men dette ser ikkje ut til å vera tilfelle (jf. den svarte linja i Figur 3).



**Figur 2:** Samla tal på substantivavvik i prosent av den totale mengda substantiv som er brukt i tekstane.

Mange av avvika i substantiv er grunna i at studenten har valt ein annan genuskategori enn det rettskrivinga for nynorsk seier at ein skal bruka. Særleg er det hankjønn og hokjønn som er blanda. Det kan vera utslag av overgeneralisering når substantiv i ubunden form eintal får den ubundne artikkelen<sup>5</sup> «ei», som t.d. «ei ikonografisk analyse» og «ei behageleg illustrasjon», der både «analyse» og «illustrasjon» er hankjønnsord. Andre hamnar i den motsette grøfta og skriv t.d. «ein kommunikatív handling» og «ein oppgáve», der både «handling» og «oppgáve» er hokjønnsord på nynorsk, men her er det kanskje meir nærliggande at det er påverknad frå dialektar og bokmål.

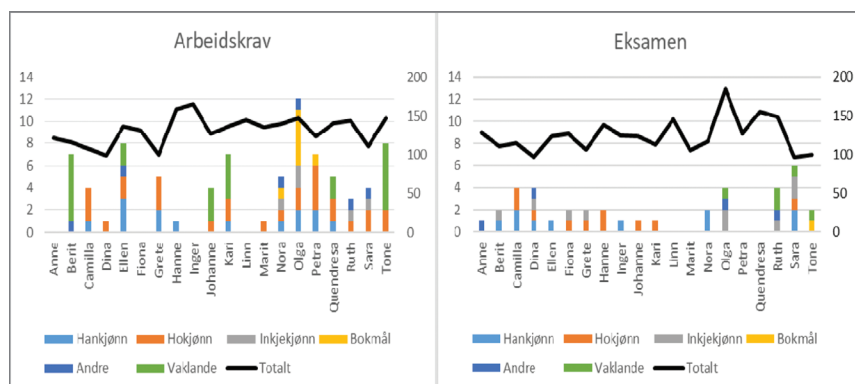
Det er interessant å merka seg at dei substantivavvika som fanst i arbeidskravet, som regel ikkje kom igjen i eksamenssvaret, noko som kan bety at dei fleste studentane var blitt merksame på at dei måtte slå opp ord i dei kategoriane dei hadde fått kommentar på, eller at dei hadde lese seg opp på reglane for desse substantiva.

I Figur 3 ser me at diagrammet for eksamen har markant færre høge søyler enn me finn i diagrammet for arbeidskrav, og som ein kan lesa av den svarte linja, er det altså ikkje fordi studentane har brukt færre substantiv i eksamenssvara. Det er mindre bokmålspreg på substantiva,

5 Tilrådinga til Språkrådet og Utdanningsdepartementet for grammatiske termar i skolen seier at ein kan bruka «artiklar» som underkategori til mengdeorda (Språkrådet & Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6).

langt færre morfologiske avvik i inkjekjønnsord, og dei fleste studentane har valt bøyingsformer meir konsekvent i eksamenssvaret. Overraskande er det at det hos fleire av studentane er morfologiske avvik i inkjekjønnsord i eksamenssvara, sjølv om slike ikkje finst i arbeidskravet.

Olga<sup>6</sup> er den som viser størst framgang. I utdraget frå eksamenssvaret hennar er det berre eitt ord som hører heime i substantivkategorien «andre avvik», sjølv om ho var den som hadde flest av desse i arbeidskravet. Det gjeld substantivet «verbal teksten» som skulle vore skriva i eitt ord. To linjer før har ho skriva «den verbale teksten», som føyer seg inn under norma. Ei mogleg forklaring på særskrivinga i dette tilfellet er at skrivemåten i denne substantivfrasen som inneheld eit adjektiv som er bøygd i samsvar med substantivet, har smitta over på det samansette substantivet. I arbeidskravet hennar finst også avvik som gjeld særskriving: «kompetanse mål» og «skule konteksten». Ingen av desse orda er brukte i utdraget frå eksamenssvaret. Sjølv om me altså finn den same forma for avvik i begge teksttypane, gjeld det ikkje dei same orda.



**Figur 3:** Resultat for substantiv brote ned på den enkelte studenten. Søylen viser talet på avvik i dei forskjellige kategoriane, mens den svarte linja viser kor mange substantiv som var brukte i den enkelte studentteksten.

Det eine inkjekjønnsavviket som finst i eksamenssvaret til Olga, gjeld ending i ubunden form fleirtal: «bilder». Her er det rimeleg å tru at ho er påverka av bokmål. Dette ordet er skriva med endinga «-ar» i

6 Namna er fiktive.

arbeidskravet, så ho har forstått at den endinga ikkje var mogleg for dette ordet på nynorsk, men ho har likevel ikkje valt den normerte endinga. Ho har også skrive «verkemidlar» i eksamenssvaret, noko som betyr at Olga ikkje er trygg på systemet for bøyning av inkjekjønnsord i ubunden form fleirtal. Det er ho ikkje aleine om. I materialet finst det liknande avvik i tre andre eksamenssvar der studentane ikkje hadde gått utanom norma for inkjekjønn i arbeidskravet: Berit har skrive «elementa», Grete «blader» og Ruth «bileter» for høvesvis «element», «blad» og «bilete». Fretland (2015) fann også at fleire av studentane i undersøkinga hans hadde feil i ubunden form fleirtal av inkjekjønnsord, og Søyland (2002) fann mange eksempel på det same avviket i KAL-materialet. Dersom ein skulle finna ei mogleg årsak til dette fenomenet, kjem ein ikkje utanom påverknad frå bokmål, der ein i dei fleste tilfella kan bruka bøyingsmorfemet «-er» i ubunden form fleirtal av inkjekjønnsord. Det same gjeld i talemålet i store delar av landet, t.d. i mykje av det austnorske målområdet og i bymåla (Skjekkeland, 2005). Ending i den ubundne fleirtalsforma av inkjekjønnsord kan altså ha årsak i dobbel påverknad; både frå bokmål og studentane sine talemål.

Me finn også eit avvik i inkjekjønn som gjeld eit ord der det er brukt ubunden hokjønnsartikkel hos Olga: «ei valfritt oppslag». Her dreier det seg truleg snarare om ein tastefeil enn eit genusavvik, sidan adjektivet er bøygd i inkjekjønn. Dette ordet er ikkje brukt i arbeidskravet hennar, og me finn heller ikkje liknade avvik i andre inkjekjønnsord.

Ifølge norma er «bilde» og «bilete» likestilte former, men ein bør vera konsekvent i bruken av dei i ein og same tekst. Olga vaklar i bruken av desse formene, både i samansette ord og når ordet står aleine: «bilde» og «bilete», men også «bildebok» og «biletbok». Oftast bruker ho «bilete» når ordet står aleine og «bilde» når det står i samansette ord, men det er altså ikkje heilt konsekvent. Ein kan tenka seg at ho har brukt fleire tekstar for å lesa seg opp på tematikken i eksamenssvaret, og at ho har blitt påverka av ulike former av dette substantivet etter kva tekst ho har lese rett før ho skreiv. Uansett årsak viser det at ho ikkje er trygg på kva form ho vil bruka.

Den som synest tryggast i å skriva nynorsk, er Linn. Ho har ingen avvikande substantivformer i nokon av tekstane. Marit, Petra og Quendresa har ikkje brukt nokon avvikande former i utdraga frå eksamenssvara, sjølv om dei ikkje alltid følgte norma i arbeidskravet.

Ikkje alle viser positiv utvikling i meistring av substantiv på nynorsk. Anne, Fiona og Inger hadde ingen substantivavvik i arbeidskravet sitt, men pådrog seg eitt eller to i eksamenssvaret. Avviket i Anne sitt eksamenssvar gjeld substantivet «klede», som ho har bøygd «kler» i ubunden form fleirtal. Dette kunne vore kategorisert som bøyingsavvik for inkjekjønn i ubunden form fleirtal, eller som ortografisk avvik under påverknad av bokmålsordet «klær». Eg har likevel valt å plassera det i kategorien «Andre avvik», fordi det ikkje er heilt samanfall med nokon av dei to andre kategoriane. Ei mogleg forklaring på avviket er at stavekontrollen ikkje vil merka dette ordet, sidan det også på nynorsk er ei gangbar form av verbet «kle» i presens.

Inger hadde avvik i kategorien hankjønn i eksamenssvaret, sjølv om ho ikkje hadde nokon substantivavvik i arbeidskravet. I teksten hennar finn me ordet «studie» som ein på grunnlag av samanhengen det står skrive i, ville forventet at stod i ubestemt form fleirtal: «studiar». Me finn det same ordet i bestemt form eintal i linja over – men her har det fått inkjekjønnsending: «studiet». Det er ikkje uvanleg at ein blandar saman inkjekjønnsordet «studium» og hankjønnsordet «studie». Inkjekjønnsordet blir brukt om studiet ein tar på universitet og høgskolar, men i den aktuelle teksten er det snakk om undersøkingar, og då det er hankjønnsordet som det ville vore korrekt å bruka.

I eksamenssvaret til Fiona finn me to avvik, eitt i hokjønn og eitt i inkjekjønn. Hokjønnsavviket gjeld genusavvik for substantivet «historie», der ho har valt den ubestemte artikkelen for hankjønn i staden for hokjønn. I bokmål kan det brukast i både hankjønn og hokjønn, men det er berre hokjønn som er mogleg å velja etter rettskrivingsnorma for nynorsk. Fiona gjekk også utanom norma i eitt tilfelle i inkjekjønn, der ho ikkje har fått med endinga -t i bunden form eintal av «auge». Eit slikt t-bortfall i bunden form eintal av inkjekjønnsord er eit avvik som går igjen hos mange av studentane, både i arbeidskravet og i eksamenssvaret. Her kunne ein meina at det er ganske forståeleg at dei ikkje får med seg denne endinga, fordi det er svært få som uttalar t'en i talemålet. Det er likevel litt rart at nettopp denne endinga er så problematisk for skrivarane å få på plass, all den tid dette er heilt samanfallande med bokmålsbøyinga i bestemt form eintal i inkjekjønn.



Også Dina, Ruth og Sara har brukt fleire avvikande former i eksamenssvaret enn i arbeidskravet. I eksamenssvaret til Dina finn me eit avvik som gjeld genus i «hensikt» som etter norma skal vera hokjønning i nynorsk, men som Dina har skriva som hankjønnsord, kanskje under påverknad av artikkelen ho skulle skriva samandrag frå, der det også er brukt denne avvikande genusforma. Likevel er ikkje dette den einaste moglege forklaringa, for dette er eit hankjønnsord i bokmål. Ho har eit liknande avvik i eksamensteksten, sjølv om det ikkje gjeld det same ordet – ho har valt ubunden artikkel for hankjønning i «ein skilsmisse». Dei andre avvika me kan sjå i Dina sitt eksamenssvar finn me ikkje parallellar til i arbeidskravet hennar. I hankjønnsordet «brørene» har ho fått med seg vokalendinga som er i tråd med både dei fleste dialektane i Noreg og bokmål, men ordet skulle også vore skriva i den samantrekte forma «brørne» som ikkje er fullt så utbreidd i talemåla (Skjeggeland, 2005) og heller ikkje blir brukt i bokmål. Ho har også brukt den bundne forma «jenta» der ein kunne forventast at ein brukte ubunden form. Akkurat dette kan vera påverknad frå studenten sitt talemål, dersom ho kjem frå eit område med a-mål, for der er det vanleg at svake hokjønnsord endar på «-a» i ubunden form eintal. Det siste avviket hos Dina gjeld t-bortfall i bunden form av «bilete».

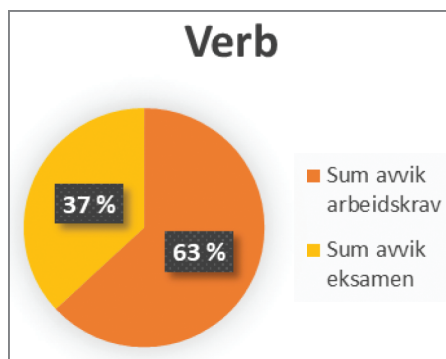
Ruth og Sara synest noko meir utrygge på kva substantivformer dei skal velja i eksamensteksten enn dei var i arbeidskravet. Begge har valt både hokjønns- og hankjønnsform for «tekst», både når ordet står aleine og i samansett form. I tillegg til dette er Ruth inkonsekvent i bruken av «bilete» og «bilde» i samansette ord, der ho har skriva «bildeutsnitt», men «heiltotalbilete». I Sara sitt eksamenssvar finn me dessutan at ho har t-bortfall i bunden form eintal av «bilete», men ein annan stad i teksten har ho skriva «eit biletet». Sara har også valt avvikande genus for «likskap» og «ulikskap» som ho har sett hokjønnsendinga «-er» til i ubunden form fleirtal. Ho har ikkje brukt desse orda i arbeidskravet. Det same gjeld hokjønnsordet «einsemd» som ho i eksamenssvaret har valt den ubestemte artikkelen i hankjønning for, «ein viss einsemd».

Det siste eg vil sjå på når det gjeld substantiv, er tekstane til Tone. Ho hadde mange avvikande former i arbeidskravet, men ho ser ut til å ha blitt tryggare på valet av former i eksamenssvaret. For «analyse» har ho

likevel brukt den unormerte feminine forma i «ei samanliknande ikonografisk analyse», mens ho har valt den normerte maskuline forma i bunden form eintal, «analysen».

## Verb

I verb er det litt mindre skilnad mellom talet på avvik i arbeidskrav og eksamen (jf. Figur 4). Kategorien «Inkonsekvent infinitiv» gjeld at studenten bruker både a- og e-infinitiv, utan at det følger reglane for kløyvd infinitiv – det er det ingen av dei som gjer. Oppteljinga i denne kategorien skil seg frå dei andre ved at det er ein ja/nei-kategori, dvs. at studenten enten har vore inkonsekvent eller konsekvent i bruken av infinitivsending. Det er ingen skilnad mellom verbtypen som er brukt hos dei som ikkje var stødige i infinitivsendingane og dei som hadde dette på plass. Eg har derfor valt å ikkje gå nærare inn på desse her.

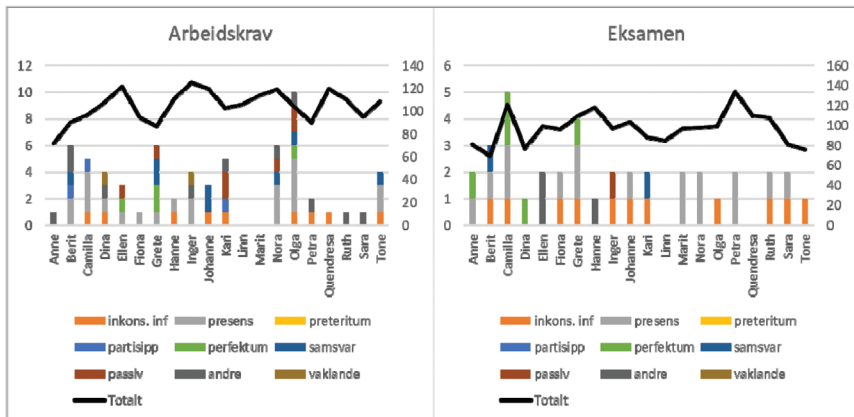


**Figur 4:** Samla tal på normavvik i verb i arbeidskrava og eksamenssvara i prosent av den totale mengda verb som er brukt i tekstane.

I kategorien «samsvarsbøying» for verb er det berre talt opp dei tilfella der samsvarsbøying er obligatorisk, altså berre når perfektum partisipp står i attributiv stilling, og når denne bøyingsforma av sterke verb står i predikativ stilling.

Eg har også laga ein kategori for «Andre avvik». Dette er ein samlekategori som kan gjelda t.d. manglande infinitivsending, eller at verbet som er brukt, har ei anna betyding enn det som går fram av samanhengen.

Resultata brote ned på den enkelte studenten viser at dei fleste har brukt færre avvikande verb i eksamenssvaret enn dei gjorde i arbeidskravet. Som den svarte linja i Figur 5 viser, er det ikkje talet på verb som er brukt i dei ulike tekstane, som er årsaka til utviklinga. Det er i og for seg ikkje overraskande, i og med at det alltid finst minst eitt verb i ei setning, men dersom det hadde vore færre verb i eksamensteksten enn i arbeidskravet, kunne det vore ei forklaring på at det finst færre verb-avvik i eksamenstekstane. Heller ikkje her kan ein vera sikker på at det er responsen som har vore avgjerande for den positive utviklinga, men i dei aller fleste eksamensutdraga har ikkje studenten skrive den same avvikande verbforma som i arbeidskravet. Det er positiv utvikling i nesten alle kategoriar, men også for verb dukkar det opp nye avvik hos enkelte studentar i eksamenssvaret, avvik som ikkje fanst i arbeidskravet deira.



**Figur 5:** Resultat for verb brote ned på den enkelte studenten. Søylene viser talet på avvik i dei forskjellige kategoriane, mens den svarte linja viser kor mange verb som var brukte i den enkelte studentteksten.

I Figur 5 kan me sjå at det er i presensbøyinga dei fleste har størst utfordringar. Derfor skal me ta for oss denne kategorien først og sjå på kva type verb avvika gjeld. Ni av studentane hadde ingen presensavvik i utdraget frå eksamenstekstane, sjølv om seks av desse hadde slike avvik i arbeidskravet. Avvika er flest når det gjeld e-verb (jf. Figur 6). Igjen er det Olga som viser størst framgang – ho hadde fire presensavvik i arbeidskravet, men ingen i eksamensteksten. To av avvika hennar i arbeidskravet

gjeld e-verb; «vurdera» for «vurderer» og «visar» for «viser», mens dei andre to gjeld verb som ikkje skal ha ending i presens; «beskriva» for «beskriv» og «forteljar» for «fortel». I alle har ho altså føyd til ei ending med «a» i. Olga har ikkje brukt nokon av desse orda i eksamensteksten, men her kan me finna både e-verb og sterke verb i presensformer som er i tråd med norma. I resten av drøftinga av presensavvik vil eg ta utgangspunkt i eksamensutdraga.

I elleve av eksamensutdraga finst det avvikande presensformer, men berre fem av arbeidskrava til dei same studentane inneheld slike avvik. Det er presensendingar på «-ar» i e-verb som utgjer det avviket som det er flest av. Dette er truleg eit utslag av overgeneralisering av ei ending som mange opplever som nynorsk. Slike avvik finst i eksamenssvara til fem av studentane. Camilla og Ruth har begge skrive «visar» for «viser», Johanne «illustrerar» for «illustrerer», Grete «begynnar» for «begynner» og Petra «utfyllar» for «utfyller». Av desse er det berre «illustrerar» og «utfyllar» som blir fanga opp av stavekontrollen – dei to andre er gangbare maskuline substantiv i nynorsk. Camilla har skrive «visar» i arbeidskravet også og fått kommentar på det, noko som ikkje ser ut til å ha hjulpet ho i dette tilfellet. I arbeidskravet har ikkje Ruth, Johanne, Grete og Petra brukt dei e-verb som har avvikande presensformer i eksamenssvaret. Me finn endinga «-a» i «referera» i Berit sitt eksamenssvar, eit ord ho ikkje bruker i arbeidskravet. Dette er også eit e-verb, etter norma skulle det altså stått «refererer». Heller ikkje dette blir fanga opp av stavekontrollen, sidan det følger norma for ordet i infinitiv.



**Figur 6:** Fordeling av presensavvik på verbytpar.

Presensendingar med «a» i er ikkje dei einaste avvika som gjeld e-verb i eksamenssvara, me finn også eit tilfelle av r-bortfall og to studentar har skrive e-verb utan ending i presens. Det er Petra som står for r-bortfallet då ho har skrive «seie» i staden for «seier». Verbet «seia» er eit opphavleg ja-verb, som i norrønt laga presens på same måten som sterke verb, men i Rønhovd (1993, s. 115) er det lista opp i kategorien «Uregelrette svake verb» fordi det i motsetnad til andre nynorske ja-verb får endinga «-er» i presens. Det er bakgrunnen for at avviket er kategorisert som r-bortfall i e-verb i studenttekstane. I dei norske dialektane følger ja-verba same utvikling i presens som dei sterke verba (Skjekkeland, 2005, s. 134), og i fleire område får desse verba trykklett e-ending i presens (Skjekkeland, 2005, s. 219). Det er derfor ikkje urimeleg å tenka seg at det er påverknad frå dialekt som er årsaka til avviket. Ein får ikkje hjelp frå stavekontrollen i dette tilfellet heller, fordi «seie» er ei av dei normerte infinitivformene av verbet. Petra har ikkje brukt presens av dette verbet i arbeidskravet.

Både Ellen og Marit har skrive «streck seg» for «strekker seg» i eksamenstekstane. Dette verbet er ikkje så enkelt å finna ut av. I nynorsk får det sterk bøyning dersom det er intransitivt, t.d. «strekka til», men elles blir det bøygd som svakt e-verb. Dersom ein slår opp i *Nynorskordboka* på nett, kjem den sterke bøyinga først, noko som gjer at oppslaget er eit godt eksempel på at det er viktig å lesa alle artiklane når ein slår opp eit ord. Stavekontrollen vil heller ikkje vera til hjelp, fordi «streck» i tillegg til den sterke presensforma av verbet og imperativforma er gangbart som substantiv.

Blant a-verba er det færre presensavvik i eksamensutdraga. Camilla har skrive «ender» for «endar» og Anne «verker» for «verkar». Her kan det vera tale om påverknad både frå bokmål og frå dialektane. I tillegg kan «verka» også bøyast som e-verb, men då er det snakk om at noko gjer vondt, ikkje at noko har ein verknad. Andre stader i Anne sitt eksamenssvar er verbet bøygd etter norma, så her kan det vera ein tilfeldig tastefeil det er snakk om, eller ho kan vera usikker på korleis dette verbet skal bøyast. Dei to andre presensavvika som gjeld a-verb, er det Nora som står for. Ho har skrive «handle» for «handlar» og «peika» for «peikar». I begge tilfella manglar «-r» i endinga, og det har me sett at må

skuldast påverknad frå dialekt. Men at ho bruker ulike vokalar i endingane, er vanskeleg å finna belegg for i dialektane. Ingen av desse tre orda vil få raud strek frå stavekontrollen, for alle følger norma dersom dei var brukte i andre samanhengar. Camilla har ikkje brukt det same verbet i arbeidskravet, mens Nora har følgd norma i «handlar». Ho har ikkje brukt verbet «peika» der.

Ein tredje kategori av presensavvik gjeld sterke verb. Både Grete og Sara har skrive «sitter» for «sit». Presensformer på «-er» i sterke verb var tidlegare godkjende klammeformer. Dei gjekk ut av norma i 2012-rettskrivinga (Språkrådet, 2012, s. 7), så det er mogleg at verken studentane eller stavekontrollen hadde fått med seg denne endringa. I teksten til Marit finn me eit tilfelle av eit sterkt verb i presens som skulle fått konsonantforenkling. Det gjeld «sett» for «set» av «setja/setta». På same måte som sterke presensendingar på «-er», var også «sett» tidlegare ei godkjend klammeform i presens. Ingen av desse studentane brukte det ordet som finst i avvikande form i eksamenssvaret, i arbeidskravet.

I eksamenssvaret til Fiona er det eit presensavvik i eit refleksivt verb; «... registrerer verkemidla slik dei straks *synast* ...», i staden for «synest». Her er det infinitivsforma av verbet som er brukt der ein skulle venta presens. Fiona bruker ikkje refleksive verb i arbeidskravet.

Perfektum er også ein kategori der me finn avvik i eksamenstekstane hos studentar som ikkje hadde slike avvik i arbeidskrava. I teksten til Anne finn me «har bruke» i presens perfektum, men ho har bøygd dette verbet etter norma i passiv; «blir brukt». Ho har også brukt dette verbet i normert form i både presens perfektum og andre tempus i arbeidskravet, noko som gjer det nærliggande å tru at avviket ikkje er grunna i manglande kunnskap, men er ein tastefeil. Dina har skrive «har valgt» for «har valt» og Grete «er utsatt for» for «er utsett for». Begge desse kan skuldast påverknad frå bokmål. Ingen av dei har brukt det avvikande verbet i arbeidskravet, men der har Grete følgd norma i «samansett tekst», der det jo er det same verbet som er brukt i samansett form. Det kan sjå ut som ho opplever dei to orda som isolerte frå kvarandre, og ikkje som to ord som inneheld det same verbet. I arbeidskravet har Grete eit anna bøyingsavvik i presens perfektum; «har skreve». Sjølv om ho ikkje har brukt verbet i same forma i eksamensteksten, viser ho utvikling ved at

ho har fått med seg den normerte vokalendringa i perfektum partisipp, «er skriven». Arbeidskravet hennar inneheld også eit avvik i perfektum partisipp, «er byggja opp», der ho altså har brukt infinitivsforma i staden for partisippforma av hovudverbet. Ho har ikkje brukt verbet «byggja» i noka form i eksamensutdraget, men ho har brukt fleire andre verb i normert form i perfektum partisipp, så det ser ut som ho har betre kontroll på kva form av hovudverbet som skal brukast i slike tilfelle.

Avvika til Camilla er av eit anna slag. Ho har to stader i teksten bøygd presens perfektum i samsvar med subjektet i setninga; «... krigen *har komen* til ho» og «... det er til Inga krigen *har komen*», noko som kanskje vitnar like mykje om at ho er usikker på syntaktiske tilhøve i ytringane, som at det er verbbøyinga som ikkje er heilt på plass. Hadde ho valt «er» i staden for «har» – noko som kanskje hadde vore meir naturleg – hadde verbforma vore i tråd med norma for perfektum partisipp, men som det står no, er det «kome» som er den normerte forma av hovudverbet. Det kan også tenkast at dette er eit utslag av å vera hyperkorrekt – ho kan ha vore så merksam på at det er noko som heiter samsvarsbøying i nynorsk, at ho har tenkt at det også gjeld i presens perfektum.

I eksamenssvara er det to av studentane som manglar obligatorisk samsvarsbøying i perfektum partisipp av «skriva», Berit i «Boka krigen *er skrive* av ...» og Kari i «... denne historia, som *er skrive* for hand». Kari brukte ikkje dette ordet i denne forma i arbeidskravet, men Berit hadde det same avviket i arbeidskravet, så i dette tilfellet har ikkje responsen hjulpet ho vidare.

Avvik i passivkonstruksjonar finn me berre i eitt av eksamensutdraga, mens slike fanst i fem av arbeidskrava. Ingen av dei som hadde slike avvik i arbeidskrava, gjentok dei i eksamensutdraget. Det er Inger som har skrive eksamensteksten der me finn «I bildebøker *kallast* dette ...». Ho har altså utelate hjelpeverbet i passivkonstruksjonen sin, på same måte som slike blir laga i bokmål. I arbeidskravet har ho også ein passivkonstruksjon, men her følger ho norma når ho skriv «kan nyttast». I slike tilfelle får ein ikkje mykje hjelp av stavekontrollen, fordi den ikkje analyserer samanhengen mellom orda.

Kategorien «Andre avvik» finn me i ti av arbeidskrava – ingen av desse studentane har brukt liknande former i eksamensutdraget. Berre

i to eksamensutdrag er det avvik som høyrer heime i denne kategorien. I eksamenssvaret har Hanne brukt bokmålsverbet «være» for «vera». Me finn same avviket hos både Anne, Inger og Kari, men i deira tilfelle står det i arbeidskravet. Inger skriv verbet etter nynorsknorma i eksamenssvaret, mens det ikkje finst i Anne eller Kari sine eksamensutdrag. Ellen har to gonger brukt verbet «gjera» i presens i staden for «gje/gjeva/gi», altså «gjer» for «gjev/gir». Dette er ei samanblanding som etter mi erfaring finst ganske ofte i både elev- og studenttekstar, og som nok heng saman med at desse verba blir brukte nett slik i dialektar i vår region. I arbeidskravet har ho likevel følgd norma og skrive «gir». Olga har unngått å blanda desse verba saman ved å bruka bokmålsforma «gjør», som tidlegare var ei normert klammeform, i arbeidskravet, men i eksamensutdraget bruker ho det nynorske verbet. Fleire av registreringane som finst i kategorien «Andre avvik» i arbeidskrava, gjeld infinitiv som manglar ending, t.d. «beskriv» og «sei», men slike avvik finst ikkje i eksamensutdraga. Det kan tenkast at det her dreier seg om tastefeil, men det kan også skuldast at studentane meinte at det blei meir nynorsk utan endinga. Dessutan kan det vera påverknad frå dialektane til studentane, dersom dei kjem frå eit område der apokope er vanleg. I tillegg er det vanleg i fleire dialektar på Vestlandet som ligg utanfor apokopeområdet, å bruka «sei» i infinitiv. I Nora sitt arbeidskrav finn me både «vil forsvinn» og «vil forsvinne», noko som kan vitna om at ho eigentleg visste at det skal vera ending, eller var usikker på om dette er tilfelle. I eksamensteksten ser det ut som ho har blitt tryggare.

## Avslutning

På bakgrunn av denne undersøkinga kan det sjå ut som om det arbeidet me legg ned i å gi språkleg respons, kan vera til hjelp for studentane når dei arbeider med å bli tryggare i å skriva nynorsk. Dei fleste avvika som fanst i arbeidskrava, finn me ikkje igjen hos den same studenten i eksamensutdraga, noko som kan bety at dei greier å overføra språklege kommentarar frå ein tekst til ein annan. Eit funn som eg meiner styrker konklusjonen om at den språklege responsen kan vera nyttig for studentane, er at fleire av dei i eksamensutdraga bruker avvikande bøyingsformer for substantiv



og verb som følgte norma i arbeidskravet deira, altså i ord som dei ikkje har blitt gjort merksame på at dei bør sjekka opp.

Det som er viktigast i lærarutdanningane, er likevel ikkje korleis *studenten* meistar å skriva nynorsk, men korleis me set studentane i stand til å vera motivatorar for elevane si nynorskutvikling når dei skal vera norsklærarar i skolen. Då er det blant anna viktig at læraren ikkje «finn» fleire normavvik i tekstane til elevane enn norma tilseier. Norsklæraren må derfor ha god kjennskap til dei gjeldande rettskrivingsnormene. Når fleire av studentane verkar utrygge på kva form dei skal velja i tilfelle der det er fleire likestilte former, kan det også bety at dei nettopp er klar over at det finst mange val ein kan gjera som nynorskskrivar, og at dei derfor vil vera mindre «aggressive» med retteblyanten.

## Summary

This article shows how students in teacher education develop their ability to follow the standard for the written Nynorsk language during a semester. The base for the analyses consists of papers, on which the students got feedback, written about mid-term and their exam texts written at the end of the semester. The analyses show that the students rarely repeat the commented errors from the papers in their exam texts, but they diverge from the standard in other cases. This article argues that some of the causes for incorrect morphology could be based on the many possibilities to choose between different alternative forms of a word. In addition, the spell check is not always a help for the writer, since it only spots the single word, not the word in its context.

Briten Russdal-Hamre  
 Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk  
 Universitetet i Stavanger  
 Postboks 8600 Forus  
 NO-4036 Stavanger  
 briten.russdal-hamre@uis.no

## Litteratur

- Anderson, R. (2007). Nynorskkompetanse og haldningar til nynorsk hjå studentar i «nynorskland». I G. Akselberg & J. Myking (Red.), *Å sjå samfunnet gjennom språket. Heidersskrift til Helge Sandøy på 60-årsdagen 14.06.2007* (s. 23–31). Oslo: Novus AS.
- Bjørlo, B. W. & Hernes, R. (2010). Nynorsk i praksis. Lærarstudentar møter nynorskelevar. Fase ii. Sluttrapport for prosjektåret 2009/2010. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2015). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s. 13–35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fretland, J. O. (2015). «Vi analyserar økningen i isokvantar» – ein analyse av nynorskefeil i studentarbeid. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 176–187). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hattie, J. & Timberley, H. (2007). The power of feedback. *Rewiew of Educational Research*, 77, 81–112.
- Helset, S. J. (2015). Tilhøvet mellom nynorsk normering og språkbruk. Ein statistisk studie av språkbruken i nynorske aviser. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 160–175). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Helset, S. J. (2018). Norm og røyndom – tilhøvet mellom fastsett og operativ norm i nynorsk. *Maal og Minne*, (1), 71–137.
- Igland, M.-A. & Østrem, S. E. (2019). 7. Mens teksten blir til: Digital respons til elevtekstar under arbeid. I M.-A. Igland, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 170–194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63–76. <https://doi.org/10.1177/469787412467125>
- Russdal-Hamre, B. (2004). SMS som feilforsterkar i normert språk. *Norskklæreren* (1), 31–40.
- Rønhojd, J. (1993). *Norsk morfologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Skjekkeland, M. (2005). *Dialektar i Noreg. Tradisjon og fornying*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skjong, S. (2007). Ein analyse av utvikling av meistring av nynorsk formverk hos ein student gjennom arbeid med skrivemappe. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skriving for nåtid og framtid. Skriving og rettleiing i høgere utdanning* (s. 92–101). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Språkrådet. (2012). Ny nynorskrettskriving frå 2012: Språkrådet.
- Språkrådet. (2013). *Rettleiing om konsekvent nynorsk*. Oslo: Språkrådet. Henta frå <https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Nynorsk hjelp/Rettleiing-om-konsekvent-nynorsk/>.
- Språkrådet & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grammatiske termer til bruk i skoleverket. Tilråding fra norsk språkråd og utdanningsdirektoratet*. Henta frå <https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakhjelp/gramterm.pdf>.
- Søyland, A. (2002). *Typar feil i nynorsk*: Oslo: Språkrådet.
- Uppstad, P. H. (2019). Opplæring i nynorsk som skriftspråk – utan dialektane. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 137–149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

# Portretteringa av bygda og bygdejenter i filmen *Få meg på for faen* (2011). Ein fiksjonslingvistisk analyse

Av Marit Brekke

**Samandrag:** Artikkelen analyserer språkbruken til Alma Solheimslid, hovudpersonen i filmen *Få meg på for faen* (2011) ut frå omgrepet fiksjonslingvistikk (Ferguson, 1998). Dette omgrepet er sentralt i artikkelen og femnar om språkbrukens doble karakter i filmformatet, nemleg at språket gjennom ulike verkemiddel peikar på seg sjølv som fiksjon, og at språket samstundes tematiserer korleis karakteren endrar seg gjennom identitetshandlingar og rollebruk.

Analysen i artikkelen er todelt. Første del diskuterer sosiolingvistiske aspekt ved språkbruken i filmen, siste del diskuterer språkbruken knytt til fiktive tekstar og intertekstuelle referansar. Artikkelen konkluderer med at språkbruken i filmen viser ein samansett litterær karakter, og vidare at språkbruken både tematisk og stilistisk kan relaterast til andre forfattarskap i nynorsk skjønnlitteratur.

**Nøkkelord:** Fiksjonslingvistikk, filmanalyse, *Få meg på for faen* (2011), identitetshandlingar, språkbruk og roller, intertekstualitet

**Keywords:** Fictiolinguistics, film analysis, *Turn Me On Goddammit* (2011), acts of identity, language and roles, intertextuality

## Innleiing

Eit av vilkåra for nynorsk blant barn og unge er i kva grad dei får møte nynorsk på dei stadane dei oppheld seg. Barn og ungdom i dag er visuelle konsumentar og les samansette tekstar som websider, teikneseriar og ikkje minst seriar og filmar, og det er derfor viktig at dei får møte nynorsk

Sitering av denne artikkelen: Brekke, M. (2020). Portretteringa av bygda og bygdejenter i filmen *Få meg på for faen* (2011). Ein fiksjonslingvistisk analyse. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 283–306). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>

Lisens: CC-BY 4.0.

og dialektar i desse media. Likeins kan det vere viktig at deira miljø og deira røyndom som barn og ungdom i Distrikts-Noreg er utgangspunkt for seriar og filmar.

Denne artikkelen er ein fiksjonslingvistisk analyse av utvalde scener frå filmen *Få meg på for faen* (2011) av Jannecke Systad Jacobsen. Filmen er ein adaptasjon av romanen med same tittel, skriven av Olaug Nilssen (2005). I *Få meg på for faen* (2011) er det berre den eine av hovudpersonane frå romanen, Alma, som er hovudperson i filmen. Dette kjem truleg av at filmen tydeleg er retta mot ungdom, medan romanen i større grad rettar seg mot eit vakse publikum.

Alma bur i Skoddeheimen, ei lita bygd på Vestlandet, og filmen følgjer Alma, veninna Sara og systera hennar Ingrid nokre månader før Alma fyller seksten år. Ungdomstida er ofte ei tid der ein kan prøve ut identitetar og roller, og det gjer Almas språkbruk interessant å analysere. Det er likevel ikkje berre Almas eigen språkbruk som vert diskutert i analysen, men også korleis Alma vert omtala av andre, og korleis ho dagdrøymer og brukar ulike fiksjonstekstar som inspirasjon til eigne fantasiar.

Artikkelen tek utgangspunkt i omgrepet fiksjonslingvistikk (Ferguson, 1998) og knyter dette omgrepet til sosiolingvistisk språkteori brukt i analysar av fiksjonstekstar. Artikkelen er todelt og har to overordna forskingsspørsmål. Første del spør korleis ein sosiolingvistisk analyse av språkbruken i filmen kan understreke tema som identitet, rolle og oppvekst. Den andre delen av analysen spør korleis bruk av referansar til andre fiksjonstekstar understrekar den språkleg og kulturelt samansette hovudpersonen Alma Solheimslid. Begge dei to forskingsspørsmåla viser at ein fiksjonslingvistisk analyse kan vere eit godt utgangspunkt for å diskutere språk- og identitetsproblematikk i denne filmen.

## Fiksjonslingvistikk

På grunn av den fiktive naturen til språkbruk på film kan ikkje sosiolingvistiske teoriar direkte overførast, men dei må tilpassast. Ferguson (1998) brukar omgrepet «fictio-linguistics», som viser til forskning på språkbruk i fiksjonslitteratur der ein både undersøker fiktive og sosiolingvistiske aspekt ved språkbruken:

By fictio-linguistics I mean the systems of language that appear in novels and *both* deviate from accepted or expected socio-linguistic patterns *and* indicate identifiable alternative patterns congruent to other aspects of the fictional world. (Ferguson, 1998, s. 3)

Ferguson (1998) er oppteken av narrative konsekvensar av til dømes dialektbruk i fiksjonslitteratur, og viser korleis språkbruk kan understreke tematikk som klassetilhørsle eller sosiale problem i viktoriansk litteratur. Hodson (2014) meiner omgrepet fiksjonslingvistikk er nyttig også når det gjeld språkbruk på film, sidan forskning på språk i film ofte har vore samanlikna med språk i den verkelege verda. For Hodson er det eit poeng at omgrepet fiksjonslingvistikk kan brukast for å analysere språket i all fiksjonslitteratur: «the term fictio-linguistics can be extended to include the study of language varieties in all works of fiction, including narrative poetry, film and television» (Hodson, 2014, s. 14). I denne artikkelen vert omgrepet både knytt til sosiolingvistiske språkteoriar om språk som identitetshandling og språk som rolle, stilskifte og dialektbruk, og til å diskutere korleis språkbruken refererer til fiktive forteljingar til dømes frå amerikansk kultur, triviallitteratur og populærlitteratur. Fiksjonslingvistikken viser til ein språkbruk som er planlagt, og som har konsekvensar for forteljinga og karakterportretta.

## Språk som identitetshandling og som rolle

Ifølgje Tabouret-Keller er språket uløyeleg knytt til identiteten til den som talar: «The language spoken by somebody and his or her identity as a speaker of this language are inseparable [...] Language acts are acts of identity» (Tabouret-Keller, 1997, s. 315). Språk som identitetshandling viser til at språk er ei sosial handling, fordi identiteten blant anna er forma av kven ein ynskjer å vere og kven ein identifiserer seg med. Det er språket som viser samanhengen mellom den individuelle identiteten og dei sosiale identitetane, hevdar Tabouret-Keller (1997). Vidare understrekar Tabouret-Keller at alle menneske har fleire identitetar, nokre som kan vare heile livet, andre som varer berre deler av livet.

I *Få meg på for faen* har hovudpersonen vakse opp på bygda, og heimstaden kan for enkelte menneske vere ein av dei identitetane som kan vare

heile livet. Samstundes er Alma i tenåra, ein fase der ein ofte utforskar forskjellige identitetar. Tabouret-Keller (1997) skriv at kvar person har mange identitetslag, og dermed også ulike språk i ulike kontekstar og livsfasar:

Every person exploits different layers of identities, forming more or less intricate and encased networks, some parts of which are loose and prone to frequent change and replacement, others being more or less permanent throughout the life span and across social and cultural space. We are identified, and identify ourselves, within the large space of the society of our time, within the different groups – institutional, professional, friends [...]. (Tabouret-Keller, 1997, s. 316)

Identitetshandlingane kan avdekke kven vi er eller ynskjer å vere, og vert påverka av samspel med andre. George Herbert Mead (1934) ser også på individdanning som ein sosial prosess, der individet først ser den signifikante andre som eit objekt, før individet oppdagar at det sjølv er eit objekt for den signifikante andre. Individet er sosialt konstruert, og Meads konstruktivistiske oppfatning av identitet kan knytast til postmoderne teoriar om den omskiftelege identiteten, til dømes hos Giddens (1996). Det same gjeld Meads teoriar om leik, spel, synkront rollespel og rolleveksling. Aboulafia (1991) viser korleis Meads teoriar om språkbruk handlar om å ikle seg roller og å veksle mellom roller:

Human beings learn to respond not only to specific signs or behaviours to others, but to complex groupings of these behaviours; and in so doing, they learn to take roles. The child uses various roles by playing the self and the other, so to speak. He or she learns these roles by taking over the behaviours associated with these roles; for instance, father, nurse or police officer, and by also learning to take the roles of child, patient or bad guy. (Aboulafia, 1991, s. 4)

Å prøve ut ei rolle er knytt til at ein brukar eit språk som ein meiner passar til rolla. I *Få meg på for faen* kan Almas språkbruk tolkast som ein konsekvens av ulike roller som ho gir seg sjølv i draumane sine, eller som ho får av andre.

I denne artikkelen tek eg utgangspunkt i omgrepet identitetshandling, men vil i nokon grad også diskutere korleis språkbruken i filmen viser at

hovudpersonen går inn i ei rolle, og prøver ut eit språk som kan passe for rolla.

Det er eit sentralt poeng at i den verkelege verda kan identitetshandlingar og rollebruk vere medvitne eller umedvitne. I ein film eller serie derimot, er karakterane i filmen førestilte identitetar, identitetshandlingane og utprøving av roller planlagde og eit resultat av forhandlingar mellom filmskaparane.

Språkbruken kan blant anna ta utgangspunkt i kva slags hovudperson ein ynskjer å skape, og kva slags miljø ein vil plassere hovudpersonen i. Språkbruken i denne filmen kan vere diskutert ut frå at ein vil få fram at Alma er ei bygdejente som hatar heimbygda si, at ho er eit mobbeoffer, at ho har mange ulike fantasiar som representerer ei røyndomsflukt, og at ho er forelska og ulukkeleg. Alle desse delane av personlegdomen er viktig for handlinga, og derfor vil truleg filmskaparane plassere Alma i situasjonar der ho får vist ulike identitetshandlingar og utprøving av ulike roller.

## Dialektar og stilskifte

I film vert ofte dialekt eller sosiolekt nytta som eit verkemiddel for å fortelje om ein karakters bakgrunn og sosiale tilhøyrse. Dialektar som er gjenkjennelege for publikum, vert ofte sett på som ein effektiv måte å raskt plassere karakteren i ein viss geografisk og kulturell kontekst:

Recognizable, clichéd dialects are used on-screen to sketch in a character's past and cultural heritage, to locate each person in terms of his or her financial standing, education level, geographical background, or ethnic group. (Kozloff, 2000, s. 82)

Studiar av språkbruk i film kan opne for ny innsikt både om karakterane og miljøet i filmen, men også om korleis ulike typar samfunn vert portretterte på film. Hodson (2014) meiner at dialektbruk på film og i romanar kan grunnngivast ut frå både tekstinterne og teksteksterne årsaker. Dei tekstinterne årsakene er nettopp at forhold mellom karakterar og mellom karakterar og miljø kan verte tematiserte gjennom bruk av dialekt i filmen. Dei teksteksterne årsakene kan til dømes fokusere på korleis dialektane kan verte tolka som representasjonar som interagerer med storsamfunnet:



[...] as well as bringing existing knowledge *to* a new text or film, readers and audiences also take ideas about language varieties *from* that text or film. Indeed, in some instances their existing knowledge about a particular variety of language may have been acquired from other films and texts rather than from the real world. (Hodson, 2014, s. 10 ff.)

Filmar som skildrar bygdemiljø, kan sjølvstake bruke karakterar med andre dialektar enn bygdedialekten, men filmar der alle karakterane i bygda snakkar same dialekt, kan tolkast som ei understreking av at dei er ein del av ein heilskapleg bygdeidentitet. I *Få meg på for faen* snakkar alle dei unge skodespelarane i sentrale roller dialekt frå Sogn og Fjordane, og det gjer at karakterane verkar autentiske og truverdige, noko som gir inntrykk av språkleg homogenitet. Men mangel på innslag av andre dialektar hos hovudkarakterane kan også understreke at bygda ligg utanfor allfarveg, og at det sjeldan kjem nye impulsar til bygda og dei som bur der.

## Stilskifte

Fleire av scenene i filmen vert uttrykt gjennom ulike stilskifte, og i ein analyse må ein diskutere kva filmskaparane kan ynskje å formidle gjennom stilskifta:

[...] when a character style-shifts in a fictional film or text we need to ask questions that focus on what the author or the filmmakers were trying to communicate and what the reader or audience understood from the style-shift. Did the style-shift occur because the author wished to reveal something about the relationship between the characters? Were the filmmakers trying to show something about the emotional state of the character? Does the shift in the character's speech style signal a significant development for the character? (Hodson, 2014, s. 172)

Hodson (2014) viser til tre sosiolingvistiske stilskifte som er vanlege på film: emosjonelle stilskifte, interpersonelle stilskifte og transformative stilskifte. Det som karakteriserer emosjonelle stilskifte, er at hovudpersonen vert så følelsmessig involvert i ein situasjon, at han endrar veremåte.

Interpersonelle stilskifte viser at hovudpersonen endrar talemåte alt etter kven han talar om eller med. Han kan til dømes modifisere seg eller tilpasse seg samtalepartnaren på andre måtar. I det transformativaste stilskiftet, kan talaren vise kven eller kva gruppe han vil identifisere seg med (Hodson, 2014, s. 180). Alle desse stilskifta finst det døme på i *Få meg på for faen*, og dei understrekar at Alma medvite eller umedvite brukar språket på forskjellige måtar alt etter kven ho snakkar med eller kva sinnstemning ho er i. Hyppige stilskifte kan understreke at ho er i tenåra, og at ho er opposisjon både til dei vaksne og til mange av klassekameratane.

## Analyse av sosiolingvistiske aspekt ved språkbruken i filmen

I analysen av sosiolingvistiske aspekt ved språkbruken i filmen vil eg først ta utgangspunkt i enkelte scener og diskutere korleis namnsetting av karakterane påverkar identiteten deira. Deretter vil eg eksemplifisere identitetshandlingar og rollebruk knytt til sosiolingvistiske stilskifte frå filmen, og avslutningsvis diskutere dialektbruken.

### Utnamn og kjælenamn

Ein måte språk vert brukt på for å signalisere sosial avstand og nærleik i filmen, er å gi utnamn og kjælenamn. I bygda Skoddeheimen kan ein lett få utnamn, og utnamna skal ofte karakterisere eller parodierte vedkomande. Det er også uttrykk for at du får ei rolle fordi namnet du får, knyter deg til ein spesiell eigenskap eller episode. Utnamn får helst folk som utmerkar seg, gjerne på negativt vis, og kan definere og avgrense ein person betydeleg. Alma og Sara får begge nye namn av andre, men motivasjonen for namna er ulik. Når det gjeld utnamnet til Alma, Pikk-Alma, får ho namnet på grunn av ein episode med Artur utanfor ungdomshuset, der Artur, svært uventa, drog fram pikken. Denne handlinga fortel ei oppskjørt Alma om til veninnene sine når ho kjem inn att på festen. Ingrid, som vert sjalu, gir henne utnamnet Pikk-Alma. Utnamnet reduserer henne til eit kjønnsvesen eller ein person som berre tenkjer på sex, og fører til at Alma får ei rolle som lausaktig og simpel. Både romanen og

filmen kom før metoodebatten, og utnamnet Pikk-Alma vil kunne lesast annleis etter denne debatten.

Namnet Sara-Lou kan opne for ulike tolkingar og er, i motsetnad til Pikk-Alma, eit kjælenamn som den forelska Kjartan brukar på kjærasten Sara. Det kan fortelje at Kjartan har oppfatta kven Sara vil vere, nemleg ei opprørsk rock'n roll-jente, som kjempar mot sosialdemokratiet og samfunnet. Imaget hennar har også fellestrekk med imaget til Kjartan, som definerer seg som ein outsider som røykjer hasj og opponerer mot mainstreamsamfunnet. Namnet Sara-Lou kan til dømes gi assosiasjonar til Sara Lou Harris Carter (1923–2016), den første afroamerikanske jenta som vart brukt i reklameindustrien i USA, og som på grunn av dette vart ein pioner og eit førebilete for afroamerikanske kvinner (Taft, 1996, s. 85).

Motivet for utnamna til Sara og Alma vert dermed motsette: Kjartan vil ynde seg inn med Sara ved å gi henne eit kjælenamn, medan utnamnet Pikk-Alma støyter alle frå seg. Utstøytinga vert effektivt skildra gjennom tre fasar, der Alma har forteljarstemma. Den første fasen er lappen som vert hivd på pulten til Alma i timen, der det står «Er det noko som har vore borti deg med pikken?» Elevane ser ut til å vite kva som står på lappen før læraren har lese den opp, noko som vitnar om at klassa i denne samanhengen vert ein majoritet som er samd om å ta Alma. Dette vert ytterlegare understreka ved at Alma ikkje vert beden i fødselsdags-selskap til ei av jentene i klassa. I fase to seier Alma «Eg og søppelkassen», og scena viser at Alma står aleine ved søppelkassene på skuleplassen. Dette er ei identitetshandling som viser at Alma lydig stiller seg opp saman med søppelet, fordi ho vert behandla som søppel. Samstundes er det Alma som stiller seg der sjølv, og som dermed understrekar at ho er lågaste kaste i skulegarden. I fase tre seier Alma «Pikk-Alma. Prosjekt utfrysing gjennomført». Scena viser at ho ser ei teikning på eitt av avlukka på jentendoen av karakteren Pikk-Alma som seier «Han var borti meg med pikken». No har Alma vorte redusert til ein person som folk ler av medan dei er på do.

Etter at Alma har fått utnamnet, prøver ho å gå inn i rolla som Pikk-Alma. Rolla vert understreka ved at ho adapterer språk og veremåte til rolla, noko som kjenneteiknar rollespelet (Mead, 1934). Ho sjokkerer medelevane ved å gjere uventa handlingar, blant anna sit ho med ein

joint i munnvika på heile bussturen heim og ropar bakover i bussen: «E det nâken som vil røyke denne med meg??? Arthur, vil du røyke den her med meg...? Hæ?» Alle stirar på ho, som om ho er galen. Vidare prøver Alma å røykje jointen bak ungdomshuset, og blæs røyken inn i jakkeforet for at jakka skal vere full av hasjrøyk. Desse scenene viser at Alma legg om åtferda si, og oppfører seg som ein utstøytt som røykjer hasj og som gir blaffen i dei andre. Ho prøver å verte ein person som kan passe til å ha utnamnet Pikk-Alma, og klassekameratane held seg framleis unna henne. Ho spelar rolla som outsider, samstundes understrekar rolla noko som blir opplevd som reelt, fordi ho er utstøytt. Alma byrjar å bruke utnamnet sjølv, og å ironisere over det. Det gjer ho til dømes når ho legg inn ny melding på telefonen: «No har du kome til Pikk-Almas servicetelefon. Legg igjen ein beskjed eller dra til helvete!»

Når Alma endeleg konfronterer Artur, som fortel at han fekk kjærast på den kristne korfestivalen året før, rømmer ho til førebildet sitt, Maria, som bur i kollektiv i Oslo. Ein av gutane i kollektivet lagar ein song til Alma: «Pikk-Alma, Pikk-Alma, kor blei du av? Nattens dronning, någe gjekk galt. Men no e du i byen og det føles så bra. Du smile så deilig, du e den eg vil ha, du e Pikk-Alma, Pikk-Alma!» Utnamnet vert brukt med humor og ironi, og dei andre i kollektivet støttar Alma. Songen viser at ein kan tøyse med ei rolle og slik ta brodden av den. Når Alma returnerer til Skoddeheimen, gjer ho det med fornysa sjølvtilitt og med ei viss beundring frå veninna Sara, fordi Alma har gjort det ho sjølv ville gjere; nemleg reise vekk og bryte ut av Skoddeheimen.

## Namngivinga av mor: Lille Rosin

Alma kallar mor si Lille Rosin. Dette namnet veit sannsynlegvis ikkje mora noko om, og kan vere eit namn med ulike tydingar. Rosina er inntørka, men framleis søt. Rosina kan også koplast til Nefefabrikken, sidan det er arbeidsstaden hennar. Dersom ein samanliknar den inntørka rosina med grønsaken, kan ein lett tenkje at nepa er ein fornuftig grønsak, medan rosina skapar den lille, søte smaksopplevinga i gjærbaksten. Rosina sin plass i hushaldet er dermed nok meir knytt til kos og belønning enn nepa. Likevel er ikkje namnet udelt positivt.

Rosina kan vise til at mora er komen i overgangsalderen, og er inntørka og gammal i motsetnad til dottera. Namnet kan dermed vere nedlatande, noko som vert ytterlegare understreka ved at ho er Lille Rosin. «Lille» kan bety at Alma har eit behov for å redusere mora, og gjere henne liten. Men det kan også vise til at Alma føler ho må passe på mor si, eller at ho har ein beskyttartrong overfor ho – sidan det berre er dei to.

Namna i filmen vert konsekvent gitt av andre og viser korleis namn påverkar identiteten til karakterane (Tabouret-Keller, 1997). Samstundes fører namngivinga til at Alma går inn i ei rolle, og prøver ut korleis Pikk-Alma er (Mead, 1934). Dette viser at namngiving kan tolkast både som identitetshandling og som rolle, og at det i nokre tilfelle kan vere vage overgangar mellom desse omgrepa. Filmene viser ulike motivasjonar for å gi utnamn og at utnamn også kan vere gitt utan at ein sjølv veit om det (som i tilfellet Lille Rosin). Utnamn kan føre til at karakteren som får utnamnet, vert usikker, og endrar seg som Alma. Kjælenamnet til Sara Lou er også ei fortolking av henne, og understrekar at Sara er ei idealjente for Kjartan. Namngivinga viser på ulike måtar korleis hovudpersonane vert definerte gjennom namna dei får, og det viser også at namngivarane har vidt forskjellige motivasjonar for å gi jentene utnamn.

## Tre stilskifte

Dei tre typene stilskifte (jf. Hodson, 2014) får fram korleis Alma og Sara skiftar språkstil undervegs i filmene. Stilskifta viser at karakterane er påverka av ulike kulturar, og at dei varierer språkbruken sin, alt ut frå kven dei snakkar med eller korleis dei vil verte oppfatta av andre. Dei ulike stilskifta er eit effektivt verkemiddel for å få fram ulike sider av personlegdommane til karakterane.

## Eit emosjonelt stilskifte

Eit døme på eit emosjonelt stilskifte er scena der Alma og Sara hiv kålrot medan dei forbannar bygda, og lista deira over ting som irriterer dei, er lang: «Satans Skoddeheimen. Faen ta nærbutikken! Jævla telefonrekning! Faens bolleklipp av eit amerikansk rettssystem! Satans tensingkor!

Føkk sosialdemokratiet! Føkk samfunnet! Det her meina eg! Det her står eg for! Faen! Åhhh!». Oppgjeret med bygda er ektefølt og emosjonelt, noko som vert understreka av dei mange bannorda som jentene brukar. Samstundes kan det emosjonelle stilskiftet også tolkast som ironisk og sjølvironisk. Uvanlege ordsamanstillingar som Satans tensingkor viser Almas irritasjon over at Artur spelar gitar i tensingkoret der den argaste konkurrenten hennar, Ingrid, er solist. Ingrid drikk og røykjer og vert seinare omtala som «tensinghore» av Alma. Nærbutikken er arbeidsstaden til Alma, der det skjer ingenting, og der ho fantaserer om butikk-sjefen Sæbjørn. Jentene tek utgangspunkt i det dei sjølve er opptekne av, men har til felles at dei hatar bygda dei bur i. Scena understrekar myten om at ungdom er sinte og opprørske, og kan gi assosiasjonar til korleis opposisjon vert tematisert i den nynorske litteraturen (Sørbø, 2019) som hos Fløgstad (Hjorthol, 2019).

## Eit interpersonelt stilskifte (eller mangelen på det)

Eit døme på ein mangel på interpersonelt stilskifte kan vere då læraren påpeikar at Alma har gjort det dårleg på ei prøve, og skjenner: «Dette var ikkje så veldig bra Alma. No må du ta skjerpa deg litt!» Alma svarar ikkje slik ho trur mottakaren vil ho skal svare, noko som kjenneteiknar eit interpersonelt stilskifte, men utbryt heller «Fy faen, din pikk!» Læraren vert tydelegvis overraska, noko som understrekar at Alma ikkje har snakka til han på denne måten før, og Alma modererer seg til å kalle han «Snyltebesta». Snylte kan til dømes bety å snuse og kan vise til at læraren kjennest påtrengande eller invaderande. Kontrasten mellom først å kalle læraren pikk og deretter snyltebesta er stor. Medan pikk er grenseoverskridande og opposisjonelt overfor ein lærar, er snyltebesta langt mindre kvast og aggressivt og kan til dømes understreke at læraren i høve til Alma er gammal.

Scena viser at mobbinga frå medelevane fører både til at Alma får dårlege karakterar og at ho kjem i opposisjon. Ho justerer ikkje talemåten sin når ho snakkar med læraren, men angrip han verbalt. Stilskiftet understrekar at Alma prøver å gå inn i rolla som karakteren Pikk-Alma, og er frekkare enn ho hadde vore som Alma.

## Eit transformativt stilskifte

Eit døme på eit transformativt stilskifte er scena i buss-skuret då jentene diskuterer framtidsplanane sine:

- Alma: «Kar vil du reist då, viss du kunne dra i mårå?»
- Sara: «Texas selvfølgelig. Arbeide med avskaffing av dødsstraff. Frå grasrota.»
- Ingrid (syrleg): «Korleis gjer ein det igjen?»
- Sara: «Gjennom daglege demonstrasjonar utanfor rettslokalet. For eksempel.»

Den siste replikken til Sara viser at ho har lese seg opp på temaet, og dette vert underbygt i ei anna scene der vi ser at ho les om amerikanske fangar og korleis ein kan verte brevvenn med dei. «Synleggjering gjennom daglege demonstrasjonar utanfor rettslokalet» er ein type setning Sara truleg har lese seg til, og som ho hugsar sidan dette er ein av måtane ein kan vise engasjementet sitt på. I denne scena verkar Sara veslevaksen og sjølvbevisst, og ho set storesystema på plass fordi ho kan svare på den syrlege kommentaren hennar på ein konkret måte. Ho viser også at ho vil vere ein del av den gruppa som «synleggjer gjennom daglege demonstrasjonar», og at ho identifiserer seg med gruppa som kjempar for fangane i Texas. Det transformative stilskiftet kan i denne samanhengen tolkast som ei identitetshandling, fordi Sara ynskjer å tilhøyre gruppa, og ho brukar eit språk som knyter henne til gruppa. Scena viser at Sara er oppteken av urett og er ein idealist, som vil kjempe for viktige saker.

## Bruk av dialekt som identitetshandling i filmen

Bruk av vestnorsk dialekt understrekar tilhøyrsla til det vestnorske i filmen. Eitt sentralt ord, som vert gjentatt i ulike samanhengar, er ordet nepe, som vert brukt i mange dialektar på Vestlandet. I jentenes utblåsing mot bygda hiv dei neper frå ein konteinar og ut på ein parkeringsplass. Utblåsinga framstår som komisk og hjelpelaus. Nepe er eit ord som også kan verte brukt som skjellsord: Å vere ei nepe eller eit nepeskrell tyder at ein er ubrukeleg. Og «å vere nepen» kan i nokre dialektar tyde at ein

er skikkeleg skuffa. Når jentene hiv neper, gjer dei det fordi dei er skuffa (nepne) og kanskje også fordi dei føler at alle rundt dei er neper. I ei anna scene ironiserer Sara over dei manglande ambisjonane til systera Ingrid og assosierer hårfrisyrer hennar med ei nepe: «E du verkeleg keen på å bli her resten av livet? Sitte i kassa på Kiwi med nepestappa di, og feste på ungdomshuset til du blir grå?» – Ingrid svarar: «Eg skal no ta utdanning etter kvert då!» Men Sara repliserer raskt: «Ka då? Master i pakking og bachelor i prising?» Å verte kalla neper understrekar at dei er dumme, grå, trauste og fantasilause dersom dei vert verande i Skoddeheimen og ikkje reiser så snart dei har sjansen.

Når hovudpersonane brukar ord som «nepe» eller «skodde», kan dette ytterlegare understreke den vestnorske identiteten deira. Bruk av nedsettande ord som «Snyltebesta», som truleg er utfordrande å forstå for kinopublikummet, viser også at filmskaparane er opptekne av at karakterane skal snakke mest mogleg naturleg og bruke uttrykk aktivt frå dialekten sin. Jentene i filmen skal framstå som truverdige bygdejenter, og dette kan vere viktigare enn at kinopublikummet forstår absolutt alle orda dei seier.

## Analyse av språkbruken i filmen, knytt til andre fiksjonstekstar

I den andre delen av analysen vil eg sjå på språkbruk i film som framhevar seg sjølv som fiksjon, gjennom mytologiske forestillingar om det vestnorske, og knyter seg til skjønnlitterære tekstar og kulturelle stereotypiar.

### Fiksjonstekstar og intertekstualitet

*Få meg på for faen* er ein fiksjonstekst som refererer til andre fiksjonstekstar, og derfor er intertekstualitet eit viktig verkemiddel i filmen. Intertekstualitet blir beskrive av Julia Kristeva som «transposition of one (or several) sign system(s) into another» (Kristeva, 1984, s. 59–60). Ingen tekst vert til i eit vakuum, men er eit resultat av ein mosaikk av andre tekstar. Roland Barthes (1991) samanliknar intertekstualitet med ein vev av tekstar:



Dette er tekster fra fortidens kultur eller samtidens, all tekst er en ny vev av forgangne sitater. Gjennom teksten – og redistribuert i den – passerer biter av koder, formuleringer, rytmiske mønstre, fragmenter av sosiale språk osv., for det er alltid språk før teksten og omkring den. (Barthes 1991, s. 78)

I filmen viser fantasiane til Alma at ho er påverka av ulike fiksjonstekstar, og fantasiane kan koplast til postmoderne teoriar om den fragmenterte identiteten, til dømes hos Giddens (1996). Alma orienterer seg i fiksjonstekstar som påverkar språket hennar, og som gir henne moglegheit til å tre inn i ulike roller medvite eller umedvite. Filmene syner fram desse fiksjonstekstane i sceniske episodar, eller draumesekvensar, og filmene spelar aktivt på fiksjonstekstar som ungdom kjenner til, tekstar som er knytt til popkultur, amerikansk kultur, pornografi eller romantisk litteratur.

Triviallitterære innslag i skjønnlitteraturen kan ha fleire funksjonar. Blant anna at ein blandar den låge fiksjonskulturen med den meir prestisjetunge skjønnlitteraturen, noko som vert hevda å vere eit sentralt trekk ved den nynorske litteraturen (t.d. Hjorthol, 2019; Rottem, 1998; Sørbø, 2019). Sørbø hevdar at dei nynorske forfattarane vart

opptekne av å forsvare utkantar og marginalposisjonar, og på 70-talet slår dette ut i ei dyrking av Bakthin og karnevalismen. Nynorsk er [...] spydigheitene formulert på kaia, nidvisene til Sande, ironiane til Økland. Subversjonen blir normal-ideologi, nynorsk identitet blir å vera i opposisjon. (Sørbø, 2019, s. 102)

Opposisjonen knytt til å vere i ein marginalposisjon ser ein allereie i tittelen på filmen, og denne posisjonen kan vere avgjerande for korleis Alma opplever sin eigen identitet.

## Symboliske stadnamn

Bygda Skoddeheimen vert presentert av Alma allereie i introduksjonen av filmen. Skoddeheimen er eit tydeleg oppdikta namn, og gjer filmsjåaren merksam på at handlinga går føre seg på ein fiktiv stad. Namnet er også ei konkretisering av ein abstrakt stad, for skoddeheim i overført tyding er ein «uklar, draumvoren fantasiverd», ifølgje Nynorskordboka (2020). Namnet Skoddeheimen kan også plassere bygda på Vestlandet og kan

understreke vestlandsnaturen og vestlandsveret, fordi skodda ligg tett mellom fjordar og fjell, og namnet spelar på førestillingar om det vestnorske landskapet. Skoddeheimen kan dermed vere ein språkleg identitetsmarkør for det vestnorske. Dette vert ytterlegare understreka ved at Skoddeheimen er skildra som ein plass som kan vere kvar som helst på Vestlandet. Staden ligg ved høge fjell og ein fjord, og har skule, nærbutikk og ungdomshus. Utover desse bygga bur folk spreidd, og mykje av tida for ungdommen går med på å stå i buss-skuret og venta på at nokon tek ein med vidare.

Å vere i Skoddeheimen kan også vise til tenåra, som ein periode der ein i overført tyding kan vere i Skoddeheimen, fordi ein ikkje har funne ut kven ein er eller vil vere endå. Å vere i Skoddeheimen kan dermed seie noko om ein tilstand knytt til tenåringsidentiteten og hovudkarakterane i filmen, som famlar seg fram så godt dei kan.

I Nilssens forfattarskap er bygda Skoddeheimen også heimstaden til hovudpersonane i romanen *Vi har så korte armar* (2002), og vert gjennom å vere utgangspunkt for to romanar ein mytologisk plass i forfattarskapen. Staden Skoddeheimen kan assosierast med Nilssens forfattarskap, og understrekar at det er ein oppdikta stad.

Namnevalet Skoddeheimen har også ein framandgjerande og surrealistisk effekt: filmsjåaren veit truleg at det ikkje finst nokon stad i Noreg som heiter Skoddeheimen, og han forstår dermed at miljøskildringa ikkje er heilt realistisk. Namnet inviterer filmpublikummet til medtolking. Skoddeheimen kan også forståast som ein metafor for bygdelivet, og kan oppfattast som ei generalisering.

Stadnamnet viser ein vilje til språkleik og kan knytast til eit språkleg overskot som kjenneteiknar andre postmoderne nynorskforfattarar som Ragnar Hovland (Rottem 1998, s. 460), Kjartan Fløgstad (Hjorthol, 2019) og Frode Grytten (Sørbø, 2018). Hos Fløgstad er både stadnamn og særleg personnamn uttrykk for intertekstuelle referansar og språkleg kreativitet. I romanen hans *Kron og mynt* (1998) møter vi blant anna karakterane Tjerand Fonn Avsenius, som bur hos adoptivfaren Samson, og hushjelpa, som vert kalla Delila. Seinare i romanen les ein om karakteren Gro Ruud, ei lekamgjerding av arbeidarklasserørsla og arbeidarbydelen Grorud i Oslo.

Når det gjeld forfattarskapen til Hovland, relaterer han seg ikkje til det faktiske miljøet, men spelar på dei konvensjonelle førestillingane om det vestnorske (Rottem, 1998, s. 460). Eit døme på dei konvensjonelle førestillingane Rottem viser til, kan vere skildringar som denne:

Det var ein gong spådd at slekta mi, truleg på ei tid då forfedrane mine rusla i strandkanten om nettene og lokka skip på grunn med heimelagde parafinlantarner, plyndra vraka, slo mannskapet i hel med spader, gravla dei på stranda og selde vrakgodset til ein rikmann på Nordnes, at vi aldri skulle bli kjende for å ha eit spesielt vellukka seksualliv. (Hovland, 1988, s. 105)

Både overdriving og underdriving er eit trekk ved miljøet som også kjenteiknar filmatiseringa av *Få meg på for faen*. Det vestnorske er understreka og forstørra. Skodda heng tung og faretruande, vegane er smale, det er sjeldan fint ver, husa er få, og på nærbutikken er det stort sett ikkje folk. Vestlendingar lurar bak gardinene og spionerer på kvarandre, seier lite, men drikk seg fulle på ungdomshuset i helgene, og er ulmande i sin seksuelle lengt.

Ironien er tydeleg i beskrivinga av bygda, men også i beskrivinga av nokre av bipersonane. Eitt døme er Ingrid, storesystera til Sara, som smørar lipgloss i tjukke lag før ho set planar ut i livet, anten det gjeld å få eldre gutar til å kjøpe øl for dei, eller å prøve seg på Artur. Lipglossen er ein identitetsmarkør, noko alle forbind med henne, og noko ho brukar som strategi i ulike kontekstar.

Namnet Skoddeheimen er dermed eit fiksjonselement i filmen, som viser til andre skildringar av det vestnorske i litteraturen, både gjennom form (ironi, surrealisme, språkleik), men også gjennom tematikk (bygdemiljø, utferdstrong, opprør).

## Utnamn som litterært verkemiddel

Å setje utnamn på kvarandre er ein praksis som vert gjort på bygda. Utnamna viser ein språkleg kreativitet i folkekulturen, men også ein hang til å drive ap med og latterleggjere personar i nærmiljøet.

Utnamn vert ofte assosiert med baksnakking, og gir assosiasjonar til andre tekstar om mobbing i eit bygdemiljø, som i novella «Liket» til

Tor Jonsson (1952). Utnamnet kan også offentleggjerast og brukast i ulike skriftskontekstar, og den første skriftskonteksten namnet vert brukt i, er som lapp til Alma i timen, og seinare på toalettet. Ytringane på offentlege doar, som skuledoar, handlar ofte om hemmelegheiter, men teikninga av Pikk-Alma viser noko som alle veit og fungerer som latterleggjering av henne. Do-skriving er ei identitetshandling som knyter seg til den store, men kanskje også vage gruppa, folket, og som folkekultur har den same utgangspunkt som anonyme meldingar på sosiale medium har i dag. Do-skrivinga kan til dømes fungere som ei utlufing av frustrasjonar, eller lesast som eit forsøk på å kome i kontakt med meiningsfellar. Når Pikk-Alma vert ein teikneseriefigur med snakkeboble på do-veggen, vert forteljinga om henne fysisk og visuell, og understrekar samstundes ei form for mytologisering av utnamnet.

I Almas tilfelle er latterleggjeringa av henne djupt urettferdig fordi Alma har inga skuld i det som skjedde. Dette er eit hovudpoeng i både boka og filmen, som understrekar at Alma er eit offer for bygdesladder og sjalusi.

Utnamn på fiktive karakterar er eit uttrykk for ein språkleg leik som både Olaug Nilssen, Ragnar Hovland, Kjartan Fløgstad og Frode Grytten brukar i sine romanar, og som kan vere med på å forstørre trekk ved den litterære karakteren (Hjorthol, 2019; Rottem, 1998; Sørbø, 2018). Karakterane Greven av Bar Bakke, direktør Mælakollien og Aston Villa møter vi i *Kniven på Strupen* (Fløgstad, 1991), og Fittetjuven er ein av karakterane i *Bikubesong* (Grytten, 1999). Forstørringa understrekar endringa i karakteren, frå å vere ein vanleg person til å verte utpeika og assosiert med spesielle hendingar eller spesielle eigenskapar. Når Alma får utnamnet Pikk-Alma, veit truleg Ingrid, som gir henne namnet, at Alma er oppteken av kjærleiksforhold og sex. Namngivinga er motivert av sjalusi og ein følt konkurrans mellom Ingrid og Alma, og er ei vulgarisering og forsimpling av Alma.

## Det seksualiserte språket som litterært verkemiddel

Hovudpersonen Alma og besteveninna Sara brukar språk som viser påverknaden frå ulike tekstkulturar; blant anna engelskspråklege filmar, triviallitteratur, pornoindustri og kioskromanar. Det trivielle får verdi,

og får stor plass i filmfiksjonen. Det seksualiserte språket er eit språk som er henta frå massekulturens fiksjonar, men det kan også kallast eit privat språk. Både Nilssen og Hovland brukar trekk frå massekulturen i romanane sine, og Rottem kallar dette det viktigaste trekket i Hovlands forfattarskap: han legg «bilder av andre landskap over bildet av det vestlandske – landskap som Hovland har lånt modeller til fra massekulturens fiksjoner, – filmer, musikk og populærkultur av ulikt slag» (Rottem, 1998, s. 460).

Forteljaren Alma vert også aktivert i skildringa av Almas fantasiar, og desse fantasiane er heilt sentrale i filmforteljinga. Fantasiane viser at Alma er ein historieforteljar, og dei viser kontrasten mellom det Alma drøyer og fantasierer om, og Almas kvardag. I fantasiane til Alma er språket hennar prega av triviallitteratur, som til dømes erotiske forteljingar. Når Alma fantasierer, tek ho blant anna i bruk det språket ho har høyrte i sextelefonen, og brukar det i eigne fantasiar. Ho går inn i ein sjanger frå massekulturen som ho kjenner, og brukar klisjeane frå sjangeren. Dette kan ein også seie om Stig med den private sextelefontenesta Vesterålens Våte Drømme, ein kar som gjeng inn i rolla som forfører med liv og lyst og skapar dertil eigna fiktive tekstar.

Samstundes, fordi han snakkar med nordnorsk dialekt, vert dei klisjéfylte historiene også ein stad for språkleg utfalding og folkeleg frivolitet. Historiene vert også mindre klisjéfylte, og knyter seg til ein munnleg forteljartradisjon. Det same kan ein seie om Almas språk i fantasiane, for ho brukar ord og uttrykk frå eigen dialekt, og gjer dermed sjangeren til sin eigen. Det seksualiserte språket er eit fiksjonsspråk knytt til massekulturens ferdigtygde, klisjéprega forteljingar, men også språket til den enkelte forteljar, som krydrar forteljingane med overskot og eigen identitet.

## Almas fantasiar og koplinga til fiksjonslitteratur

Med jamne mellomrom vert filmsjåarane introduserte for fantasiar og dagdraumar. Den første dagdraumen er romantisk og naiv, og handlar om korleis Alma og Artur vert saman:

Artur:                   «Hei Alma. Blir du med ut ein tur?»  
Alma:                   «Ok.»

Alma                                Så spring vi mellom trea. Artur ser på meg. Han seier  
 forteljarstemme:                Vi høyrer saman, at vi er like. Så tar han handa mi og held  
     den i sin. Så er vi kjærastar.

Forteljarstemma går frå direkte til indirekte tale. I scena spring Alma i sin nye vakre tynne sommarkjole gjennom skogen saman med Artur. Ein kan få assosiasjonar til riddarlegender og kysk kjærleik. Vi ser at dei legg seg på skogsbotnen saman og kameraet viser dei duvande trea og himmelen over.

I ein annan dagdraum er starten meir realistisk. Det er Alma som har forteljarstemma.

Ho seier:                                «Den dagen tar Artur følge med meg heim frå bussen.  
     Han har noko han vil seie.»  
 Artur                                        «Eg likar eigentleg ikkje døtrene til Sæbjørn. Iallfall ikkje  
 (med eiga stemme):                den nest eldste. Ingrid. Ho e so utruleg teit i hodet.»  
 Alma:                                        «Syns du?»  
 Artur:                                        «Ja... Eg likar deg så godt Alma, men det er liksom så...  
     vanskeleg å få sagt kva eg føler... Fordi du e såå...»  
 Alma:                                        «...upopulær.»  
 Artur:                                        «Ja.»

Dialogen verkar truverdig og kan lure tilskodaren til å tru at dette verkeleg skjer. Men den vidare dialogen bryt ut av det realistiske når Artur seier riddarleg: «Men frå no av skal det alltid berre vere oss to. Eg skal alltid forsvare deg!» og Alma repliserer «Det er for seint. Eg skal flytte til New York og bli modell!» Dagdraumen flyttar seg til at Alma og Artur har sex heime hos henne, og at dei røykjer hasj saman. Sjølv om Alma startar dagdraumen med å ha forteljarstemma, vert dagdraumen meir realistisk fordi Artur seier replikkane sine sjølv. Dagdraumen endar likevel i klisjear om modelljobb i New York.

Overgangen mellom denne dagdraumen og verkelegheita vert ytterlegare markert fordi vi ser Alma gå heim åleine i scena etter, medan småjentene på trampolinen ropar taktfast «Pikk-Alma». Dette viser ein grell kontrast mellom verkelegheita og dagdraumen om modelljobb i USA.

Det er ein tendens i fleire av fantasiane at Alma slår over til engelsk. Når ho til dømes skal konfrontere Artur på skuleplassen, snakkar ho først dialekt: «Koffør kan’kje du berre innrømme det?» Artur svarar med si stemme: «Herregud du e jo heilt sjuk!» Alma: «Du gjorde det jo!» Artur: «Nei». Alma: «Jo, du gjorde det, du gjorde det! But you did it! You did it! And I don’t know why you bother to go to school any longer!» Fantasien viser at ho drøymmer om at han er riddarleg og forsvarar henne, men også at han kan innrømme kva han har gjort. Innslaget av engelsk gir assosiasjonar til såpесeriar der par konfronterer kvarandre, og viser korleis Alma driv med rolleeksling i fantasiane (Mead, 1934).

Alma fantaserer også om ein annan partner, og det er Sæbjørn, far til Ingrid og Sara. Alma sit i kassa på butikken til Sæbjørn, og keiar seg fordi det er ingen kundar i butikken. Dialogen startar med at Sæbjørn ser på henne og spør: «Kjedelig?» Alma nikkar så vidt og bekreftar: «Litt.» Til no er dialogen truverdig, men Sæbjørn får eit intenst blikk og seier «Veit du kva vi skal gjere no? (Alma ristar på hovudet.) «Stenge butikken. Så skal vi gå på bakrommet og [...] Heile natta!» (Alma ser småsjenert på han). Kjøpmannen held fram: «Du e så hot! Du ana’kje!» Kjøpmannen prøver seg på nokre Michal Jackson-moves. (Alma ser på han med eit skjemd smil, medan han fell teatralisk inn mot butikkreolane og stønнар.) Han ser på Alma og seier «Alma. You bring sexy back to Skoddeheimen.» Kjøpmannen i fantasien til Alma er både klumsete og sjarmerande når han prøver å etterlikne popikonet Michael Jackson. Alma let Sæbjørn både oppføre seg komisk og seie replikkar som verkar komiske, men samstundes er Alma med på premissane for sin eigen fantasi, og let seg underhalde av Sæbjørns forsøk på forføring.

Fantasiane syner fram ulike roller som Alma ikler seg: blant anna som uskuldig, som konfronterande og som attråverdig objekt. Identitetshandlingane og rollebruken gjer Alma til ein kompleks litterær karakter, som tilskodaren både kan le med, sympatisere med, verte flau over, osv. Dei viser fram den postmoderne identiteten, som vert påverka av eit mylder av tekstkulturar, og som er dynamisk og samansett (Giddens, 1996).

Alma er i ein form for marginalposisjon fordi ho vert mobba ut av dei sosiale samanhengane, ho er i opposisjon, og ho får gjennom ulike identitetshandlingar og utprøving av roller mange stemmer og identitetar. Dei

ulike identitetshandlingane og rollebruken kan sjåast på som leik med ulike sjangrar og kan knytast til ein form for folkeleg kreativitet, som ein også ser i andre vestnorske forfattarskap, som hos Fløgstad:

Det folkelege ved folkemålet ligg med andre ord ikkje i noko «ekte», reint og opphavleg, men i ei motstandskraft som ligg nedfelt i ein folkeleg språkleg kreativitet. Den kan han nytte seg av – og setje dei folkelege røystene i samtale med røyster frå andre kulturelle sfærer i samfunnet han skildrar. (Hjorthol, 2019, s. 109)

Stemmene treng ikkje å vise til ein manglande lojalitet til ein stilrein sjanger hos Nilssen, men heller i ein vilje til å kombinere dei mangfaldige tekstkulturane i sin litterære praksis. Det same trekket er sentralt i forfattarskapen til Fløgstad, hevdar Hjorthol, fordi Fløgstads litterære praksisar er programmatisk «ureine», både med omsyn til sjanger og stilnivå (Hjorthol, 2019, s. 109).

## Oppsummering

Den fiksjonslingvistiske analysen peikar på at Almas språkbruk er prega av identitetshandlingar, rollespel og stilskifte, og av ulike fiksjonstekstar. Språkbruken i filmen understrekar at Alma er søkande og prøver ut ulike identitetar og roller, noko som kan vere typisk for tenåringstida. Samstundes viser analysen at identitetshandlingane og rollene kan knytast til tekstinterne og teksteksterne kontekstar. Til dømes kan det å få utnamn verke endrande og avgrensande på Alma i fiksjonen, samstundes peikar tradisjonen for det å gi andre utnamn til ein større kulturell kontekst, til ein praksis i folkekulturen.

Dei ulike stilskifta fortel at Alma justerer seg medvite eller umedvite alt ut frå kven ho er saman med og kva sinnsstemning ho er i, men stilskifta fortel også om ulike tekstkulturar som finst i samfunnet og som påverkar oss. Bruk av dialekt og dialektord er ein identitetsmarkør i fiksjonen, men samstundes viser dialektbruken til ein litteratur der dialekt flittig vert brukt, til dømes i heimstadlitteraturen. Den tekstinterne språkbruken understrekar tematikk og utfordringar for Alma i fiksjonen, medan den teksteksterne språkbruken kan peike mot kulturar i ein større kontekst, og til førestillingar og framstillingar av desse kulturane. Den



vestnorske kulturen, folkekulturen, trivialkulturen og populærkulturen er døme på kulturar som vert brukt som referansar i filmen, og som filmen framstiller med ei form for tvisyn. Eit døme på det er førestillinga om bygda, og denne førestillinga endrar seg undervegs i filmen. Innleingsvis vert bygda skildra i negative ordelag, og Almas negative forhold til heimbygda held seg gjennom store deler av filmen, og kulminerer med at Alma rømmer frå Skoddeheimen. Men etter nokre dagar i Oslo reiser Alma heimatt, for bygda har nokre verdiar det er verd å ta vare på: Alma får eit betre forhold til mora, ho vert kjærast med Artur, og ho får tilbake venskapen med besteveninna Sara. Førestillinga om Skoddeheimen vert derfor endra undervegs, og Alma får eit meir nyansert forhold til bygda. Denne endringa kan også skje teksteksternt; kinogjengaren kan gjennom store deler av filmen forstå Almas irritasjon, men også etter kvart innsjå at bygda har meir å tilby, og at nokre verdiar ved bygda er viktige. Tvisynet er ein sentral måte å framstille karakterar og miljø på fordi det viser seg i mange av framstillingane i filmen. Eit døme er portrettet av nabokjerringa, som vert stereotyp framstilt som påtrengande nysgjerrig. Etter kvart vert den negative eigenskapen gradvis meir positiv, fordi nabokona kan rekonstruere eit hendingsforløp og fortelje mora kvar Alma har teke vegen. Det er derfor mogleg å hevde at filmen viser fram stereotype førestillingar om bygda og fleire av karakterane, men at den både tekstinternt og teksteksternt utfordrar desse førestillingane.

Likeins som at ein kan hevde at tvisynet har ein tradisjon i nynorsk skjønnlitteratur, til dømes hos forfattarar som Vinje, Garborg og Aasen, er det samansette språket, påverka av andre tekstkulturar, sentralt i den moderne, nynorske skjønnlitteraturen. Når forfattarar som Nilssen, Grytten, Hovland og Fløgstad brukar populærkulturelle referansar i tekstane sine, skapar dei litteratur som er tufta på ulike stemmer og ulike kulturelle identitetar. Innslaga av til dømes trivallitteratur i forfattarskapa er eit uttrykk for at trivialspråket har ein eigenverdi, og at det verkar språkleg fornyande og oppfriskande i det litterære språket.

Språkbruken i *Få meg på for faen* kan også vise samband til det nynorske språket, og til det ein kan kalle ein nynorsk språkleg identitet. Nynorsken er nettopp eit språk som har teke stemmene til dei mange opp i seg, fordi det er eit språk tufta på ulike norske dialektar. Almas språklege

identitet og det nynorske språket har derfor til felles at dei er samansette, og det skaper eit språk som er variert, og som eignar seg til meir enn det typisk skjønnlitterære.

Vilkår for at barn og unge skal kunne kjenne seg att i samansette tekstar, er at desse tekstane viser ein tematikk som ein kan relatere seg til. Deler av tematikken i filmen *Få meg på for faen* er allmenmenneskeleg og derfor mogleg å relatere seg til, uansett kvar ein bur i Noreg. Samstundes er identiteten til Alma uløyseleg knytt til bygda og bygdekulturen, dialektbruk og nynorsk litteratur, og det er svært få filmar som tematiserer dette. Filmen representerer derfor eit unntak, både fordi den skildrar ungdom som bur på bygda, men også fordi den aktivt relaterer seg til heile den skriftkulturelle tradisjonen som knyter seg til den nynorske identiteten.

## Summary

This article presents a fictiolinguistic analysis of the film *Turn me on goddammit* (2011). The term fictiolinguistics underlines that language in films is used in order to give the characters an identity and a social and cultural background. At the same time language in films also has other functions and refers to fictions, such as films and novels. In the first meaning, language is used to create realistic characters within the fiction, in the second meaning, language is used to underline its fictionality through its references to other fictions.

The article discusses these two ways of understanding language in film through selected scenes from the film. The conclusion suggests that the fragmented identity of its main character Alma Solheimslid underlines her identity as a teenager, but also as a teenager from rural Norway and as a typical character in modern Nynorsk literature.

Marit Brekke  
 Institutt for språk og litteratur  
 Høgskulen i Volda  
 Postboks 500  
 NO-6101 Volda  
 marit.brekke@hivolda.no

## Litteratur

- Aboulafia, M. (1991). *Philosophy, social theory and the thought of George Herbert Mead*. New York: State University of New York Press.
- Barthes, R. (1991). Tekstteori. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 125–148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferguson, S. (1998). Drawing fictional lines: Dialect and narratives in the Victorian novel. *Style*, (32), 1–17.
- Fløgstad, K. (1998). *Kron og Mynt*. Oslo: Gyldendal.
- Fløgstad, K. (1991). *Kniven på strupen*. Oslo: Gyldendal.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfunnet under senmodernismen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Grytten, F. (1999). *Bikubesong*. Oslo: Samlaget.
- Hjorthol, G. (2019). Ein nynorsk roman? Om Kjartan Fløgstads skriftskulturelle praksis. I S. J. Helset & E. Brustad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 105–136). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hodson, J. (2014). *Dialect in film & literature*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hovland, R. (1988). *Utanfor sesongen*. Oslo: Samlaget.
- Jacobsen, J. S. (2011). *Få meg på for faen*. Motlys AS.
- Jonsson, T. (1952). *Liket. Nesler*. Oslo: Noregs Boklag.
- Kozloff, S. (2000). *Overhearing film dialogue*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nilssen, O. (2005). *Få meg på for faen*. Oslo: Samlaget.
- Nilssen, O. (2002). *Vi har så korte armar*. Oslo: Samlaget.
- Nynorskordboka. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 18.05.2020 frå <http://ordbok.uib.no>
- Rottem, Ø. (1998). *Norges litteraturhistorie. Vår egen tid 1980–1998*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sørbø, J. I. (2019). Skriftkultur og danning. Kva har den nynorske skjønnlitteraturen hatt å seia for danning og identitet? I S. J. Helset & E. Brustad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 95–103). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sørbø, J. I. (2018). *Nynorsk litteraturhistorie*. Oslo: Samlaget.
- Tabouret-Keller, A. (1997). Language and identity. I F. Coulmas (Red.), *The handbook of sociolinguistics* (s. 315–326). Oxford: Blackwell.
- Taft, C. (1996). Sara Lou Harris Carter. I J. C. Smith (Red.), *Notable black American woman. Book II*. (s. 85–88). Detroit: Gale Research Inc.