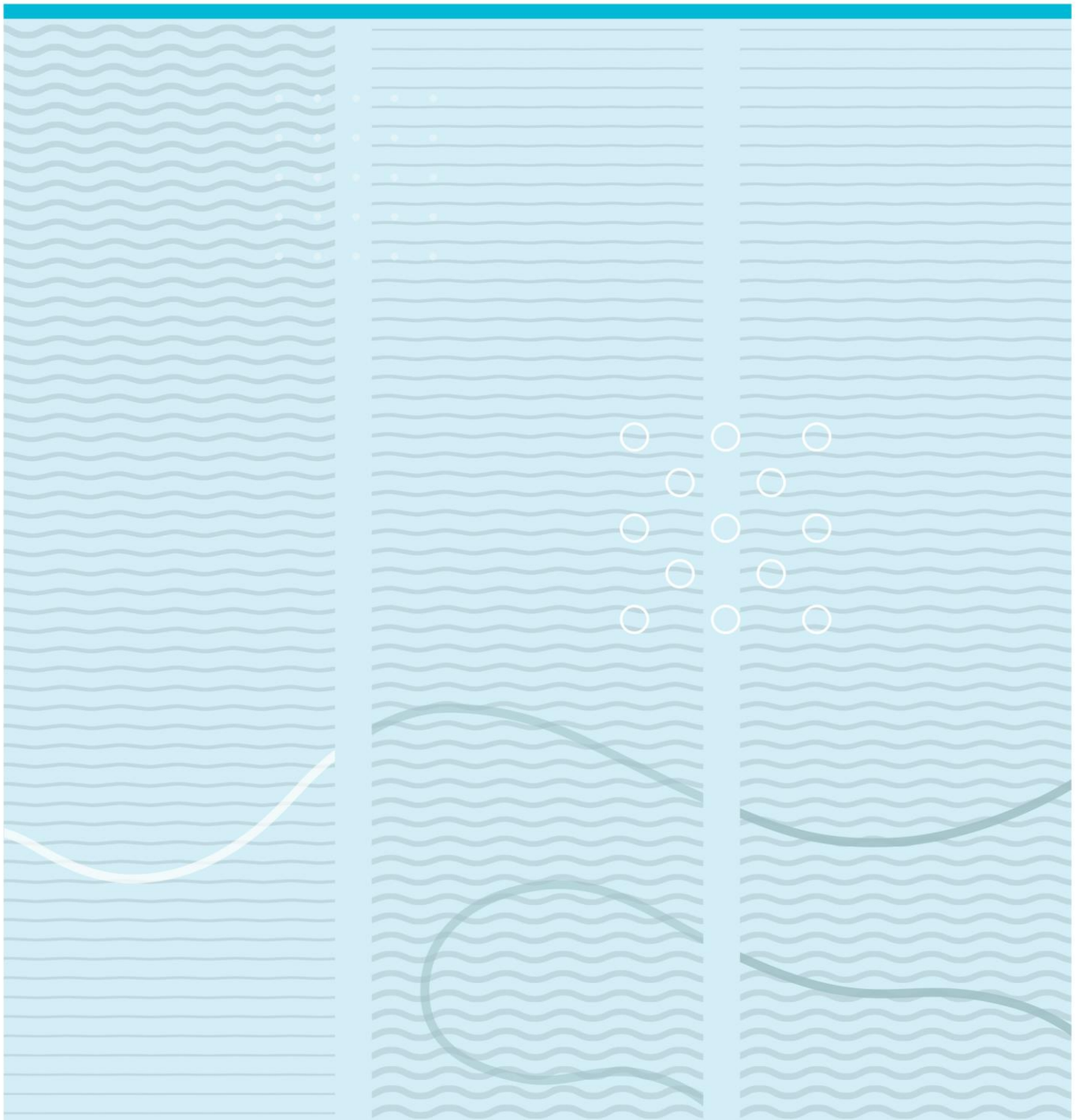


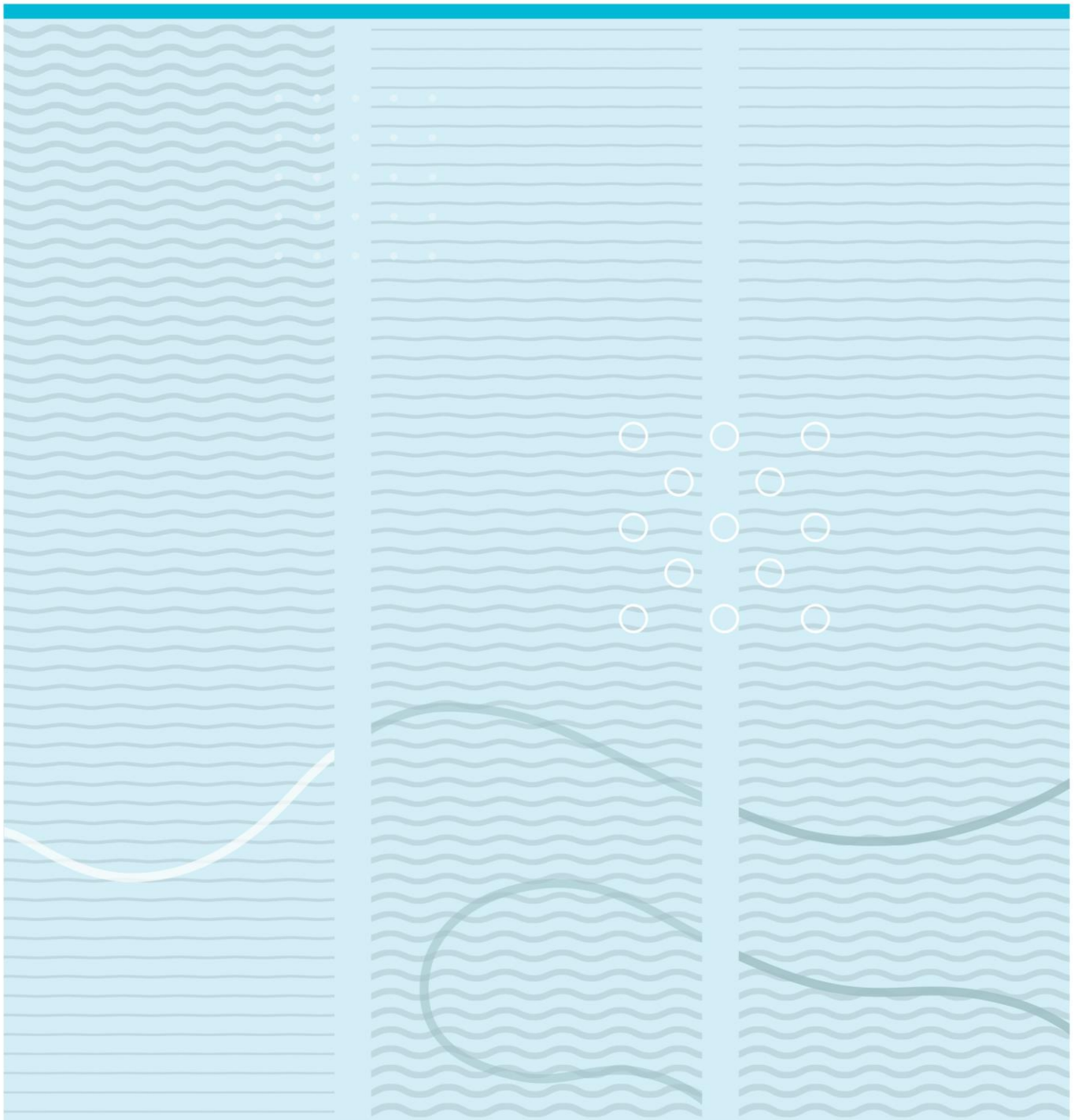
Ingrid Ertzeid

Nynorsk som sidemål

En kartlegging og analyse av feiltyper i elevsvar



HSN



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for språkfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Ingrid Ertzeid

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg analysert og kartlagt feiltyper i eksamenstekster skrevet på nynorsk av elever fra Aust-Agder, Vest-Agder og Rogaland til avsluttende grunnskoleeksamen. Alle elevtekstene er fra sidemålsdagen, og det er med andre ord nynorsk som sidemål som er temaet. Elevbesvarelsene jeg har analysert og kartlagt funn fra, er fra eksamen våren 2016.

Jeg har gjennom flere år vært sensor i norsk, og jeg har undret meg over feil som blir gjort når elever skriver nynorsk på eksamensdagen i sidemål. Elevene har alle muligheter til å slå opp i ordlister både digitalt og i bokform, allikevel har jeg som sensor vurdert utallige elevtekster som inneholder mange feil. På meg har det virket som om det er de samme feilene som går igjen. Dette hadde jeg et ønske om å forske på. Jeg har funnet ut hvilke formelle feil som er gjort i et utvalg elevtekster, i tillegg har jeg forsøkt å finne ut hva grunnen kan være til at akkurat disse feilene blir gjort.

Denne oppgaven inneholder også en kartlegging av feil i elevtekster publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider som vurderingshjelp for lærere og sensorer. I den forbindelse har jeg sett på hvilke formelle feil det vises til i sensorveiledningens kompetansekrav, samt om det i det hele tatt er noen vurderingshjelp å få på det grunnlaget.

Bokmål og nynorsk er formelt sidestilte målformer, men så er de ikke det allikevel. Det forventes blant annet ifølge sensorveiledningen at elever mestrer hovedmålet sitt bedre enn sidemålet. Samtidig er kompetansemålene i læreplanen felles for hovedmål og sidemål. Språksituasjonen i landet vårt er tett knyttet sammen med identitet, kultur og ikke minst politikk. I utgangspunktet ønsket jeg at denne oppgaven skulle være språkpolitisk nøytral, noe jeg raskt fant ut at ikke var mulig.

I arbeidet mitt med denne oppgaven har jeg analysert og kartlagt feiltyper i 64 elevbesvarelser, i tillegg til fire tekster publisert på nettsidene til Utdanningsdirektoratet. Som forventet var verb den ordklassen som dominerte i feiltypene. Det som overrasket meg var at fem verb skilte seg klart ut som mest høyfrekvente ved opptelling av funn. Disse fem verbene er *å vere*, *å seie*, *å gjere*, *å komme* og *å skrive*. Mine undersøkelser viser og at sensorveiledningen er vag og upresis i vurderingen av elevtekster, og at det gjennomgående er mye feil i alle elevtekstene jeg har analysert.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord	9
1.0 Innledning	10
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.2 Forskningsspørsmål	12
1.3 Oppgavens oppbygging.....	12
2.0 Bakgrunn og tidligere forskning	14
2.1 Sidemålets plass i Kunnskapsløftet	14
2.2 Vurdering av avsluttende grunnskole-eksamen i norsk sidemål.....	16
2.3 Eksamensoppgaver og vurdering 2016.....	18
2.4 Å skrive rett.....	20
2.5 Tidligere forskning på feiltyper i nynorsktekster.....	22
2.6 Normprosjektet.....	24
2.7 Tidlig start gir god nynorsk kompetanse.....	26
2.8 Holdninger.....	27
3.0 Teori	29
3.1 Historisk tilbakeblikk	29
3.2 Språk og identitet.....	31
3.3 Dagens språksituasjon.....	32
3.4 Formalkompetanse.....	34
3.5 Rettskrivingsnormalen.....	36
3.6 Grammatikk.....	37
3.6.1 Verb.....	38
3.6.2 Substantiv.....	40
3.6.3 Pronomen.....	41
3.6.4 Determinativ.....	41
3.6.5 Adjektiv og adverb.....	43
4 Metode	45
4.1 Materiale og utvalg.....	45
4.2 Metode	46

4.3	Objektivitet.....	49
4.4	Reliabilitet.....	50
4.5	Validitet.....	51
5.0	Presentasjon av funn	53
5.1	Generell fordeling	54
5.2	Substantiv.....	58
5.3	Pronomen.....	62
5.4	Determinativ	65
5.5	Adjektiv/adverb.....	68
5.6	Verb	70
5.6.1	Verb – “superfinale”	77
5.7	Vurderte elevsvar publisert av Utdanningsdirektoratet	79
6.0	Drøfting av funn	86
6.1	Funn fra elevtekster.....	86
6.2	Funn fra vurderte elevsvar fra Utdanningsdirektoratet	91
7.0	Avsluttende kommentarer	93
	Litteraturliste	97
Vedlegg 1	Skrivehjulet.....	100
Vedlegg 2	Forespørsel om tillatelse til å bruke elevtekster.....	101
Vedlegg 3	Svar på forespørsel.....	102
Vedlegg 4	Forespørsel om tillatelse til å bruke elevtekster.....	103
Vedlegg 5	Svar på forespørsel.....	104
Vedlegg 6	Sektordiagram elev 1-6.....	105
Vedlegg 7	Sektordiagram elev 7-12.....	106
Vedlegg 8	Sektordiagram elev 13-18.....	107
Vedlegg 9	Sektordiagram elev 19-24.....	108
Vedlegg 10	Sektordiagram elev 25-30.....	109
Vedlegg 11	Sektordiagram elev 31-36.....	110
Vedlegg 12	Sektordiagram elev 37-42.....	111
Vedlegg 13	Sektordiagram elev 43-48.....	112
Vedlegg 14	Sektordiagram elev 49-54.....	113
Vedlegg 15	Sektordiagram elev 55-60.....	114

Vedlegg 16 Sektordiagram elev 61-64.....	115
Vedlegg 17 Verb elev 1 og 2.....	116
Vedlegg 18 Verb elev 3 og 4.....	117
Vedlegg 19 Verb elev 5 og 6.....	118
Vedlegg 20 Verb elev 7	119
Vedlegg 21 Verb elev 8	120
Vedlegg 22 Verb elev 9	121
Vedlegg 23 Verb elev 10	122
Vedlegg 24 Verb elev 10	123
Vedlegg 25 Verb elev 11	124
Vedlegg 26 Verb elev 12	125
Vedlegg 27 Verb elev 13	126
Vedlegg 28 Verb elev 14 og 15	127
Vedlegg 29 Verb elev 16	128
Vedlegg 30 Verb elev 17	129
Vedlegg 31 Verb elev 18 og 19	130
Vedlegg 32 Verb elev 20	131
Vedlegg 33 Verb elev 21	132
Vedlegg 34 Verb elev 22 og 23	133
Vedlegg 35 Verb elev 24	134
Vedlegg 36 Verb elev 25 og 26	135
Vedlegg 37 Verb elev 27 og 28	136
Vedlegg 38 Verb elev 29 og 30	137
Vedlegg 39 Verb elev 31 og 32	138
Vedlegg 40 Verb elev 33	139
Vedlegg 41 Verb elev 34	140
Vedlegg 42 Verb elev 35	141
Vedlegg 43 Verb elev 36 og 37	142
Vedlegg 44 Verb elev 38	143
Vedlegg 45 Verb elev 39 og 40	144
Vedlegg 46 Verb elev 41	145
Vedlegg 47 Verb elev 42	146

Vedlegg 48 Verb elev 43	147
Vedlegg 49 Verb elev 44	148
Vedlegg 50 Verb elev 45	149
Vedlegg 51 Verb elev 46 og 47	150
Vedlegg 52 Verb elev 48	151
Vedlegg 53 Verb elev 49	152
Vedlegg 54 Verb elev 50	153
Vedlegg 55 Verb elev 51	154
Vedlegg 56 Verb elev 52 og 53	155
Vedlegg 57 Verb elev 54	156
Vedlegg 58 Verb elev 55	157
Vedlegg 59 Verb elev 56	158
Vedlegg 60 Verb elev 57	159
Vedlegg 61 Verb elev 58	160
Vedlegg 62 Verb elev 59 og 60	161
Vedlegg 63 Verb elev 61	162
Vedlegg 64 Verb elev 62	163
Vedlegg 65 Verb elev 63	164
Vedlegg 66 Verb elev 64	165

Forord

Det er ikke til å tro, snart ferdig! Etter å ha levd lenge i bobla knyttet til tematikken i denne oppgaven, er det rart endelig å skulle være ferdig. Hodet mitt vil nok fortsette med å registrere feiltyper i skriftlige tekster, og jeg kommer fortsatt til å synes det er viktig og riktig å skrive rett, - på begge målformene våre. Kunnskapen jeg har fått gjennom norskdiraktikk-studiet vil i så måte prege mitt videre arbeid i skolen. Jeg har lært så mye, og det er jeg uendelig takknemlig for! Samtidig er det litt sånn at jo mer jeg lærer, jo mer skjønner jeg at jeg ikke kan. Motivasjonen er fremdeles stor til videre utvikling og læring, og blandet med nysgjerrighet og ydmykhet håper jeg at jeg aldri vil slutte å utforske og forsøke å forstå. Min matematiske hjerne trengte å kategorisere og systematisere funn av feiltyper i elevtekster skrevet på nynorsk som sidemål, forhåpentligvis kan det gjøre meg til en bedre norsklærer. Og med økt kunnskap håper jeg at jeg kan veilede elevene mine bedre, slik at de kan lære mest mulig på best mulig vis. Håpet er at økt kunnskap gir økt mestring, og dermed økt skriveglede for elever i ungdomsskolen på både nynorsk og bokmål.

Arbeidet med denne oppgaven har til tider vært krevende og altoppslukende, men på veien har jeg hatt god hjelp. Tusen takk til Norunn Askeland for uvurderlig hjelp og veiledning. Jeg har satt stor pris på veiledningssamtalene våre! Du er raus, rolig, morsom, kunnskapsrik, alltid til stede, tålmodig, interessert, engasjert og kreativ. Det har vært en stor glede og ære å bli kjent med deg. Du har lært meg mye, og uten din hjelp hadde jeg ikke kommet i mål.

En stor takk også til mine aller nærmeste. Takk til Oda, Simon og Tobias. Dere er verdens beste! Og takk, kjære Stig, for at du alltid oppmuntrer meg, har tro på meg, og for at du er så tålmodig!

Gjeving, 18.11.2017

Ingrid Ertzeid

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I Norge har vi to offisielle språk, norsk og samisk. Det norske skriftspråket har to likestilte målformer, bokmål og nynorsk. I opplæringen i skolen skilles det mellom hovedmål og sidemål. Det store flertallet av elever i grunnskolen har bokmål som sitt hovedmål, mens rundt 12% benytter seg av nynorsk som hovedmål. Det har vært en jevn nedgang av elever med nynorsk som hovedmål, fra 13,6% i skoleåret 2007-2008 til 12,2% skoleåret 2016-2017 (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Bokmålsdominansen er med andre ord stor, og den øker. Stortingsmelding nr. 35, som omhandler norsk språkpolitikk, slår fast at det er verdifullt med to skriftkulturer, og at elever må sikres et grunnlag for god opplæring i begge målformer. De framhever viktigheten av at sidemålsundervisningen ikke må bli redusert, men at den må forbedres og utvikles (Kulturdepartementet, 2007-2008).

Denne oppgaven skal handle om nynorsk som sidemål. «Hvorfor må vi lære dette?» og «Hva skal vi med det? Jeg kommer aldri til å få bruk for nynorsk!», er spørsmål og kommentarer jeg som norsklærer i ungdomsskolen får fra mine elever med bokmål som hovedmål. Og selv om de i henhold til læreplanen selvfølgelig har lært hvorfor vi har to sidestilte skriftspråk i Norge, og hvorfor det er viktig og nødvendig og beherske både bokmål og nynorsk, trumfer de negative assosiasjonene elevene har til nynorsken både kunnskapen og fornuften. Det er på en måte aksept for elever med bokmål som hovedmål å ikke like nynorsk, og de sliter med å skrive nynorsk rett.

Debatten rundt nynorsk og bokmål, sidemål og hovedmål, er mye større og mer omfattende enn det som foregår i norsktimene i et gjennomsnittlig klasserom. Denne oppgaven skal ikke være noen språkpolitisk oppgave i så henseende, men som bakteppe for min problemstilling er disse tankene omkring holdninger til språk allikevel interessante. Samtidig er det norske språket nært knyttet til politikk, samfunn og ikke minst verdier, kultur, identitet og holdninger, det er dermed umulig å skille språk fra politikk. I denne oppgaven er målet mitt allikevel å være språkpolitisk nøytral, og heller forsøke å sette fokus på, eller beskrive hvordan situasjonen er i en liten del av det norske språklandskapet. Jeg ønsker nemlig å se forbi holdningene og de negative assosiasjonene for å finne ut hva som er «bøygen», hva elever som skriver nynorsk som sidemål egentlig ikke får til. Nynorsk burde jo ikke være så vanskelig å lære, allikevel er det mange som sliter med nettopp det. I en rapport om flerspråklighet fra 2013 hevder forskergruppen

ledet av professor Mila Vulchanova ved NTNU at den norske språksituasjonen er helt unik. I rapporten fastslås det at norske barn utvikler flerspråklig forståelse fordi de får undervisning i både nynorsk og bokmål, og at flerspråklighet er en ressurs som bør tas vare på og fremmes (Vulchanova et al., 2013, s. 2-4). Flerspråklighet kan altså være en ressurs og gi økt læring. Siden norsk har to skriftspråk, kan termen flerspråklighet eller tospråklighet benyttes om den norske språksituasjonen. Flesteparten av de som har norsk som sitt morsmål, vil inneha en tospråklig kompetanse gjennom kunnskap om og erfaring med både nynorsk, bokmål og ulike varianter av talemålet. (Skjong, 2011b, s. 33-48). Men for at bokmålelever skal kunne bli gode i nynorsk, tror jeg at de bør vite akkurat hva som er vanskelig å lære seg, og hva som gjøres av feil, og i denne sammenhengen tenker jeg på det skriftspråklige formverket.

Mye forskning på nynorsk som sidemål i skolen har handlet om holdninger lærere og elever har til faget, samt innhold i og organisering av undervisning. I tillegg har det blitt forsket en del på hva slags plass nynorsk får i lærebøker. Debatten går om hva slags rolle nynorsken skal ha i skolen, og det har blitt gjort forsøk med færre karakterer i norskfaget. Det har også blitt gjort forsøk med tidlig oppstart av nynorsk-undervisning og språkbading på tvers av fag. Hva elevene konkret strever med, er det mindre dokumentasjon på. Etter å ha vært sensor i norsk for elever i grunnskolen i flere år, har jeg bare blitt mer og mer nysgjerrig på dette. Det er mange som ikke behersker det grunnleggende i det nynorske språket, og det er mange elever som tydeligvis strever med å skrive korrekt nynorsk på avsluttende eksamen etter 10 års skolegang. Jeg *tror* jeg vet hva slags feil de gjør mest av, men jeg *vet* det jo ikke. Kan det å bli bevisst hva slags feiltyper som dominerer, gjøre nynorskundervisningen mer spisset inn mot de aktuelle feilene, eller kan det hjelpe elevene til å bli mer bevisst områder for utvikling og forbedring i sin språklige kompetanse? Målet må jo uansett være å hjelpe elevene til økt kompetanse og mestring.

Jeg jobber i en bokmåls-kommune, og jeg har selv vokst opp med bokmål som hovedmål, men min interesse for nynorsk i skolen er stadig voksende. Med utgangspunkt i min erfaring fra sensorarbeid og undervisning i norsk i ungdomsskolen, undrer jeg meg over hvorfor det skal være så vanskelig å få til å skrive nynorsk rett når elever skriver det som sidemål. Denne undringen har økt i takt med gjennomgang av rettekunker. Kompetansen i sidemålet er ikke på høyde med den kompetansen elever har i

hovedmålet sitt. Dette gjelder også i høy grad for mine egne elever. Trenger det å være sånn?

1.2 Forskningsspørsmål

Med denne oppgaven ønsker jeg å finne svar på følgende:

1. Hvilke formelle feil gjør elever i nynorsk til avsluttende eksamen i norsk sidemål i 10. klasse, og hva kan være grunnen til dette?
2. Hvilke formelle feil vises det til i sensorveiledningen, og hvilken vurderingshjelp gir dette til lærere og sensorer?

For å finne svar på dette skal jeg kartlegge og analysere funn av formelle feil i 64 elevbesvarelser fra Agder-fylkene og Rogaland til avsluttende grunnskole-eksamen i norsk sidemål våren 2016, i tillegg til fire elevsvar publisert av Utdanningsdirektoratet. Disse fire er også fra eksamen 2016. Alle tekstene er skrevet på nynorsk.

Det spesielle med norskfaget er at elevene får tre standpunkt karakterer i norsk; skriftlig sidemål, skriftlig hovedmål og muntlig, ved fullført grunnskole. Hvis de kommer opp i norsk til eksamen både i skriftlig og muntlig, vil de stå igjen med 6 karakterer i norsk på vitnemålet. Dette gir norskfaget en særstilling i skolen. I tillegg er Kunnskapsløftet formulert slik at lærerne har stor frihet i hvordan de legger opp undervisningen. Her står vi i dag ved et skille i norskfaget, med krav og ønsker om at det skal ryddes i kompetansemålene og innholdet i faget, samtidig som Ludvigsen-utvalget og store deler av skole-Norge fremmer ønske om økt dybdelæring. Det er med andre ord en spennende tid. Debatten rundt norskfagets innhold og utforming omfatter også sidemålets omfang i skolen. I min oppgave vil jeg ikke gå i dybden i denne debatten, jeg skal heller ikke analysere elevenes holdninger til det nynorske skriftspråket, men se på hva elever i et begrenset område av landet vårt gjør av formelle feil når de skriver det som sidemål. Men holdninger til språk er viktig, og for å få til en holdningsendring tror jeg økt kunnskap om språk er essensielt. Holdningsendring i kompaniskap med mestring og kunnskap vil kanskje gjøre det lettere for elever å lære å skrive det nynorske skriftspråket riktig.

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 presenteres bakgrunnsteppet for oppgaven min. Det dreier seg om Kunnskapsløftet og retningslinjer i forbindelse med avgangseksamen i norsk i

grunnskolen, i tillegg til tidligere forskning som er relevant for egne forskningsspørsmål og tilnærming.

Kapittel 3 tar for seg relevant teori for oppgavens forskningsspørsmål. Det innebærer et kort språkhistorisk tilbakeblikk, samt hva som kjennetegner dagens språksituasjon. I dette kapitlet er det en grammatisk oversikt som er nødvendig for analysen av eksamensbesvarelsene. Sentrale begrep knyttet til språk vil også bli redegjort for.

I kapittel 4 gjøres det greie for dokumentanalysen av eksamensbesvarelsene. Framgangsmåte og metodiske valg blir her presentert. Dette kapitlet drøfter også reliabiliteten og validiteten til metodene som er brukt.

Kapittel 5 dreier seg om presentasjon og analyse av funn, og i det påfølgende kapitlet drøftes disse i lys av teori i tidligere kapitler.

Til slutt i denne oppgaven samles trådene, og det pekes på framtidige utfordringer.

2.0 Bakgrunn og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg forankre forskningsspørsmålene mine i utdrag fra Kunnskapsløftet. I tillegg vil jeg presentere retningslinjer gitt i sensorveiledning til avsluttende grunnskoleeksamen i norsk. Kunnskapsløftet er vårt styringsdokument, og sensorveiledningen er vår rettesnor i vurdering av eksamensbesvarelser. Her vil jeg også beskrive eksamensoppgavene som ble gitt den aktuelle dagen eksamensbesvarelsene er hentet fra. I tillegg vil jeg omtale hvorfor jeg er opptatt av det å skrive rett. Til slutt vil jeg kort vise til tidligere forskning som er relevant i forbindelse med forskningsspørsmålene.

2.1 Sidemålets plass i Kunnskapsløftet

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), revidert i 2013, heter det om formålet med faget norsk:

I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv. (Utdanningsdirektoratet, 2013a)

Elevenes læring skal føre til tekstkompetanse. Kunnskapsløftet kalles en literacy-reform, mye fordi fem grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene i alle fag (Fjørtoft, 2014, s. 73-74). Disse grunnleggende ferdighetene er: muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne og digitale ferdigheter. I læreplanens del om grunnleggende ferdigheter står det følgende om det å kunne skrive i norskfaget:

Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål. (Utdanningsdirektoratet, 2013b)

Norskfaget er med andre ord et komplekst sammensatt fag som blant annet skal bidra til tekstkompetanse – eller literacy, og til utvikling av skriftlige ferdigheter. Å forske på hva elever gjør av formelle feil når de skriver nynorsk som sidemål, kan gi muligheter til å kunne utvikle skrivekompetansen til elevene slik at de kan uttrykke seg med stadig større sikkerhet på begge målformer.

Dette fører oss videre til kompetansemålene i norsk etter 10.trinn. Hva sier læreplanen om sidemålet og om nynorsk der? I neste avsnitt har jeg plukket ut de aktuelle kompetansemålene som spesifikt nevner sidemål og nynorsk, merk her at nynorsk kan være både hovedmål og sidemål, og at sidemål kan være både nynorsk og bokmål. Kompetansemålene er delt inn i tre hovedområder: Muntlig kommunikasjon, Skriftlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur:

Skriftlig kommunikasjon:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på **bokmål og nynorsk** og formidle ulike tolkninger.
- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på **hovedmål og sidemål** med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium.

Språk, litteratur og kultur:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene **nynorsk og bokmål**.
- Forklare bakgrunnen for at det er **to likestilte norske målformer**, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag

(Utdanningsdirektoratet, 2013c, min utheving).

Sidemålet og nynorsk er nevnt eksplisitt i fire av kompetansemålene i to av hovedområdene; Skriftlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur. Ett av kompetansemålene er aktuelt i forbindelse med denne oppgaven, og det er kompetansemålet som handler om å skrive tekster på hovedmål og sidemål. I denne oppgaven vil jeg konsentrere meg om skriving på sidemål, og da på de tekstene som er skrevet av elever som har nynorsk som sidemål. I tillegg støtter jeg meg til følgende kompetansemål som sier at elevene skal kunne: «uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Her er bokmål og nynorsk selvsagt likestilt, og nettopp formverket blir sentralt for meg, for det er det jeg er ute etter i kartleggingen og analysen av eksamensbesvarelsene til 10.

klassingene. Mange har tidligere forsket på tekstbinding, flyt og oppbygging av elevtekster, noe som også er viktig å ha fokus på, men jeg er nysgjerrig på hvorfor så mange strever med å skrive nynorsk rett, selv om det burde være enkelt å lære seg. Og jeg er nysgjerrig på hva slags typer formelle feil elever gjør i nynorsk til avsluttende eksamen i norsk sidemål i 10. klasse. Det å mestre ortografi og tekstbinding tenker jeg er uavhengig av målformen det skrives på. Å skrive med varierte tekstbindere, å kunne bygge opp en tekst, og for eksempel å ha kontroll på enkel og dobbel konsonant, er ikke avhengig av om man skriver på nynorsk eller bokmål. Mangler i mestringen av formverket, er derimot tett knyttet til essensen i mine forskningsspørsmål. Min intensjon er å finne ut eksakt hva min elevgruppe i denne undersøkelsen gjør av feil i det nynorske formverket, og om mulig håper jeg å kunne spisse egen veiledning av elevers utvikling av god skrivekompetanse på nynorsk.

2.2 Vurdering av avsluttende grunnskole-eksamen i norsk sidemål

Alle elever på 10. trinn blir trukket ut til eksamen skriftlig og muntlig. Den skriftlige eksamen kan være enten matematikk, engelsk eller norsk. Kommer elevene opp i norsk, er det to eksamensdager, en i norsk hovedmål og en i norsk sidemål. I tillegg er det en obligatorisk forberedelsesdag på skolen der elevene får et teksthefte som inneholder tekster knyttet opp mot eksamensoppgavene og temaet for eksamen. I eksamensveiledningen til sensorene for vurdering av sentralt gitt eksamen i norsk, 10. trinn, presiseres følgende om hovedmål/sidemål, bokmål/nynorsk:

Kompetansemålene i læreplanen er felles for hovedmål og sidemål i sluttvurderingen etter 10. trinn. Det er derfor ingen faglig nivåforskjell mellom eksamen i hovedmål og sidemål, eller i vurderingen av disse. For eksamen 2016 gjelder rettskrivingsnormalen for nynorsk av 2012. Når det gjelder underpunktet om formelle ferdigheter, kan sensorene forvente at elevene behersker hovedmålet sitt noe bedre enn sidemålet (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 7).

I eksamensrapporten etter skriftlig eksamen våren 2016, som bygger på sensorenes tilbakemeldinger, eksamensstatistikk, oppmannsrapporter og interne arbeidsdokumenter, står det om punktet referert til ovenfor: «(...) den nye formuleringa om forventningane til sidemålet kan verke forvirrande og redusere statusen til sidemålet, sjølv om det ikkje er intensjonen.» (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 3). Utdanningsdirektoratet presiserer derfor på nytt i eksamensveiledningen for 2017, at kompetansemålene i læreplanen er felles for sidemål og hovedmål, og at det ikke er

noen faglig nivåforskjell mellom hovedmåls- og sidemåls-eksamen

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Eksamensveiledningen fra 2017 deler

vurderingsområdene inn i 4. Disse vurderingsområdene fanger opp ulike kvaliteter ved elevteksten. Det er:

- 1) innhold og kildebruk
- 2) tekstoppbygging
- 3) språkbruk
- 4) formelle ferdigheter

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8)

Vurderingsområdene er videre forklart nærmere i eksamensveiledningen. I forbindelse med min oppgave er underpunktet om formelle ferdigheter mest interessant. Det blir presisert at formelle ferdigheter blant annet dreier seg om i hvilken grad ord er bøydd rett og skrevet rett. Utdanningsdirektoratet fastslår: «Det er rimeleg å forvente at elevane meistrar hovudmålet sitt noko betre enn sidemålet. Punkta nedanfor viser kva som kjenneteiknar sidemålssvar på dei ulike karakternivåa:»

- **Karakteren 1:** Heile sidemålssvaret er skrive på hovudmålet til eleven.
- **Karakteren 2:** Sidemålssvaret viser døme på korrekt staving av nokre sentrale ord med ulik skrivemåte på bokmål og nynorsk. Sidemålssvaret viser døme på korrekt bøydding av verb, substantiv og adjektiv med ulik bøydding på bokmål og nynorsk.
- **Karakterane 3 og 4:** Sidemålssvaret viser korrekt stavemåte av mange ord med ulik skrivemåte på bokmål og nynorsk. Sidemålssvaret viser stort sett korrekt bøydding av verb, substantiv og adjektiv med ulik bøydding på bokmål og nynorsk. Treartekstane viser oftare enn firartekstane galen bøydding av mykje brukte verb, samanblanding av presens- og preteritumsformer, og samanblanding av pronomenerformer.
- **Karakterane 5 og 6:** Sidemålssvaret har skrivefeil først og fremst i lågfrekvente ord, og dei feilstava orda kan vere stava riktig andre stader i teksten. Sidemålssvaret viser gjennomgåande korrekt bøydding av verb, substantiv og adjektiv.

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13)

Vurderingsmatrisen elevbesvarelsene ble vurdert etter ved eksamen i norsk 2016, var delt inn i fem underpunkter: førsteinntrykk, innhold og kildebruk, tekstoppbygging, språk og stil og formelle ferdigheter. De formelle ferdighetene er igjen delt inn i underpunktene ortografi, tegnsetting, formverk og kildehenvisning. Som sensor må man se helheten, og da skal elevteksten vurderes helhetlig, men i denne oppgaven er det de formelle ferdighetene elevene strever med i det nynorske formverket jeg er interessert i. Eksamensveiledningen for 2016 er ikke så detaljert i beskrivelsen av

vurderingsområdene som veiledningen for 2017. Nedenfor er et lite utsnitt av sensors vurderingsmatrise brukt ved eksamen i 2016. Jeg har kun tatt med det som er relevant i henhold til mine forskningsspørsmål. I vurderingsmatrisen står det om kjennetegn på måloppnåelse i den delen av formelle ferdigheter som angår formverket:

Forskriftens beskrivelser av karakterene	Karakteren 2 <i>uttrykker at eleven har låg kompetanse i faget.</i>	Karakteren 3 <i>uttrykker at eleven har nokså god kompetanse i faget.</i> Karakteren 4 <i>uttrykker at eleven har god kompetanse i faget.</i>	Karakteren 5 <i>uttrykker at eleven har mykje god kompetanse i faget.</i> Karakteren 6 <i>uttrykker at eleven har framifrå kompetanse i faget.</i>
Formelle ferdigheter	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> viser korrekt bruk av de mest sentrale regler i formverket 	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> viser stort sett korrekt bruk av reglene i formverket 	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> viser med få unntak korrekt bruk av reglene i formverket

(Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 9-10)

På Utdanningsdirektoratets nettsider finnes eksempler på vurderte elevsvar med kommentarer ut fra gjeldende vurderingsmatrise fra eksamen i norsk 2014 og 2016. Av elevsvarene i Utdanningsdirektoratets materiale fra 2016, er fire elevsvar skrevet på nynorsk av elever med nynorsk som sidemål. Disse vil jeg kartlegge funn fra og analysere på samme måte som elevsvarene i mitt materiale. Da vil jeg benytte meg av presiseringene fra eksamensveiledningen for 2017 om hva som kjennetegner sidemålssvar med tanke på måloppnåelse, da endringene i veiledningen muligens er et resultat av den usikkerheten sensorene ga uttrykk for i eksamensrapporten for 2016-eksamen.

2.3 Eksamensoppgaver og vurdering 2016

Temaet for eksamen både i norsk hovedmål og sidemål 2016, er *Arven etter Ibsen – å sette problemer under debatt*. Eksamensoppgavene gitt i NOR0215 norsk sidemål, består av to obligatoriske oppgaver i del A, og 4 oppgaver å velge mellom i del B. I oppgave A1 skal elevene skrive en tekst der de forklarer hva to tekstvedlegg handler om. I tillegg skal de vurdere om noe innholdsmessig er felles, før de til slutt skal beskrive hvordan tekstene er skrevet og oppbygd. De to aktuelle vedleggene er et utdrag av en biografi om Henrik Ibsen, skrevet av Stein Erik Lunde, og Ibsens eget dikt fra 1871, *Borte*. I oppgave A2 skal

elevene skrive en argumenterende tekst på minst tre avsnitt til en voksen. De skal argumentere for at barn bør få lov å drive med uteaktiviteter selv om de kan skade seg. Bakgrunnen for denne oppgaven er et brev sitert i biografi-utdraget i tekstvedlegget. Der uttrykker Ibsen bekymring for sønnen, Sigurd, som han oppfordret til å være forsiktig. I følge sitatet var Ibsen livredd for at noe skulle hende med Sigurd. Elevene skal i oppgave A2 argumentere mot Ibsens bekymringer. Del B, som har fire oppgaver til valg, inviterer til skriving av fortellende tekster. Oppgavebestillingene er åpne i valg av sjanger, tre av oppgavene ber om at eleven skal skrive en tekst, den fjerde presiserer at elevene skal skrive en fortellende tekst. I oppgave B1 skulle elevene skrive en tekst der de skulle fortelle om hvordan én person tar ansvar, mens en annen ikke gjør det. Her var det et krav at oppgaven skulle inneholde replikkveksling mellom de to personene. B2-oppgaven inviterte elevene til å skrive en fortellende tekst med «Bak fasaden» som overskrift. I denne oppgaven skulle de lage en åpen slutt, og én eller flere av personene i fortellingen skulle framheve og skjule noe ved seg selv. De elevene som valgte oppgave B3, skulle fortelle om en person eller en gruppe mennesker som prøver å sette et lokalt, nasjonalt eller globalt problem under debatt, og som møter motstand. Handlingen skulle vare i mindre enn et døgn, og fortellingen skulle inneholde ett eller flere tilbakeblikk. Den siste oppgaven til valg ba om en tekst der jeg-personen måtte foreta et vanskelig valg, og der jeg-personen i den forbindelse skulle reflektere over Ibsen-sitatet: «Den sterkeste mannen i verden er han som står mest alene.» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Eksamensoppgavene vil jeg komme tilbake til i analysedelen, da hva slags type tekst elevene velger naturlig nok har noe å si for hva slags ord de velger å bruke i tekstene sine.

Gjennomsnittskarakteren på landsbasis for eksamen i norsk sidemål våren 2016 var 3.2. Da skilles det ikke mellom de elevbesvarelsene som har bokmål som sidemål og nynorsk som sidemål. Tendensen er at snittet er lavere for resultatene på sidemålsksamnen enn hovedmålsksamnen uansett målform. Eleveksamen jeg har analysert, er fra Aust-Agder, Vest-Agder og Rogaland. For disse tre fylkene var gjennomsnittskarakteren for eksamen i norsk sidemål henholdsvis:

Fylke	Norsk sidemål	Norsk hovedmål
Aust-Agder	3.1	3.4
Vest-Agder	3.2	3.4
Rogaland	3.2	3.5

Gjennomsnittskarakteren var på landsgjennomsnittet, eller et lite hakk under. Det samme gjelder i norsk hovedmål. Her er landsgjennomsnittet på 3.5, og «mine» fylker ligger på landsgjennomsnittet, eller litt under. Sogn og Fjordane er et fylke som skiller seg ut på landsoversikten. Sogn og Fjordanes gjennomsnittskarakter fra eksamen i norsk sidemål samme år er til sammenlikning på 3.5, med andre ord godt over landsgjennomsnittet, og på 3.4 i norsk hovedmål, litt under landsgjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2016e). I Sogn og Fjordane har 97 % av elevene nynorsk som hovedmål, og det er det eneste fylket i landet der alle kommunene er såkalte nynorskkommuner (Staalesen, Wedde, & Solheim, 2014, s. 32). Øystein Vangsnes hevder nynorskelever i nynorskfylket Sogn og Fjordane lærer sidemålet sitt så godt fordi de blir eksponert for bokmål i så stor grad. Dermed lærer de sidemålet sitt like godt som hovedmålet sitt (Vangsnes, 2013b, s. 268).

Selv om ikke karakterene er en faktor i analysen av «mine» eksamensbesvarelser, er det allikevel interessant å ha dette som grunnlag for analyse av typer feil i det nynorske formverket i sidemålstekstene. De formelle ferdighetene er jo ett av fire vurderingsområder i eksamensveiledningen fra Utdanningsdirektoratet, så formverket er sentralt for karakterene som blir gitt til eksamen. Dette vil jeg drøfte senere, særlig med tanke på de ferdig vurderte tekstene publisert av Utdanningsdirektoratet.

2.4 Å skrive rett

Hvor viktig er det å skrive tekster uten formelle skrivefeil? Jorunn Aske og Sofie Emilie Horgen fra henholdsvis Høgskulen på Vestlandet og Høgskulen i Volda, stiller i boka *Norsk som reiskaps- og danningsfag*, spørsmålet om det å stove korrekt er et uttrykk for nasjonal danning eller om det bare er pedantisk pirk. De har tatt utgangspunkt i Carlsten-testen, som er en lese- og rettskrivingsprøve for grunnskolen, for å se på feiltyper elever på 8. og 10. trinn gjør på diktatdelen av Carlsten-testen. Jeg vil ikke gå nærmere inn på resultatene fra denne undersøkelsen, som er en del av et stort forskningsprosjekt om spesialundervisning ledet av Peder Haug ved Høgskulen i Volda (Aske & Holmen, 2017, s. 150), men derimot presentere noen av tankene de diskuterer om verdien av å skrive mest mulig korrekt. De henviser blant annet til Randi Johnsen, som har skrevet en masteroppgave der hun sammenlikner ulike rettskrivningsstudier som er gjort etter 1980, og til konklusjonen hennes der hun sier at det er mange studier som viser at både

respekten og holdningen til språket vårt har endret seg. Johnsen påpeker at det har blitt dårligere kunnskap om hva som er rett språk, og at det er få som skriver feilfritt. (Johnsen, 2009, s. 131-133). Aske og Holmen viser også til doktoravhandlingen til Sidsel Merete Skjelten som handler om elevers skrivekompetanse i norsk etter 10. klasse, og som i den forbindelse har forsket på hva som skiller middels gode og gode elevtekster ved avsluttende grunnskoleeksamen. Skjelten plasserer språklig korrekthet som en av fire språklige dyder fra klassisk retorikk. Manglende språklig korrekthet kan svekke kommunikasjonen, skape irritasjon og framskaffe tvil om skriverens troverdighet. (Skjelten, 2013, s. 175). Skjelten sier:

Gode ferdigheter i rettskriving er truleg viktigare i dag enn nokon gong. I vårt medie- og tekstsamfunn omgir dei fleste seg med tekstar gjennom store delar av dagen, både i utdanning, arbeid og i fritida. I møte med alle tekstane ligg der eit psykologisk innebygd krav i oss om at tekstane må vere leseverdige. Dei må ha noko å bidra med, i tillegg til at dei må vere forma slik at dei er truverdige. Innhald, fakta og argumentasjon er sjølvsegte sider ved truverdet, men rettskrivingskompetansen, det korrekte og lesevennlege språket, er også heilt sentralt. Ein skrivar som er sikker i språkføringa, vil i mange samanhengar bli oppfatta som ein som har meir å fare med enn ein som har mange rettskrivingsfeil. (Skjelten, 2013, s. 244)

Det å skrive rett har med andre ord en verdi, språk har med troverdigheten til skriveren å gjøre, og økt troverdighet vil øke tilgjengeligheten og kommunikasjonsevnen til teksten ved at den er leseverdige.

Dagrun Skjelbred skriver i *Elevens tekst* om rettskriving at usikker rettskriving har en sosialt stigmatiserende virkning. Dårlig rettskriving signaliserer at man mangler dannelse, mens god rettskriving er tegn på det motsatte. Hun påpeker det kanskje enda viktigere poenget at for å bli glade brukere av skriftspråket, er det å være stø i rettskriving en fordel. God rettskriving og god språklig formalkunnskap er en forutsetning for at skriveren skal utvikle lyst og glede i skrivearbeidet. Begrunnelsen for dette er som Skjelbred sier: «(...) ingen oppsøker situasjoner der de må bruke redskap de føler de ikke behersker.» (Skjelbred, 1993, s. 143). For elever med nynorsk som sidemål vil det dermed være ekstra viktig å lære seg å beherske det formelle ved skriftspråket godt, slik at de ved å oppleve mestring også kan utvikle skriveglede.

Harald Morten Iversen og Hildegunn Otnes sier i boka *Å lære å skrive* at å skrive korrekt også er viktig utenfor skolen. De påpeker at god språkbeherskelse fører til økt status i samfunnet, og at språk på den måten er makt. (Iversen & Otnes, 2016, s. 198-

199). Det å ha et metaspråk om språket sammen med elever kan ofte sette ting på plass i den sammenhengen. Skoleåret 2016/17 kom følgende gullkorn fra en elev i 10. klasse (fritt gjengitt) etter at vi i klassen hadde studert språket i en Finn-annonse: «han der kunne jeg aldri kjøpt noe av». Bakgrunnen for at eleven ikke kunne ha kjøpt noe av selgeren, var at det var mange formelle feil i språket i annonsen. Med andre ord påvirket det selgerens troverdighet, og vedkommende elev fikk satt ord på det at språk og det å skrive rett betyr noe, også utenfor klasserommet.

Det å ha god formalkompetanse i norsk omhandler i aller høyeste grad å kunne beherske begge målformene. Nedenfor presenteres noen forskningsprosjekt som har undersøkt feiltyper i tekster skrevet på nynorsk.

2.5 Tidligere forskning på feiltyper i nynorsktekster

I forbindelse med at Språkrådet begynte arbeidet med revisjonen av rettskrivingsnormalen for nynorsk på begynnelsen av 2000-tallet, gjorde Aud Søyland en undersøkelse om hva som var vanskelig å lære seg for brukere av nynorsk. Hun definerer brukere i undersøkelsen sin som skriftmålsbrukere med nynorsk som sitt hovedmål. En av innfallsvinklene til Søyland var å gå gjennom og registrere feil i eksamenssvar fra 10.-klassinger. Hun brukte i den forbindelse KAL-materialet fra 2000. KAL-prosjektet, «Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig», er et stort forskningsprosjekt der det ble tatt utgangspunkt i eksamenstekster fra grunnskoleeksamen i norsk hovedmål i årene 1998-2001 (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005). Forskerne i KAL-prosjektet undersøkte over 3300 eksamensbesvarelser fra 10. klasse, og de fant blant annet at elevenes skrivekompetanse var best i fortellende og personlige tekster. I tillegg fant de ut at over halvparten av guttene ikke mestret skrijving «godt nok» (Bakke, 2015, s. 57).

Søylands forskningsmateriale fra KAL-prosjektet besto av 269 eksamenssvar fra tiendeklassinger våren 2000. 105 av disse var fra elever på Østlandet, 164 fra elever fra Vestlandet. Hun registrerte typiske feil i bruken av substantiv og verb, samsvarsbøying i adjektiv og sterke partisipp, samt pronomen. Hun definerer feil som «(...) skrivemåtar som ikkje samsvarer med gjeldande rettskriving» (Søyland, 2002, s. 1). Resultatene viser at elevene gjør spesielt mange feil i bøying av substantiv og verb. Det virker som om det er stor usikkerhet om korrekt bruk av det nynorske bøyingssystemet både når det gjelder substantiv og verb, selv for elever med nynorsk som hovedmål. Påvirkningen fra bokmål

er stor, og mange av feiltypene Søyland nevner i bøyning av substantiv, samsvarer med bokmålsbøyning. Elevtekstene viser at det spesielt gjøres feil i bruken av flertallsformene av substantiv, og at hunkjønnsord ofte bøyes som hankjønnsord og omvendt. I tillegg blir en del intetkjønnsord bøyd i flertall som hankjønn- eller hunkjønnsord. Søyland konkluderer med at elevene er usikre og inkonsekvente også når de bøyer verb. De blander svak og sterk bøyning av verb, og de vakler mellom de ulike bøyingsmønstrene. Elevene har en tendens til å forenkle bøyingsystemet, og det virker som om påvirkning fra bokmål og egen dialekt kan være årsaker til en del av feiltypene (Søyland, 2002, s. 6-18).

I likhet med Søyland har Åse Wetås undersøkt elevtekster fra 10.-klassinger med nynorsk som hovedmål. Hennes materiale er også utlånt fra KAL-prosjektet, og de stammer fra grunnskoleeksamen 2000. Totalt har hun gått gjennom 86 tekster fra ulike deler av landet. Hun sier bl.a. følgende i rapporten sin:

Eit problem i handsaminga av materialet har vore at det i dei fleste av desse klassesetta finst oppgåvesvar som er skrivne på bokmål, sjølv om skolen har nynorsk som hovudmål. I nokre av oppgåvesvara er skrivekompetansen så svak at det kan vera vanskeleg å avgjera kva målform teksten er skriven på. (Wetås, 2002, s. 2)

Wetås finner at mange elever strever med å bruke pronomen rett, og at samsvarsbøyning ser ut til å være vanskelig. Hun peker videre på store og generelle problemer med å mestre skriftspråket korrekt, og hun antyder at påvirkning fra bokmål og talemål kan være noe av bakgrunnen for feilene som blir gjort.

Tormod Stauri skriver i *Språknytt* om en undersøkelse han har foretatt blant 100 norskstudenter på allmennlærerutdanning. Han undersøkte skriveavvik når de skreiv nynorsk på ordplan. Han konkluderer: «Materialet viser så stor skort på kunnskap om skrivemåtar at evalueringa blir skeiv» (Stauri, 2001, s. 29). Med det mener han at mange feil i korrekt språkbruk kan ødelegge for innholdsmessig gode tekster, og at tekster med et innhold som er mindre bra kan få god uttelling ved god språkbruk. Han sier at studentene mangler skrivetrening i begge målformene, men særlig i nynorsk. Stauri mener at usikkerheten hos lærerstudentene gjenspeiles i neste omgang i sidemålsundervisninga i grunnskolen. For at lærere skal kunne lære bort nynorsk til elevene sine, må de selv også kunne beherske nynorsk morfologi. I hans undersøkelse viser studentene stor usikkerhet i morfologi, og han hevder at mye skyldes bruk av

bokmålsformer når de skriver nynorsk. Avvik han fant som samsvarte med bokmål utgjorde 50% av avviksmassen. Stauri konkluderer med at det er viktig at studentene blir bevisste i å tenke språkssystem og kategori, og at de som framtidige lærere selv må «ha inne» nynorsk morfologi (Stauri, 2001, s. 31).

Jan Olav Fretland har undersøkt feiltyper i eksamensoppgaver på bachelornivå i pedagogikk og økonomi ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Alle eksamensoppgavene han undersøkte er av elever med nynorsk som hovedmål. Fretland hevder at det er mye feil i tekstene. Til sammen har han undersøkt 125 eksamensoppgaver fordelt på fagene samfunnsøkonomi mikro og makro, samt pedagogikk for allmennlærere og førskolelærere. I lærerstudentenes tekster fant han overraskende mange elementære feil, men feiltypene var konsentrert om få kategorier. Det viste seg at det var spesielt bøyning av substantiv, og da i særdeleshet flertallsformene av intetkjønn, som var vanskelig å skrive rett. I tillegg hadde studentene generelt en del feil kjønn på substantiv. Riktig bøyning av svake verb var også en feilkategori som pekte seg ut. Han konkluderer med at «(...) bokmålspåverknaden er tung: enkel bestemming (...), *-er* i hankjønn fleirtal, *-r* i inkjekjønn ubestemt fleirtal, *e* for *ei* og *ø* for *au* er alle døme på former der feila fell saman med det som er korrekte former i bokmål.» (Fretland, 2015, s. 186). Fretland fastslår at bokmålsnære former dominerer i alle eksamensoppgavene, og at det virker til å råde stor usikkerhet om skriveregler.

2.6 Normprosjektet

Normprosjektet er en omfattende studie om skriving som grunnleggende ferdighet, og et av elementene i studien er å utvikle felles forventningsnormer for vurdering av skriving. Hva slags skrivekompetanse kan man forvente hos elever? Hvilken effekt har felles forventningsnormer på vurdering og utvikling av skrivekompetanse? Dette var spørsmål forskerne i Normprosjektet stilte seg i det de samlet inn data fra 20 prosjektskoler i løpet av to skoleår, 2012-2014. Elever fra 3., 4., 6. og 7. klasse ble fulgt i dette prosjektet. Forskerne i Normprosjektet utarbeidet Skrivehjulet, en idealtypisk modell, som viser skrivingens funksjoner i form av ulike skrivehandlinger og formål (vedlegg 1). I tillegg har skrivehjulet en indre sirkel, et nav, som rommer ressursene skriveren trenger. Skrivehjulet utgjør et fundament for vurdering, og med det som utgangspunkt ble det i prosjektet utviklet forventningsnormer for skriving etter fire og sju års skolegang. Disse

normene er delt inn i kategoriene: kommunikasjon, innhold, tekstopbygging, språkbruk, rettskriving og formverk, tegnsetting og bruk av skriftmediet. Hvert område vurderes etter en skala fra 1 til 5, der tre representerer det man kan forvente. 1-2 tilsvarer lavere mestring enn forventet, og 4-5 høy og meget høy mestring (Solheim & Matre, 2014, s. 76-87). Prosjektet ble avsluttet i 2016, men prosjektgruppa forsker videre på elevers skrivekompetanse og læreres vurderingskompetanse ved hjelp av dette verdifulle materialet på mer enn 5000 elevtekster. (Matre & Solheim, 2017).

3088 elever og rundt 500 lærere deltok i Normprosjektet, av disse elevene ble 379 trukket tilfeldig ut til et intensivutvalg for å vurderes og studeres nærmere. I sluttrapporten til Normprosjektet er det dette intensivutvalget som presenteres, og det fastslås at skriveferdighetene til disse elevene forbedret seg tilsvarende et halvt til to undervisningsår ut ifra forventet skrivekompetanse. Dette varierte noe i undergruppene. Jeg vil ikke gå nærmere inn på disse resultatene, men i tilknytning til min egen oppgave er det spesielt interessant å merke seg følgende: I rapporten undersøkes det blant annet om eksterne variabler kan forklare skriveferdighetsnivået til elevene. En av disse eksterne variablene er målform. Det viste seg at det ikke var noen særlige forskjeller i bokmåselevens og nynorskelevens skriveferdighet. Forskerne fastslår at skriveferdighetene til elevene ikke samvarierer systematisk med målformen til elevene. (Berge & Skar, 2015, s. 8). Det er og interessant å merke seg at 17,4 % av elevene i intensivutvalget har nynorsk som hovedmål (Berge & Skar, 2015, s. 12).

Hjalmar Eiksund har sett nærmere på tekstene til nynorskelevne i Normprosjektet, og han har funnet at de kommer dårligere ut enn bokmåselevne når det gjelder normen for rettskriving. Samtidig kommer de litt bedre ut i forventet kompetanse i innhold og kommunikasjon, slik at totalen kommer ut på det samme som for bokmåselevne. Prosjektleder Synnøve Matre tror dette er fordi nynorsknormen kan virke uklar, og at lærerne muligens overser en del bokmålsrelaterte feil. Hun konkluderer med at det er viktig med språklig bevisstgjøring, en klarere nynorsknorm, å skrive mye, samtale om språk, og hun fremhever ikke minst hvor viktig det er med tidlig start. Hun sier: «Bokmåselevne bør få skriva nynorsk frå første klasse, og ein bør bruka nynorsk litteratur kontinuerleg.» (Langåker & Nøttveit, 2015). I neste kapittel viser jeg til et forskningsprosjekt som nettopp handler om betydningen av tidlig oppstart.

2.7 Tidlig start gir god nynorsk kompetanse

I et følgeforskningsprosjekt med oppstart i 2010 har Bente Kolberg Jansson og Hilde Traavik undersøkt tekstkvalitet i 20 tekster på begge målformer, skrevet av elever fra en skole på Sørvestlandet og en skole i Bergensregionen. I vurderingen av disse tekstene har de brukt forventningsnormene utviklet i Normprosjektet. I artikkelen «God i både nynorsk og bokmål allereie på barnesteget?» i jubileumsutgaven *Norsklæreren* utgitt av LNU, presenterer de resultater fra dette forskningsprosjektet. Artikkelen tar spesielt for seg tidlig oppstart med å skrive tekster på begge målformer i barneskolen. Forskerne hevder: «Nynorskkompetansen etter 10. klasse hos elever med bokmål som hovudmål har aldri blitt kartlagt, men karakterstatistikken kan tyde på at han er ein del svakare enn bokmålskompetansen.» (Jansson & Traavik, 2017, s. 106). De peker videre på at tidligere forskning om skrivekompetanse hos elever dreier seg om skrivning på hovedmålet: «Vi manglar altså forskning på utvikling av skrivekompetanse på sidemålet, og vi har heller ingen samanliknande studiar av skrivekompetanse på hovud- og sidemålet.» (Jansson & Traavik, 2017, s. 107).

De sju normene som er utgangspunkt for vurderingen, er tegnsetting og bruk av skriftmediet, kommunikasjon, innhold, tekstoppygging, rettskriving, innhold og formverk. Forskerne brukte de samme normene på tekster skrevet på hovedmål og sidemål. Dette er et ledd i et prosjekt som handler om tidlig start med skrivning på nynorsk som sidemål, og det er altså elever med bokmål som hovedmål som har skrevet tekster på begge målformer på barnetrinnet. Det viser seg at bokmålstekstene for seks 4.-klassinger jevnt over skårer noe høyere enn nynorsktekstene. Forskjellen er størst når det gjelder rettskriving og formverk. Resultatet fra vurderingen av fire 7.-klassinger er at de samlet skårer noe høyere på nynorsktekstene enn på bokmålstekstene sine, bortsett fra på vurderingsområdet formverk og rettskriving (Jansson & Traavik, 2017, s. 104-119). Jansson og Traavik forteller at prosjektet med tidlig start på barnetrinnet innebar blant annet lesing av samfunnsfagbøker på nynorsk og tidlig eksperimentering med skriveoppgaver både på bokmål og nynorsk. Elevene med samfunnsfagbøker på nynorsk skreiv bedre nynorsktekster, det var særlig høy skår på forventningsnormen som angikk innholdet. Nå er de eldste elevene som Jansson og Traavik omtaler ferdig med grunnskolen, og flere av dem viste seg å ha svært god nynorskkompetanse i 10. klasse. Ikke bare hadde flere av dem fått topp-karakterer på skriftlig nynorskarbeid, men de

hadde i tillegg andre holdninger til nynorsk enn elever som ikke hadde vært med på prosjekt med tidlig oppstart med lesing og skriving på sidemålet. De konkluderer med at det nytter med tidlig start med både å lese og skrive på sidemålet. (Jansson & Traavik, 2017, s. 117).

Tidlig start med både å lese og skrive på sidemålet ser ut til å ha noe å si for holdningene man får til språket man lærer. Gode holdninger, effektiv læring og kunnskap og kompetanse i språket vil gi økt mestring og gode ferdigheter. Dette er en del av danningen innen norskfaget.

Det har blitt forsket en del på holdninger til nynorsk. Et av prosjektene det har blitt forsket på, vil jeg presentere i neste avsnitt. Det handler om holdninger og om bruken av egen dialekt til innlæring av nynorsk.

2.8 Holdninger

«I Drammen er det ei opplesen og vedtatt sanning at nynorsk er eit språk som berre er til for å gjere livet til drammensungdomen miserabelt.» (Reffhaug, 2016, s. 77). Sitatet er hentet fra en artikkel av Marthe Berg Reffhaug. Hun har forsket på hvordan hun kan bruke drammensdialekten som utgangspunkt for nynorskopplæringa i ungdomsskolen. Reffhaug hevder at elevene i Drammen ikke ser noe nytte av å lære seg nynorsk fordi de selv sier at de liker bokmål, at de snakker bokmål, og at de derfor vil skrive bokmål. I undersøkelsen hennes ble elevene i en 8. klasse bedt om å skrive en tekst på nynorsk med utgangspunkt i drammensdialekten. De hadde ikke på forhånd hatt noe formell nynorskopplæring. Elevene skreiv en halv side hver om byen sin, Drammen. Det viste seg at mange av elevene skreiv mye riktig nynorsk i tekstene sine, men at det som ble problematisk var uregelrette verb og substantiv i intetkjønn. Hun fant og at de elevene som prøvde seg fram uten å ha helt oversikt over egen dialekt, de som dermed skreiv uten fokus, var de som gjorde mest feil. Hun mener det er lettere å reflektere over språkbruken og jobbe med språket, ved å leke med språket og knytte nynorsken til egen dialekt. Det vil også gjøre språkarbeidet mer motiverende. I tillegg ser hun at nynorskopplæringen blir mer relevant for elevene når en tar utgangspunkt i fellestrekk mellom drammensdialekten og nynorsk. Det handler om identitet, kommunikasjon og kultur.

Drammenselevne i Reffhaugs undersøkelse skaper sin identitet gjennom språk, det samme er tilfelle for elever fra hele landet. Det gjelder uavhengig av hvilken målform som er hovedmålet eller sidemålet. Det som skiller de to målformene, er at de aller fleste tekstene elever møter, er skrevet på bokmål. Reffhaug sier at fordi det leses mye bokmål, identifiserer ungdommene seg med det skriftspråket. Derfor tror de etter hvert at det er bokmål de snakker, de endrer talemålet sitt til å bli mest mulig likt det språket de leser, det språket som de vil identifisere seg med, nemlig bokmål. Dette hører også sammen med drømmen om det urbane, og om ønsket om å identifisere seg med det «finere» bymålet (Reffhaug, 2016, s. 77-81).

Som Reffhaug påpeker er det stort sett tekster på bokmål elevene hennes møter, og dermed bokmål de identifiserer seg med. Det viser seg at bokmålpåvirkningen er stor også i de andre forskningsprosjektene omtalt i dette kapitlet. Både Aud Søyland, Åse Wetås, Tormod Stauri og Jan Ove Fretland fant i sine undersøkelser mange feil i elevtekster. De fleste feilene som gjøres, mener de gjøres på grunn av påvirkning fra bokmål og dialekt. Konklusjonen til disse forskerne er at det virker som om det er stor usikkerhet i skriveregler og bøyingsystem på nynorsk. I neste kapittel vil nettopp skriveregler og bøyingsystem i det nynorske skriftspråket presenteres.

3.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg gi en kort språkhistorisk oversikt, før jeg ser nærmere på dagens språksituasjon. Dette for å gjøre greie for bakgrunnen til at vi har to likestilte målformer, og om vi i realiteten har det. Deretter vil jeg redegjøre for hva formalkompetanse er, før jeg presenterer den nynorske grammatikken ut fra de kategoriene jeg tar utgangspunkt i i mine analyser av elevsvar.

3.1 Historisk tilbakeblikk

Som en bakgrunn til å forstå forskningsspørsmålene jeg stiller i denne oppgaven bedre, har jeg i hovedsak tatt utgangspunkt i boka *Hovuddrag i norsk språkhistorie* av Torp og Vikør. For å forstå betydningen og viktigheten av at vi har to målformer i språket vårt, er det nødvendig å kjenne til historien. Etter 1814 og unionsoppløsningen startet debatten om hva slags språk nasjonen Norge skulle ha. Dansk var det eneste skriftspråket i Norge, mens talemålet for de aller fleste var dialekt. I 1830-åra kom tanken om et eget norsk skriftspråk for alvor. Språkdebatten tok etter hvert to hovedretninger. Det ble et tydelig skille mellom de som ville fornorske det eksisterende danske språket, og de som ville bruke dialektene, folkemålet, som utgangspunkt for å samles om et nytt norsk skriftspråk. Henrik Wergeland, Asbjørnsen og Moe og Knud Knudsen representerte fornorskninglinja, mens målreisingslinja ble frontet av Ivar Aasen. Ivar Aasen arbeidet fram en skriftnormal ut fra innsamlet materiale om de ulike dialektene i Norge. Han reiste landet rundt for å samle og systematisere ord, og han lagde en grammatikk med utgangspunkt i norske dialekter. Dette brukte han i arbeidet med å forme en felles skriftnormal, et nytt norsk skriftspråk, som ble kalt landsmål. Asbjørnsen og Moe arbeidet for å fornorske dansken, blant annet gjennom å erstatte danske ord med norske i eventyrsamlingene de ga ut. Knud Knudsen systematiserte fornorskninglinja ved å ta utgangspunkt i den «dannede dagligtale». Dette var overklassens talemål som baserte seg på det danske skriftspråket med norsk uttale, og med dette som utgangspunkt kom den første offisielle rettskrivingsreformen i 1862.

I 1885 ble landsmålet og det danske skriftspråket formelt sidestilt i Stortinget, og fra 1892 kunne skolekretsene i landet selv velge hvilket opplæringsmål de ville benytte i folkeskolen. Landsmålet fikk sin første offisielle rettskrivingsnormal i 1901, Hægstadnormalen, mens riksmålet fikk sin rettskrivingsnormal i 1907. I 1902 ble det innført

obligatorisk eksamen i landsmål i lærerskolen, og i 1907 i gymnaset (Torp & Vikør, 2003, s. 122-129). Dette var starten på «sidemålsdebatten», og Synnøve Skjong hevder i boka *Norsk = nynorsk og bokmål* at de samme argumentene som vi gjenkjenner i dag, ble brukt mot opplæring i begge skriftspråkene også den gangen, blant annet manglende kompetanse hos lærerne, mangel på læremidler, og manglende motivasjon hos elevene. De som var positive til opplæring i to målformer, mente at opplæringen var med på å styrke skriftspråkopplæringen og lette leseforståelsen. De pekte også på nytteverdien av å mestre begge skriftspråkene, og på at den norske kulturen ville styrkes gjennom at flere hadde kompetanse i både landsmål og riksmål (Skjong, 2011a, s. 68-69).

Stortinget vedtok i 1929 at målformene skulle hete nynorsk og bokmål i stedet for landsmål og riksmål. Det fulgte flere reformer utover på 1900-tallet, og samnorsktanken dukket opp for fullt fra 1908. Samnorsk er ideen om at de to skriftspråkene skulle slås sammen til ett språk. Denne tanken har vært utgangspunkt for intens språkstrid gjennom hele 1900-tallet, særlig på 1920-, 1930- og 1950-tallet (Torp & Vikør, 2003, s. 122-129, 211). Tilnæringspolitikken har bølget fram og tilbake, og i 1959 ble Norsk språknemnd stiftet. I 1972 ble språknemnda erstattet av Norsk språkråd. I formålsparagrafen til Språkrådet sto det blant annet i §1b fram til 2002:

Norsk språkråd skal:

b. følge utviklingen av norsk skriftspråk og talespråk og på dette grunnlag fremme samarbeid i dyrkingen og normeringen av våre to målformer og støtte opp om utviklingstendenser som på lengre sikt fører målformene nærmere sammen (Torp & Vikør, 2003, s. 234)

Dette punktet, kalt tilnæringsparagrafen, er fjernet etter vedtak i Stortinget 9. april 2002 (Kulturdepartementet, 2001-2002). Stortingsmelding nr. 35 (2007-2008), som tar for seg norsk språkpolitikk, slår da også fast at det er særskilt nødvendig å styrke nynorsk språk og skriftkultur, og at «Det overordna målet for språkpolitikken byggjer på den erkjenninga at norsk er kløyvd i to skriftspråk. Desse er formelt likestilte, men har i røynda svært ulike rammevilkår.» (Kulturdepartementet, 2007-2008, s. 14). Det betyr at bokmålet dominerer i samfunnet vårt, og at det derfor er et spesielt behov for en systematisk og helhjerta styrking av det nynorske språket. Samnorskpolitikken er ikke lenger aktuell politikk, og det er ingen planer om tilnærming mellom bokmål og nynorsk, samtidig framheves betydningen av at det norske språket har to likestilte skriftspråk, og at det er ønskelig at det skal fortsette å være på den måten.

3.2 Språk og identitet

Tanken bak begrepet landsmål var at det skulle være et mål for hele landet. Men ordet ble ofte forstått som et begrep for språket på landsbygda, i motsetning til riksmålet som bymålet ble kalt. Siden 1929 er landsmål og riksmål kalt henholdsvis nynorsk og bokmål. Stephen Walton er professor i nynorsk skriftkultur ved Høgskulen i Volda, og han stiller spørsmålet om nynorsken er et minoritetsspråk. Selv om målfolk ikke ville omtale seg som minoritet, setter han søkelys på at nynorskforkjemperne oppførte seg på mange måter som om de var en språklig minoritetsgruppe:

Målfolk skipa til eit forlag, dei danna ein kamporganisasjon, dei oppretta eit teater, dei kjempa ut målstriden i mønstergyldig demokratiske former i skulemålsrøystingar og kommunestyre og Storting, dei danna separatistiske hotell og kaféar, dei starta opp bladtiltak som heldt det gåande lenge på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå, og etter at nynorskprosenten i skulen var halvert og vel så det, skipa staten som resultat av effektivt press frå målrørsla institusjonar for å formidle og dokumentere den nynorske skriftkulturen musealt, for å forske på han, og for å leite fram vegar til ein fornya nynorskdidaktikk som skulle gi meir kompetente og entusiastiske lærarar, og dermed produsere fleire, meir medvitne og dyktige unge nynorskbrukarar, eller iallfall hindre at dei vart enda færre, og meir pressa (Walton, 2015, s. 23-24).

Walton mener at tiltakene listet opp ovenfor er noe som karakteriserer minoritetsspråkbrukere, og at staten har påtatt seg et stort ansvar for å styrke og holde liv i nynorsken. Forfatteren Kjartan Fløgstad sier om nynorsk som et minoritetsspråk: «Eg går ikkje med på at mine bøker er skrivne på eit minoritetsspråk. (...) Nynorsk er eit majoritetsspråk som blir brukt av ein minoritet.» (Fløgstad, 1996, s. 33). Han fastslår videre: «Eg er ikkje nynorskmann. Eg er ikkje nynorskforfattar. Eg er norsk forfattar.» (Fløgstad, 1996, s. 29).

Det å identifisere noen som nynorskbrukere, eller tillegge noen en nynorsk identitet, er ifølge språkforsker Hjalmar Eiksund ikke en nøytral bekreftelse på hvordan noe er. Man definerer på den måten både den nynorske identiteten og seg selv inn i en kulturell sammenheng, en sammenheng der vi definerer hva som er lov. Nynorskbrukere, som i et bokmålsdominert samfunn er i mindretall, blir stadig minnet på at ens eget språk er i mindretall. Eiksund har forsket på hvordan 15-åringer veksler på skriftformen de bruker på internett alt etter hvilke mottakere de skriver til. Han finner at nynorskelevne skriver dialekt til folk de kjenner godt og til jevnaldrende. Elevene uttalte at det ble oppfattet som gammeldags å skrive normert nynorsk. Dersom de skal skrive til mottakere

fra andre deler av landet, velger de heller å skrive bokmål selv om de er nynorskbrukere. De tilpasser språket til mottakeren, og de velger spesielt bokmål dersom det skal være formell skriving på nett, som f.eks. søknader og registrerings-sider i forbindelse med Lånekassa. Ungdommene definerer ubevisst den nasjonale standarden som bokmål, mens dialekten og det talenære skriftspråket er forbeholdt venner, og nynorsken er den lokale standarden. På den måten kan nynorsken fort bli usynlig for den unge nynorskbrukeren, og faren er at nynorsk blir et skolespråk. Femtenåringene i Eiksunds undersøkelse hevder: «Det er litt eldre personar som skriv heilt ordrett nynorsk og bokmål.» (Eiksund, 2015, s. 45). Dette gjelder elever som i utgangspunktet har nynorsk som sitt hovedmål, og tendensen til at de velger bort normert skrift og heller skriver dialektnært er oppsiktsvekkende. Det er også de funnene som viser at elevene tydelig opplever bokmål som nasjonalt språk, og dermed velger bokmål når de skal skrive normert, mens nynorsken har status som regionalt/lokalt språk. Eiksund konkluderer med at den nynorske identiteten til nynorskbrukere er under press (Eiksund, 2015, s. 36-47). Dette vil naturlig nok også gjelde de som har nynorsk som sidemål.

I neste avsnitt får vi bekreftet at likestillingstanken mellom målformene også er under press. Dette er i aller høyeste grad et språkpolitisk tema.

3.3 Dagens språksituasjon

Jamstillingsvedtaket fra 1885 pekte framover, og det skulle sikre lik status for riksmål og landsmål. Landsmålet, senere nynorsk, ble sikret plass som skriftlig opplæringsmål i skolen. Men fortsatt pågår diskusjonen i skole-Norge om sidemålets posisjon i norskfaget, og i dag har vi en debatt om hvorvidt likestillinga mellom de to målformene er reell. Ved revisjonen av gjeldende læreplan, kom forslaget om å redusere antall karakterer i norskfaget. Det ble raskt til en debatt om nynorskens rolle, fordi de fleste elever har nynorsk som sidemål. (Fjørtoft, 2014, s. 59)

Samtidig som diskusjonene i skole-Norge går om hvordan vi best mulig kan sikre likestilling mellom bokmål og nynorsk, og i tillegg bevare og styrke begge skriftspråkene i landet vårt, gjør Høyre et vedtak på landsmøtet våren 2017 om å fjerne en egen karakter i norsk sidemål. Det betyr for flertallet et forslag om å fjerne karakter i nynorsk. Kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen sier i et intervju med journalist David Krekling følgende om dette vedtaket: «Jeg tror det er et fornuftig vedtak. Dagens sidemålsordning

er ikke spesielt vellykket verken for bokmålsbrukerne eller nynorskbrukerne. Dette vil gi oss en sjanse til å lage et sidemål som er mer engasjerende, mer innrettet på leseglede og språkforståelse, og mindre fokusert på å skrive.» (Krekling, 2017). I gjeldende læreplan forventes det at skriftspråklig kompetanse hos elevene omfatter kompetanse i å skrive både nynorsk og bokmål. Dette ønsker med andre ord sittende regjering å endre, ved at sidemålet ikke lenger skal være «jamstilt» med hovedmålet. Isaksen konkluderer i intervjuet med at dagens system ikke fører til at flere lærer seg nynorsk, at det er byråkratiserende, og at det ikke er spesielt vellykket (Krekling, 2017). Merk at Isaksen her omtaler sidemål som ensbetydende med nynorsk, noe det jo for de fleste er, men likevel ikke for alle. Lederen i Noregs Mållag, Magne Aasbrenn, kommenterer i forbindelse med dette at han synes det er rart at «kunnskapspartiet» Høyre foreslår at så mange elever ikke skal få kunnskap i det nynorske skriftspråket (Valgermo, 2017). Aud Søyland og Jan Olav Fretland hevder følgende i boka *Rett og godt. Handbok i nynorskundervisning*: «Ei fersk undersøking viser at ein ikkje blir god i nynorsk berre av å lesa nynorsk, men at ein òg må skriva det.» (Fretland & Søyland, 2013, s. 12). De presiserer at det er spesielt viktig at elever som har nynorsk som sidemål får skrive tekster på den målformen. I den forbindelse er det viktig å kunne beherske det skriftspråklige formverket. Dette vil i neste omgang forhåpentligvis føre til mestring og skriveglede.

Bente Kolberg Jansson hevder at arbeidet med to skriftspråklige målformer kan bidra til økt bevisstgjøring og kunnskap om språk: «I staden for å spørje om elevar blir betre ved å bli fritekne frå opplæring i skriftleg sidemål, er det meir konstruktivt å spørje om toskriftspråksopplæringa faktisk kan styrkje utviklinga av språkkompetanse gjennom å gi elevane eit større språkleg repertoar og eit større språkleg spelerom.» (Jansson, 2011, s. 172). Selv om vi ikke nødvendigvis tenker på to målformer av norsk som tospråklighet, viser det seg at de som har vokst opp med nynorsk som hovedmål oftere veksler mellom nynorsk og bokmål enn de som har vokst opp med bokmål som hovedmål gjør. På den måten kan vi trekke paralleller til tospråklighet i ulike former (Vangsnes, 2013b, s. 261). Språkforsker Øystein Vangsnes er i den forbindelse kritisk til at Høyre vil avvikle skriftlig sidemålundervisning: «All seriøs forskning tilseier at eit norskfag med trening i sidemål gir betre hovudmål, men likevel tviheld Høgre (og Framstegspartiet) på ein tanke om at sidemålstreninga øydelegg for kompetansen i hovudmålet.» (Vangsnes, 2013a, s. 33). Vi trenger altså å skrive både nynorsk og bokmål for å bli gode i norskfaget.

Skriving på begge målformer trenger kanskje heller å være sterkere representert i skiving som grunnleggende ferdighet i skolen. Professor Kjell Lars Berge sier om skiving, og om hva det gjør med oss å skrive, at det blant annet er kunnskapsutviklende og at det gjør at vi husker bedre. Han hevder også at vi ved å skrive utvikles intellektuelt. I tillegg kan vi gjennom skrift samhandle meningsfullt med mange mennesker. Skiving er også nødvendig for å videreutvikle sosiale institusjoner, og det legger til rette for innsikt, forståelse og utforskning. (Berge, 2017, s. 4). Det er underlig at kunnskapsministeren ikke ser at verdien av dette gjelder begge målformene våre, og at ikke det går an å ha et sidemål som skal være «engasjerende, mer innrettet på leseglede og språkforståelse», uten å lære seg å skrive det rett og godt.

Siden bokmål er dominerende i samfunnet vårt, er det ikke gitt at elever med bokmål som hovedmål får nynorsken inn «med morsmelka», på samme måte som nynorskelever som ikke kan unngå å møte bokmål daglig. For at elever som har nynorsk som sidemål skal lære seg nynorsk godt, trenger de å bruke det. Med økt kunnskap om hva elever gjør av feil når de skriver nynorsk, vil det bli lettere å sette fokus på hva som trengs for å lære å skrive nynorsk godt og riktig for å få økt mestring og kunnskap. Forhåpentligvis vil det igjen kunne føre til at de bruker språket mer.

3.4 Formalkompetanse

Å skrive nynorsk godt og riktig og å ha god språkkompetanse er sammensatt, krevende og omfattende. Siden jeg i denne oppgaven er på jakt etter feil elever gjør i formverket i nynorsk, er det formalkompetansen i nynorsk jeg er opptatt av. Formalkompetansen dekker kun en liten del av en helhetlig norskspråklig kompetanse. Kunnskap om regler og normer for rettskriving, tegnsetting, oppbygging av setninger og formverk hører inn under kategorien formalkunnskap. Det handler om de normerte delene av språket vårt, og kan også forklares med å skrive korrekt etter oppgitt språknorm (Iversen & Otnes, 2016, s. 169).

Iversen og Otnes bruker disse grammatiske kategoriene når de deler inn feiltyper innenfor området formalkompetanse: semantikk, syntaks, ortografi og morfologi. Disse kategoriene kan være overlappende, men i det følgende vil jeg henvise til inndelingen til Iversen og Otnes. Semantikk handler om ords betydning og bruk. Hvis man blander og/å, de/dem og da/når, hører det inn under feil gjort på det semantiske nivået. Skriver man

setninger uten at man følger regler for normal norsk leddstilling, ved at man for eksempel bytter om på plassen til subjekt og verbal, gjør man syntaktiske feil. Feil bruk av tegnsetting kan også vurderes til å høre til denne kategorien av feiltyper, fordi man må kunne forstå setningsoppbygging for å klare å plassere blant annet komma og punktum rett. Kommareglene er nært knyttet til syntaks og kunnskap om helsetninger og leddsetninger. Feilkategorien som ortografi hører inn under, handler om å skrive ord riktig. Det vil si rettskriving, det å ikke stave ord feil, ikke skrive lydrett, ha kontroll på enkel og dobbel konsonant og særskrivning/samskriving for å nevne noe. Den kategorien jeg har vært mest opptatt av i gjennomgangen av elevtekstene jeg har analysert, er feilgruppen som inkluderer det morfologiske i det nynorske språket. Det vil si bøyingsformer, særlig bøyning av verb, adjektiv og substantiv. Morfologi er ofte en utfordring, særlig hos elever med nynorsk som sidemål. Grunnen kan være at det oppstår interferens mellom bøyingsystemene i bokmål og nynorsk. (Iversen & Otnes, 2016, s. 199-203).

Det å ha kunnskap om språket er viktig, og elevene må vise at de kan nynorsk grammatikk gjennom tekstene de skriver. Språk er makt, og det å beherske språket kan gi økt status i samfunnet. Formalkompetanse har derfor en større verdi enn kun som et ledd i en lærers vurdering (Iversen & Otnes, 2016, s. 202-207). Studier av nynorskens plass i lærebøker har vist at hverken bokmålelever eller nynorskelever får tilgang til nok tekster på nynorsk. Dermed mangler alle nok modelltekster for egen skriving. (Askeland, 2009, s. 14).

«Synleg og meir nynorsk = betre nynorsk», hevder Synnøve Skjong og Inger Vederhus. De understreker at nynorsk er et bruksspråk, og at språket bør være synlig og i daglig bruk. Elevene må møte tekster på nynorsk, og de må skrive det i ulike sammenhenger, gjerne i andre fag enn norsk. Vederhus og Skjong oppgir tre sentrale didaktiske perspektiv i møte med nynorsk i skolen. Det er at elevene må møte og bruke begge målformer tidlig og i ulike sammenhenger, at elevene må lære språk og utvikle språk gjennom samtaler om språk, og at man gjennomgående har et kontrastivt eller sammenliknende perspektiv på språkopplæringa. (Skjong & Vederhus, 2016, s. 145-157).

Det er i lærebokforskning funnet at nynorsk presenteres i egne kapitler, og at nynorskkapitlene ofte er dominert av grammatikk, der grammatikken utgjør en didaktisk støtte. Forskere hevder at grammatikken i sidemålsopplæringen ikke må være noe mål i

seg selv, men være noe elevene viser at de kan gjennom tekstene de skriver. På den måten må målet være at de skriver god og korrekt nynorsk, ikke bare mestrer utfyllingsoppgaver og bøyings skjemaer. (Askeland & Falck-Ytter, 2009, s. 131-138). Jeg tror at bevissthet om feiltyper og det å ha et språk om språket, nettopp kan være et ledd i målet om å kunne lære elever til å skrive god og korrekt nynorsk.

I tillegg må lærere og elever ha kunnskap om den nye rettskrivingsnormalen for nynorsk. I det følgende gjengis noen av hovedtrekkene fra reformen.

3.5 Rettskrivingsnormalen

Den nye rettskrivingsnormalen for nynorsk, som er gjeldende fra 1.8.2012, har som mål å gjøre det enklere å være nynorskbruker. Valgfrie former ble fjernet, og det skulle bli enklere å skrive for alle innenfor en tydelig og stram norm. De viktigste endringene i den nye rettskrivinga er at skillet mellom hovedformer og sideformer er borte, noen former er fjernet, mens former som er i allmenn bruk er beholdt. I tillegg er bøyingsverket forenklet (Språkrådet, 2015). De viktigste endringene i det nynorsket formverket er blant annet at i-målet går ut. For substantiv betyr det at ord som *døri* og *fjelli* ikke lenger kan brukes, her benyttes kun hovedformene *døra* og *fjella*. For svake hunkjønnord forsvinner *-or*, *-one*-endingene: nå heter det bare *jenter*, *jentene*, en kan ikke lenger skrive *jentor*, *jentone*. Hankjønnord kan bruke *-ar* og *-ane*-ending der det før var påkrevd med *-er*, *-ene*-ending, som for eksempel *venn*, *stad*. I bøyning av verb går også i-målet ut, nå skal det bare skrives *har vore* og *har funne*, ikke *vori* og *funni*. Sideformen som tillot *-er*-ending i sterke verb i presens fjernes, eksempel her er *biter* og *kjemer* som ikke lenger er innenfor normen, nå må man skrive bare *bit* og *kjem*. I ordklassen pronomer kommer *dokker* inn som et alternativ til *de* og *dykk*. Dette for at det skal bli enklere for dem som ikke mestrer skillet mellom subjekts- og objektsformen *de* og *dykk*. Nå skal det bli lettere å mestre dette skillet ved å kunne velge å bruke *dokker* både i subjektsform og objektsform, i tillegg til *de* og *dykk*. (Hovdenak, 2011).

I de neste avsnittene presenteres deler av den nynorske grammatikken som er gjeldende etter rettskrivingsnormalen fra 2012 mer inngående. Dette som bakgrunn for kartleggingen og analysen min av funn fra elevtekstene som blir presentert i kapittel 5.

3.6 Grammatikk

To av kompetansemålene i norsk etter 10. trinn i Kunnskapsløftet nevner spesifikt grammatikk:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp
- bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

Det understrekes gjennom disse kompetansemålene at norskfaget er et språkfag, men det sier ikke noe om hvordan det skal undervises, og hva det skal legges vekt på. Dette handler ikke minst om språk- og kulturpolitiske problemstillinger. Siden 1885 og jamstillingsvedtaket har det vært strid om posisjonen til sidemålet i norskfaget. Som jeg tidligere har nevnt, diskuteres antall karakterer i norsk. Siden det er nynorsk som er sidemål for de aller fleste elever, er det nynorskens posisjon det i virkeligheten dreier seg om. Enn så lenge er eksisterende ordning med to karakterer i skriftlig norsk videreført. Det er derfor fortsatt viktig og riktig at elever skal få kunnskap om grammatikk, språklige likheter og forskjeller, og også at de skal kunne anvende denne kunnskapen i egne tekster og til egen språklig utvikling (Fjørtoft, 2014, s. 59-60). For å kunne hjelpe elever til denne kunnskapen trenger både lærere og elever et metaspråk, et språk om språket.

I det følgende vil jeg presentere særtrekk ved de ordklassene i det nynorske skriftspråket som jeg i analysen av elevtekstene har tatt utgangspunkt i. Det er følgende ordklasser: verb, substantiv, determinativ, pronomer og adjektiv/adverb, og det er alle ordklasser med bøyning. Disse ordklassene er valgt fordi i en foreløpig analyse av elevsvarene viser det seg at det er der det gjøres mest feil, og der feilene virker å være relatert til målformen tekstene er skrevet på. Feilregistrering i andre ordklasser, som for eksempel feil bruk av preposisjoner, konjunksjoner og subjunksjoner, tenker jeg er uavhengig av målform, og dermed ikke interessant å registrere i denne sammenhengen. For ordens skyld vil jeg presisere at dette ikke er et forsøk på å gi en fullstendig grammatisk oversikt over ordklassene i det nynorske skriftspråket, men mer et sammendrag ut fra det som er relevant for mine analyser av elevsvar. Det fins mange ulike fagbøker om språk og grammatikk, jeg har valgt å presentere en oversikt over ordklassene nevnt over ut fra Jan Olav Fretland og Aud Søyland sin bok *Retten og godt*, med undertittelen *Handbok i nynorskundervisning*. Jeg har valgt denne kilden fordi Fretland og Søyland har lang erfaring i språkarbeid og i å lage undervisningsmaterieell, og de har et

pedagogisk siktepunkt. Som et supplement har jeg ved noen anledninger valgt å henvise også til grammatiske oversikter fra Ingvill Brügger Budals kapittel om morfologi i boka *Språk i skolen*. Dette er også en fagbok med et didaktisk og pedagogisk siktepunkt, og i noen av ordklassene synes jeg framstillingen for oppgavens del blir bedre, mer utfyllende og mer oversiktlig ved å henvise til begge kildene.

3.6.1 Verb

Verb blir delt i svake og sterke verb. I boka til Fretland og Søyland brukes det konsekvent a-infinitiv, men jeg velger å presentere infinitivformene i e-infinitiv. Nynorsk har tre ulike infinitivendinger, enten konsekvent gjennomført a-infinitiv, eller konsekvent bruk av e-infinitiv, eller kløyvd infinitiv. Bruken av kløyvd infinitiv, -e i noen verb og -a i noen verb, følger et system med røtter til det norrøne språket. Dette oppfordrer Fretland og Søyland kun de som har dette systemet med kløyvd infinitiv i dialekten sin å bruke, dvs. de med trøndersk eller østnorsk dialekt (Fretland & Søyland, 2013, s. 67). For meg er det naturlig å bruke e-infinitiv, og jeg velger å presentere eksemplene nedenfor på den måten. Fretland og Søyland deler nynorske verb inn i fire klasser med svake verb.

1. A-verb som ender på -ar i presens, -a i preteritum og perfektum partisipp.
eks. å kaste – kastar – kasta – kasta
2. E-verb som ender på -er i presens, -te/-de i preteritum og -t/-d i perfektum partisipp.
eks. å lære – lærer – lærte – lært
 å bygg(j)e – bygg(j)er – bygde – bygd
3. J-verb uten ending i presens, -de i preteritum og -t/-d i perfektum partisipp.
Disse verbene får ofte vokalendring i fortid.
Eks. å fortelje – fortel – fortalde – fortalt
 å telje – tel – talde – talt
 å selje – sel – selde – selt
4. Kortverb som ender på -r i presens, -dde i preteritum og -dd/-tt i perfektum partisipp.
Eks. å nå – når – nådde – nådd
 å sy – syr – sydde – sydd/sytt

Det understrekes: «Regel: Må verbet ha *-a* i preteritum, er det eit a-verb, og då skal det ha *-ar* i presens.» (Fretland & Søyland, 2013, s. 71). Mange av de nynorske verbene hører til gruppen av a-verb, og det burde ikke være så vanskelig å skrive disse rett. I mange dialekter er det a-ending på disse verbene i preteritum, det gjelder blant annet i dialekten til elevene ved min skole. Allikevel er det, som vi skal se, mange som gjør feil i akkurat denne verb-klassen.

Sterke verb karakteriseres ved at de får vokalskifte i stammen, og at de som hovedregel ikke har ending i presens og preteritum. De sterke verbene blir delt inn i forskjellige klasser etter vokalmønster, eks.:

Infinitiv	Presens	Preteritum	Perf.part.	Vokalmønster
å bite	bit	beit	bite	i – ei – i
å bryte	bryt	braut	brote	y – au – o
å bere	ber	bar	bore	e – a – o
å drepe	drep	drap	drepe	e – a – e
å fare	fer	fór	fare	a – ó – a
å blåse	blæs	bles	blåse	å – e – å

(Fretland & Søyland, 2013, s. 66-73)

Fretland og Søyland presiserer at det er en del verb som ikke passer inn i disse klassene, men oppfordrer til å jamføre med egen dialekt, siden bøyninga av sterke verb er opprettholdt brukt i ulike dialekter. De presiserer samtidig at perfektum partisipp-formene ofte ikke er like i talemål og skriftmål, her nevner de spesielt partisipp-formen av *å skrive*, at det heter *har skrive*, ikke *har skreve* på nynorsk. De oppfordrer også til å pugge tre verb som er ulike bokmål. Det er *å bere*, *å skjere* og *å vere*. (Fretland & Søyland, 2013, s. 73-74)

Det finnes også en kategori verb som kalles parverb. I parverb har det ene verbet sterk bøyning, mens det andre bøyes svakt. Infinitivsformen er lik. Eksempler på parverb er *å henge* og *å smelle*. Verbet med sterk bøyning tar som regel ikke objekt, mens det verbet som bøyes svakt tar objekt, eks.: «Tore smelte ein ballong. Det small stygt.» (Fretland & Søyland, 2013, s. 74)

Til slutt nevner Fretland og Søyland en gruppe uregelrette verb som er svært vanlige og som bare må læres ett og ett, dette er verb som *eige*, *gjere*, *ha*, *seie*, *teie* og *vite*. Modale hjelpeverb er også nevnt som en egen gruppe. De er det lett å gjøre feil i

bøyingen av, nettopp fordi de har noen former som er mindre brukt. Som vi skal se i min analyse av eksamensoppgaver, er spesielt ett av disse modale hjelpeverbene vanskelig å bruke rett. Nedenunder følger en oversikt over bøyingsformene til de modale hjelpeverbene:

Infinitiv	Presens	Preteritum	Perf.part.
burde	bør	burde	burt
kunne	kan	kunne	kunna
måtte	må	måtte	måtta
skulle	skal	skulle	skulla
tore	tør el. torer	torde	tort
vilje	vil	ville	vilja

(Fretland & Søyland, 2013, s. 75)

3.6.2 Substantiv

Etter rettskrivingsreformen i 2012 ble det enklere regler for bøyning av substantiv på nynorsk. Det nye var at alle hankjønnsord kan få *-ar* og *-ane* i flertall, bortsett fra uregelrette som blant annet *ein bonde*, *ein son*, *ein mann*. De hankjønnsorda som før fikk *-er* og *-ene* i flertall (ord på *-nad* og *-a*), har nå valgfri bøyning i flertall, enten *-ar* og *-ane* eller *-er* og *-ene*. Alle hunkjønnsord kan få *-er* og *-ene* i flertall, bortsett fra *-ing*-ord. Intetkjønnsord får alltid regelrett bøyning, det vil si at de i ubestemt form flertall ikke får noen ending, og at de får *-a* i bestemt form flertall (Fretland & Søyland, 2013, s. 61). Substantiv deles altså inn i hankjønn, hunkjønn og intetkjønn. Hovedmønsteret for de ulike substantivbøyingene er slik på nynorsk:

	ubestemt entall	bestemt entall	ubestemt flertall	bestemt flertall
hankjønn	gut	guten	gutar	gutane
hunkjønn	bygd	bygda	bygder	bygdene
intetkjønn	hus	huset	hus	husa

(Fretland & Søyland, 2013, s. 61-62)

Senere skal vi se at elever har problemer med å finne ut hvilket kjønn ulike substantiv har. Det medfører blant annet feil bruk av determinativ i forbindelse med substantiv brukt i ubestemt form entall, for eksempel *ein historie*, i stedet for det korrekte *ei historie*.

3.6.3 Pronomen

Pronomen er ord som står i stedet for substantiv og substantivfraser. Ordklassen inneholder undergruppene personlig pronomen, refleksivt pronomen (seg), resiprokt pronomen (kvarandre, einannan), spørrepronomen (kven, kva) og ubestemt pronomen (ein). (Budal, 2015, s. 148-149). Under følger en oversikt over de personlige pronomenene som er den undergruppen av pronomen som har bøyning i tall og kasus.

	subjektsform	objektsform
1. person entall	eg	meg
2. person entall	du	deg
3. person entall	han	han
	ho	henne/ho
	det	det
1. person flertall	me/vi	oss
2. person flertall	de/dokker	dykk/dokker
3. person flertall	dei	dei

De viktigste endringene etter 2012-reformen er i undergruppen personlige pronomen. *Honom*, som tidligere var objektsform av *han*, er borte. I tillegg har 2. person flertall fått *dokker* som alternativ form både når det står som subjekt og objekt i en setning. Spørrepronomen er *kven* og *kva*. Det er verdt å merke seg at der vi på bokmål skriver «hvilken», brukes det på nynorsk *kva* (for *ein, ei, eit, nokre*). På bokmål brukes også *den* som personlig pronomen. På nynorsk erstattes *den* av *han* eller *ho*, avhengig av om pronomenet erstatter et hankjønnsord eller et hunkjønnsord (Fretland & Søyland, 2013, s. 83-84).

I analysedelen min kommer jeg tilbake til hva elever gjør av feil i bruk av pronomen i nynorsk som sidemål. Det vil jeg også gjøre når det gjelder korrekt bruk av determinativ. I neste avsnitt vil jeg derfor kort presentere den ordklassen.

3.6.4 Determinativ

Denne ordklassen har tre undergrupper:

1. Eiendomsord: *Mine hestar*
2. Pekeord: *Desse bøkene*
3. Mengdeord: *To hus*

Eiendomsordene bøyes i samsvar med det substantivet det står til på denne måten:

	entall			flertall
	hankjønn	hunkjønn	intetkjønn	
1.pers.entall	min	mi	mitt	mine
2.pers.entall	din	di	ditt	dine
3.pers.entall	sin hans hennar	si hans hennar	sitt hans hennar	sine hans hennar
1.pers.flertall	vår	vår	vårt	våre
2.pers.flertall	dykkar dokkar	dykkar dokkar	dykkar dokkar	dykkar dokkar
3-pers.flertall	sin deira	si deira	sitt deira	sine deira

(Budal, 2015, s. 151-152)

Pekeordene blir også bøyd på ulike måter alt etter hvilket kjønn substantivet det står til har.

Det ser vi eksempler på i følgende oversikt:

hankjønn	hunkjønn	intetkjønn	flertall
den	den	det	dei
denne	denne	dette	desse
slik	slik	slikt	slike
same	same	same	same
annan	anna	anna	andre

(Fretland & Søyland, 2013, s. 86)

I analysedelen skal vi se at noen av disse pekeordene er vanskelig å bruke rett for mange elever. Det samme gjelder for enkelte av mengdeordene. De blir også stort sett bøyd i samsvar med det substantivet det viser til:

hankjønn	hunkjønn	intetkjønn	flertall
all	all	alt	alle
éin	éi	eitt	(tallord)
ein	ei	eit	(ubestemt artikkel)
ingen	inga	inkje/ingenting	ingen

kvar	kvar	kvalt	
nokon	noka	noko	nokre/nokon
som	som	somt	somme

I tillegg bøyes determinativet *eigen* på samme måte:

eigen	eiga	eige	eigne
-------	------	------	-------

(Fretland & Søyland, 2013, s. 87)

3.6.5 Adjektiv og adverb

Adjektiv bøyes normalt i grad, tall og kjønn. Det samsvarsbøyes med substantivet det står til. Her følger en oversikt over hvordan ulike typer adjektiv blir bøyd:

Type adjektiv	Hankjønn	Hunkjønn	Intetkjønn	Flertall
	lang	lang	langt	lange
Ender på vokal/diftong	grei	grei	greitt	greie
Ender på -å	blå	blå	blått	blå(e)
Ender på -leg	farleg	farleg	farleg	farlege
Ender på -ig, -ug	kjølig	kjølig	kjølig	kjølige
Ender på -sk	norsk	norsk	norsk	norske
Ender på -el, -er	skummel	skummel	skummelt	skumle
Ender på -a, -ande	talande	talande	talande	talande
Adjektiv på -en	open	open	ope/opent	opne
	liten	lita	lite	små(e)

(Fretland & Søyland, 2013, s. 79)

De fleste adjektiv gradbøyes i komparativ og superlativ med endingene *-are* og *-ast*, lange adjektiv gradbøyes ved hjelp av *meir* og *mest*. I tillegg finnes det adjektiv med uregelrett bøying. Nedenfor følger eksempler på både regelrett adjektiv, adjektiv som trenger hjelpeordene *meir* og *mest* og uregelrette adjektiv:

positiv	komparativ	superlativ
snill	snillare	snillast
komplisert	meir komplisert	mest komplisert
få	færre	færrast

gamal	eldre	eldst
lang	lengre	lengst
liten	mindre	minst
mange	fleire	flest
små	mindre	minst
tung	tyngre	tyngst

(Fretland & Søyland, 2013, s. 80)

Jeg har valgt å behandle adjektiv og adverb som én gruppe i analysen min. I *Norsk referansegrammatikk* blir alle ord som kan gradbøyes regnet som adjektiv, mens adverb regnes som ubøyelige ord (Faarlund, Lie, & Vannebo, 1997, s. 22-25). Norsk språkråd bryter med inndelingen til *Norsk Referansegrammatikk*. De definerer et adverb som et ord som kan gradbøyes og som står til verbet (Språkrådet, 2005, s. 6). Adverb er en ordgruppe som med andre ord ikke er så lett å definere. I boka *Språk i skolen* står det følgende om adverb: «Adverba er tillegg som endrar innhald, anten i ein del av ei setning eller i heile setningar. Men korleis innhaldet vert endra spiker, og å formulera ein definisjon på grunnlag av fellestrekk i ordklassen er ikkje uproblematisk» (Budal, 2015, s. 154). Dette vil kommenteres nærmere i metodekapittelet.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre greie for hvordan jeg går fram for å finne svar på forskningsspørsmålene mine:

1. Hvilke formelle feil gjør elever i nynorsk til avsluttende eksamen i norsk sidemål i 10. klasse, og hva kan være grunnen til dette?
2. Hvilke formelle feil vises det til i sensorveiledningen, og hvilken vurderingshjelp gir dette til lærere og sensorer?

I det følgende vil jeg redegjøre for utvalget jeg har undersøkt. Deretter vil jeg presentere valg av metode. Videre vil jeg beskrive hvordan undersøkelsen er gjennomført, samt drøfte undersøkelsens objektivitet, reliabilitet og validitet.

4.1 Materiale og utvalg

Utgangspunktet for oppgaven min er 64 elevbesvarelser fra 10. trinn eksamen i norsk sidemål våren 2016. Disse er alle fra Aust-Agder, Vest-Agder og Rogaland. Utvalget er for lite til at jeg kan generalisere funn til å skulle gjelde for alle elever med nynorsk som sidemål i hele Norge, det er også for lite til å gjelde alle elever i Agder-fylkene og Rogaland som har nynorsk som sidemål, men for de 64 besvarelsene jeg har studert, vil funnene være gyldige. Jeg har fått tillatelse av Fylkesmannen i Agder, som var ansvarlig for å arrangere norskeksamen i disse tre fylkene dette året, til å benytte elevbesvarelser fra egen sensorbunke til å finne svar på mine forskningsspørsmål. I tillegg har jeg av rektor på egen skole fått lov til å bruke eksamensbesvarelser fra de elevene som kom opp i norsk våren 2016. (Vedlegg 2, 3, 4 og 5).

Som sensor får man tildelt et visst antall elevtekster, både fra eksamen i norsk hovedmål, NOR0214, og fra eksamen i norsk sidemål, NOR0215. Det er tilfeldig hvilke tekster man får tildelt. For min del var det våren 2016 i min bunke med besvarelser, en relativt liten andel som var skrevet på nynorsk som sidemål. Det totale antallet elevsvar jeg ble tildelt fra begge eksamensdagene var på 135, mens de tekstene jeg fikk som var skrevet på nynorsk på sidemålsdagen, var kun 41. Hvor stor andel man får av de to målformene fra de to dagene, varierer fra år til år. I denne oppgaven har jeg analysert alle elevtekstene med nynorsk som sidemål fra eget sensor-arbeid våren 2016 på sidemåls eksamen NOR0215, og elevtekster fra en klasse ved egen skole som også har nynorsk som sidemål og som skreiv disse tekstene på sidemåls eksamen. Dette er til informasjon en klasse jeg ikke underviste i selv, og elevene er ukjente for meg, i tillegg er

selvfølgelig besvarelsene anonymiserte med kun oppgitt kandidatnummer som for meg er ukjent. Jeg ønsket et så stort materiale som mulig, derfor valgte jeg å bruke både tekster fra egen skole samt tekster fra eget sensorarbeid. Alle tekstene er fra samme eksamensdag.

Karakterene er ukjente, jeg har ikke i mitt analyse-arbeid hatt tilgang til karakterer som ble satt, hverken ved egen skole, eller fra eget sensorarbeid. Dette er heller ikke relevant i henhold til problemstillingen, da tekstene jeg undersøker, ikke blir vurdert annet enn på ordnivå. Alle tekstene er skrevet på PC, og de er av ulik lengde. Jeg har ikke tatt hensyn til antall skrevne ord i hver tekst. Jeg kunne ha sett antall feil i sammenheng med antall ord, men det har jeg altså valgt å ikke ta hensyn til. I denne oppgaven har jeg vært interessert i typer feil som gjøres, ikke i karakterer eller feil ut fra totalt antall ord. Dette for å se hver enkelt elevs egenart, og for på en oversiktlig måte kunne kartlegge og analysere feiltypene. De feil som jeg har talt opp, er feil i for eksempel et verb i forhold til antall feil totalt. Dette beskrives nærmere i neste avsnitt.

I tillegg til de 64 elevtekstene fra egen skole og eget sensorarbeid, har jeg kartlagt og analysert feil i fire elevtekster som er publisert på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. I den sammenhengen har jeg også brukt sensorveiledningene fra 2016 og 2017, samt eksamensrapporten fra 2016. Alt dette er publisert av Utdanningsdirektoratet på udir.no.

4.2 Metode

Etter at jeg hadde lest gjennom noen av tekstene, skilte det seg raskt ut fem kategorier med ord som alle hadde mange feil. Disse kategoriene er alle ordklasser med bøyning. I gjennomgang av elevbesvarelser fant jeg disse ordklassene mest interessante og relevante, nettopp fordi feil innenfor disse kan ha med strukturen i det nynorske skriftspråket å gjøre. Dette fordi reglene for bøyning og bruk er annerledes enn på bokmål som jo er hovedmålet til de aktuelle elevene. Som omtalt i teorikapittelet er dette ordklasser med bøyning: verb, substantiv, adjektiv, pronomen, determinativ og adverb, mens de uten bøyning er preposisjoner, konjunksjoner, subjunksjoner og interjeksjoner (Budal, 2015, s. 133). Som omtalt i teorikapittelet valgte jeg også å slå sammen kategorien adverb og adjektiv til en kategori, mye fordi adverb er en åpen ordklasse uten å være noen ensartet gruppe. Jeg kunne valgt å la adjektiv og adverb få representere hver sin

kategori, men i drøftinga mi av oppgavens reliabilitet og validitet vil jeg komme tilbake til dette spørsmålet og begrunne valget mitt nærmere.

Etter å ha bestemt meg for fem kategorier leste jeg gjennom hver eksamenstekst på nytt. Jeg brukte fargekoder for hver kategori, leste gjennom hver besvarelse og markerte feil. Verbfeil ble rosa, substantivfeil grønt, pronomenerfeil oransje, feil med determinativ ble markert blått, og feil i samlegruppen adjektiv og adverb ble markert med gul farge. Deretter talte jeg opp antallet for hver kategori og satte tallene inn i en frekvenstabell og deretter inn i et sektordiagram. Siden verb viste seg å være den overlegent største feilkategorien, fortsatte jeg analysearbeidet mitt med å gå gjennom alle tekstene en gang til. Denne gangen var jeg interessert i å finne ut av hvilke verb som var de mest frekvente. Jeg systematiserte på nytt ved å gå gjennom hvilke verb i hver oppgave det ble gjort feil i forbindelse med, og talte opp for hvert verb. Hvis en elev for eksempel hadde gjort feil i forbindelse med verbet *å komme*, talte jeg opp hver gang det verbet ble brukt/bøyd feil i teksten og satte tallet inn i en ny frekvenstabell. I den nye frekvenstabellen for hver tekst ble hvert verb det var noe feil med, representert med antall feil det opptrådte med. Deretter lagde jeg nye sektordiagram som illustrerte forholdet mellom de verbene som det var noe feil med i forhold til det totale antall verbfeil i den aktuelle teksten. Dette gjorde jeg for å få klarhet i hvilke verbfeil som var mest frekvente. Hvert verb som ble bøyd/brukt feil tre ganger eller mer i en tekst, gikk så videre til en «finale». Jeg lagde en topp 5-liste over de verbene som blir brukt/bøyd feil flest ganger totalt i disse 64 elevtekstene. Hvilke feil er det som dominerer? Dette kommer jeg tilbake til i analysedelen min der jeg i tillegg skal svare på forskningsspørsmålene:

1. Hvilke formelle feil gjør elever i nynorsk til avsluttende eksamen i norsk sidemål i 10. klasse, og hva kan være grunnen til dette?
2. Hvilke formelle feil vises det til i sensorveiledningen, og hvilken vurderingshjelp gir dette til lærere og sensorer?

For å kunne svare på forskningsspørsmål 2, har jeg undersøkt og analysert fire elevtekster publisert av Utdanningsdirektoratet. Framgangsmåten her har vært den samme som i analysen av «mine egne» elevtekster. Tekstene fra Utdanningsdirektoratets nettsider er vurdert i henhold til sensorveiledningen, og er ment å være til vurderingshjelp for lærere og sensorer. Mitt fokus i forbindelse med disse autentiske elevtekstene er, som i elevsvarene fra egen sensorbunke og egen skole, å finne formelle feil ut fra de på forhånd

definerte kategoriene. Mitt spørsmål i etterkant av analysen av disse fire tekstene, og av feil funnet i akkurat disse, er hvilke formelle feil det vises til i sensorveiledningen, og hvilken vurderingshjelp dette gir til lærere og sensorer.

I forbindelse med arbeidet med min oppgave er det nærliggende å benytte seg av en kvantitativ metode, nærmere bestemt kvantitativ dokumentanalyse og deretter deskriptiv statistikk. For å få svar på spørsmålene mine knyttet til tekster skrevet av elever med nynorsk som sidemål, er det nødvendig å telle og systematisere funn. Ved å dele inn og kategorisere funn ut fra ulike variabler, for deretter å klassifisere i tabeller og presentere grafisk, benytter jeg meg av prinsipper og teknikker som kjennetegner kvantitative metoder (Befring, 2015, s. 39-40). I kvantitative metoder benytter en ofte objektive målinger til å tallfeste og kategorisere statistisk. Dette blir gjerne kalt nomotetiske metoder, da hensikten ofte er å generalisere og beskrive allmenne trekk (Befring, 2015, s. 40). For å synliggjøre informasjon statistisk med frekvenstabeller og sektordiagram bruker jeg det digitale regnearket Excel. På denne måten får jeg et visuelt inntrykk av hvordan feiltypene fordeler seg, og hvilken kategori som er vanskeligst å bruke rett når elever skriver nynorsk som sitt sidemål til avsluttende grunnskoleeksamen.

Å kvantifisere vil si å tallfeste, og ved å bruke en kvantitativ metode kan en si noe om hvor utbredt noe er (Tuftes, 2011, s. 72). Men i kvantitativ forskning er det ofte et kvalitativt element som ligger til grunn for ønsket om å tallfeste data. Derfor er det viktig å ha spørsmål i bakhodet som hva meningen er med å tallfeste akkurat det man finner. Først da blir forskningen meningsfull (Nyeng, 2012, s. 79). I oppgaven min har jeg derfor en tanke om hva jeg kan bruke denne kunnskapen til. Jeg ønsker selv å benytte innsamlet materiale slik at jeg kan forbedre egen praksis. Jeg tror at det er en fordel å vite eksakt hva slags feil elever gjør når de skriver nynorsk som sitt sidemål. Da kan man som lærer veilede elevene i akkurat det de trenger mest veiledning i for å kunne skrive mest mulig korrekt. Som utgangspunkt for min kvantitative analyse av eksamenssvar ligger dermed et ønske om et kvalitativt arbeid i etterkant. Faren ved å forske kvantitativt på de formelle feilene i nynorsk i elevtekster, er at en finner eksakte tall som ikke gir noen mening. En kan glemme å spørre hva tallmaterialet skal brukes til. (Nyeng, 2012, s. 83). Svakheten ved en slik metode kan nemlig være at resultatet av analysen bare blir døde tall uten mening som blir ordnet statistisk.

4.3 Objektivitet

Vi har alle med oss en før-forståelse i møte med verden. Hvor objektiv og troverdig en undersøkelse er, avhenger av hvor nøyaktig og grundig undersøkelse en foretar seg. For å kunne diskutere objektivitet i egen oppgave, vil jeg først si noe om begrepet objektivitet.

Objektivitet er i vitenskapen et flertydig begrep. Brinkmann og Kvale deler begrepet i tre: «frihet fra ensidighet», «refleksiv objektivitet» og «intersubjektivitet». «Frihet fra ensidighet» betyr at kunnskapen skal være pålitelig og etterprøvd. Den skal ikke være påvirket av fordommer og holdninger, men derimot være fordomsfri og objektiv i ordets rette forstand. Kravet om å være objektiv er i så måte et etisk krav før det blir et epistemologisk krav. Når Brinkmann og Kvale snakker om «refleksiv objektivitet», mener de at man reflekterer over sitt bidrag som forsker, og at en er avhengig av å kjenne til egne fordommer og egen subjektivitet for å kunne reflektere objektivt. Videre er det viktig å etterstrebe intersubjektivitet. Begrepet «intersubjektiv» viser til et samspill mellom forskere seg imellom, og mellom forskere og deltakere i forskningsprosjektet, en slags enighet eller felles forståelse. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272-273).

Undersøkelsene mine er i utgangspunktet nøytrale og objektive, og jeg ser at dersom jeg hadde benyttet meg av intervjuer av elever for å få høre deres meninger om hva de tror de sliter mest med når de skriver nynorsk som sidemål, eller om holdninger knyttet til emnet, så hadde objektivitet i forbindelse med dette prosjektet vært noe helt annet. En slik undersøkelse kunne på en helt annen måte ha blitt farget av elevers uttalelser og holdninger. Da kunne både mine og elevenes fordommer og holdninger i møte med faget skinne gjennom i intervjusituasjonen. Siden min undersøkelse er en kvantitativ dokumentanalyse, så er det lettere å forholde seg objektiv til empirien. Samtidig er jeg nok farget i undersøkelsene av tekstene mine også, farget av hva jeg tror jeg vil finne. Jeg er derfor ikke overbevist om at det er **nok** det jeg holder på med. Er jeg objektiv og presis nok i dokumentanalysen? Har jeg nok datamateriale? Klarer jeg å plukke ut de feilene elevene gjør på en nøytral måte? Eller har jeg bare blikk for verb, som er det jeg på forhånd **tror** er den mest frekvente feilkategorien? Objektivitet i undersøkelsene mine handler også i aller høyeste grad om egen kompetanse. Er jeg nøyaktig nok? Kan jeg nok nynorsk grammatikk og morfologi selv? Er jeg sikker på

inndeling av ordklasser, og putter jeg ordene inn i riktig kategori? Egen fagkunnskap i hva som faktisk er korrekte former av det nynorske skriftspråket er det aller viktigste utgangspunktet i så måte. Her er jeg avhengig av gode hjelpemidler som ordlister og oppslagsverk som er oppdatert i henhold til de nye rettskrivingsformene fra 2012. Men jeg tror at graden av objektivitet vil være større i en slik ren kvantitativ dokumentanalyse, enn om jeg hadde benyttet meg av kvalitative tilnærminger i forskingsarbeidet mitt. I tillegg viser jeg hvordan jeg har klassifisert funnene mine, og dermed gjør jeg undersøkelsen transparent.

I sammenheng med kravet om objektivitet i et forskningsprosjekt, vil jeg i det følgende drøfte reliabilitet og validitet i forbindelse med dette.

4.4 Reliabilitet

Det er viktig å presisere at jeg ikke skal analysere elevtekstene for å få innsikt i innholdet. Jeg skal ikke vurdere tekstene helhetlig, men kun på ordnivå. Derfor er jeg i min undersøkelse opptatt av å finne feil, og ord som jeg kan putte i de allerede nevnte feilkategoriene. I undersøkelsen min er det viktig å unngå større eller mindre målefeil. For at det jeg finner ut av skal være nyttig, er det viktig at funnene er pålitelige. Det avhenger av at jeg ikke gjør feil når jeg kategoriserer ord i de ulike ordklassene. Reliabilitet handler om i hvilken grad dataene man finner er til å stole på, og at man gjør gode målinger av det en ønsker å måle, slik at undersøkelsen som blir gjort blir robust og tillitvekkende (Nyeng, 2012, s. 105-106). Det betyr at forskningen er pålitelig, at målingene blir utført på en korrekt måte, og at man angir eventuelle feilmarginer (Dalland, 2007, s. 50-51). I min oppgave kan det at jeg ikke har skilt de to ordklassene adverb og adjektiv, men at de er en sammenslått kategori, være med på å svekke min oppgaves reliabilitet. Det er fare for at akkurat den kategorien ikke har gode og presise målinger, men at den representerer noe ullent ved min undersøkelse. Siden adverb er en vanskelig definerbar ordklasse, får det at jeg slår sammen adjektiv og adverb kanskje preg av at det er en «restekasse», samtidig viser det seg at antallet feil gjort i denne samlekategorien ikke er spesielt stor, og dermed vil ikke det at de teller sammen i en kategori utgjøre store utfall om det er en eller to kategorier. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til.

Siden målingene mine er direkte målinger i skrevne tekster, bør feilmarginene være mindre enn om det skulle ha vært gjort indirekte målinger av hva for eksempel et utvalg av lærere i ungdomsskoler i de tre aktuelle fylkene tror er det elever gjør mest feil av i sidemåls-skriving av nynorsk. Da vil det med ett være en fare for sviktende reliabilitet i det subjektive skjønnet som kan ligge til grunn for innsamling av den type data (Befring, 2015, s. 53). Men det hele avhenger av om evnen til å systematisere og være grundig i gjennomgangen av eksamenssvarene ikke er tilfeldig, men mest mulig lik for hver eneste gjennomgang. På den måten vil jeg styrke reliabiliteten i forskningen. På den annen side vil tilfeldige målefeil, at jeg overser ord eller teller ord feil, svekke reliabiliteten. Det samme vil regnefeil, eller feil bruk av Excel når dataene skal presenteres, gjøre. Korrekt bruk av regnearket Excel, slik at man unngår feilregistrering av data, vil derimot styrke reliabiliteten. Jo mer nøyaktig innsamling og bearbeiding av data er i en undersøkelse, jo mer pålitelig er forskningen. Dersom flere forskere gjør de samme undersøkelsene og kommer fram til det samme, er det tegn på høy reliabilitet ved en undersøkelse (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 36-37). Min gjennomgang av eksamenssvar må derfor få samme resultat dersom andre går gjennom materialet, det gir undersøkelsen troverdighet.

4.5 Validitet

I hvilken grad jeg måler det jeg ønsker å måle i undersøkelsen min handler om validitet. Det å holde seg til det fenomenet en ønsker å undersøke og styrer unna alt annet, blir kalt «begrepsvaliditet» (Nyeng, 2012, s. 109). Med andre ord handler det om i hvilken grad det er samsvar mellom de konkrete dataene og det som skal bli undersøkt. På den måten kan man kalle begrepsvaliditet for et målingsfenomen (Johannessen et al., 2016, s. 66-67). I denne oppgaven måler jeg på en måte kvalitet i eksamensoppgaver ved å telle antall feil. Jeg har gjort greie for og definert hvilke kategorier feilene kan plasseres i. Det jeg måler i oppgaven min er relevant ut fra hva jeg mener er sentralt for å kunne eller mestre nynorsk. Begrepene jeg har målt etter er konsistente gjennom hele oppgaven, et verb er for eksempel et verb uavhengig av hvilken oppgave jeg leser. Det vil si at variablene faktisk måler de relevante begrepene i problemstillingen. Validiteten er avhengig av undersøkelsens reliabilitet (Nyeng, 2012, s. 112). For at undersøkelsen min

skal ha høy grad av validitet, er det viktig at dataene jeg har samlet inn er pålitelige. Uten det vil funn gjort være uten verdi.

I min oppgave vil et relevant spørsmål være om det jeg finner ut kan brukes til å generalisere til å gjelde flere. Siden jeg kun undersøker et lite utvalg eksamenssvar fra tre av landets fylker, kan funn jeg gjør, ikke bli brukt til å representere hele populasjonen. Mine funn er kun gyldige for mitt utvalg, dermed har undersøkelsen begrenset overføringsverdi. Dette dreier seg om ytre validitet (Johannessen et al., 2016, s. 389), også kalt generaliseringsvaliditet (Befring, 2015, s. 55). Kanskje kan liknende undersøkelser gjøres i andre deler av landet, eller av eksamenssvar fra våren 2017, og på den måten kan en kontrollere ytre validitet på en bedre måte. Da vil man kunne si om tendensen som viser seg i min elevgruppe fra Agder-fylkene og Rogaland har, eller ikke har, overføringsverdi til andre steder. Da vil man og kunne si om de feiltypene kun var gyldige for de elevene i min rettebunke som gikk i 10. klasse i de tre nevnte fylkene i 2016, eller om de viser seg å være gyldige også for andre elever, for eksempel avgangselever i 2017.

5.0 Presentasjon av funn

Jeg minner om at jeg med denne oppgaven ønsker å finne svar på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke formelle feil gjør elever i nynorsk til avsluttende eksamen i norsk sidemål i 10. klasse, og hva kan være grunnen til dette?
2. Hvilke formelle feil vises det til i sensorveiledningen, og hvilken vurderingshjelp gir dette til lærere og sensorer?

I dette kapittelet vil jeg presentere eksempler på frekvenstabeller og sektordiagram fra noen av elevtekstene. Det er jevnt over mye feil i alle elevtekstene jeg har analysert, og mønsteret som viser seg er klart og tydelig. Det er en ordklasse som utpeker seg som den som innehar flest feil i samtlige elevtekster. Konklusjonen er at det er mye feil i materialet, og at det spesielt er verb elevene strever med å bruke/skrive rett. Resultatene fra kartleggingen av alle eksamensbesvarelsene ligger som vedlegg til oppgaven.

Siden verb pekte seg ut som den ordklassen med flest feil i alle tekstene, har jeg studert nærmere hvilke verb som det gjøres mest feil i bruken av. Disse vil bli presentert i dette kapittelet, i tillegg vil jeg drøfte funnene i drøftingskapittelet, kapittel 6. Oversikten over verbfeil i hver enkelt tekst er også vedlagt som sektordiagram bakerst i oppgaven min. Elevtekstene er ulike i lengde og omfang. Oppgavebestillingene fra de ulike eksamensoppgavene vil bli presentert i sammenheng med de ulike tekstene. Hva oppgaven spør etter, og hvordan formuleringene i bestillingen er, har naturlig nok noe å si for hvilke ord som brukes og hva slags tekst som skrives. For ordens skyld minner jeg om at feil i ordklasser utenom dem jeg har bestemt meg for å studere, som subjunksjoner, konjunksjoner og preposisjoner, ikke er med i tellingen. Det totale antall feil i hver tekst er med andre ord kun det totale antall feil i de fem gruppene jeg på forhånd har definert skal gjelde med.

Målet med undersøkelsen min er å finne ut av hva som spesifikt gjøres av feil når en utvalgt elevgruppe på 10. trinn skriver nynorsk som sidemål til avsluttende eksamen, deretter lage en systematisk oversikt, slik at en i neste omgang kan skreddersy og tilpasse opplæringen for elever som skal lære seg å skrive rett nynorsk. Jeg har tro på at dette vil medvirke til større språksystematisk mestring.

For å få en best mulig oversikt og en leservennlig presentasjon, vil jeg vie et underkapittel til hver ordklasse-kategori. I det aller første avsnittet presenteres

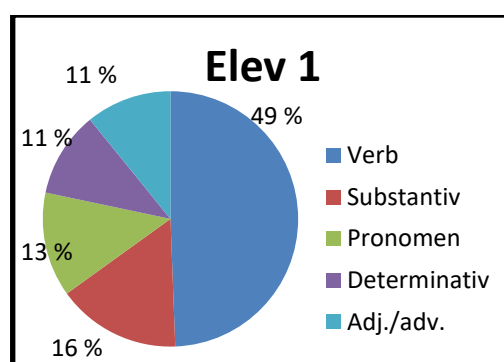
eksempler på hvordan avvikene fordeles mellom de ulike ordklassene. Dette for å vise tendensene som går igjen i tekstene.

5.1 Generell fordeling

Frekvenstabellene og sektordiagrammene fra elevtekstene viser tendensen i hvordan feil fordeler seg. Jeg har talt opp antall feil i hver kategori. Dersom for eksempel et verb er feil brukt fire ganger, telles dette verbet som fire. Tilsvarende gjelder for de andre ordklassene. Skrives *berre* som *bare* åtte ganger i løpet av teksten, så telles dette som åtte feil i den sammenslåtte adjektiv/adverb-gruppen. Jeg har talt opp det totale antall feil i de kategoriene jeg har vært interessert i, summert opp og deretter regnet ut hvor stor prosentandelen av antall feil er totalt i ordklassene sammenlagt. Det er verdt å merke seg at prosentandelen har blitt regnet ut i Excel, og at jeg kun har operert med hele tall, ikke desimaltall. Det vil si at prosentandelen har blitt rundet opp eller ned ut i fra gjeldende avrundingsregler. Tross omtrentligheten i utregningene er tendensene klare.

Nedenfor skal vi se noen eksempler på figurene fra opptellingen og fordelingen av feil i de ulike gruppene. I frekvenstabellen angis antall feil i hver gruppe, i prosentkolonnen angis prosentandelen for de ulike ordklassene. Alle elevtekstenes sektordiagram ligger vedlagt bak i oppgaven, men jeg vil her vise til noen eksempler også med frekvenstabell, før jeg i de neste underkapitlene tar for meg hver enkelt ordklasse eksemplifisert gjennom utvalgte elevtekster.

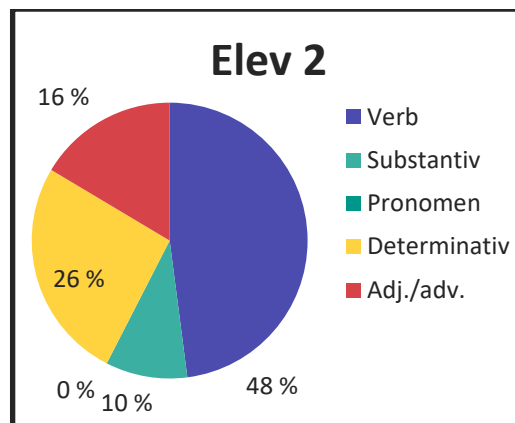
Elev 1	Antall feil	Prosent
Verb	41	49
Substantiv	13	16
Pronomen	11	13
Determinativ	9	11
Adj./adv.	9	11
Sum	83	100



I teksten til elev 1 ser vi at verb utgjør tett opptil 50 % av det totale antall feil i hele teksten. De andre gruppene fordeler seg nokså jevnt i nesten like store prosentandeler,

substantiv 16 %, pronomen 13 %, determinativ 11 % og samlegruppen adjektiv/adverb 11 %.

Elev 2	Antall feil	Prosent
Verb	35	48
Substantiv	7	10
Pronomen	0	0
Determinativ	19	26
Adj./adv.	12	16
Sum	73	100



Elev 2 har ingen feil bruk av pronomen. Samtidig var det i denne teksten en relativt stor andel feil bruk av determinativ, hele 26 %. Adjektiv/adverb har en feilprosent på 16 %, mens substantiv er nede i 10 %. Som vi ser er det en del variasjon sammenlignet med teksten til elev 1. Likevel er verbkategorien nokså lik, og den er desidert størst også her, rundt halvparten av de feil som blir gjort, 48 %, er i kategorien verb.

Nedenfor følger en oversikt over hvordan feilene fordeler seg i de 64 elevtekstene. Detaljer omkring feiltyper vil bli presentert i de neste avsnittene. Oversikten er ment som en innledning til det som kommer, og en oversikt over det totale bildet av materialet jeg har undersøkt.

Elev	Verb	Substantiv	Pronomen	Determinativ	Adjektiv/adverb
1	49 %	16 %	13 %	11 %	11 %
2	48 %	10 %	0 %	26 %	16 %
3	36 %	11 %	16 %	16 %	20 %
4	46 %	15 %	8 %	20 %	10 %
5	36 %	11 %	15 %	25 %	13 %
6	47 %	9 %	16 %	9 %	19 %
7	33 %	7 %	29 %	21 %	10 %
8	53 %	8 %	5 %	18 %	15 %
9	54 %	11 %	4 %	12 %	20 %
10	55 %	9 %	19 %	10 %	8 %

11	60 %	16 %	3 %	9 %	12 %
12	51 %	5 %	11 %	29 %	5 %
13	45 %	15 %	9 %	16 %	15 %
14	33 %	6 %	22 %	19 %	20 %
15	54 %	8 %	5 %	17 %	17 %
16	42 %	11 %	13 %	20 %	15 %
17	55 %	11 %	4 %	16 %	14 %
18	57 %	7 %	0 %	13 %	23 %
19	58 %	9 %	3 %	15 %	14 %
20	50 %	11 %	14 %	14 %	12 %
21	51 %	15 %	6 %	16 %	13 %
22	57 %	5 %	5 %	16 %	17 %
23	33 %	15 %	0 %	21 %	30 %
24	41 %	11 %	14 %	19 %	16 %
25	61 %	10 %	8 %	15 %	7 %
26	43 %	11 %	7 %	16 %	23 %
27	46 %	19 %	3 %	17 %	14 %
28	52 %	20 %	2 %	21 %	5 %
29	56 %	10 %	7 %	10 %	17 %
30	46 %	11 %	20 %	10 %	13 %
31	59 %	14 %	1 %	11 %	14 %
32	48 %	25 %	5 %	13 %	9 %
33	35 %	14 %	9 %	16 %	26 %
34	52 %	17 %	9 %	7 %	15 %
35	52 %	19 %	2 %	10 %	17 %
36	59 %	19 %	3 %	11 %	8 %
37	42 %	5 %	19 %	20 %	14 %
38	73 %	10 %	4 %	10 %	2 %
39	59 %	12 %	10 %	7 %	13 %
40	43 %	20 %	6 %	12 %	20 %
41	54 %	14 %	0 %	11 %	20 %

42	65 %	13 %	8 %	6 %	7 %
43	61 %	10 %	4 %	16 %	9 %
44	52 %	16 %	7 %	7 %	19 %
45	50 %	19 %	8 %	15 %	8 %
46	56 %	18 %	1 %	15 %	11 %
47	36 %	19 %	14 %	19 %	11 %
48	62 %	11 %	6 %	12 %	9 %
49	52 %	7 %	8 %	19 %	13 %
50	51 %	11 %	3 %	17 %	18 %
51	64 %	12 %	0 %	15 %	9 %
52	66 %	11 %	3 %	14 %	7 %
53	52 %	15 %	4 %	11 %	19 %
54	51 %	18 %	6 %	9 %	16 %
55	48 %	10 %	20 %	13 %	9 %
56	35 %	20 %	3 %	24 %	17 %
57	45 %	15 %	15 %	13 %	11 %
58	55 %	9 %	6 %	20 %	10 %
59	42 %	6 %	21 %	17 %	15 %
60	44 %	19 %	6 %	22 %	9 %
61	61 %	8 %	4 %	15 %	12 %
62	48 %	9 %	8 %	10 %	25 %
63	66 %	13 %	4 %	10 %	6 %
64	43 %	12 %	8 %	12 %	24 %

Verb toppe listen over det akkurat disse elevene gjør mest feil i sine eksamensbesvarelser. Prosentandelen feil i verb ut fra det totale antall feil elevene gjør i tekstene sine varierer mellom 33 % og 73 %. Gjennomsnittsverdien i feilprosent i verb for samtlige tekster er på 50 %. Dersom akkurat disse Agder- og Rogalandselevne hadde klart å eliminere alle verbfeilene de har gjort, og fått til rett bruk av verb, ville med andre ord feilprosenten i tekstene deres blitt halvert. Feilprosenten i substantiv varierer mellom 5 % og 25 %, med et gjennomsnitt på 12,5 % ≈ 13 %. I pronomengruppen er det stor variasjon i prosentandelen feil. Her varierer det fra 0 % til 29 %. Gjennomsnittsverdien

havner derimot på 8 %. En variasjon fra 6 % til 29 % utgjør feilprosenten i ordklassen determinativ. Her er det med andre ord også store forskjeller mellom de som gjør lite feil i bruk av determinativ, og de elevene som har en relativt stor prosentandel av det totale feilbildet i akkurat denne ordklassen. Gjennomsnittlig gjøres det 15 % feil i bruk av determinativ. Avvik i rett bruk av adjektiv og adverb varierer mellom 2 % og 30 %, med en gjennomsnittsverdi på 14 %.

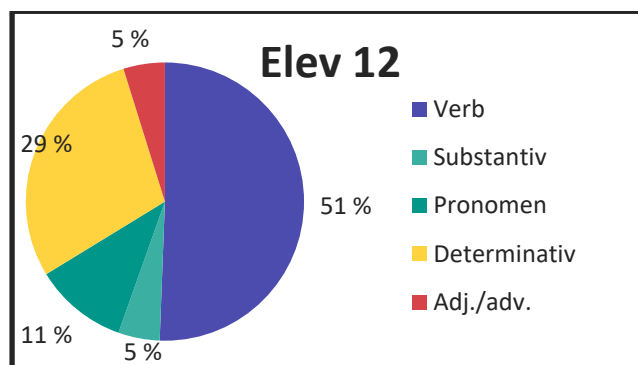
Jeg vil nå ta for meg hver enkelt ordklasse og presentere eksempler på feiltyper i de neste avsnittene.

5.2 Substantiv

Gjennomsnittlig er feilprosenten for substantiv 13 % av det totale antall feil ut fra gjeldende utgangspunkt for elevtekstene jeg har analysert. Variasjonen i tekstene er mellom 5 % og 25 %. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på de tekstene med lavest og høyest feilprosent. Tre tekster har 5 % feil i substantivbruk og en har 25 % feil. Jeg velger den første på lista med 5 % feil og presenterer feilkategorier fra den teksten i tillegg til teksten med 25 % feil. Som sammenligningsgrunnlag vil jeg også presentere resultater fra funn i en av oppgavene som havner på gjennomsnittet, 13 % feil i substantivbruk. Kan det la seg gjøre å finne et mønster i feiltyper, for igjen å finne ut hva grunnen kan være til at akkurat disse feilene gjøres? I neste omgang kan man da kanskje finne ut av hvordan akkurat dette kan unngås i videre skriftlige arbeider.

Elev 12 har skrevet oppgave B2 i eksamensoppgaven der det er oppgave til valg. Denne oppgaven har følgende oppgavebestilling: «Skriv ein forteljande tekst med overskrifta «Bak fasaden», der éin eller fleire av personane framhevar og skjuler noko ved seg sjølv. Lag ein open slutt.» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 7). Del A innehar to oppgaver som alle skal svare på. Disse er knyttet til et vedlegg som inneholder et utdrag fra en biografi om Henrik Ibsen og et dikt av Ibsen, diktet *Borte*. Oppgave A1 fordrer en informativ tekst der elevene skal beskrive hvordan de to tekstene i vedlegget er skrevet og bygd opp. Elevene skal i tillegg vurdere om det er noe felles når det gjelder innholdet i tekstene, og de skal bruke norskfaglige begreper i svarene sine. Oppgave A2 innehar en bestilling på en argumenterende tekst fra elevene. Her skal de skrive minst tre avsnitt hvor de argumenterer for at ungdom bør få drive med uteaktiviteter selv om de kan skade seg. Mottakeren skal være en voksen, og de skal bruke et sitat fra utdraget fra biografien

om Ibsen der Ibsen uttrykker bekymring for sønnen sin, Sigurd. Elev 12 har totalt fire A4-sider tekst med skriftstørrelse 12 og linjeavstand 1,5 i sin besvarelse. Denne eleven har få feil i substantivbruken sin, kun fire feil observert av det totale antallet på 83 feil i de fem ordklassegruppene totalt. Dette utgjør 5 % feil.



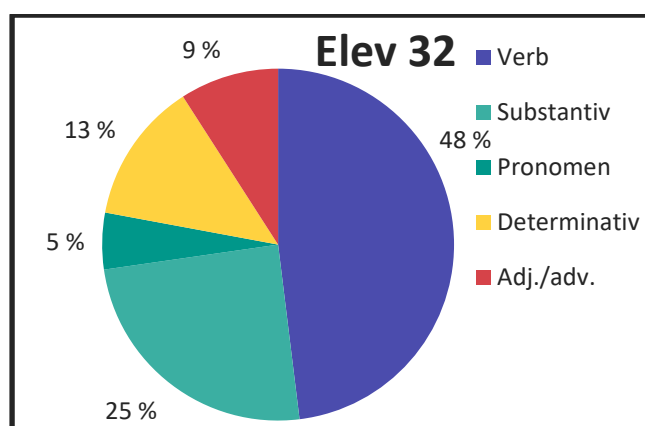
Substantivfeilene til elev 12 fordeler seg på denne måten:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (12)	Riktig
Hankjønn får hunkjønn i flertall	fleire deler	fleire delar
Intetkjønn får hankjønn i flertall + feil vokal	virkemidlar	verkemiddel
Bruk av feil ord	verking	verknad
Slurv eller overdreven nynorsk? Bruker bestemt flertallsform der den ubestemte flertallsformen skulle vært brukt	mange foreldra	mange foreldre

Elev 12 har feil som opptrår kun en gang pr. ord, dermed er det ingen gjennomgående bøyingsfeil. Allikevel blander elev 12 hankjønn, hunkjønn og intetkjønn, spesielt i flertall. Siden elev 12 kun har registrert fire feil i ordklassen substantiv, vil jeg tolke det som at denne eleven har god oversikt over bøyingsystemet til nynorske substantiv.

Elevteksten med flest feil i substantivbruk, har hele 25 % av sin totale feilmasse i denne ordklassen. 19 av totalt 77 feil er innen denne gruppen. Det viser seg i denne elevteksten at det er mange gjennomgående feil, ord som gjentar seg, og som dermed drar prosenten opp fordi det teller som en hver gang et ord skrives eller bøyes feil. Elev 32 har fem A4-sider med tekst fordelt på tre oppgaver. A1 og A2 er de samme oppgavene som gjelder for elev 12 som omtalt over, men elev 32 har valgt en annen oppgave i del B.

Vedkommende har valgt å skrive oppgave B4. I oppgave B4 er oppgavebestillingen som følger: «Skriv ein tekst der eg-personen står overfor eit vanskeleg val og er prega av kva familien og omgivnadene tenkjer. Som ein naturleg del av teksten skal eg-personen reflektere over dette Ibsen-sitatet: «Den sterkeste mannen i verden er han som står mest alene.» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 7). B4 inviterer til en fortellende tekst, noe denne eleven også har valgt. Vi ser av illustrasjonen under at avvik i ordklassen substantiv utgjør en nokså stor del av det totale bildet til denne eleven.

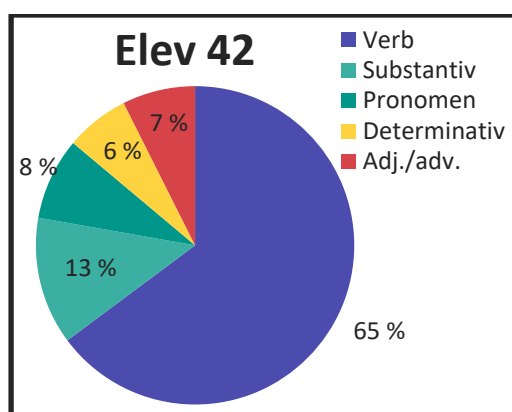


Elev 32 viser stor usikkerhet og vakling i riktig bruk av det nynorske bøyingsystemet når det gjelder substantiv, hele ¼ av alle feil er i denne kategorien. De opptrer på denne måten:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (32)	Riktig
Intetkjønn får hankjønn i ubestemt form flertall	eksemplar (3 ganger) minnar	eksempel minne
Intetkjønn får hunkjønn i ubestemt form flertall	argumenter	argument
Mangler -r i ubestemt form flertall hunkjønn, bruker bestem form entallsformen.	setninga venninna (2 ganger) bestevenninna	setningar venninner bestevenninner
Bruk av feil ord/skrivefeil?	almen (7 ganger)	allmennfag (på vidaregåande, min tolking)
Hankjønn får hunkjønn i ubestemt form flertall	akkorder	akkordar
Mangler endingen -et i bestemt form entall intetkjønn	hovud (2 ganger)	hovudet

Elev 32 gjør spesielt mange feil i bruken av flertallsformene, intetkjønn får hankjønnsbøying eller hunkjønnsbøying i ubestemt form flertall, hankjønnsord får hunkjønnsbøying i ubestemt form flertall, samt at hunkjønnsord mangler -r i ubestemt form entall. I tillegg mangler denne eleven ending i bestemt form entall intetkjønn 2 ganger. Denne eleven feilskriver samme ord hele sju ganger. Dette er selvsagt med på å dra prosentandelen for substantiv for akkurat denne eleven opp. Det er verdt å bemerke at denne feilen like gjerne kunne ha vært gjort dersom eleven hadde skrevet bokmål, og den er i så måte ikke avhengig av målform. Skrivefeilen kan være med på å gi et skeivt bilde av prosentandelen feil gjort i ordklassen substantiv for akkurat denne eleven. Dersom vi ser bort fra ordet som er skrevet feil (almen), ser vi likevel at denne elevens feiltyper samsvarer med feiltypene blant annet Søyland fant i sin undersøkelse. Denne eleven gjør flere feil i flertallsformene, og det virker som om det er usikkerhet om hvilket kjønn de ulike substantivene har.

To elever fra materialet mitt havner på den gjennomsnittlige feilprosenten i substantiv, 13 %. Jeg velger vilkårlig den siste på lista.



For denne eleven utgjør 13 % feil i substantiv 14 feil talt opp. Det totale antallet feil ut fra de fem oppgitte ordklassene er 108. Elev 42 har valgt samme oppgave i del B som elev 32, B4. Eleven har skrevet en fortellende tekst. Den totale eksamensbesvarelsen er på 5 A4-sider. Feilene fordeler seg slik:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (42)	Riktig
Monoftong for diftong	trøst	trøyst
Feil bruk av ord/skrivefeil?	biograf legemegjeringa stillheten	biografi ? stilla

	kyrka	kyrkja
Hankjønn får hunkjønn i bestemt form entall	samanhenga	samanhengen
Manglende ending i bestemt form entall intetkjønn	menneske sete	mennesket setet
Intetkjønn får hunkjønn i flertall	molekyler molekylene (2 ganger)	molekyl molekyla
Hunkjønn får hankjønn i bestemt form entall	klokken stemmen	klokka stemma
Hunkjønn får hankjønn i flertall	tårane	tårene

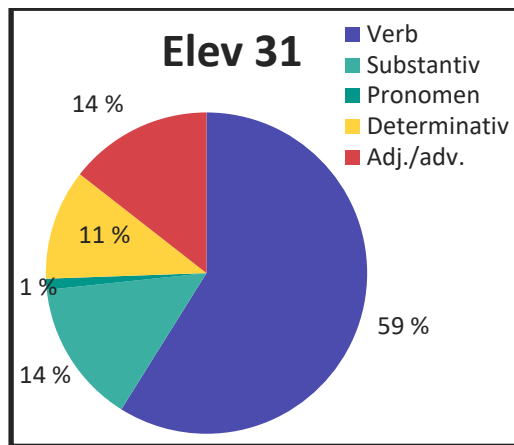
Elev 42 har noen skrivefeil/feil bruk av ord. Det kan tyde på usikkerhet omkring hvilke ord som er riktige å bruke på nynorsk, og kanskje at vedkommende har prøvd å få det til å høres nynorsk ut. I de tilfellene hunkjønnsord får hankjønnsending i bestemt form entall, er det samsvar med bokmål. I tilfellet der eleven bruker monoftong for diftong samsvarer det også med bokmål. Vi ser at feiltypene fordeler seg ganske likt for elev 42 som i de to andre elevtekstene. Det er usikkerhet omkring hvilket kjønn substantivet har, eventuelt usikkerhet om hvordan bøyingsreglene er for de ulike kjønnene. Denne eleven gjør feil både i bestemt form entall ved å ikke bruke ending eller feil ending, og feil i flertallsformene ved at intetkjønnsord får hunkjønnsending, og hunkjønnsord får hankjønnsending.

Det er funn fra disse tre tekstene, elev 12, 32 og 42, som vil utgjøre drøftingsgrunnlaget for rett bruk av substantiv i kapittel 6.

5.3 Pronomen

Variasjonen i riktig bruk av pronomen er stor i de ulike elevtekstene. Hele fem besvarelser er registrert uten feil i pronomenbruk. I dette avsnittet vil jeg presentere funn fra den teksten med flest avvik i ordklassen pronomen, 29 % av det totale antall feil i denne teksten havner i denne kategorien. Her vil jeg også se på en tekst med lite feil, 1 % feil i pronomenbruk, og som sammenligningsgrunnlag en på gjennomsnittsverdien 8 %.

Elev 31 har 1 % av sine feil registrert i ordklassen pronomen. Det tilsvarer ett pronomen feil i elevbesvarelsen. Denne eleven har 5 A4-sider tekst, og vedkommende har valgt oppgave B2 «Bak fasaden» som er omtalt ovenfor. Dette er en fortellende tekst. A1 og A2 er som tidligere nevnt felles for alle besvarelsene, henholdsvis en informativ og en argumenterende tekst.

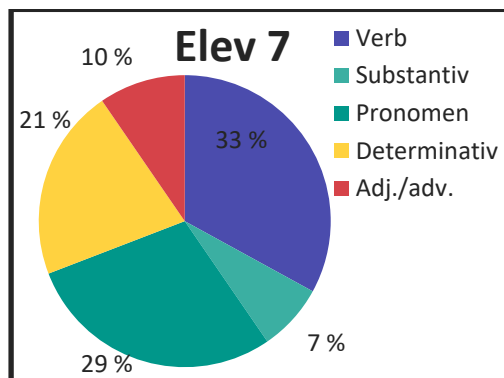


Elev 31 har kun fått registrert feil i bruken av dette pronomenet:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (31)	Riktig
Personlig pronomen 3. person flertall	de	dei

Elev 31 har skrevet *de* for *dei*, noe som samsvarer med bokmål. Det kan være en forglemmelse eller en glipp, for denne eleven har brukt pronomenet *dei* rett i resten av elevbesvarelsen.

Den elevteksten som hadde flest feiltreff i pronomenbruk er elevtekst 7.



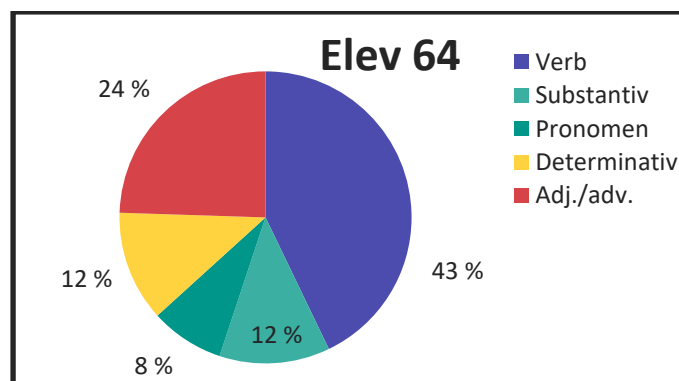
I denne teksten utgjør 27 opptellinger av feil pronomenbruk 29 % av det totale bildet av feil i de fem utvalgte ordklassegruppene. Eleven har tre A4-sider tekst totalt. Vedkommende har valgt å skrive oppgave B2 «Bak fasaden» og har dermed skrevet en fortellende tekst. Feilene i pronomenbruken til elev 7 fordeler seg på følgende måte:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (7)	Riktig
Ubestemt pronomen	man (4 ganger)	ein
Personlig pronomen 3. person flertall subjektsform	de (4 ganger)	dei

Personlig pronomen 3. person flertall genitivform	dems (2 ganger)	deira
Personlig pronomen 3. person flertall objektsform	dæm	dei
Personlig pronomen 3. person entall	hun (15 ganger)	ho
Personlig pronomen 1. person flertall Skrivefeil?	med	me/vi

Elev 7 bruker konsekvent *hun* for *ho*. Dette samsvarer med bokmål. Det samme gjelder *de* for *dei*. I tillegg brukes *man* konsekvent. Siden disse feilene er gjennomgående i teksten, virker det som om usikkerheten i rett bruk av pronomen er stor, at denne eleven rett og slett ikke helt vet hva som er gjeldende regler i pronomenbruk på nynorsk. Som Stauri fant i sin undersøkelse av studenters nynorsk, ser vi hos denne eleven at bokmålsformer utgjør en stor del av avviksmassen. Denne eleven lager seg også ord som *dems* og *dæm*. Disse ordene kan kanskje være påvirket av dialekt. Ved å bytte ut 15 gangers bruk av *hun* med *ho*, samt *man* med *ein* 4 ganger, ville feilprosenten til denne eleven gått betraktelig ned.

Flere tekster har gjennomsnittlig 8 % feil i pronomenbruk. Jeg velger en tilfeldig på lista, og presenterer funnene fra den teksten også i dette kapittelet. Elev 64 tilhører gruppa som havner på gjennomsnittet i pronomenklassen. Det totale antall feil i teksten er på 49, så pronomenfeilene registrert teller kun fire feil, men det gjør seg altså utslag i 8 % av den totale feilmassen.



De fire registrerte feilene i elev 64 sin pronomenbruk er:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (64)	Riktig
Ubestemt pronomen	man (3 ganger)	ein
Personlig pronomen 3. person entall objektsform	ham	han

Alle feilene samsvarer med bokmål.

Disse tre tekstene vil danne grunnlaget for drøfting av feiltyper i ordklassen pronomener i drøftingskapittelet.

5.4 Determinativ

I ordklassen determinativ varierer feilprosenten fra 6 % til 29 %. Gjennomsnittsverdien her havner på 15 %, og jeg vil presentere tre tekster i denne gruppen også, den med minst og størst feilprosent, og en av dem som havner på gjennomsnittprosenten. Elev 42 har 7 registrerte feil i bruken av determinativ, det utgjør 6 % av det totale antall feil i akkurat denne teksten. Elev 42 er presentert også i kapittelet om substantiv, da den havnet på gjennomsnittsverdien av prosentandelen feil i substantiv. Jeg velger derfor ikke å legge inn sektordiagrammet av denne teksten en gang til, men henviser til avsnitt 5.2 der den er oppgitt. Der er også opplysninger om oppgavevalg og lengde på elevbesvarelsen. Elev 42 har levert den elevbesvarelsen med lavest prosentandel feil i ordklassen determinativ av den totale mengden feil i besvarelsen. Feilene i determinativbruken presenteres nedenfor:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (42)	Riktig
Determinativ demonstrativ	de	dei
Mengdeord, determinativ kvantor	en	ein
Pekeord, determinativ demonstrativ. Vokalisme.	disse (3 ganger)	desse
Mengdeord, determinativ kvantor. Manglende samsvar med substantivet det står til. Hankjønnord får hunkjønnformen av determinativ kvantor.	ei	ein
Eiendomsord, determinativ possessiv. Manglende samsvar med substantivet det står til. Feil kjønn på substantiv gir feil bruk av dette determinativet.	min	mi

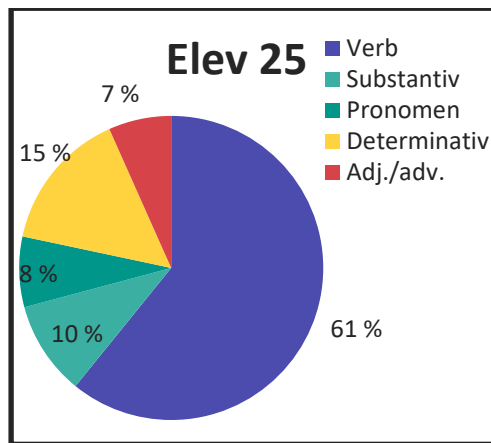
To av feilene er manglende samsvar i bruk av determinativ og substantiv. Siden eleven konsekvent skriver *disse* for *desse*, mangler nok denne eleven kunnskap om korrekt bruk av dette determinativet.

Elevteksten med høyest prosentandel feil i determinativ er elev 12. Denne eleven er også presentert i avsnittet om substantiv, da det er den elevteksten som har lavest prosentandel feil i forhold til totalen i ordklassen substantiv. Jeg henviser derfor til kap. 5.2 for å se figur over hvordan feilprosentene fordeler seg, samt lese flere detaljer om oppgavevalg og tekstlengde. 29 % feil i determinativbruk tilsvarer 24 registrerte feil i denne ordklassen. Det totale antallet feil i de fem ordklassene er 83. En relativt stor del av feilene havner med andre ord i ordklassen determinativ.

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (12)	Riktig
Pekeord, determinativ demonstrativ	detta (10 ganger)	dette
Pekeord, determinativ demonstrativ	dissa	desse
Determinativ demonstrativ	de (2 ganger)	dei
Manglende samsvar med substantivet det står til, hunkjønnordet hand, samt monoftong for diftong.	egen (2 ganger)	eiga
Determinativ kvantor	en (2 ganger)	ein
Manglende samsvar med substantivet det står til. Hunkjønn får hankjønnform på determinativet	ein (3 ganger)	ei
Determinativ kvantor hankjønn	noen (3 ganger)	nokon
Determinativ kvantor intetkjønn	noe	noko

Elev 12 har gjennomgående feil i determinativene *dette* og *desse*. Ved å eliminere akkurat denne feiltypen ville prosentandelen i feil bruk av determinativ gått betraktelig ned. Elev 12 har også en del determinativ som har manglende samsvar med substantivet det står til. I tillegg brukes bokmålsformene *noen*, *noe* og *egen*.

Elev 25 har gjennomsnittlig feilprosent av sitt totale antall feil innen determinativ. For denne eleven betyr det 18 feilregistreringer i den aktuelle ordklassen. Elevens feil fordeler seg på denne måten:



De 18 registrerte feilene utgjør 15 % av elevens totale feilbilde. Elev 25 har 3 A4-sider tekst totalt, og vedkommende har valgt å skrive oppgave B2 «Bak fasaden». Oppgavebestillingen er omtalt ovenfor, eleven har skrevet en fortellende tekst. Feilene i determinativbruk i elevbesvarelsen til elev 25 fordeler seg på denne måten:

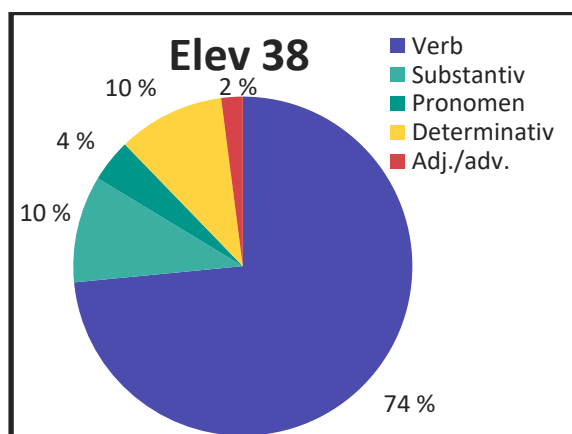
Feilkategorier	Eksempel fra teksten (25)	Riktig
Determinativ kvantor intetkjønn	et (3 ganger)	eit
Determinativ kvantor hankjønn	en (4 ganger)	ein
Determinativ possessiv 3. person entall	henna (2 ganger)	hennar
Determinativ demonstrativ	de (3 ganger)	dei
Determinativ possessiv. Manglende samsvar med substantivet det står til. Hankjønnord får hankjønnform av determinativet.	min	mi
Determinativ kvantor	noe	noko
Manglende samsvar med substantivet det står til. Hankjønnord får hankjønnformen av determinativet	anna (2 ganger)	annan
Determinativ demonstrativ	detta	dette

I teksten til elev 25 kjenner vi igjen feiltyper fra de to andre besvarelsene omtalt. Det er manglende samsvar mellom determinativ og substantiv. *Henna* skrevet 2 ganger i stedet for *hennar*, i tillegg til *en*, *et* og *detta* tyder mest sannsynlig på mangelfull kunnskap om det nynorske skriftspråket. I tillegg samsvarer *en*, *et*, *de*, *min* og *noe* med bokmål. *Henna* kan samsvare med dialekt.

I drøftingskapittelet vil jeg ta utgangspunkt i disse tre tekstene når jeg skal drøfte hva grunnen kan være til at disse feilene gjøres.

5.5 Adjektiv/adverb

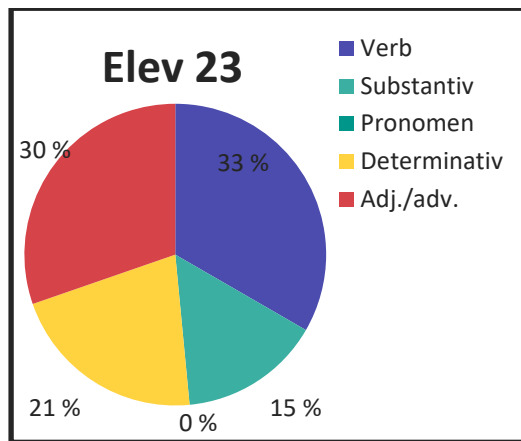
Ordklassene adjektiv og adverb er som tidligere nevnt valgt å representere en felles gruppe. Feilprosenten innen denne gruppen varierer fra 2 % til 30 % av elevenes totale feil i de fem gruppene som jeg tok utgangspunkt i ved opptelling. Gjennomsnittlig feilprosent er på 14 %. Elev 38 har den teksten der adjektiv- og adverbskategorien har lavest prosentandel feil. Denne teksten har kun en feil registrert i denne gruppen. Totalt antall feil talt opp i eksamensbesvarelsen til elev 38 er 49. En feil i adjektiv/adverbgruppen utgjør dermed 2 %.



Denne eleven har totalt 4 A4-sider tekst, og vedkommende har valgt å skrive en fortellende tekst i del B. Denne eleven har valgt oppgave B2, «Bak fasaden», oppgaven er omtalt ovenfor. Følgende ord er i besvarelsen til elev 38 registrert som feil:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (38)	Riktig
Adverb (feil vokal)	plutselig	plutseleg

I eksamensbesvarelsen til elev 23 har jeg talt opp 10 feil i adjektiv og adverb. Dette utgjør 30 % av totalt antall feil. Elev 23 har høyest prosentandel av alle elevene i antallet feil i ordklassene adjektiv/adverb. Denne eleven har kun 33 feil registrert totalt, dermed gir 10 feil stort utslag i prosentandelen.

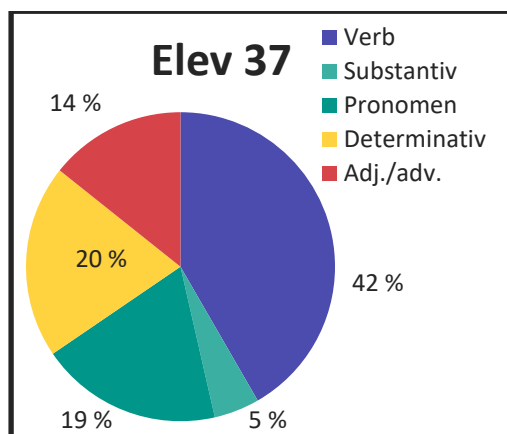


Elev 23 har levert en kort eksamensbesvarelse, totalt antall sider er på 2 A4-sider. Eleven har valgt å skrive en fortellende tekst i oppgave B4, «Den sterkeste mannen i verden er han som står mest alene». Oppgavebestillingen er omtalt i kapittel 5.2. Følgende feil er registrert:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (23)	Riktig
Adverb	bare	berre
Adverb, monoftong for diftong	helt (3 ganger) alene	heilt aleine
Adverb	sida (5 ganger)	sidan

Adverbet *sidan* utgjør halvparten av feilene gjort i teksten til elev 23 i denne kategorien, fem ganger brukes dette adverbet feil. Eleven skriver muligens *sida* på grunn av påvirkning fra dialekt. *Helt*, *alene* og *bare* samsvarer med bokmål. *Helt* brukes feil 3 ganger, mens *alene* og *bare* opptrer en gang hver. Ved å eliminere disse 10 feilene ville eleven ha oppnådd å minske sitt totale antall med feil med 30 %.

Elev 37 havner på den gjennomsnittlige prosentandelen for feil i samlegruppen adjektiv/adverb, 14 %. For denne eleven tilsvarer 14 % feil 12 registrerte optellinger.



Elev 37 har totalt 3 A4-sider tekst. Eleven har svart på oppgave B4 i delen der det er oppgaver til valg. Oppgave B4 er den oppgaven der de skulle reflektere over Ibsen-sitatet: «Den sterkeste mannen i verden er han som står mest alene.» Denne oppgaven er omtalt i kapittel 5.2. De 12 registrerte feilene i denne samlekategorien fordeler seg slik:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (37)	Riktig
adjektiv	mye (4 ganger)	mykje
adjektiv	ordentlig (3 ganger)	ordentleg
adjektiv	skikkelig	skikkeleg
adverb	endelig	endeleg
adjektiv	vanskelig (2 ganger)	vanskeleg
-lig for -leg, feil vokal		
adverb	bare	berre

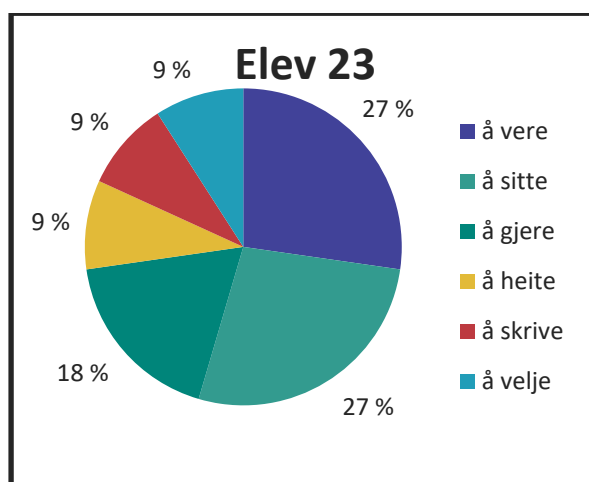
Feilene elev 37 gjør i adjektiv- og adverbsbruken sin, samsvarer alle med skrivemåten i bokmål.

Det viser seg at det jevnt over ikke er registrert alarmerende funn av feil i samlekategorien adjektiv/adverb. Gjennomsnittlig feilprosent er på 14 %, og jeg konkluderer derfor med at det å slå sammen ordklassene adjektiv og adverb til en gruppe i opptellingen, ikke gjorde noen store utslag. I presentasjonen av funn har jeg allikevel valgt å kategorisere hva slags typer feil som er gjort, dette for å vise hvordan feiltypene fordeler seg blant adjektiv og adverb.

I drøftingskapittelet vil jeg se nærmere på feiltypene i akkurat disse elevtekstene.

5.6 Verb

Verb er den ordklassen der samtlige elevtekster har sin største prosentandel feil. Det varierer mellom 33 % og 73 % av elevenes totale feil i fem ordklassegrupper. Den gjennomsnittlige feilprosenten i verb er på 50 %. To tekster har 33 % feil i verbbruken sin. Den ene av disse er elev 23 som er nevnt i kapittelet om adjektiv og adverb. Der hadde denne teksten 30 % av sine feil representert. Teksten er nærmere omtalt i det kapittelet, både hva gjelder lengde på tekst og oppgavevalg. I kapittel 5.5 finnes også sektordiagrammet som viser hvordan denne elevens feil fordeler seg prosentvis i de ulike ordklassene. Det er allikevel verdt å gjenta at denne teksten er kort, total lengde på eksamensbesvarelsen er 2 sider. Verbfeil er registrert 11 ganger, og det utgjør 33 % av det totale antallet feil på 33. Verbfeilene fordeler seg på denne måten:

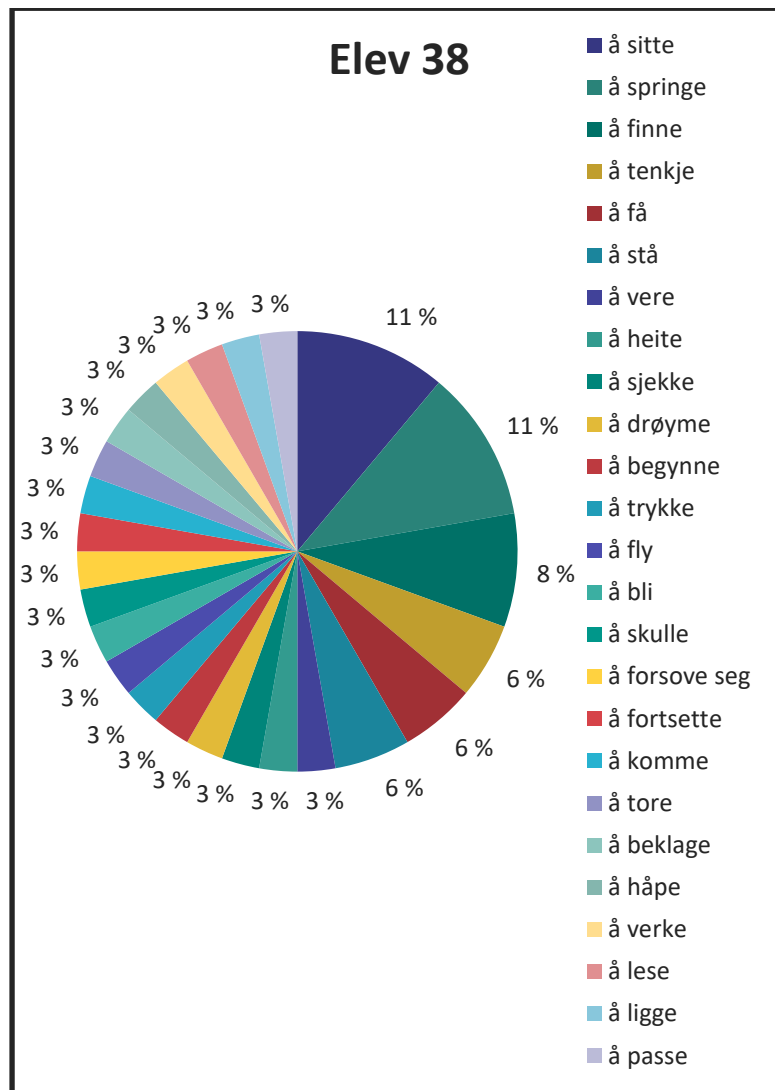


Disse feilene opptrer slik:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (23)	Riktig
Sterkt verb - presens	skrivar	skriv
e-verb	hetar	heiter
Sterkt verb – infinitiv. Vokalisme	være (3 ganger)	vere
Uregelrett svakt verb - infinitiv	gjøre (2 ganger)	gjere
j-verb - presens	veljar	vel
Parverb. Å sette får svak bøying og tar objekt, å sitte får sterk bøying og tar ikke objekt	satt (2 ganger) satt	sette sat

Vi ser at *å være* topper lista til elev 23 med tre feilnoteringer.

Elev 38 er også omtalt i kapittel 5.5. Den teksten hadde nemlig 2 % av sin totale feilmasse i samlegruppen adjektiv/adverb. Samtidig topper den feilprosenten i verbkategorien. Oversikten over hvordan prosentandelen av feilene fordeler seg i de ulike ordklassene finnes i kapittel 5.5. Hele 73 % av de feilene denne eleven gjør, gjøres innen ordklassen verb. Eksamensbesvarelsen er omtalt ovenfor, både hva gjelder lengde på tekst og oppgavevalg. 73 % feil tilsvarer 36 registrerte feil av 49 totalt. Oversikten over verbfeil fordeler seg slik:



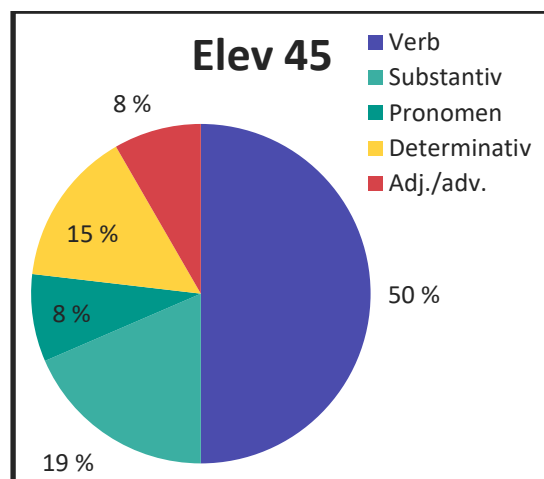
Denne eleven har nokså lite feil i teksten sin utenom i verb. Disse verbfeilene fordeler seg slik:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (38)	Riktig
e-verb	har drøymd	har drøymt
e-verb	fortstter	fortset
Sterkt verb	finner fant (2 ganger)	finn fann
e-verb	tenkjar (2 ganger)	tenkjer
Feil ord (uavhengig av målform?)	for (2 ganger)	får
Presens for infinitiv	sit (2 ganger)	sitte
Sterkt verb	vert	vore
e-verb	heitt	heitte/het
Skrivefeil	skjekke	sjekke
Sterkt verb	sto (2 ganger)	stod
Mangler -e i infinitiv. Skrivefeil?	begynt	begynte
a-verb	trykket	trykka

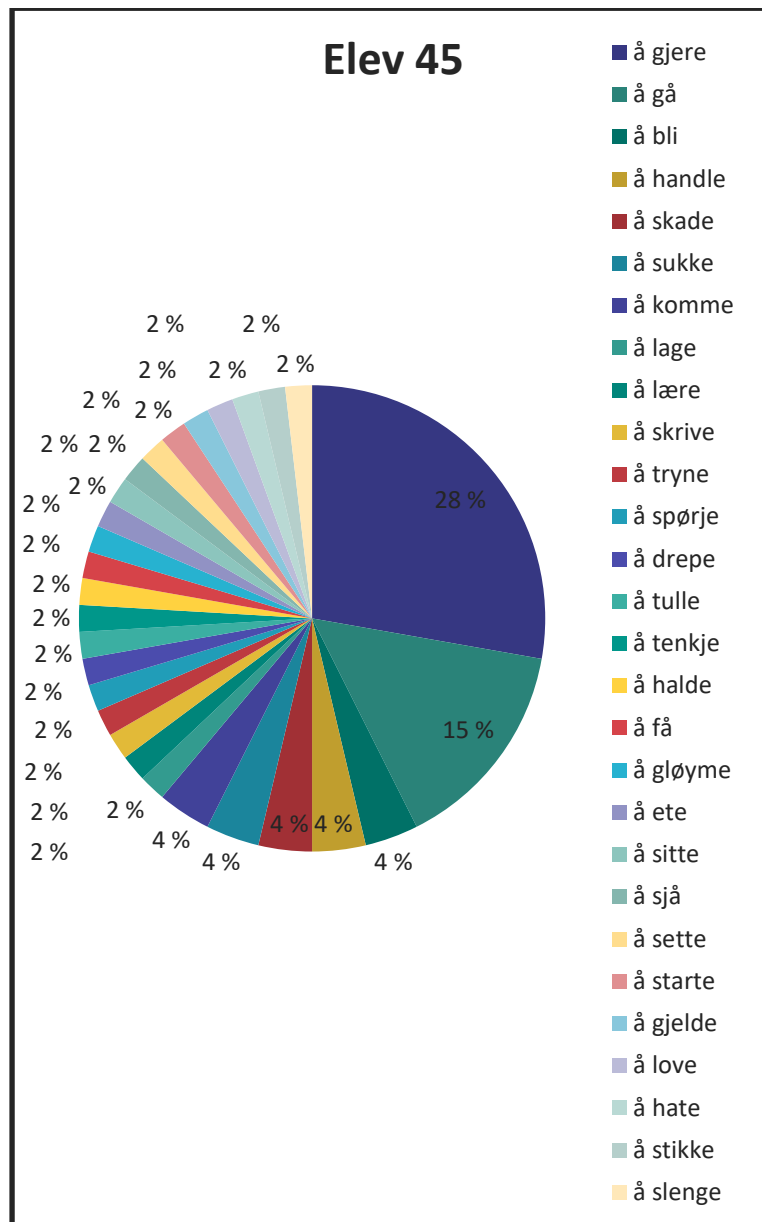
Sterkt verb	flydde	flaug
Sterkt verb	ble	blei
Modalt hjelpeverb, uregelrett	sko	skulle
manglende -e, skrivefeil?	hadde forsov	hadde forsove
Feil ord	løp (4 ganger)	sprang
Sterkt verb	komet	komme
Modalt hjelpeverb, uregelrett	tørre	tore
Infinitiv for presens, a-verb	beklage	beklagar
Infinitiv for presens	håpe	håper
a-verb	verker	verkar
Sterkt verb	lest	lese
Sterkt verb	hadde låg	hadde lege
Sterkt verb	satt (2 ganger)	sat
a-verb	passer	passar

Elev 38 viser stor usikkerhet i rett bøyning av både svake og sterke verb. I tillegg blander denne eleven tid på verbet, og vedkommende bruker ved noen anledninger infinitiv for presens.

Den teksten som ligger på gjennomsnittlig prosentandel, 50 %, er elev 45. 54 verbfeil er registrert, og det utgjør halvparten av denne elevens totale mengde med feil.



Feil i verb for elev 45 fordeler seg på denne måten:



For å systematisere det ytterligere, og for å se på hva slags typer feil eleven gjør i verbbruken sin, vil jeg også for denne teksten sette verbene inn i en oversiktstabell. Elev 45 har skrevet 5 A4-sider i sin eksamensbesvarelse, og i del B har denne eleven også valgt å skrive en fortellende tekst i oppgave B2, «Bak fasaden», presentert i kapittel 5.2.

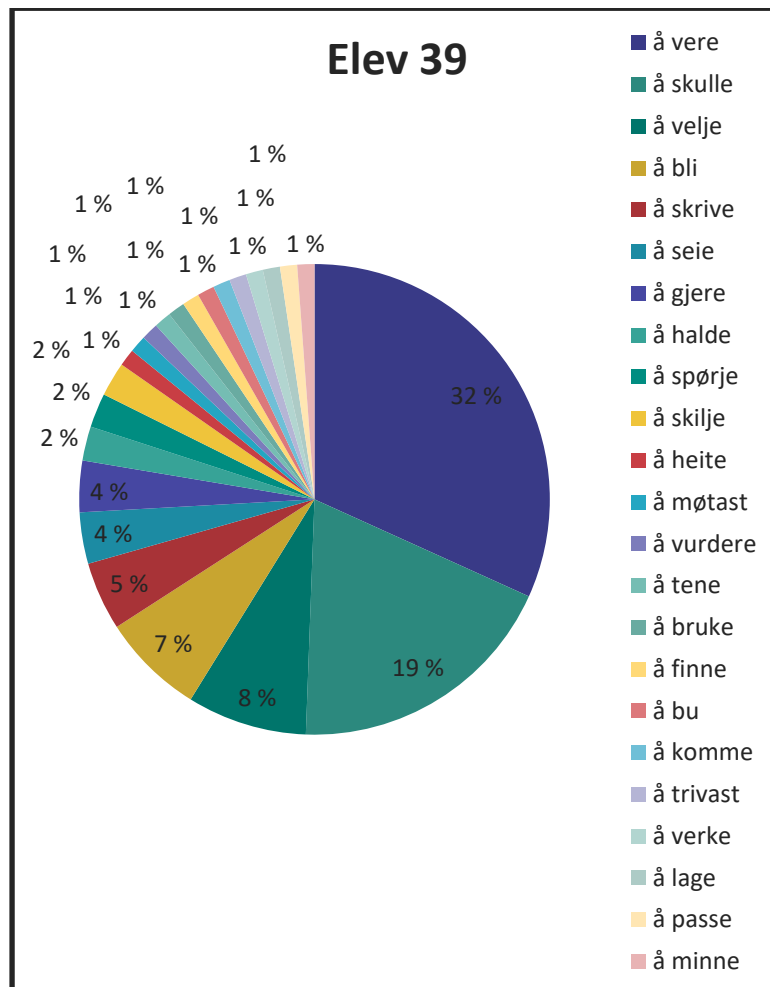
Verbene der det er registrert feil gjengis i tabellen under:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (45)	Riktig
Uregelrett verb	gjør og gjøre (15 ganger)	gjer og gjere
Sterkt verb	gikk (8 ganger)	gjekk
Sterkt verb	ble (2 ganger)	blei
Sterkt verb	skrev	skreiv
Feil ord	handle (2 ganger)	hamne
Mangler ending i presens	tulle	tullar
Sterkt verb	eter	et
Mangler ending i presens	ha	har

a-verb	lager	lagar
Mangler ending i presens	lære	lærer
Mangler ending i presens	skade (2 ganger)	skadar/skader
Mangler ending i presens	tryne	trynar
j-verb	spørjar	spør
Sterkt verb	dreper	drep
a-verb	sukket (2 ganger)	sukka
e-verb	tenkja	tenkte
Feil ord	å helde	å halde
Sterkt verb	fikk	fekk
Mangler ending i preteritum	gløymd	gløymde
Sterkt verb	satt	sat
Sterkt verb	så	såg
e-verb	slang	slengde
Sterkt verb	kommer hadde komet	kjem hadde kome
a-verb	starter	startar
Sterkt verb	gjelder	gjeld
a-verb	lovet	lova
a-verb	hatet	hata
Sterkt verb	hadde stikket av	hadde stukke av

Flere av feilene er gjennomgående, og mønsteret tyder på at denne eleven blander bokmål og nynorsk. Overraskende nok er det mange elever som skriver med manglende r- ending i presens, denne eleven har flere eksempler på det.

I tillegg til de tre tekstene jeg har presentert feiltyper fra i verbkategorien, har jeg plukket ut enda en tekst. Det er fordi jeg synes den innehar mange interessante funn. Elev 39 har 85 registrerte feil av totalt 144 i denne ordklassen, og det utgjør 59 % av det totale feilbildet for akkurat denne teksten. Med andre ord ligger verbfeilene på litt over halvparten av elevens totalt antall feil. Elev 39 har tre sider tekst totalt, og vedkommende elev har valgt å skrive oppgave B4. Oppgavebestillingen er omtalt tidligere, og det er den oppgaven der elevene skal reflektere over Ibsen-sitatet: «Den sterkeste mannen i verden er han som står mest alene.» Elev 39 sine verbfeil fordeler seg på denne måten:



En systematisk oversikt over disse verbene og feilkategorier er som følger:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (39)	Riktig
Sterkt verb	e (16 ganger) hadde vert (2 ganger) va (3 ganger) vær (5 ganger) være	er hadde vore var vere vere
Modalt hjelpeverb, uregelrett	sko (12 ganger) ska (4 ganger)	skulle skal
e-verb	heit	heitte
St-verb	møttes	møtttest
Sterkt verb	bler (6 ganger)	blir
Sterkt verb	skrevet (3 ganger) skriv	skrive skrive
j-verb	vel valte val (4 ganger)	velje valde velje
Mangler ending i presens	bruke	bruker
Sterkt verb	holda (2 ganger)	halde
Sterkt verb	har finne	har funne

kortverb	bo	bu
Uregelrett verb	gjør (3 ganger)	gjere
e-verb	vurdera	vurderte
e-verb	hadde tene	hadde tent
j-verb	spurte (2 ganger)	spurde
j-verb	skillas å skila	bli skilt å skilje
Feil tid av verbet, infinitiv for presens, sterkt verb	komme	kjem
St-verb	trives	trivst
Manglende ending i infinitiv, uregelrett verb	sei (3 ganger)	seie
a-verb	lage	laga
a-verb	passet	passa
e-verb	minnet	minte
a-verb, feil vokal	virka	verka

27 av feilene er registrert i bruken av verbet *å vere*. Det utgjør 32 % av alle verbfeilene til denne eleven. Eleven skriver konsekvent *e* for *er*, *va* for *var*, og *vær/være* for *vere*. I tillegg har denne eleven gjennomgående feil i *skal* og *skulle*. Eleven skriver konsekvent *ska* og *ska*. Hele 16 ganger er det registrert feil i det modale hjelpeverbet, det tilsvarer 19 % av verbfeilene eleven har. Ved å lære seg akkurat disse to verbene: *å vere* og *å skulle*, kunne altså denne elevens totale feilprosent gått betraktelig ned.

5.6.1 Verb – «superfinale»

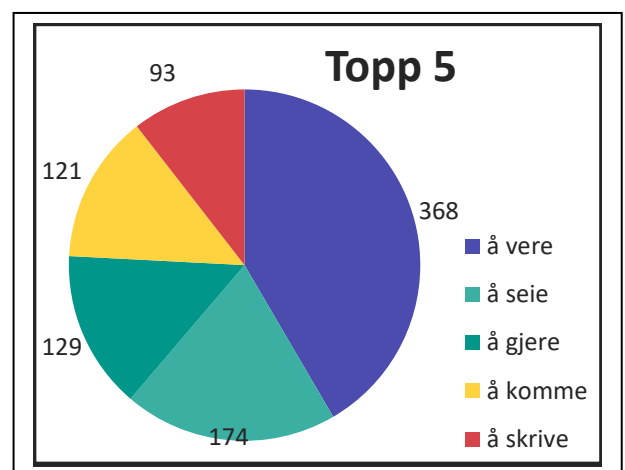
Etter å ha gått gjennom alle elevtekstene, talt opp og systematisert funn i de fem på forhånd definerte kategoriene, viste det seg at verb var den ordklassen der det ble talt opp flest feil. Det var derfor interessant for meg å finne ut av hvilke verb som dominerte og som det ble gjort mest feil i bruken av. Derfor ble verbene talt opp på nytt. Det resulterte i kategoriseringen i tabellen nedenfor. Hvert verb som opptrådte feil i en tekst tre ganger eller mer, gikk videre til «superfinalen» og ble talt opp på nytt. Av disse pekte fem verb seg klart ut. I tabellen under ser vi verb som har en frekvens på 3 eller flere feil i de ulike tekstene, totalt i 64 tekster:

verb	antall feil	verb	antall feil	verb	antall feil
skrive	93	vere	368	halde	51
komme	121	seie	174	synast	14
fortelje	43	bli	46	lære	6

kysse	3	få	32	møte	3
fortsette	6	gjere	129	bygge	3
trenge	11	springe	23	ligge	6
gråte	4	sjå	38	sitte	44
vite	16	høyre	11	nikke	3
gå	63	finne	11	spørje	15
pleie	3	møtast	9	skulle	51
brekke	3	sette	14	føle	4
døy	4	forlate	5	snakke	6
take	6	lese	3	ruse	3
ville	13	velje	14	handle	4
tenkje	8	meine	7	lære	6
ete	3	spele	10	krasje	4
køyre	11	sjåast	3	krevje	3
hugse	3	beskrive	4	følge	3
ta	3	gøyme	3	drive	3
bu	4				

De fem verbene hvor det ble registret flest verbfeil er gjengitt nedenfor i en frekvenstabell og i et sektordiagram, disse funnene vil bli drøftet nærmere i kapittel 6:

Verb topp 5	Antall feil
å vere	368
å seie	174
å gjere	129
å komme	121
å skrive	93



Verb er med andre ord den ordklassen der elevene i min undersøkelse gjør flest feil. Det er tydelig at det råder stor usikkerhet omkring regler for bøyning av både sterke og svake verb, og det er mange gjennomgående feil i denne ordklassekategorien. Aud

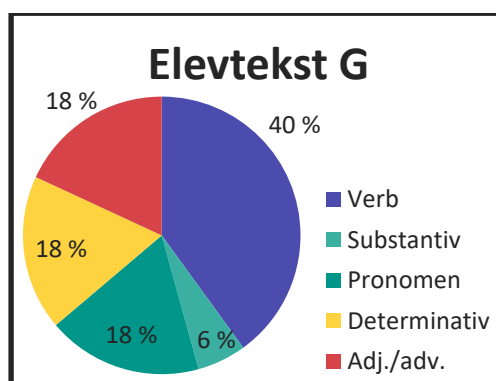
Søyland fant i sin forskning at elevene var usikre og inkonsekvente i bøyning av verb, og at de blandet svak og sterk bøyning. Dette samsvarer i så måte med funn jeg har gjort. Overraskende nok er det fem verb som dominerer i opptelling av antall feil, nemlig *å vere*, *å seie*, *å gjere*, *å komme* og *å skrive*. Dette vil jeg kommentere nærmere i drøftingskapittelet.

I neste delkapittel vil jeg presentere funn fra tekster publisert av Utdanningsdirektoratet. I den forbindelse vil jeg også kommentere hvilke formelle feil det vises til i sensorveiledningen.

5.7 Vurderte elevsvar publisert av Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet har publisert 11 tekster på nettsidene sine fra grunnskoleeksamen våren 2016. Dette er gjort med tanke på å være vurderingshjelp for lærere og sensorer. Av disse er fire aktuelle for min problemstilling, de er nemlig skrevet på nynorsk av elever med nynorsk som sidemål. To av sidemålstekstene ble i tillegg brukt på sensorskoleringen våren 2016, ment å være retningsgivende for landets sensorer i forkant av det endelige sensorarbeidet. Karakterene på tekstene som er frigitt er begrunnet ut ifra eksamensveiledningens kjennetegn på måloppnåelse. Siden det viser seg at uenigheten blant sensorene er størst blant toppkarakteren, har Utdanningsdirektoratet publisert flere seksertekster. Av de fire tekstene jeg har sett på, har to fått karakteren 6, en har fått 5 og en har fått karakteren 3. (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Jeg har sett på feiltyper i elevtekst G, I, J og K. I disse tekstene er karakteren åpen og blir kommentert, i motsetning til de andre elevsvarene jeg har analysert, dette fordi jeg vil presentere hvilke formelle feil det vises til i sensorveiledningen, og hvilke feil som finnes i oppskriften vurderte elevsvar på Utdanningsdirektoratets nettsider må sies å være. I kapittel 6 vil jeg drøfte hvilken vurderingshjelp dette i neste omgang gir lærere og sensorer.

Elev G har fått karakteren 3. Eleven har valgt å skrive en fortellende tekst i oppgave B2, «Bak fasaden», og hele elevbesvarelsen er på 4 A4-sider. Følgende feiltyper fordeles i denne teksten slik:



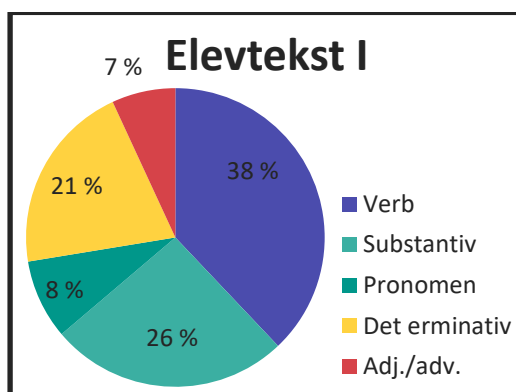
Verb er den desidert største feilkategorien også her, 42 feil av totalt 105 er registrert som verbfeil, dette tilsvarer 40 %. Verbfeilene fordeler seg slik i denne teksten:

Feilkategorier verb	Eksempel fra teksten (G)	Riktig
Manglende samsvarsbøyning	...korleis tekstane er skrivne og bygd opp. ...er biografien skrive som eit lite utdrag.	...bygde opp. ...skreven som...
Sterkt verb	ble (2 ganger) inneholder beskriver gikk (2 ganger) gjør (2 ganger), gjøre (3 ganger) å være – har vert falt løp sitter fløygde fikk kommer (2 ganger) latar (2 ganger) si, sei	blei inneheld beskriv gjekk gjer, gjere vere – har vore fall sprang sit flaug fekk kjem lèt seie
e-verb	tiltrekke ynsket (3 ganger) kjøre	tiltrekt ynskte køyre
a-verb	dukket oppfatte verker diktet kviskret	dukka oppfattar verkar dikta kviskra
Feil tid av verbet, presens for infinitiv	held (2 ganger)	halde
j-verb	veljar valte	vel valde
Presens partisipp	innsettande	sitjande

Ord skrevet feil, bokmålsvariant	spille	spele
-------------------------------------	--------	-------

I vurderingsmatrisen til tekst G står det at det er noe korrekt bruk av formverkets regler, men at det er mange feil i bøyning av mye brukte substantiv og verb. Denne eleven har også fått påpekt mange feil i pronomener og eiendomsord. I den oppsummerende kommentaren står det om tekst G: «Eksamenskarakteren speglar elevens kompetanse i norsk sidemål. Sjølv om eksamensrettleiinga seier at ein kan forvente noko meir kompetanse i hovudmålet enn i sidemålet, er dei formelle ferdigheitene i dette svaret klart med på å trekkje karakteren ned til ein trear.» (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 42). Sensorveiledningen påpeker at skrivefeil i ord som er mye brukt, samt skrivefeil som bryter med skriveregler som er sentrale, er mest alvorlig. For treer-tekster forventer de korrekt stavemåte av mange ord som er ulike på nynorsk og bokmål, i tillegg forventes det at bøyning av verb, substantiv og adjektiv stort sett er korrekt. Samtidig hevdes det at det er et skille mellom treertekstene og firertekstene i at treertekstene oftere viser feil bøyning av høyfrekvente verb, at presens- og preteritumsformer blandes mer, og at pronomenerformer sammenblandes. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13)

Elev I har fått karakteren 5. Denne eleven har også valgt å skrive oppgave B2, «Bak fasaden», og den totale elevbesvarelsen del A og B er på 4 sider. Feiltypene i teksten fordeler seg på denne måten:



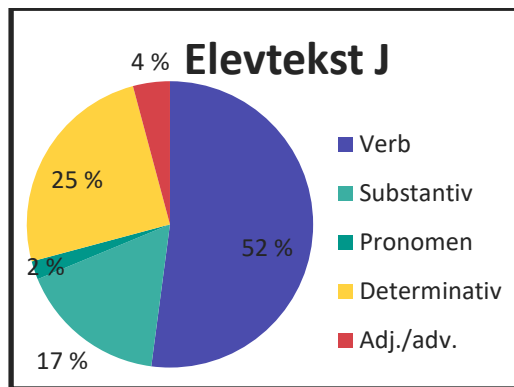
Jeg velger også her å presentere verbfeilene, siden det er denne ordklassen som dominerer i feiltypene også til elev I. Av totalt 58 registrerte feil er 22 av dem innen kategorien verb. Dette tilsvarer 38 %, og verbfeilene fordeler seg på denne måten:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (I)	Riktig
e-verb	heitar tydar kjøre prøver	heiter tyder køyre prøver

	smilar	smiler
-ast-verb	møtast finnes kan tydas	møtest finst kan bli tyda
Sterke verb	forsvinner innehald skrev være (3 ganger) gjør kommer	forsvinn inneheld skreiv vere gjer kjem
Feil ord	for (2 ganger) hold kvite	får halde vite
Presens for infinitiv	held	halde
a-verb	den er strøket	han er stroken

I Utdanningsdirektoratets vurderingsveiledning står følgende kommentarer i oppsummeringen av vurderingen av tekst I: «Eksamenssvaret held gjennomgåande eit høgt nivå. Eleven viser mykje god bruk av tekstvedlegg, og eleven viser at han eller ho meistrar å skrive ulike typar tekstar. Omfanget av formelle feil trekkjer det heilskaplege inntrykket noko nedover.» (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 51). Videre står det under vurderingen av formelle ferdigheter i denne teksten at det er mange verb som blir bøyd feil, også verb som blir brukt mye. I tillegg bøyes en del intetkjønnsord feil i ubestemt form flertall. I sensorveiledningen forventes det at tekster som skal få karakteren 5 og 6 først og fremst har skrivefeil i ord som er lavfrekvente, og at disse feilstavete ordene da helst skal være stavet riktig andre steder i teksten. I tillegg skal elevsvaret gjennomgående vise at verb, substantiv og adjektiv er korrekt bøyd. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13)

De to siste tekstene frigitt av Utdanningsdirektoratet har begge fått karakteren 6, det som står gjengitt fra sensorveiledningen ovenfor om hva som forventes for å få karakteren 5 og 6, gjelder dermed også for de to elevtekstene presentert nedenfor. Feilene i elevtekst J fordeler seg på denne måten:



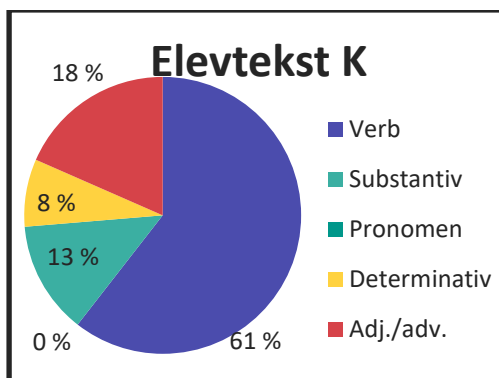
Elev J har valgt å skrive oppgave B4 der de skulle reflektere over Ibsen-sitatet: «Den sterkeste mannen i verden er han som står mest alene.» Det totale elevsvaret er på 6 A4-sider. Av 48 registrerte feil er 25 verbfeil. De fordeler seg på denne måten:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (J)	Riktig
Manglende samsvarsbøying – perfektum partisipp	Biografien (...) blei skreive... (...)blei diktet «Borte» skreive... (...) er tekstane skreive og bygd opp...	blei skriven blei skrive er skrivne og bygde opp
Feil vokal	tåler (3 ganger)	toler
-ast-verb	kjennes hørtes	kjennest hørdest
Sterke verb	vær så snill sto (3 ganger) satt (3 ganger) rant (2 ganger)	ver stod sat rann
Kan være både a-verb og e-verb. Her monoftong for diftong	pekte	peikte/peika
Modalt hjelpeverb Uregelrett verb	tørre si (4 ganger)	tore seie
e-verb	skyldte	skylde

I tekst J står det under formelle ferdigheter: «Nokre feil finst, for eksempel «si» (for «seie»), «satt» (for «sat») og «sto» (for «stod»), men det er ikkje naudsynt å skrive feilfritt for å få ein toppkarakter. Eksamensrettleiinga for 2016 seier dessutan at ein ikkje kan forvente at elevane meistrar sidemålet like godt som hovudmålet.» (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 58). Den siste teksten har som tekst I noen feil i korrekt bruk av intetkjønnsord, i tillegg til manglende samsvarsbøying av perfektum partisipp («tekstane er bygd opp» i stedet for «tekstane er bygde opp»). Den

oppsummerende kommentaren konkluderer med at elevsvar J viser svært god norskfaglig kompetanse, at eleven mestrer analyserende, argumenterende og fortellende skriving svært godt, og at språket er godt. Avsluttende kommentar er: «Det finst nokre nynorskfeil i eksamenssvaret, men dei formelle ferdigheitene står likevel fram som svært gode.» (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 58). Tekst I ble vurdert til karakteren 5, mens tekst J ble vurdert til karakteren 6. Dette kan forstås som at formelle feil kan være med på å trekke helhetsinntrykket ned, slik at karakteren kanskje blir dårligere enn den skriftspråklige kompetansen skulle tilsi (tekst I). På den annen side kan en elev oppnå toppkarakter med relativt mange feil i det nynorske formverket (tekst J).

Elev K fikk også karakteren 6 på sin besvarelse. I denne teksten fant jeg totalt 38 feil. Feilene fordeler seg slik:



61 % var verbfeil, noe som tilsvarer verbfeil registrert 23 ganger. Elev K valgte å skrive oppgave B1, i den oppgaven skulle elevene skrive en tekst der de forteller om hvordan en person tar ansvar, mens en annen ikke gjør det. Teksten skulle inneholde replikkveksling som skulle være sentral for spenningsutviklingen. Elev K har skrevet en fortellende tekst, og elevsvaret er på totalt 5 sider. Verbfeilene fordeler seg slik:

Feilkategorier	Eksempel fra teksten (K)	Riktig
a-verb, men her feil vokal	virke	verke
a-verb	understreker	understrekar
a-verb/e-verb	stirra	stira/stirte
a-verb/e-verb	stirret	stira/stirte
Manglende samsvarsbøying – perfektum partisipp	Hendingane er skrive.. Han er skrive... Diktet er skreve...	skrivne skreven skrive
Ast-verb som er avhengig av modalt hjelpeverb	...kan også tolkes...	kan tolkast
Sterkt verb	gjelder vær (3 ganger)	gjeld ver

	brøyt	braut
Feil tid av verbet, preteritum for infinitiv, Infinitiv for preteritum	kan tenkte kommandere han	kan tenke kommanderte han
e-verb	ringjar hørte fortjente	ringjer hørde fortente
Uregelrett verb	si	seie
Feil ord	viska løp	kviskra sprang
Modalt hjelpeverb	tørr	torer/tør
j-verb	spurte	spurde

Elevtekst K omtales som et eksamenssvar med gjennomgående korrekt rettskriving. Men også i denne teksten påpekes det feil som: «vær» for «ver», «skreve» for «skrive», «viska» for «kviskra», «si» for «sei» og «tørr» for «tør».» (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 64). Det står videre i den oppsummerende kommentaren for denne teksten at tekster som får karakteren 6, som denne teksten fikk, kan inneholde både feil og mangler. Videre påpekes det at: «I eksamensrettleiinga for 2016 er det dessutan understreka at ein kan forvente at elevane meistrar hovudmålet sitt noko betre enn sidemålet.» (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 64). Denne elevteksten fikk toppkarakter til tross for verbfeilene gjengitt over.

Det virker som om det med andre ord noen ganger trekker ned med feil i de formelle ferdighetene, mens det andre ganger forsvares med at eleven ikke trenger å beherske de formelle ferdighetene like godt i sidemålet sitt som i hovedmålet sitt, så derfor trekkes det ikke ned. Selvsagt er disse elevtekstene Utdanningsdirektoratet har frigitt vurdert helhetlig, og det er den totale norskfaglige kompetansen eleven har vist i tre tekster som er vurdert med en avsluttende karakter, men for meg er det interessant å se isolert sett på hvor stor vekt det legges på formelle ferdigheter, siden det er den siden av eksamenssvarene jeg har undersøkt. Konklusjonen i så måte må vel være at det ikke er noen entydig tendens til at de formelle ferdighetene teller opp eller ned, men at de gjør begge deler, og at de kan brukes til å forsvare både at en karakter trekkes opp eller ned. Det er også en klar tendens at vurderingsveiledningens påpeking om at elevene forventes å mestre hovedmålet sitt bedre enn sidemålet, blir brukt som en forklaring på enten at karakteren vippes opp eller at den trekkes ned.

6.0 Drøfting av funn

I kapittel fem har jeg presentert resultater fra undersøkelsen min i fem ulike ordklasser. Jeg har vist hvordan feilene i noen utvalgte tekster fordeler seg prosentvis ut fra totalt antall feil i de på forhånd definerte ordklassekategoriene. De utvalgte tekstenes feiltyper vil i dette kapittelet være utgangspunkt for drøfting av hva grunnene muligens kan være til at akkurat disse feilene gjøres. Siden verb dominerer feilprosenten i alle elevtekstene, ønsker jeg å vie mest plass til drøfting av den ordklassen og feiltyper funnet der. I dette kapittelet vil jeg også drøfte hva slags vurderingshjelp Utdanningsdirektoratets sensorveiledning eventuelt kan gi lærere og sensorer. Er vurderingsveiledningen til Utdanningsdirektoratet nyttig og til hjelp i vurderingsarbeid?

Eksamen er en skrivesituasjon som foregår over fem klokketimer. Jeg forutsetter før drøftingen av resultatene fra analysen at alle elevene denne dagen har gjort sitt aller ytterste for å få til et best mulig resultat på en dag preget av alvor en eksamenssituasjon skaper. Siden alle tekstene er skrevet på PC, forutsetter jeg også at elevene har hatt tilgang til digital ordliste, eventuelt ordliste i papirutgave. Under eksamen er alle hjelpemidler tillatt, unntaket er oversettelsesprogram og verktøy som kan brukes til kommunikasjon.

6.1 Funn fra elevtekster

Elevtekstene jeg har presentert funn fra i kapittel 5.2 viser alle tre usikkerhet i større eller mindre grad i bøyning av substantiv. Der intetkjønnsordene og hankjønnsordene får hunkjønnsending i flertall, samsvarer bøyningen med bokmålsbøyning. Det virker som om elevene er usikre på hvilket kjønn ordene har, eventuelt at det er generell usikkerhet omkring bøyningsreglene, og at det blir bingo hva slags ending akkurat disse ordene har fått eller ikke fått. Kanskje er svaret på hvorfor disse feilene gjøres, at mange rett og slett ikke tar seg tid til å slå opp i ordboka for å finne ut hvilket kjønn substantivet har? Som omtalt i kapittel 2.4, fant Søyland, Wetås, Stauri og Fretland liknende feiltyper i sine undersøkelser. Fretland ble overrasket over studentenes elementære feil som samsvarer med feil jeg fant i elevtekstene. Fretlands funn viste blant annet at det var generelt mange som hadde feil kjønn på substantivene, noe som igjen resulterte i feil bøyning. Som i mine elevsvar konkluderte han med at bokmålspåvirkningen er stor når det gjelder rett bruk av substantiv. Reffhaug fant i sin undersøkelse blant elevene som prøvde seg fram i

skriftlig nynorskarbeid ved hjelp av egen dialekt, at det var problematisk med substantiv i intetkjønn. Mine elevsvar viser at intetkjønnsordene ofte får hankjønns- eller hunkjønnsbøyning. Dette kan være fordi intetkjønnsformene på nynorsk skiller seg fra bokmålsformene, og at siden påvirkningen fra bokmål og talemål er stor, gjøres det mange feil akkurat her.

Pronomenbruken i elevsvarene jeg har analysert, viste at de feilene som ble gjort enten samsvarte med bokmål, eller at det ble brukt ord som *dems* og *dæm*. *Dems* og *dæm* kan være et resultat av påvirkning fra talemål, eller det kan være ord som eleven synes høres nynorsk ut, og at vedkommende har valgt å bruke dem for å markere at det skal være annerledes enn bokmålsformene. Det er tydelig at bokmålsdominansen er stor i elevenes bruk av pronomen, og at når en elev for eksempel skriver *hun* i stedet for *ho* konsekvent gjennom hele besvarelsen sin, 15 ganger, så mangler den eleven kunnskap om at det heter *ho* på nynorsk, og ikke *hun*, jfr. kapittel 3.4.3. Åse Wetås fant i sitt materiale fra KAL-prosjektet at mange elever strever med å bruke pronomen rett, og at påvirkning fra bokmål og talemål kan være årsaker til det. Hadde Agder- og Rogalandselevne valgt å bruke dialekten sin om utgangspunkt, ville nok de fleste skrevet *ho* i stedet for bokmålsordet *hun*. Akkurat for dette ordet ville dialekt nær skiving ha hjulpet på feilprosenten.

I bruken av determinativ kan det i mine undersøkelser virke som om noen av elevene overdriver bruken av a-endinger for å få det til å høres mer nynorsk ut. Dette kan eventuelt også være på grunn av påvirkning fra dialektbruk, men siden tekstene er fra Agder og Rogaland er for eksempel ikke *detta* typisk dialektuttrykk i området. Hadde eleven som skreiv *detta* i teksten sin derimot vært fra Østlandet kunne det ha vært tilfelle at det var dialektpåvirkning som var årsaken til bruken av den formen. Men jeg tror at bruken av de konsekvente a-endingene er fordi eleven synes det høres mest nynorsk ut, og for at vedkommende elev velger å bruke noe annet enn bokmålsformen. Andre feil i determinativbruk samsvarer med bokmål, for eksempel *en*, *noen*, *egen*, *de*, *et*. Flere steder i tekstene er det manglende samsvar mellom determinativ og substantiv. Det kan jo også bety at eleven er usikker på hvilket kjønn substantivet har. Dette kunne med andre ord kanskje like gjerne ha talt som en substantivfeil.

Alle feilene som er registrert i kategorien adjektiv/adverb samsvarer med skrivemåten i bokmål. Påvirkningen fra bokmål gjør at elever gjør disse feilene, samt at

de mest sannsynlig mangler kunnskap om korrekt bruk. Kan det at lærerne også er usikre i rett pronomenbruk speile feil elevene gjør? Dette kan være utgangspunkt for videre forskning.

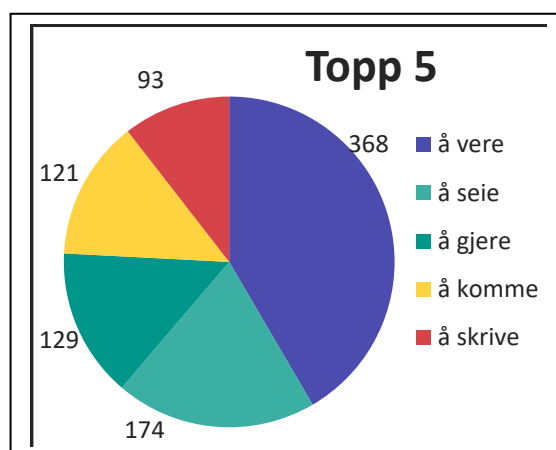
I gjennomgangen av materialet mitt fant jeg aller flest normavvik i ordklassen verb. Nynorsk er et talemålsnært skriftspråk, og derfor er det naturlig med bruk av mange verb. I tillegg har fortellende tekster ofte handling der verb er en viktig ordklasse. (Skjelbred, 2014, s. 137-138). Kanskje er det grunnen til at verb dominerer feiltypene i analysen min. Dette forsterkes jo også naturlig nok av at hver enkelt verbfeil teller, slik at dersom et verb registreres som feil 10 ganger, så blir det 10 opptellinger. Elevene i mitt materiale virker uansett å være usikre i gjeldende regler for korrekt bøyning av verb.

Blant annet verbene *å være* og *å gjøre* blir brukt som på bokmål. Som tidligere omtalt oppfordrer Søyland og Fretland til å pugge akkurat disse to verbene, jfr. kapittel 3.6.1. Disse er det nemlig fort gjort å bruke feil, og de må læres. Disse verbene topper lista over verb det gjøres flest feil i bruken av. I tillegg kommer verbene *å seie*, *å komme* og *å skrive*. Noen av elevsvarene viste at elever synes det bør være ar-ending på verb i presens uansett, kanskje for at det skal høres mest mulig nynorsk ut, som i *skrivar*, *hetar* og *veljar*. Bøyinga av det modale hjelpeverbet *skulle*, som blir til *ska* i elevsvar, er mest sannsynlig et resultat av påvirkning fra dialekt siden materialet mitt inneholder tekster fra Rogaland. Ellers samsvarer verbfeilene med bokmålsformene, som *lest*, *finner*, *fant*, *satt*, *passer* og *ble*. Det er altså tydelig bokmålpåvirkning og påvirkning fra dialekt i funn av feil i ordklassen verb. Eksamensbesvarelsen til elev 39 viser hvordan dialekten kan påvirke skrivemåten og dermed føre til feil i det nynorske skriftspråket. *Ska* og *ska* brukes som sagt mest sannsynlig på grunn av påvirkning fra dialekt, det samme gjelder kanskje *e* for *er* og *va* for *var*.

Det er jevnt over mye feil i ordklassen verb i alle tekstene. Gjennomsnittlig prosentandel feil er på 50 %. Etter å ha talt opp og kategorisert alle verbfeilene i alle elevtekstene, ble de verbene som opptrådte feil tre ganger eller mer i en tekst, samlet sammen til en ny undersøkelse. Det resulterte i fordelingen som er presentert i kapittel 5.6. Ut fra den oversikten skilte det seg tydelig ut fem verb. Disse er alle høyfrekvente ord, og det kan være en av årsakene til at de har oppnådd såpass mange feil. Det er verbet *å vere* som topper lista, hele 368 ganger registrerte jeg feil i bruken av dette verbet, altså mer enn dobbelt så mange ganger som verbet som kom på andreplass, *å seie*. Mange

ganger ble verbet *å vere* brukt som på bokmål, eller det ble brukt dialektvarianter som *e* og *va*, eller liksom-nynorsk som *har vert*. Tre av verbene på topp 5-lista er sterke verb: *å vere*, *å komme*, *å skrive*. De to siste verbene på lista, *å seie* og *å gjere*, er svake verb med uregelrett bøyning. (Fretland & Søyland, 2013, s. 73-75). Reffhaugs elever skreiv også uregelrette verb feil da de skreiv med utgangspunkt i egen dialekt. Eiksund stiller spørsmål ved om nynorsk er i ferd med å bli et skolespråk, og om bokmålsformene overtar som normert skriftspråk. Kan det være grunnen til at uregelrette verb er blant de verbene med høyest prosentandel feil?

Verb topp 5	Antall feil
å vere	368
å seie	174
å gjere	129
å komme	121
å skrive	93



Det viser seg med andre ord at elevene strever spesielt med bøyning av verb, og at de er usikre og inkonsekvente i bøyingsmønstrene de bruker. Dette samsvarer med Søyland, Wetås, Stauri og Fretland sine funn. Elevtekstene i mitt materiale viser at det er stor usikkerhet i bøyning av både sterke og svake verb, og at det virker som om det er en tendens til å tippe litt på hvilke former som skal brukes. De fem verbene som det er registrert flest feil på bruken av, bør ikke være så vanskelige å lære seg, og dersom denne elevgruppen hadde lært seg bare disse fem verbene, ville den totale feilprosenten gått betraktelig ned. For egen del vil jeg bruke denne oversikten til å spisse veiledning av egne elever. Er det noe de i alle fall skal lære seg i det nynorske skriftspråket, så er det disse fem verbene.

Påvirkningen fra bokmål og talemål er stor i elevtekstene jeg har analysert. Det virker som om mange elever tipper på hva om er riktig ending ved enkelte anledninger, og at de som tidligere nevnt noen ganger finner opp ord for å få det til å høres nynorsk ut. Enten tar de seg ikke tid til å slå opp, eller så kan de ikke bruke hjelpemidlene rett, muligens synes de det tar for lang tid og blir for omfattende dersom de må slå opp i ordlista ofte. Kanskje er slurv og feil i nynorsken til akkurat disse elevene et resultat av at

de egentlig ikke synes det er så nøye om de skriver nynorsk rett eller ikke. Dette viser ikke mine undersøkelser, siden jeg kun har foretatt en kvantitativ undersøkelse for å registrere feiltyper, men det kan være verdt å forske videre på i neste omgang. Elevene har tilgang til alle mulige hjelpemidler, allikevel skriver de såpass mye feil, kan det være fordi lærerne i forkant har oversett en del bokmålsrelaterte eller dialektrelaterte feil, som Synnøve Matre hevder i forbindelse med feil gjort av nynorskelever i Normprosjektet? Kan det at elever læres opp til å skrive dialektnært, som omtalt av Reffhaug tidligere i oppgaven, gjøre at elever læres opp til feil strategier når de skal skrive på nynorsk? En Rogalands-elev vil jo i så fall skrive *sko* for *skulle* dersom dialekten skal være rettesnoren i skriftlig nynorsk-arbeid. Bør i så fall arbeidet med skriftlig nynorsk starte tidligere? Undersøkelsen til Jansson og Traavik omtalt i kapittel 2.7, viser at det nytter med tidlig start. Tidlig start gir god nynorsk kompetanse, og holdningene til det nynorske skriftspråket blir bedre ved økt mestring. Eller er det oss lærere som undervurderer verdien av å skrive rett, er det ikke så nøye? Stauri og Fretland har, som omtalt i kapittel 2.5, funnet at lærerstudenter viser stor usikkerhet om skrivereregler når de skriver nynorsk, dette gjenspeiles naturlig nok i neste omgang i skolen. Dersom framtidige lærere ikke har nynorsk morfologi inne, hvordan skal de da kunne lære korrekt nynorsk bort til ungdomsskoleelever?

Det er uansett interessant å vite hva slags feil elevene gjør, slik at de forhåpentligvis kan veiledes til å ikke gjøre akkurat disse feilene neste gang. Det må være mulig å skreddersy undervisningen ut fra feiltypene som dominerer i elevtekstene. Kanskje er det ikke det samme mønsteret som vil gjenta seg i andre elevers tekster som i mitt materiale i denne oppgaven, men tendensene kan være reelle og gjelde for flere. Uansett er denne måten å rette på, eller å systematisere feiltyper på, kanskje nyttig. Ved å visualisere og på den måten vise hva hver enkelt konkret strever med i skriftlig nynorsk, kan en skreddersy og tilpasse undervisningen til hver enkelt, slik at en ved å bli bevisst feiltypene kan unngå å gjenta dem i neste skriftlige arbeid. For elevene blir det veldig tydelig å se sine egne feiltyper presentert i et sektordiagram. Dette vil føre til at en som lærer bedre kan følge opp hver enkelt elev og se hver enkelt sin egenart. Siden det er eksamensbesvarelser jeg har analysert i denne oppgaven, vil naturlig nok ikke måten å kategorisere og analysere feiltype-funn i akkurat disse tekstene kunne brukes i oppfølging av hver enkelt elev, men jeg har tro på at en kan benytte seg av denne måten å møte elevtekster på i framtidig undervisningspraksis. Derfor har jeg ønsket å se på typer feil,

og på hvor mange ganger feil opptrer i de ulike ordklassene. Jeg har bevisst ikke vært opptatt av karakter, eller av antall feil i forhold til antall ord. Dette for å gjøre det mest mulig oversiktlig og enkelt ut fra intensjonen med oppgaven.

Utdanningsdirektoratet viser vei for hvordan man både bør vurdere elevtekster skrevet på nynorsk, for så i neste omgang å være til hjelp i hvordan undervisningen bør organiseres og hva det bør legges vekt på. I det neste underkapittelet vil jeg drøfte tekstene som er publisert av Utdanningsdirektoratet, og i neste omgang hvilken vurderingshjelp dette gir til lærere og sensorer.

6.2 Funn fra vurderte elevsvar fra Utdanningsdirektoratet

Tekstene, presentert i kapittel 5.7, er fra Utdanningsdirektoratet vurdert etter underpunktene *innhold og kjeldebruk, tekstoppbygging, språkbruk og formelle ferdigheter*, i tillegg har hver tekst en avsluttende, oppsummerende kommentar. Disse tekstene er også gitt karakter ut fra kjennetegn på måloppnåelse publisert i eksamensveiledningen for dette årets eksamen. Her vil karakteren også være et moment, siden de er frigitt og offentlige for allmennheten via Utdanningsdirektoratets egne nettsider. Utdanningsdirektoratet oppfordrer i tillegg til å bruke de vurderte elevsvarene på nettet som utgangspunkt for samtale med egne elever. I tillegg er tekstene tenkt å være et ledd i vurderingsveiledningen for lærere. Hvilke formelle feil vises det til, og i hvilken grad vektlegges de ulike feiltypene? Trekkes karakteren for eksempel ned om det er formelle feil i det nynorske skriftspråket, eller godtas det mer formelle feil enn når elever skriver på hovedmålet sitt? Og på hvilken måte kan dette hjelpe lærere og sensorer i vurderingsarbeid?

Er Utdanningsdirektoratets sensorveiledning og vurderte elevsvar omtalt ovenfor til god vurderingshjelp og støtte for lærere og sensorer? Jeg mener det som er funnet og omtalt over viser at sensorveiledningen er vag og ikke presis nok. Når ikke en gang Utdanningsdirektoratet våger å ta nynorsk grammatikk og formverk på alvor, kan en lure på hvordan og hvorfor norsklærere skal gjøre det. Jeg opplever at det sies mellom linjene i vurderingsveiledningen at det ikke er så farlig med formelle feil. I vurderingsmatrisen presentert i sensorveiledningen for 2017, står det som tidligere nevnt følgende om de formelle ferdighetene som kreves for å få karakterene 5 og 6: «Sidemålssvaret har skrivefeil først og fremst i lågfrekvente ord, og dei feilstava orda kan vere stava riktig

andre stader i teksten. Sidemålssvaret viser gjennomgående korrekt bøyning av verb, substantiv og adjektiv.»(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Dette oppleves ikke som presis, nyttig og god veiledning, og når ikke veiledningen fra Utdanningsdirektoratet oppleves som god nok, hvem skal da legge føringene? Og kanskje er vi her ved noe av kjernen i at det skrives så mye feil når bokmåselever skriver nynorsk. Det blir individuelt hvordan lærere legger opp undervisning i nynorsk, det blir individuelt hvordan lærere veileder elever, og det blir ingen felles forståelse av hvor mye det formelle skal vektes. Enkelte ganger betyr det formelle noe for karakteren, karakteren trekkes ned, andre ganger betyr det ikke noe, og karakteren vippes opp. Her trengs det mer forskning. Norsklærere må forske på egen praksis, og på egne elevers praksis, og vi må ta dette på alvor. Redskapet jeg har brukt i denne oppgaven kan være en måte å gjøre det på. Men når Utdanningsdirektoratet ikke tar det på alvor, og når til og med Kunnskapsministeren omtaler sidemål som ensbetydende med nynorsk, og samtidig vil ha et sidemål med mindre fokus på å skrive, kan en kanskje forstå hvorfor elever ikke har fokus på korrekt bruk av det nynorske formverket.

Nynorsk er en del av norske verdier og norsk kultur. Noe av det mest spennende med Norge er den norske språksituasjonen. Og dette som i utgangspunktet ikke skulle være noen språkpolitisk oppgave, viser at språk og politikk uløselig er knyttet sammen, det er umulig å komme utenom det faktum at språk er politikk. Norges språksituasjon med to likestilte skriftspråk, viser et Utdanningsdirektorat som kanskje ikke har vilje eller evne til å ta språksituasjonen i Norge på alvor. Vanskene norske tiendeklassinger har i å skrive korrekt nynorsk som sidemål, gjenspeiler feilene lærerstudenter gjør. Manglende kunnskap blant lærerstudenter vil vise seg igjen i undervisningen ute i skolene, behovet for en klar og presis veiledning fra Utdanningsdirektoratet er derfor stor. Men er den til hjelp? Er det vilje nok i Utdanningsdirektoratet til å ta det på alvor, eller er det egentlig ikke så nøye? Fører sensorveiledning og vurderte elevsvar til at lærere og sensorer vektlegger formelle ferdigheter likt i vurderingsarbeidet? Jeg tror ikke det. Jeg tror det fortsatt er en lang vei å gå, og en jobb som må gjøres i henhold til en felles vurderingspraksis, en felles forståelse, og en økt satsing på å forvente at bokmåselever kan klare å skrive også sidemålet sitt riktig. Økt kunnskap vil føre til økt mestring, bedre holdninger og forhåpentligvis økt skriveglede.

7.0 Avsluttende kommentarer

Denne oppgavens utgangspunkt var at jeg var spesielt nysgjerrig på hva elever gjør av feil når de skriver på nynorsk. Nynorsk og bokmål er formelt likestilte, men så er de det ikke allikevel. I realiteten er det ene et sidemål hvor skrivekompetansen til elevene er lavere enn den er i hovedmålet. I min skolehverdag møter jeg elever med nynorsk som sidemål, og jeg undrer meg over hvorfor det skal være så vanskelig for dem å lære seg å skrive nynorsk rett. Denne tanken har også slått meg gjennom flere år som sensor i norsk ved avsluttende grunnskoleeksamen. For meg har det virket som om det er de samme feilene som går igjen. Jeg har trodd at verb var den dominerende ordklassen med mest feil, men jeg har jo ikke visst det. Dette var bakgrunnen for at jeg ønsket å bruke en kvantitativ metode for å telle opp, og om mulig tallfeste hvordan feiltypene prosentvis fordelte seg i elevers tekster. Målet med oppgaven var å finne ut av hva som var «bøyygen», hva elevene i mitt forskningsmateriale spesifikt gjorde av feil når de skreiv på nynorsk. Jeg var så heldig å få benytte materiale fra avgangseksamen våren 2016, og til sammen 64 eksamenssvar ble lagt under lupen. Alle disse tekstene er fra elever i Rogaland og Agderfylkene. På forhånd bestemte jeg meg for fem ordklasse-kategorier, og ved gjennomgang av alle eksamenssvarene, viste det seg at verb er den ordklassen der det gjøres aller mest feil. Selv om nynorsk er et talemålsnært skriftspråk som er kjennetegnet av høyfrekvent verbbruk, er tallene nokså entydige. Kanskje det er ekstra viktig å beherske gjeldende regler for verbbruk nettopp fordi verb brukes så ofte i nynorsk. Formålet mitt med å finne ut hvordan feiltypene fordeler seg, er at jeg i neste omgang kan bruke denne kunnskapen til å skreddersy undervisningen min for framtidige elever. Bevisstheten min rundt hva elever gjør av feil, har gjort at jeg føler meg tryggere på hvor jeg skal sette inn støtet i opplæringen. Jeg tror også at en ved å rette elevtekster på en måte som visualiserer for elevene hvor de gjør mest feil, kan skape et utgangspunkt for gode samtaler i elevenes etterarbeid og redigering av egne tekster.

I denne oppgaven har jeg søkt å finne svar på hva slags typer formelle feil elever gjør i nynorsk til avsluttende eksamen i norsk sidemål i 10. klasse, og hva grunnen kan være til at de gjøres. Den dominerende feilprosenten i hver enkelt elevtekst var som nevnt ovenfor i ordklassen verb. Gjennomsnittlig 50 % av alle feil havnet i denne ordklassen. Mange av feilene som elevene gjorde hadde samsvar med påvirkning fra bokmål eller dialekt, og de avslørte usikkerhet og vakling i reglene for korrekt bøyning,

skrivemåte og bruk. Dette samsvarer med funn gjort i tidligere forskning. I forskningsspørsmålene mine ønsket jeg også å se nærmere på vurderte elevsvar med kommentarer som Utdanningsdirektoratet har publisert. Disse ville jeg benytte for å peke på formelle feil det blir vist til i sensorveiledningen, og om dette kan være til hjelp i eget vurderingsarbeid som lærer og sensor. Sensorveiledningen pekte på at korrekt bøyning av verb, substantiv og adjektiv var spesielt viktig, og at for å oppnå høy måloppnåelse skal en tekst vise gjennomgående korrekt bøyning. Samtidig understrekes det at man forventer at hovedmålet til en elev mestres bedre enn sidemålet. I kommentarene til de vurderte elevsvarene fra Utdanningsdirektoratet, opplevdes nettopp kommentarene som selvmotsigende, upresise og vage. Det betyr at Utdanningsdirektoratet ikke yter god og entydig nok hjelp i vurderingsveiledningen lærerne og sensorene forholder seg til, og i neste omgang at tospråkssituasjonen i Norge ikke tas på alvor.

Norsk er både nynorsk og bokmål. Jeg ønsker i min videre lærergjerning å bli flinkere på å være bevisst akkurat det. Med det mener jeg at jeg ikke lenger skal se nynorsk som en isolert del av norskopplæringen, men at jeg vil på en naturlig måte bruke tekster på nynorsk og bokmål om hverandre, samtidig som at elevene mine skal skrive tekster både på bokmål og nynorsk ofte, både korte og lange. Jeg har gjennom arbeidet med denne oppgaven lært at for at nynorsk skal bli et levende språk må vi bruke det, og vi må omgi oss med det. Vi må lese og skrive det ofte og mye. Det hadde vært interessant å forske videre på det ved neste korsvei, hvordan man kan legge opp undervisningen for å få til akkurat det, og hvordan det vil påvirke nynorskkompetansen til elevene. I den sammenhengen hadde det vært spennende å forske på egen klasse, bruke elever som informanter og forske på skriftlig arbeid som de leverer over tid. Ved å følge en klasse i tre år på ungdomsskolen, vil en i så fall kunne ha et rikt forskningsmateriale.

Det er viktig å jobbe med elevenes holdninger og motivasjon til nynorsk som sidemål. Tidligere i oppgaven har jeg vist til gode eksempler på hvordan tidlig start med nynorsk i opplæringen kan bidra til at elever utvikler både god kunnskap i og gode holdninger til nynorsk. Jansson og Traavik sin forskning er tydelig i sin konklusjon med hvordan elevene som hadde vært med på prosjektet med tidlig oppstart med lesing og skriving på sidemålet, ble gode til å skrive og fikk gode holdninger til sidemålet sitt. Reffhaug påpeker viktigheten av å knytte språk til identitet og kultur, og bruker drammensdialekten til sine elever for å få nynorskopplæringen relevant og motiverende.

Eiksund setter søkelyset på hvordan nynorskbrukere stadig blir minnet på sin mindretallsstatus ved at bokmål dominerer i samfunnet vårt. Gode holdninger gir motivasjon, motivasjon vil nødvendigvis medføre mestring, og mestring vil igjen føre til enda bedre holdninger. Tidlig start er nok, som Jansson og Traavik fant, en av nøklene til de gode holdningene. Tidligere leder for Nynorsksenteret, Anne Steinsvik Nordal, støtter dette: «Bokmålselevar likar nynorsk berre dei får begynne tidleg nok! Tidleg start og meir skrivetrening er viktig for å kunne skrive betre nynorsk.» (Nordal, 2007, s. 9). For å bli god i og glad i nynorsk er det naturlig at det må brukes, det må være et bruksspråk, et levende språk.

Kanskje er begrepet sidemål og hovedmål utdaterte begreper, allerede i benevningen av skriftspråkene våre skiller vi jo mellom de to språkene i det at et av dem er sidemål, likestillingen skriftspråkene imellom vil på den måten aldri bli reell. Dersom vi skal ta tospråks-situasjonen i Norge på alvor, må vi kanskje kalle det noe annet, for eksempel førstespråk og andrespråk? Eller skal vi fortsette å kalle det for hovedmål og sidemål og late som om de er likestilt i læreplan og undervisning? Samtidig som det til avsluttende grunnskoleeksamen forventes at det ikke er noen faglig nivåforskjell på tekstene skrevet på hovedmål og sidemål, forsvarer karakterer gitt med at det er rimelig at elevene mestrer hovedmålet sitt bedre enn sidemålet. Dette viser at situasjonen med to likestilte skriftspråk ikke tas på alvor, og at veiledningene fra Utdanningsdirektoratet må forbedres.

Norsk er både nynorsk og bokmål, og derfor bør elever lese og skrive både nynorsk og bokmål også i andre fag enn norsk. I boka *Betre nynorskundervisning* utgitt av Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa ved Høgskulen i Volda, bekreftes dette: «Den beste måten å verta flinkare til å skriva nynorsk på meiner me er å skriva meir. Les og skriva meir.» (Myklebust, 2007, s. 62). Det hevdes videre at effekten av å jobbe med egne tekster og eget språk i etterkant kan være nyttig og lærerikt. Ved å lære av egne feil har en bedre grunnlag for å skrive riktigere og bedre neste gang. (Myklebust, 2007, s. 61-68). Bokmål omgir vi oss med til daglig, og bokmålpåvirkningen er stor. Det viste seg også i feiltypene funnet i materialet jeg har analysert. Bokmålsformene lurer seg inn når elever skriver nynorsk. Ved å ha en kontrastiv og metaspråklig tilnærming til egne tekster, må det kunne være mulig å eliminere noen av feiltypene som dominerer i hver enkelt elevs skrivearbeid.

Denne oppgaven skulle forsøke å være språkpolitisk nøytral. Det er ikke mulig, har jeg skjønt. Språk er politikk. Jeg ønsket å beskrive en ørliten del av det norske språklandskapet, og jeg valgte å gjøre det ved å analysere og kategorisere feiltyper i en liten, utvalgt del av eksamenssvarene til noen av elevene i 10. klasse i tre fylker. Jeg tenker at når en elev skriver *sko* i stedet for *skulle* gjennomgående i et helt eksamenssvar, så er det på grunn av dialekten, men så hører det jo absolutt ikke hjemme i det normerte skriftspråket. Dette må det være mulig å lære seg. At *å være* dominerer verbfeilene, må det også være mulig å gjøre noe med. Disse funnene gir meg i alle fall økt motivasjon og lyst til å finne mer ut av hvordan slike feil kan unngås, og jeg ser med glede fram til videre veiledning av ungdom i å skrive både på nynorsk og bokmål.

Litteraturliste

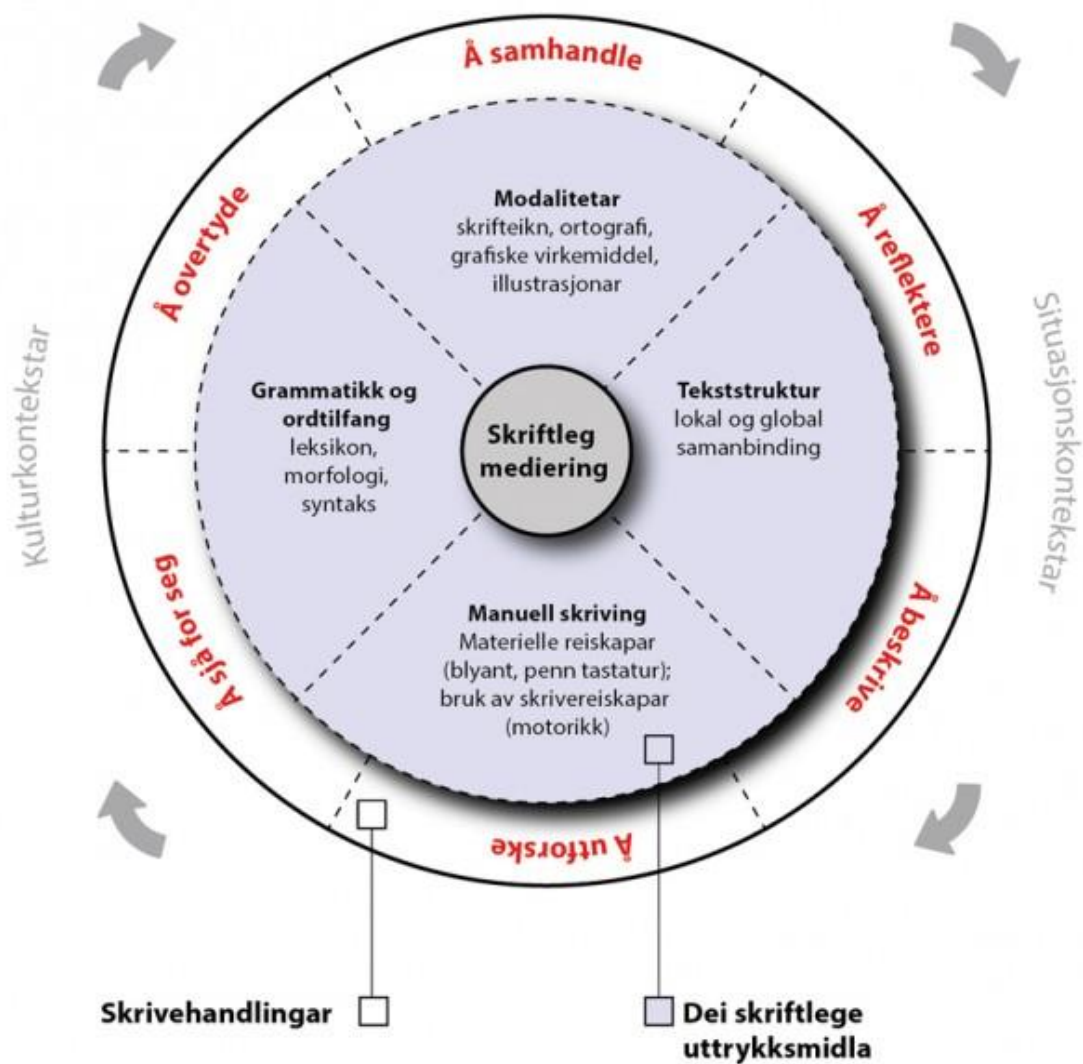
- Aske, J., & Holmen, S. E. (2017). Å stave korrekt: Pedantisk pirk eller uttrykk for nasjonal danning? Staveutfordringer til elever på 8. og 10.trinn. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 150-172). Oslo: Samlaget.
- Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. I S. Tvitekkja (Red.), *Klamme former og sær skriving? Språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein skulealder* (Vol. 1, s. 6-17). Oslo: Språkrådet.
- Askeland, N., & Falck-Ytter, C. (2009). *Nynorsk på nytt: Ei idèbok for studentar og lærarar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakke, J. O. (2015). Å "late tanker" med penn og tastatur - om Skrivehjulet og skriving som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken (Red.), *101 Skrivegrep - om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s. 56-75): Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2017). *Skriving som grunnleggende ferdighet: hvordan legge til rette for god skriveopplæring?* Paper presented at the Profesjonskonferansen, Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (Red.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse bind 1 Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., & Skar, G. (2015). Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling Trondheim: HIST.
- Budal, I. B. (2015). Morfologi. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen* (s. 123-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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: Det Norske Samlaget.
- Faarlund, J. T., Lie, S., & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskidaktikk*: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Fløgstad, K. (1996). Ikkje utanom Aasen, men over den *Antipoder*. Oslo: Gyldendal.
- Fretland, J. O. (2015). "Vi analyserar økningen i isokvanter" Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 176-187). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fretland, J. O., & Søyland, A. (2013). *Rettt og godt Handbok i nynorskundervisning*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hovdenak, M. (2011). Nynorsknorma - slik blir ho *Språknytt*, 3/2011.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K. (2011). Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk=nynorsk og bokmål* (s. 162-178). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Jansson, B. K., & Traavik, H. (2017). God i både nynorsk og bokmål allereie på barnesteget? *Norsklæreren* (1), 104-119.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, R. (2009). *Rettskrivingsstudiar etter 1980: ein komparativ analyse av studiar i nynorsk og bokmål*. Masteroppgåve i Nordisk Didaktikk, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32405/MASTEROPPGVE.pdf?sequence=3>

- Krekling, D. V. (2017, 11.03). Høyre med ny spiker i nynorskstilen. Hentet 12.03, 2017, fra <https://www.nrk.no/norge/hoyre-med-ny-spiker-i-nynorskstilen-1.13419779>
- Kulturdepartementet. (2001-2002). *Ot.prp.nr. 95*. regjeringen.no: Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-95-2001-2002-/id169672/sec1?q=ot.prp.%20nr.%2095%20\(2001-2002\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-95-2001-2002-/id169672/sec1?q=ot.prp.%20nr.%2095%20(2001-2002)).
- Kulturdepartementet. (2007-2008). *Mål og mening Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. regjeringen.no: Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/sec1>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langåker, S. O., & Nøttveit, A. R. (2015). Nynorskelevar dårlegare på rettskriving. Hentet 03.05, 2017, fra <http://framtida.no/articles/nynorsk-elevar-darlegare-pa-rett-skriving#.WQnq0k2wflV>
- Matre, S., & Solheim, R. (2017). Normprosjektet. Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning. Hentet 03.05, 2017, fra <http://norm.skripesenteret.no/>
- Myklebust, H. (2007). Å kunna uttrykkja seg skriftleg - på nynorsk. I A. S. Nordal (Red.), *Betre nynorskundervisning* (Vol. 2, s. 61-69). Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Høgskulen i Volda.
- Nordal, A. S. (2007). Sugne på sidemål. I A. S. Nordal (Red.), *Betre nynorskundervisning* (Vol. 2, s. 9-14). Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Høgskulen i Volda.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltreger i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reffhaug, M. B. (2016). "Jæ'kke intrissert,ass" - drammensdialekt som utgangspunkt for opplæring i nynorsk. *Bedre skole*, 2(2016), 77-81.
- Skjelbred, D. (1993). *Elevens tekst Et utgangspunkt for skriveopplæring* (3 utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen forlag.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst Et utgangspunkt for skriveopplæring* (4 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* Avhandling for ph.d.-graden, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skjong, S. (2011a). Norsk som undervisningsspråk og opplæringspråk i skolen i historisk perspektiv. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk=nynorsk og bokmål* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skjong, S. (2011b). Nordspråkleg kompetanse etter LK06. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei handbok om nynorsk i skolen* (s. 33-48). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skjong, S., & Vederhus, I. (2016). Synleg og meir nynorsk = betre nynorsk. Utvikling av literacy på norsk: bokmål og nynorsk, for alle elevar på barne- og ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skiving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet" *Viden om læsning*, 2014(15), 76-87. Hentet fra http://norm.skripesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf
- Språkrådet. (2005, 17.03.2006). Grammatiske termer til bruk i skoleverket. Tilråding fra Norsk språkråd og Utdanningsdirektoratet. Hentet 02.05, 2017, fra <http://www.sprakradet.no/globalassets/sprakhjelp/gramterm.pdf>

- Språkrådet. (2015). Ny rettskriving i nynorsk i 2012. Hentet 25.06, 2017, fra <http://www.sprakradet.no/Sprakavare/Norsk/normering/Rettskrivingsvedtak/nynorsknorm/>
- Staalesen, P. D., Wedde, E., & Solheim, Ø. B. (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål*. nynorsksenteret.no: PROBA Samfunnsanalyse Hentet fra <http://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/Probarapport-2014-07.pdf>.
- Stauri, T. (2001). Lærarutdanninga og sidemålet. *Språknytt*, 29(1), 29-31.
- Søyland, A. (2002). Typar feil i nynorsk. Hentet 11.03, 2017, fra <http://www.sprakradet.no/localfiles/nyno02aso.pdf>
- Torp, A., & Vikør, L. S. (2003). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A.-M. Sællerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 71-99). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplan i norsk. fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter. fra https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). Læreplanen i norsk, kompetansemål. Hentet 08.03, 2017, fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Eksamen NOR0215 norsk sidemål*.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Eksamensrapport - tilbakemelding frå sentralt gitt skriftleg eksamen. Hentet 19.05, 2017, fra <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html?k=norsk&r1=%C7%82%C7%824772756e6e736b6f6c65&r1val=Grunnskole&r2=%C7%82%C7%82456b73616d656e73726170706f7274&r2val=Eksamensrapport>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Kommenterte elevsvar våren 2016. Hentet 09.03, 2017, fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/eksamen-gs/vurderte-elevbesvarelser/norsk-vurderte-elevsvar-var2016-10-trinn.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016d). Statistikk om grunnskolen. Hentet 12.03, 2017, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/elever-og-ressurser-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016e). Statistikkportalen. Hentet 08.03, 2017, fra <https://statistikkportalen.udir.no/grs/Pages/Grunnskolekarakterer.aspx>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Eksamensrettleiing - om vurdering av eksamenssvar 2017. Hentet 19.05, 2017, fra <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html?k=norsk&r1=%C7%82%C7%824772756e6e736b6f6c65&r1val=Grunnskole&r2=%C7%82%C7%82456b73616d656e737665696c65646e696e67657220&r2val=Eksamensveiledninger%20&r3=%C7%82%C7%82323031372d32&r3val=H%C3%B8st%202017>
- Valgermo, L. K. (2017). Fylkesleiar:-Eg støttar nynorskglede, ikkje nynorsktvang. Hentet 12.03, 2017, fra https://www.nrk.no/mr/fylkesleiar_-_eg-stottar-nynorskglede_ikkje-nynorsktvang-1.13420798
- Vangsnes, Ø. (2013a). *Språkleg toleranse i Noreg-Norge, for faen!* Oslo: Samlaget.
- Vangsnes, Ø. (2013b). To språk gir meir enn berre to språk *Det fleirspråklege Noreg*. Oslo: SKALD.
- Vulchanova, M., Asbjørnsen, M. F., Åfarli, T. A., Riksem, B. R., Järvikivi, J., & Vulchanov, V. (2013). Flerspråkighet i Norge. sprakradet.no: Språkrådet.
- Walton, S. (2015). Kva er nynorsken? I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 16-33). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Wetås, Å. (2002). Undersøking av formbruken i ulike typar upublisert materiale på nynorsk. Hentet 11.03, 2017, fra <http://www.sprakradet.no/localfiles/nyno02awe3.pdf>

Framheving av semiotiske medieringsressursar



Skrivehjulet, hentet 18.11.2017 på

<http://www.skripesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

Vedlegg 2

Emne:Forespørsel i forbindelse med masteroppgave

Dato:07.07.2016 11:01

Fra:Ingrid Ertzeid <ingertz@online.no>

Til:fmavpost@fylkesmannen.no

Kopi til fmavksk@fylkesmannen.no

Hei

Jeg viser til hyggelig telefonsamtale med Kari Skogen i dag, og sender som avtalt en skriftlig henvendelse/forespørsel. Jeg holder for tiden på med en master i norskdidaktikk ved HSN. I den forbindelse trenger jeg godkjenning til masteroppgave-prosjektet mitt. Jeg ønsker nemlig å forske på hva slags feil elever gjør når de skriver nynorsk som sidemål. Til dette ønsker jeg å bruke eksamensbesvarelser fra avsluttende grunnskoleeksamen for å se på feiltyper. Jeg har vært sensor i norsk de siste årene, og som sensor vurderer jeg tekstene helhetlig. Men i denne sammenhengen har jeg lyst til å plukke besvarelsene ned på mikronivå, og kun ta for meg formelle ferdigheter i nynorsk. Hva strever de med? Her har jeg jo en mistanke om at det er mest verb og substantiv, men det hadde vært interessant og fått systematisert funn og forsket på dette. Hvilke verb er det som går igjen? Og kan jeg finne noen tendenser til at det er de samme feiltyper som gjøres i flere besvarelser?

Prosjektet mitt vil altså handle om: Hva slags kompetanse har elever i formelle ferdigheter når de skriver nynorsk som sidemål til avsluttende eksamen i 10. klasse? Hva slags type feil gjør de, og hvordan kan man evt. forebygge dette?

For å gjennomføre dette prosjektet, er jeg avhengig av å få lov til å bruke materialet jeg har tilgjengelig fra årets eksamen. Det vil som sagt kun bli sett på formelle ferdigheter, og på den måten vil det være usporbart tilbake til de ulike besvarelsene. Det mangler forskning på dette området, så jeg håper på positiv respons fra dere slik at jeg kan starte arbeidet.

Med vennlig hilsen

Ingrid Ertzeid

Tlf. 97504968

Vedlegg 3

Fra: Skogen, Kari

Sendt: 5. august 2016 11:20

Til: 'Ingrid Ertzeid'

Emne: SV: Forespørsel i forbindelse med masteroppgave

Ingrid Ertzeid,

Vi har sett på forespørselen din, og har kommet fram til at vi ikke ser noe i veien for at du kan bruke materialet som du har skissert. Materialet er allerede anonymisert, og inneholder ingen personopplysninger.

Vi ønsker deg lykke til med oppgaven!

Med

hilsen

Kari

Skogen

seniorrå

dgiver

Fylkesmannen i Aust- og Vest-Agder

Utdannings- og barnevernsavdelingen

Tlf. +47 38 17 62 66

E-post fmavksk@fylkesmannen.no

██████████ skole v/ rektor ██████████

18.08.2016

I forbindelse med mitt arbeid med en master i norskdidaktikk ved HSN, trenger jeg hjelp til forsknings-prosjektet mitt. Jeg ønsker nemlig å forske på hva slags feil elever gjør når de skriver nynorsk som sidemål. Til dette ønsker jeg å bruke eksamensbesvarelser fra avsluttende grunnskoleeksamen for å se på feiltyper. Jeg har vært sensor i norsk de siste årene, og som sensor vurderer jeg tekstene helhetlig. Men i denne sammenhengen har jeg lyst til å plukke besvarelsene ned på mikronivå, og kun ta for meg formelle ferdigheter i nynorsk. Hva strever de med? Her har jeg jo en mistanke om at det er mest verb og substantiv, men det hadde vært interessant og fått systematisert funn og forsket på dette. Hvilke verb er det som går igjen? Og kan jeg finne noen tendenser til at det er de samme feiltyper som gjøres i flere besvarelser?

Prosjektet mitt vil altså handle om: Hva slags kompetanse har elever i formelle ferdigheter når de skriver nynorsk som sidemål til avsluttende eksamen i 10. klasse? Hva slags type feil gjør de, og hvordan kan man evt. forebygge dette?

For å gjennomføre dette prosjektet, er jeg avhengig av å få lov til å bruke tilgjengelig materiale fra årets eksamen. Det vil som sagt kun bli sett på formelle ferdigheter, og på den måten vil det være usporbart tilbake til de ulike besvarelsene. Det mangler forskning på dette området, så jeg håper på positiv respons slik at jeg kan starte arbeidet.

Med vennlig hilsen

Ingrid Ertzeid

Vedlegg 5

Vår ref	Deres ref:	Saksbehandler	Dato
2016/463-6/220169		[REDACTED]	25.08.2016

Til:

Ingrid E. Ertzeid

Svar på søknad

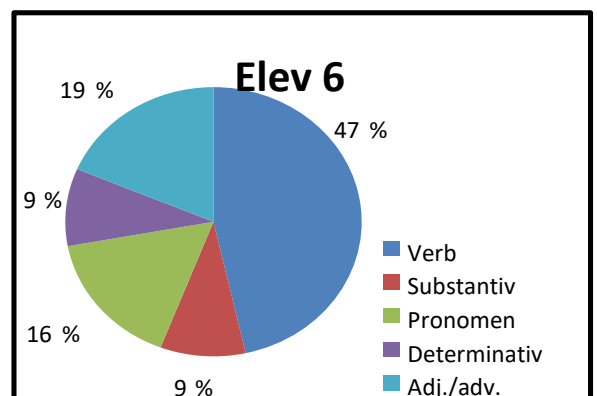
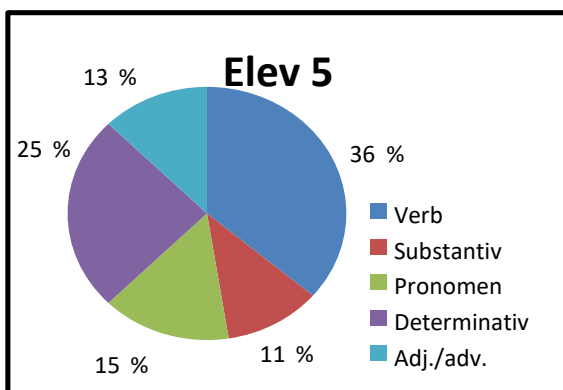
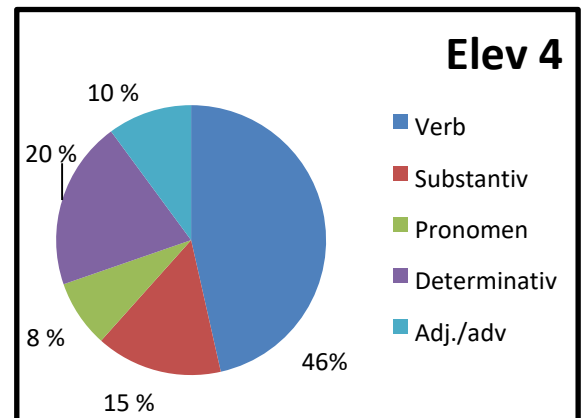
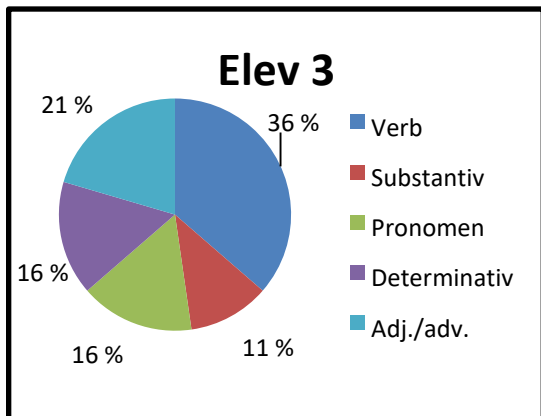
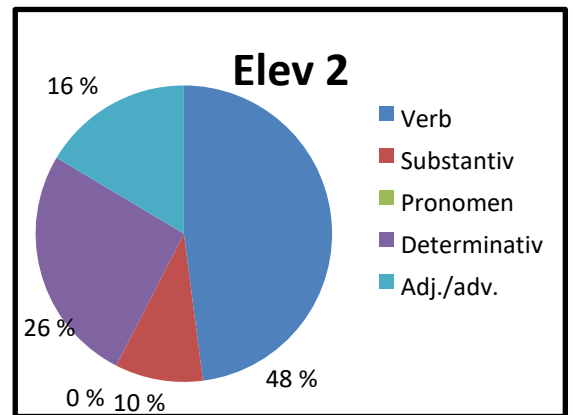
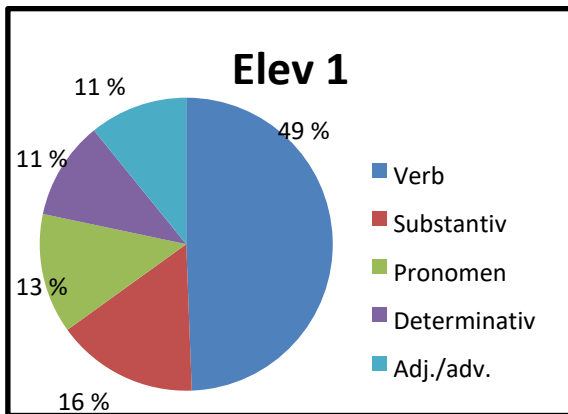
Viser til søknad der du ønsker å bruke tilgjengelig materiale fra årets eksamen i norsk ved [REDACTED] skole i din masteroppgave.

Dette er et spennende arbeid, og vår skole vil få nytte av det arbeidet du setter i gang. Jeg gir herved tillatelse til at du bruker oppgavene fra vårens eksamen i norsk hovedmål og sidemål i ditt arbeid. Besvarelsene må selvsagt være anonymiserte og ikke sporbare til elevene.

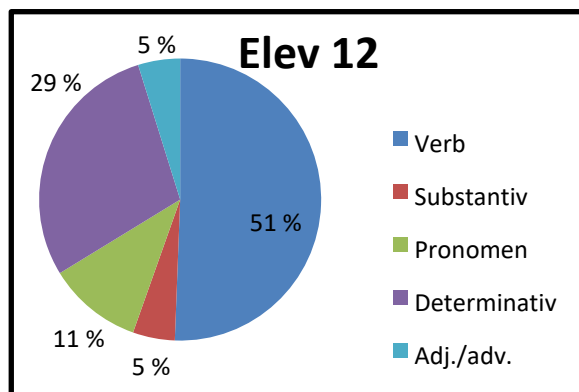
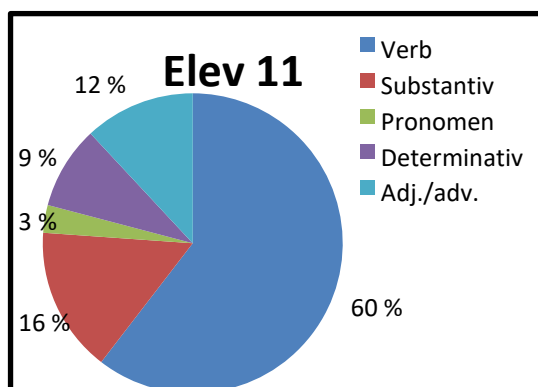
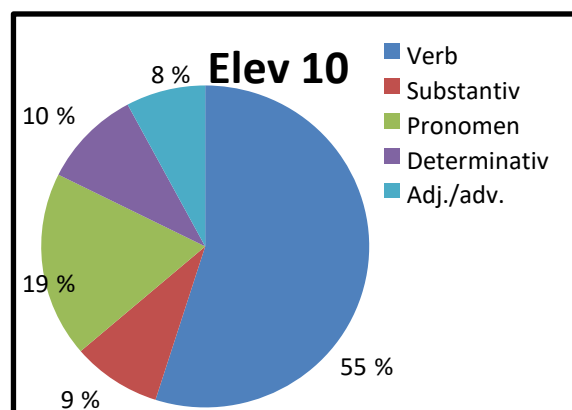
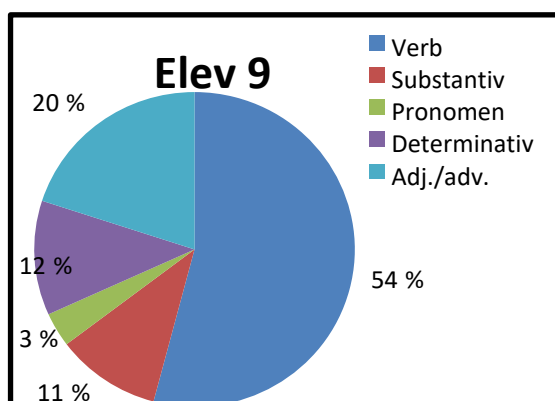
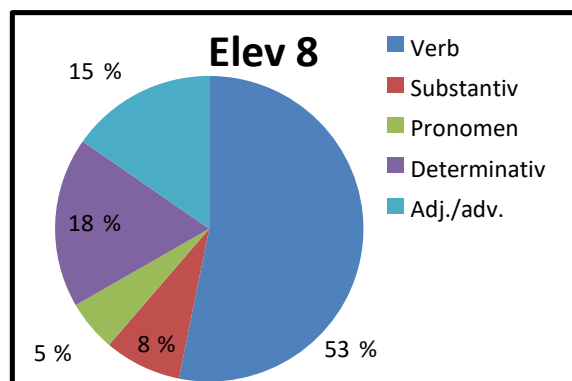
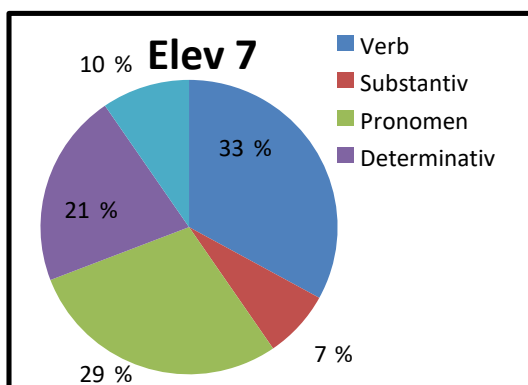
[REDACTED]

Rektor

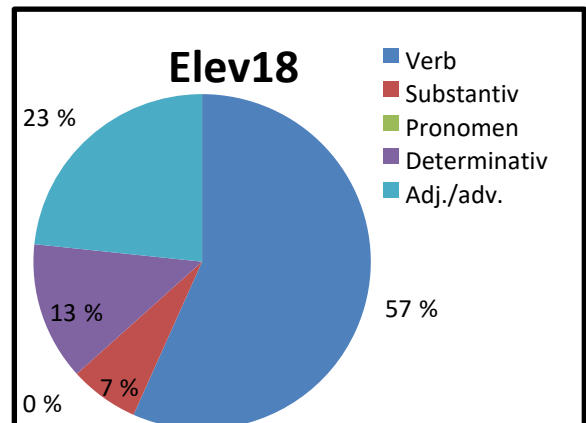
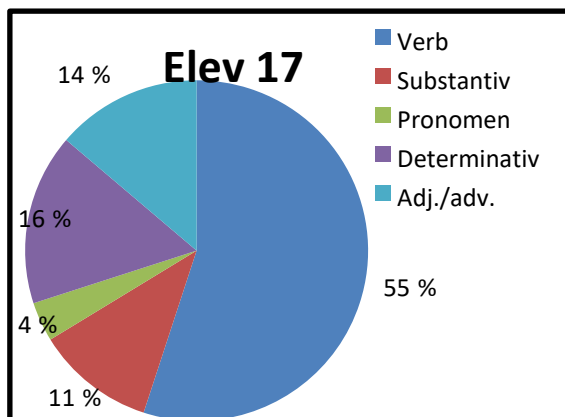
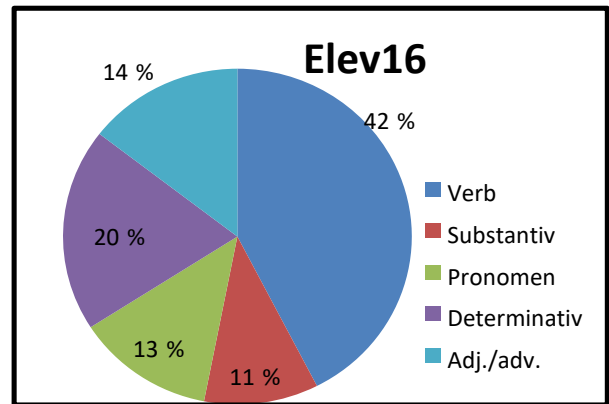
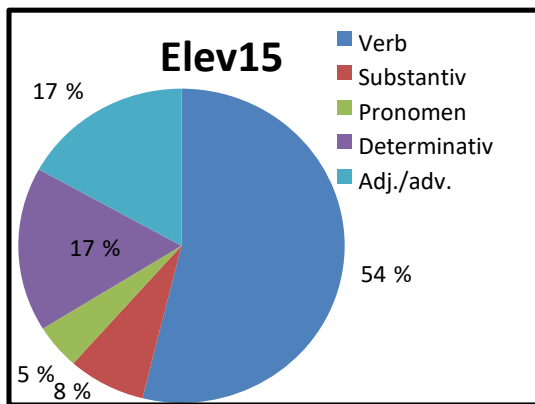
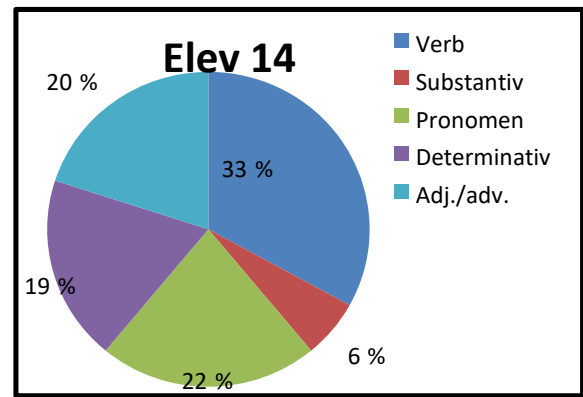
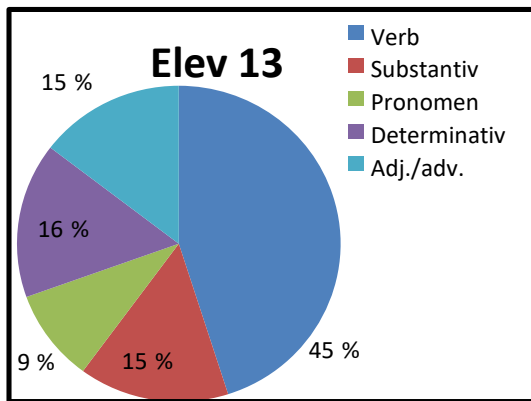
Vedlegg 6



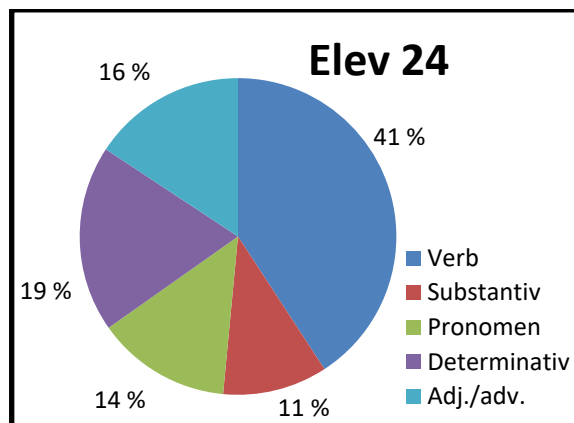
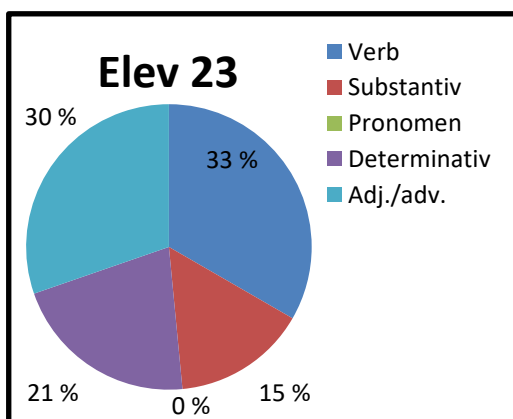
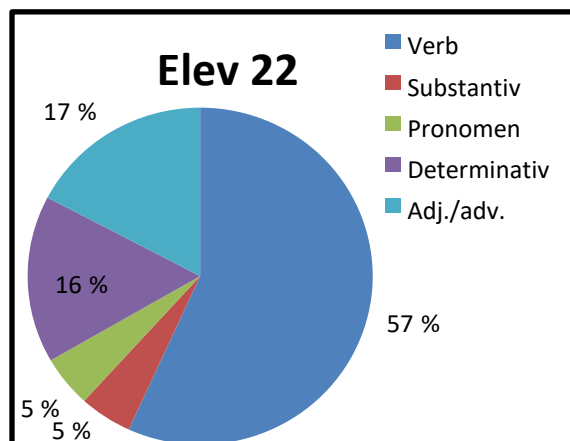
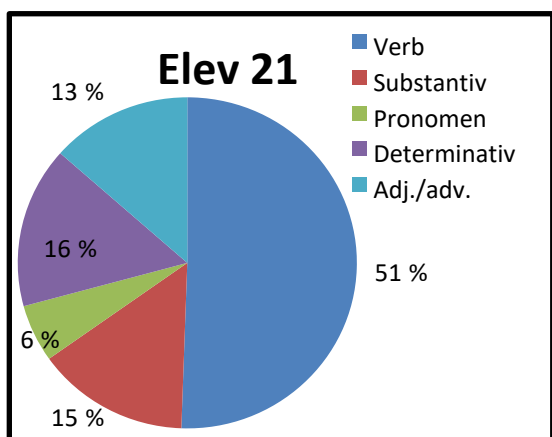
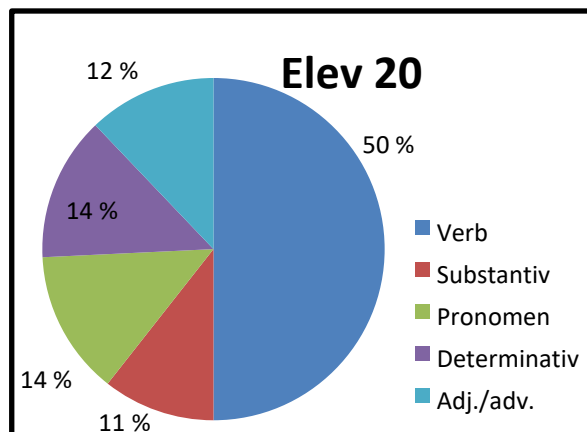
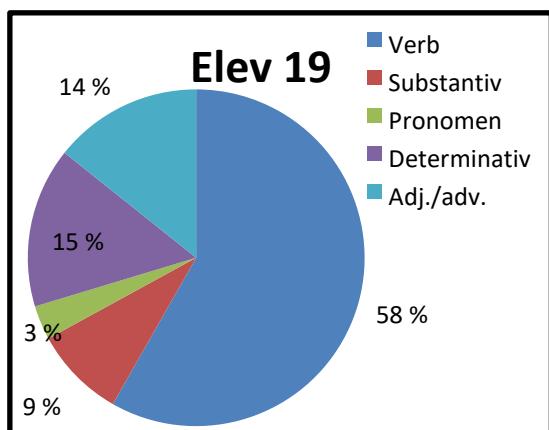
Vedlegg 7



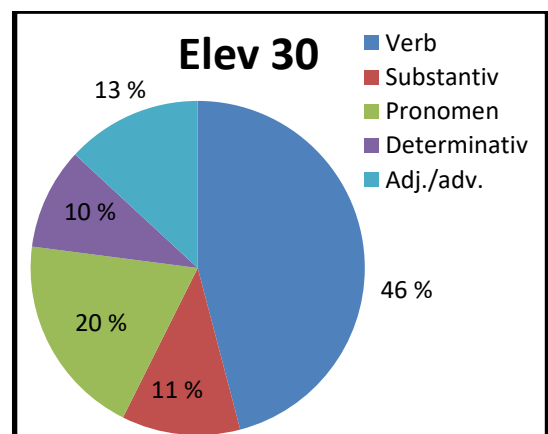
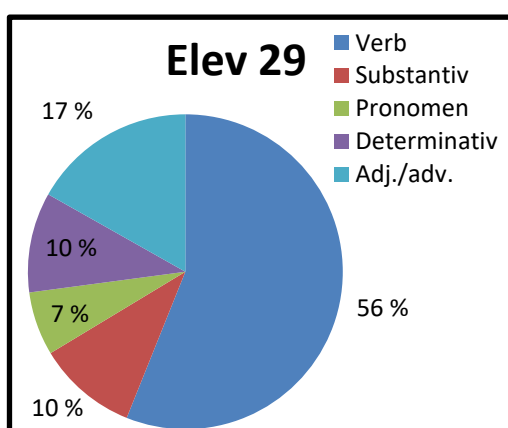
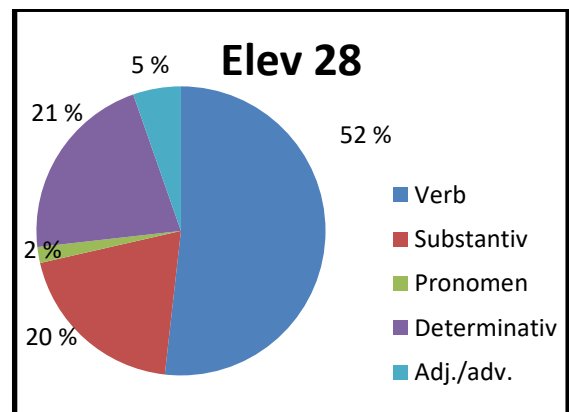
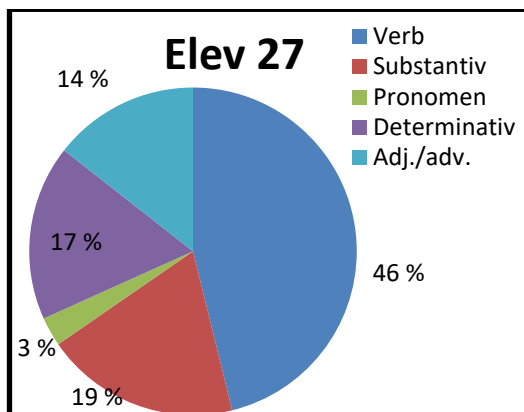
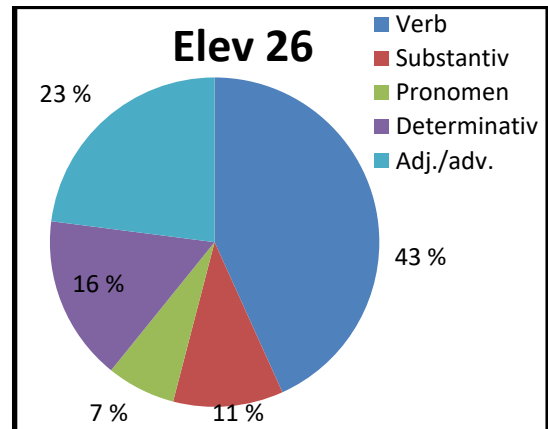
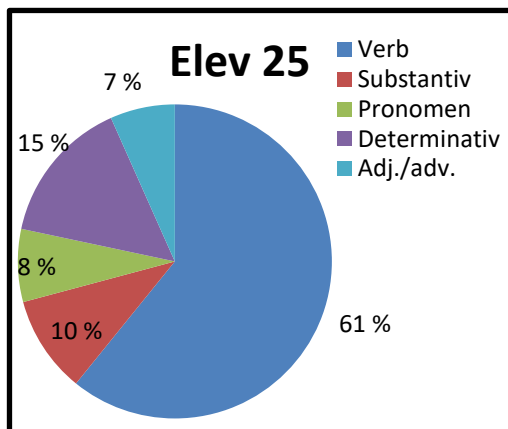
Vedlegg 8



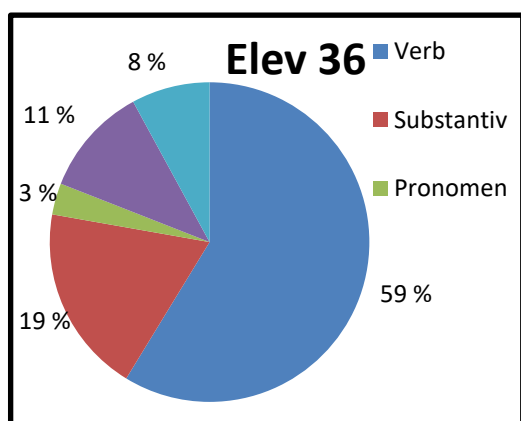
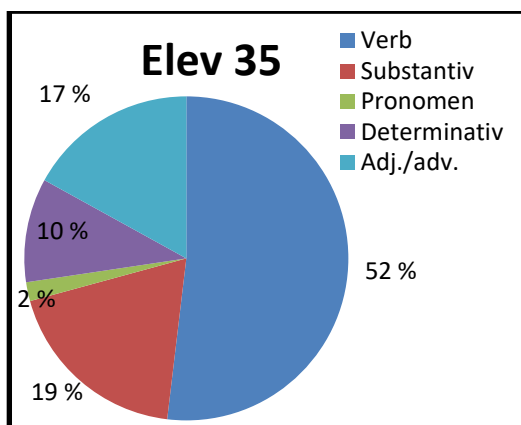
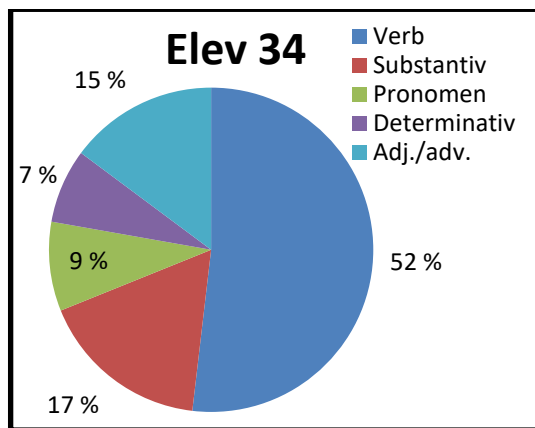
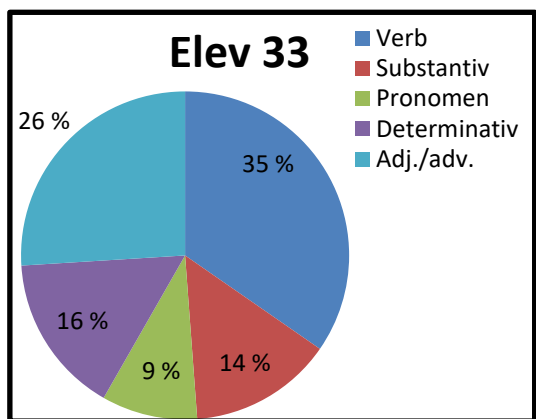
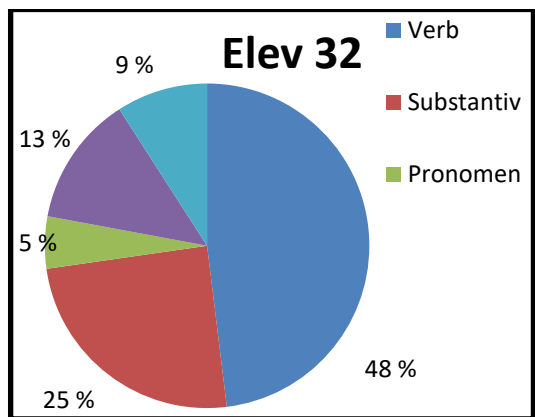
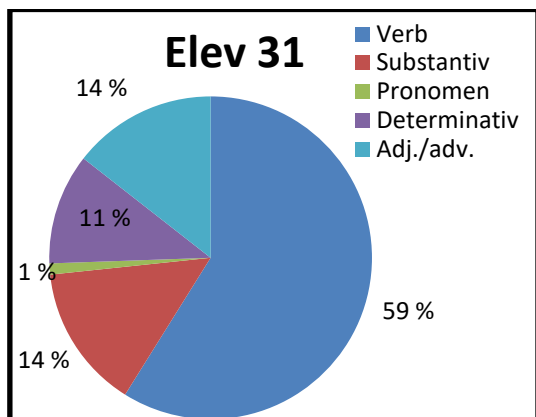
Vedlegg 9



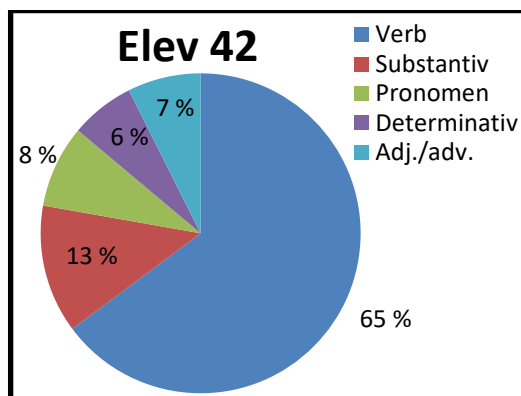
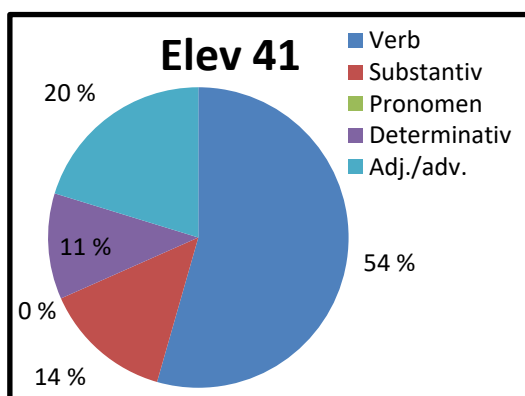
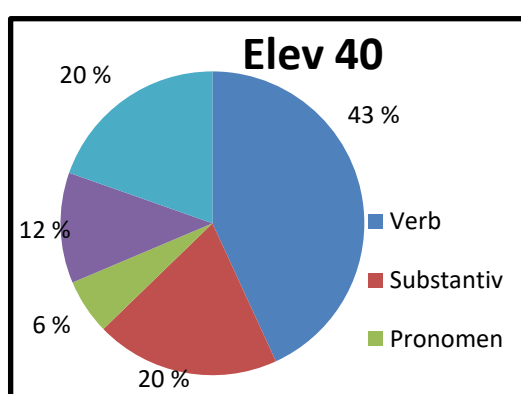
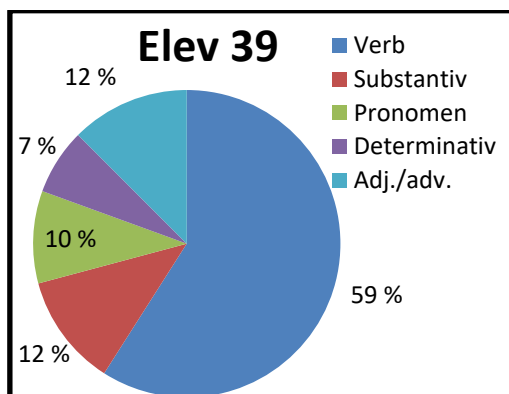
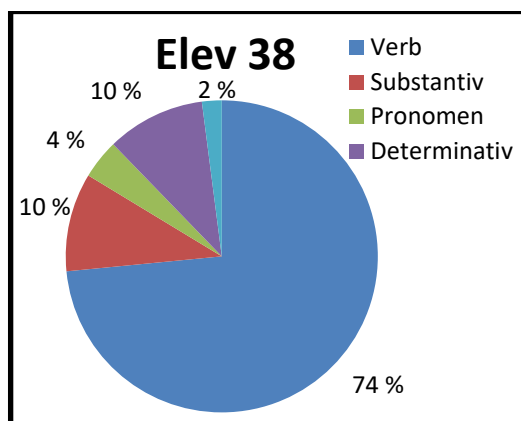
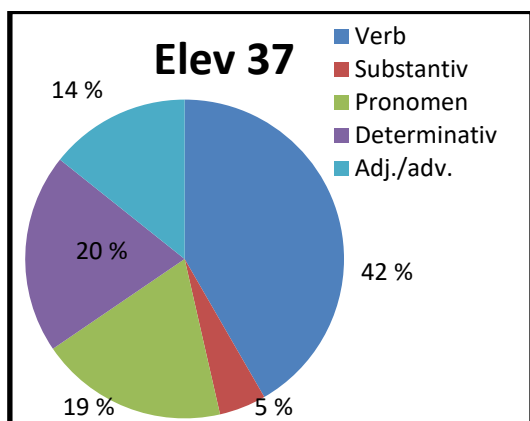
Vedlegg 10



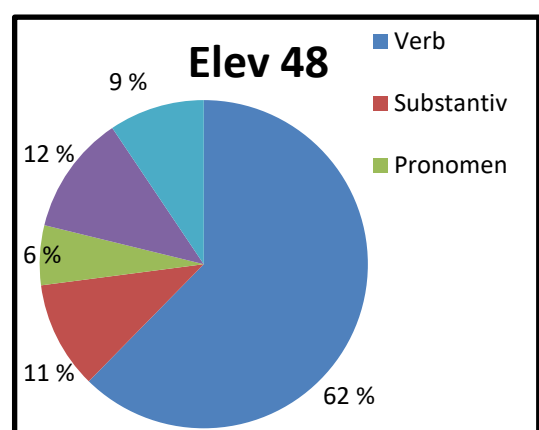
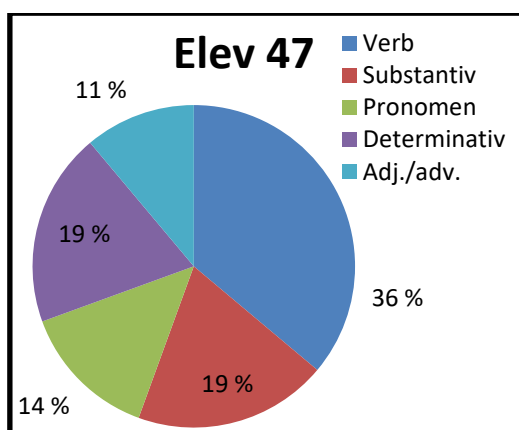
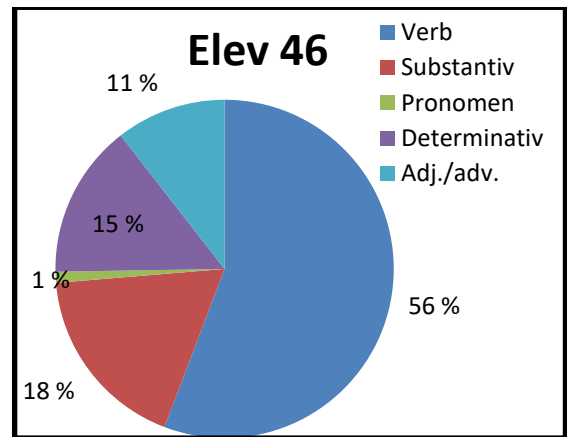
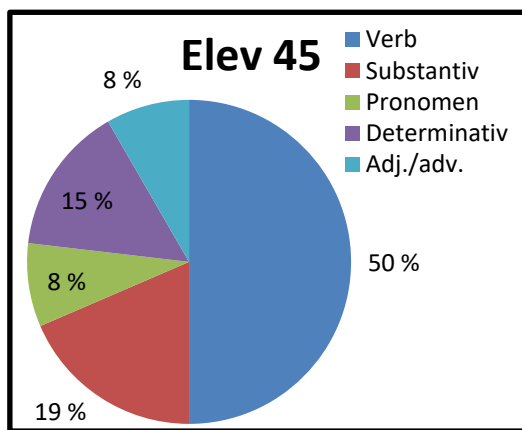
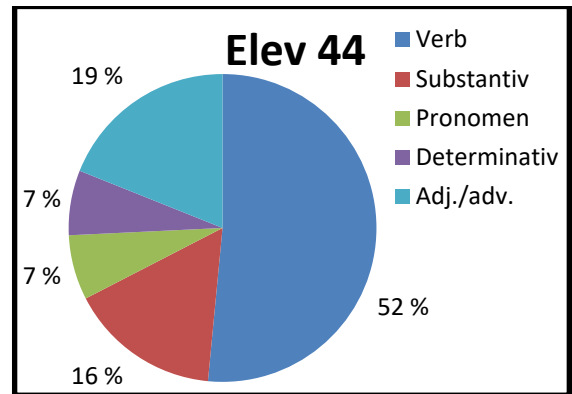
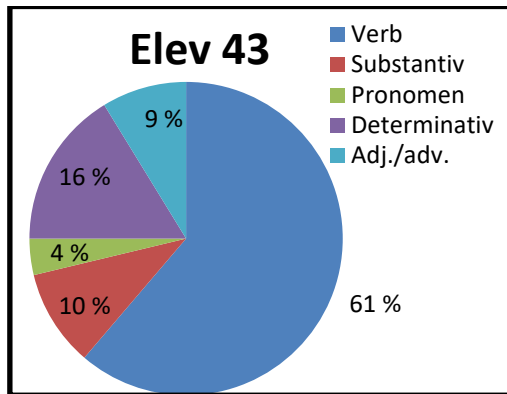
Vedlegg 11



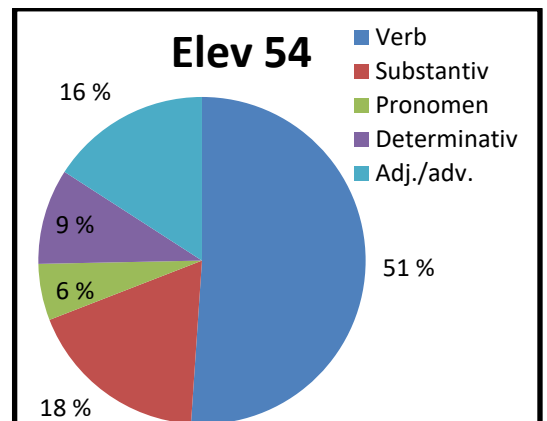
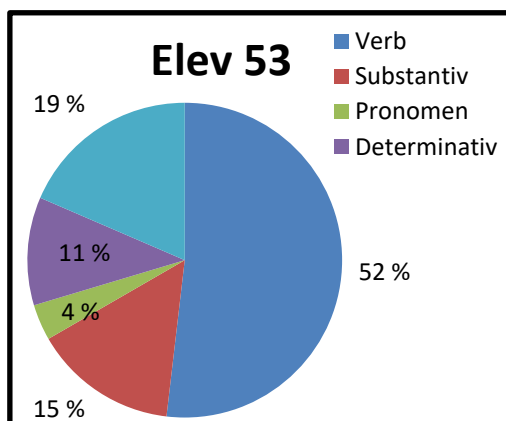
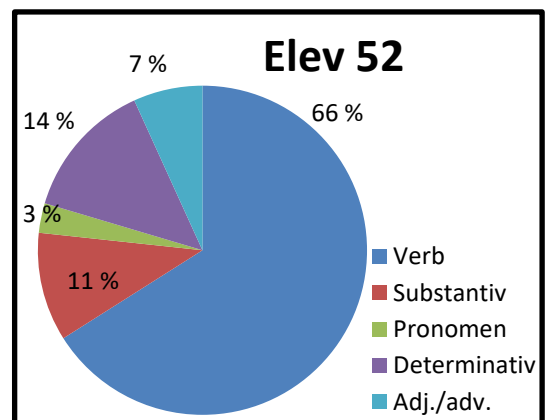
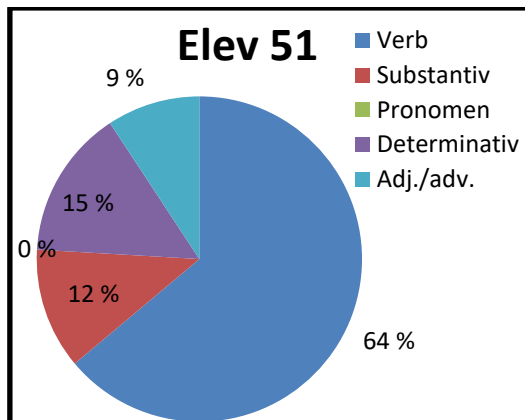
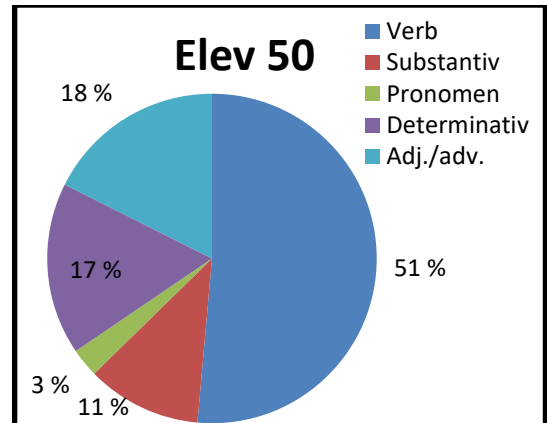
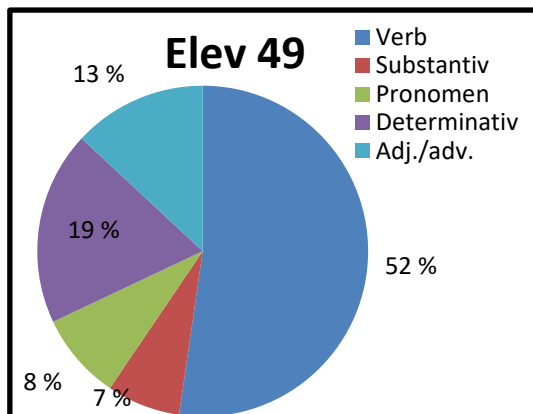
Vedlegg 12



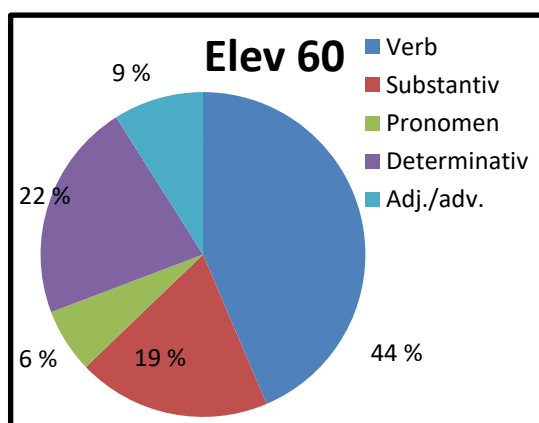
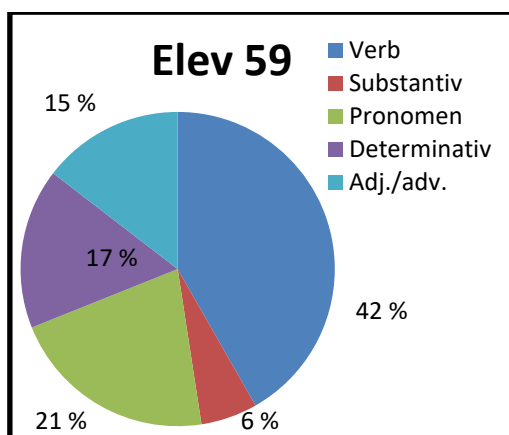
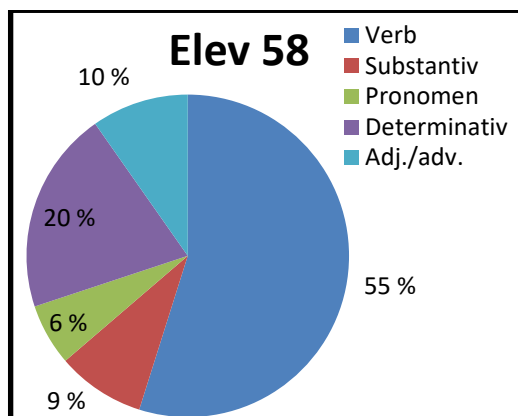
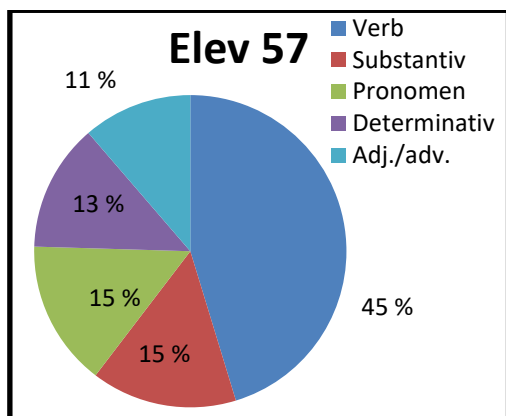
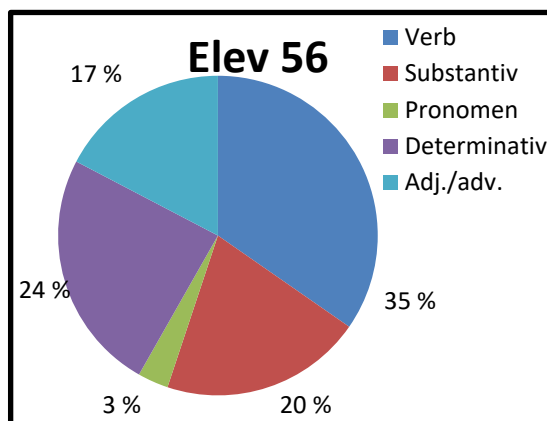
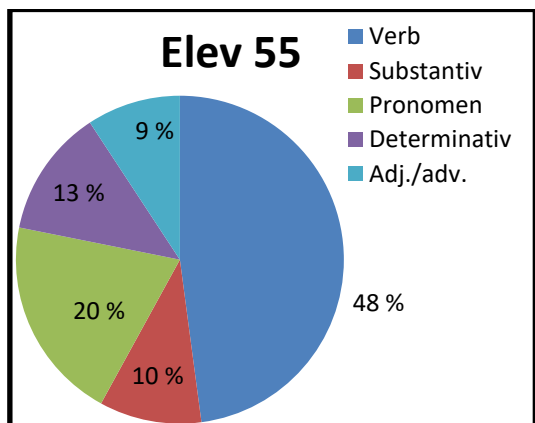
Vedlegg 13



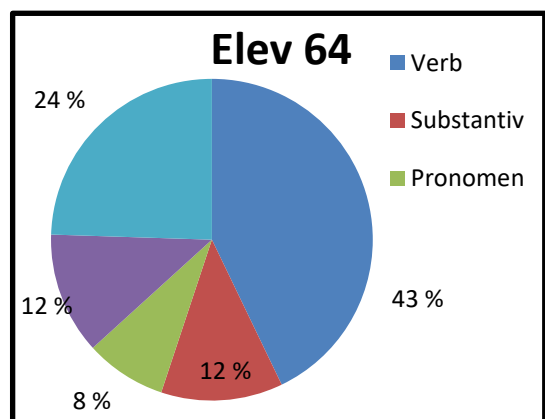
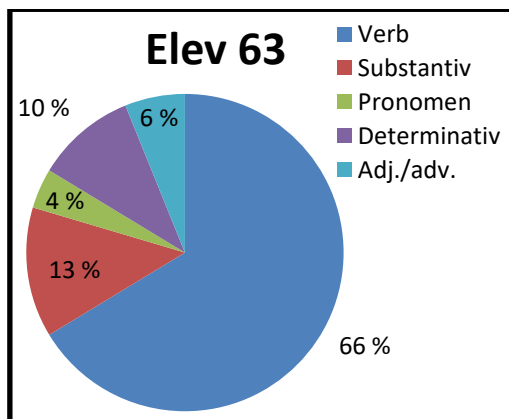
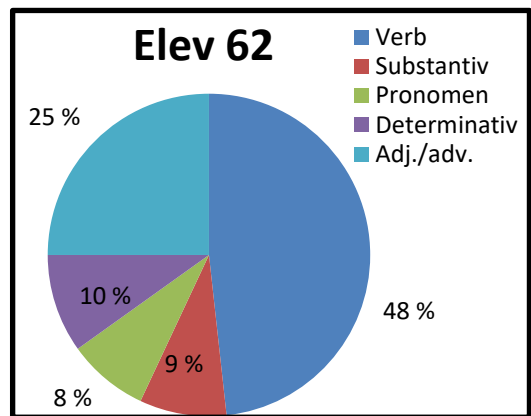
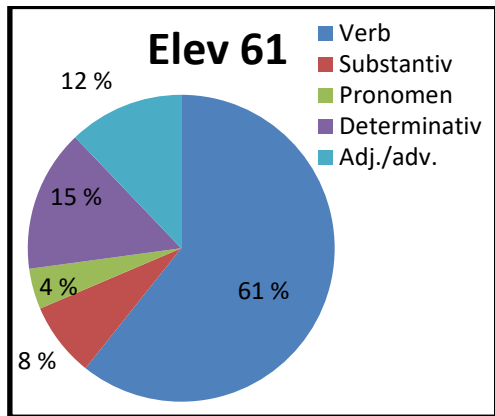
Vedlegg 14



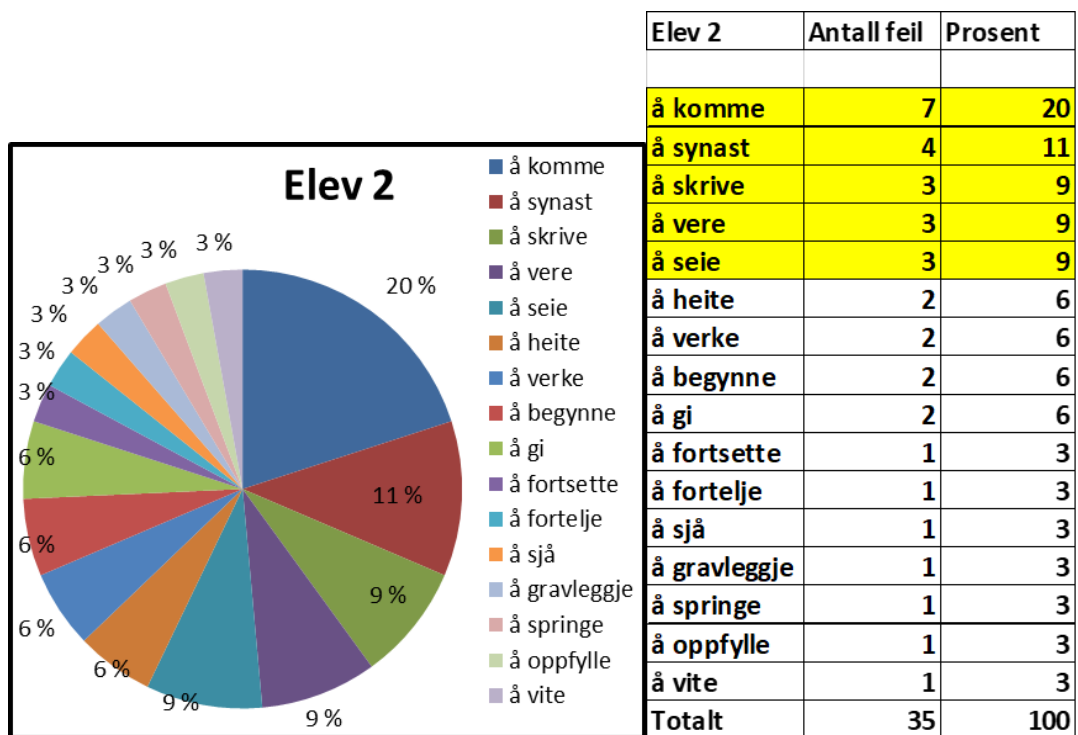
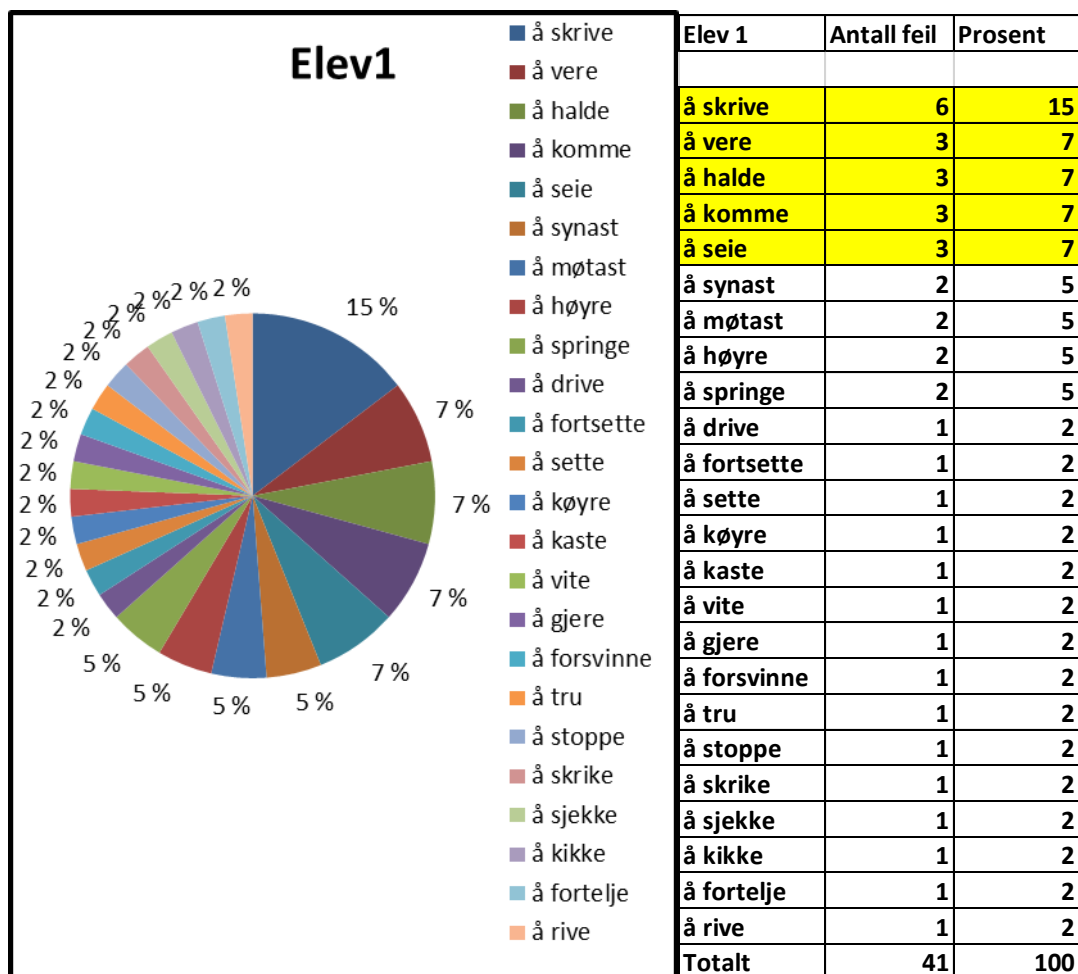
Vedlegg 15



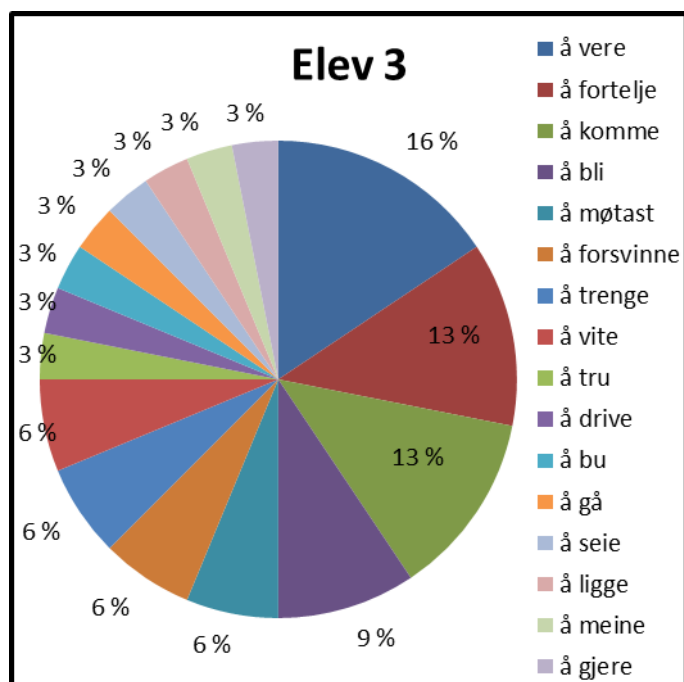
Vedlegg 16



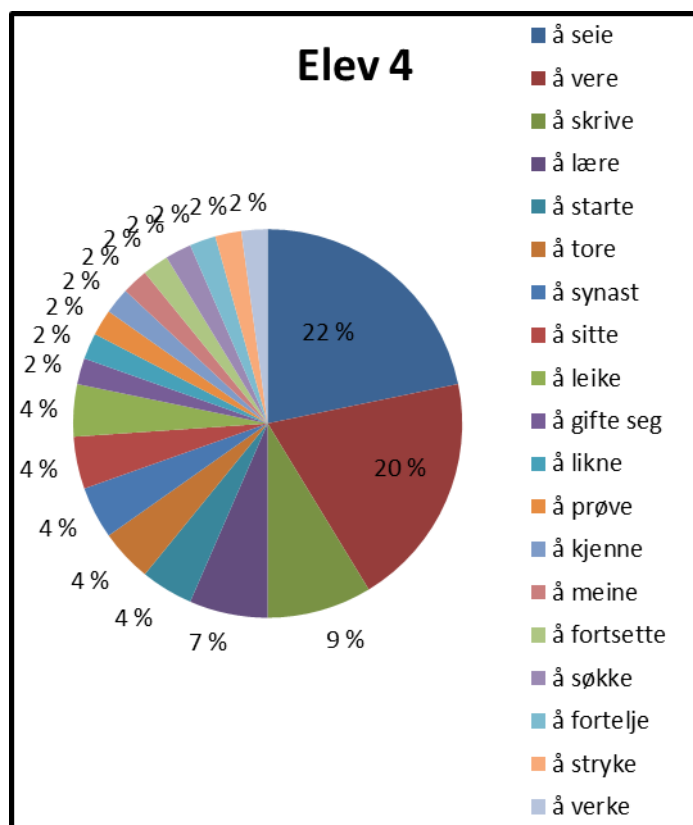
Vedlegg 17



Vedlegg 18

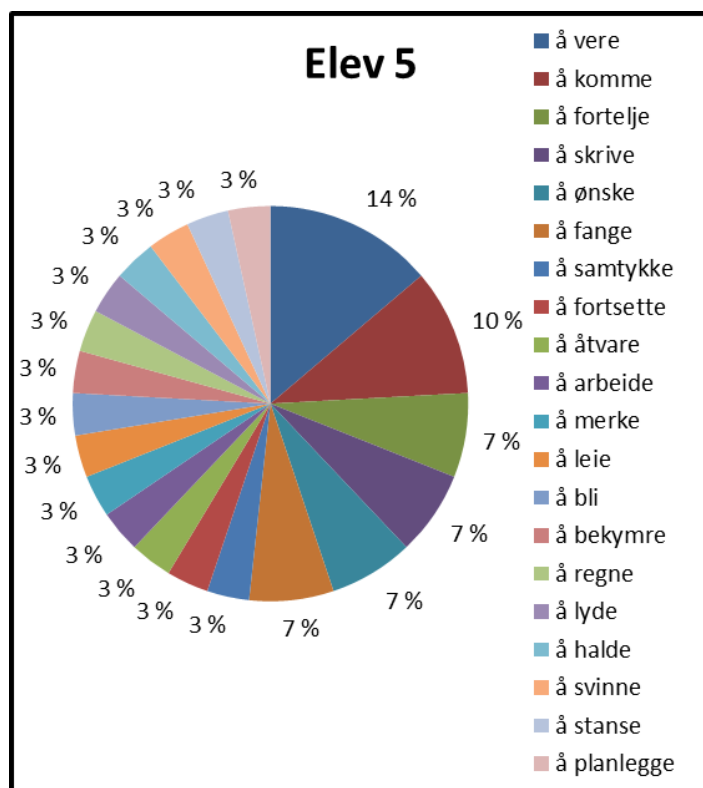


Elev 3	Antall feil	Prosent
å vere	5	16
å fortelje	4	13
å komme	4	13
å bli	3	9
å møtast	2	6
å forsvinne	2	6
å trenge	2	6
å vite	2	6
å tru	1	3
å drive	1	3
å bu	1	3
å gå	1	3
å seie	1	3
å ligge	1	3
å meine	1	3
å gjere	1	3
Totalt	32	100

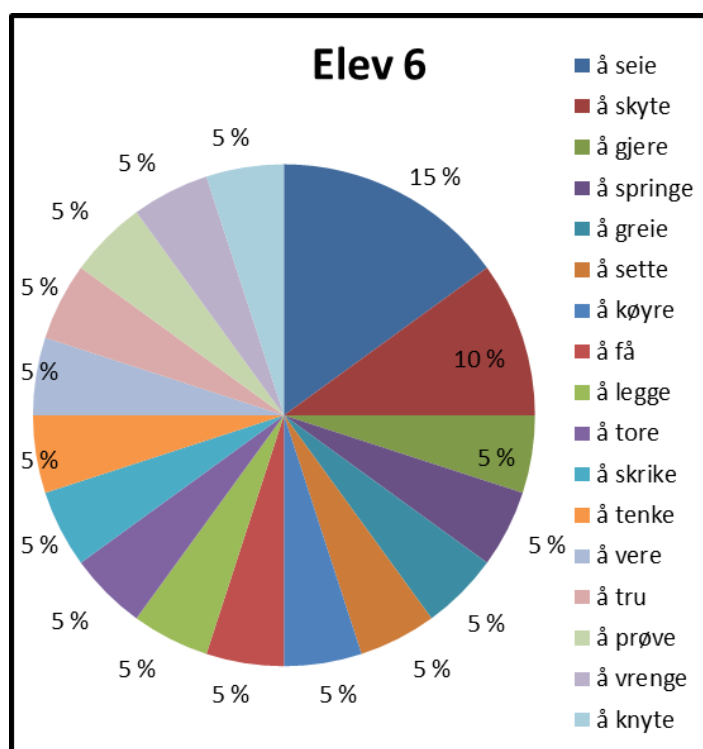


Elev 4	Antall feil	Prosent
å seie	10	22
å vere	9	20
å skrive	4	9
å lære	3	7
å starte	2	4
å tore	2	4
å synast	2	4
å sitte	2	4
å leike	2	4
å gifte seg	1	2
å likne	1	2
å prøve	1	2
å kjenne	1	2
å meine	1	2
å fortsette	1	2
å søkke	1	2
å fortelje	1	2
å stryke	1	2
å verke	1	2
Totalt	46	100

Vedlegg 19

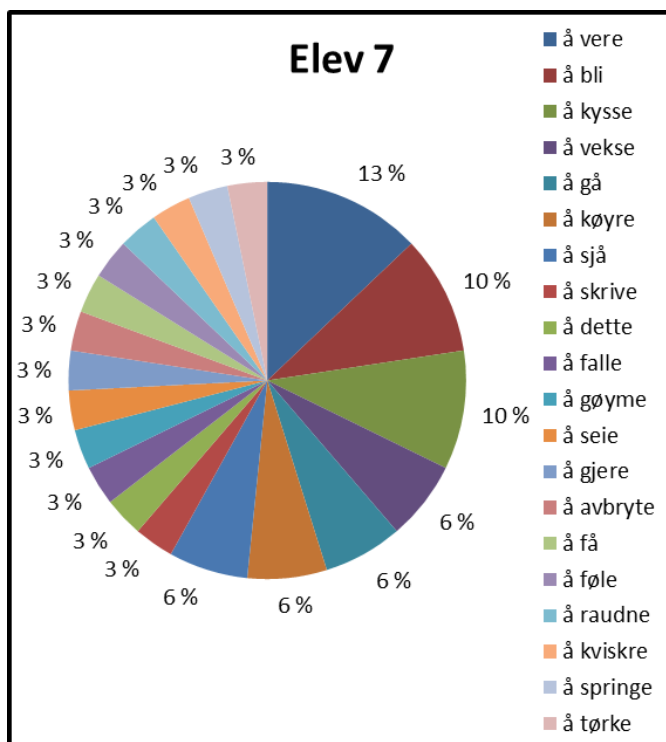


Elev 5	Antall feil	Prosent
å vere	4	14
å komme	3	10
å fortelje	2	7
å skrive	2	7
å ønske	2	7
å fange	2	7
å samtykke	1	3
å fortsette	1	3
å åtvare	1	3
å arbeide	1	3
å merke	1	3
å leie	1	3
å bli	1	3
å bekymre	1	3
å regne	1	3
å lyde	1	3
å halde	1	3
å svinne	1	3
å stanse	1	3
å planlegge	1	3
Totalt	29	100

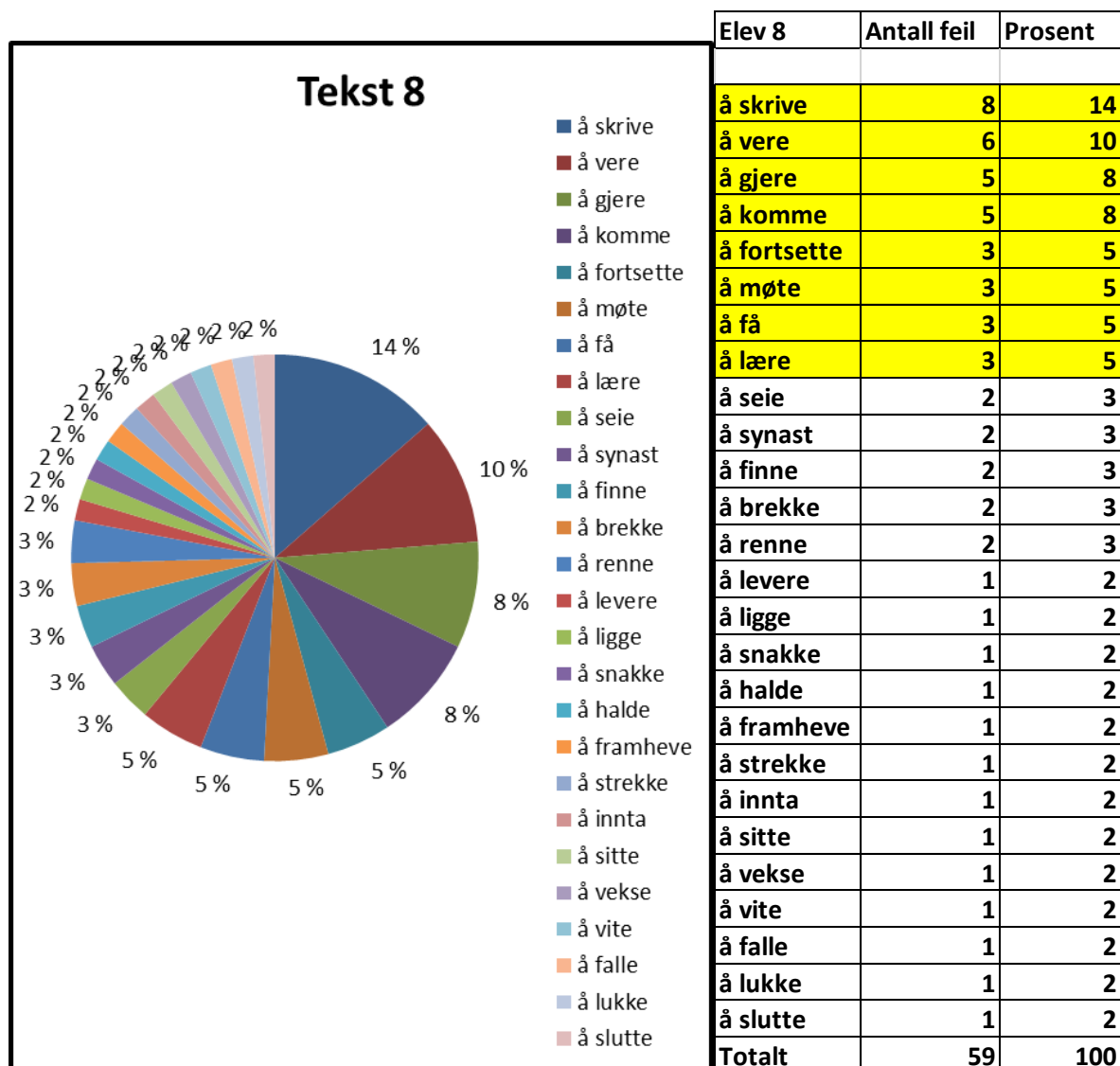


Elev 6	Antall feil	Prosent
å seie	3	15
å skyte	2	10
å gjere	1	5
å springe	1	5
å greie	1	5
å sette	1	5
å køyre	1	5
å få	1	5
å legge	1	5
å tore	1	5
å skrike	1	5
å tenke	1	5
å vere	1	5
å tru	1	5
å prøve	1	5
å vrenge	1	5
å knyte	1	5
Totalt	20	100

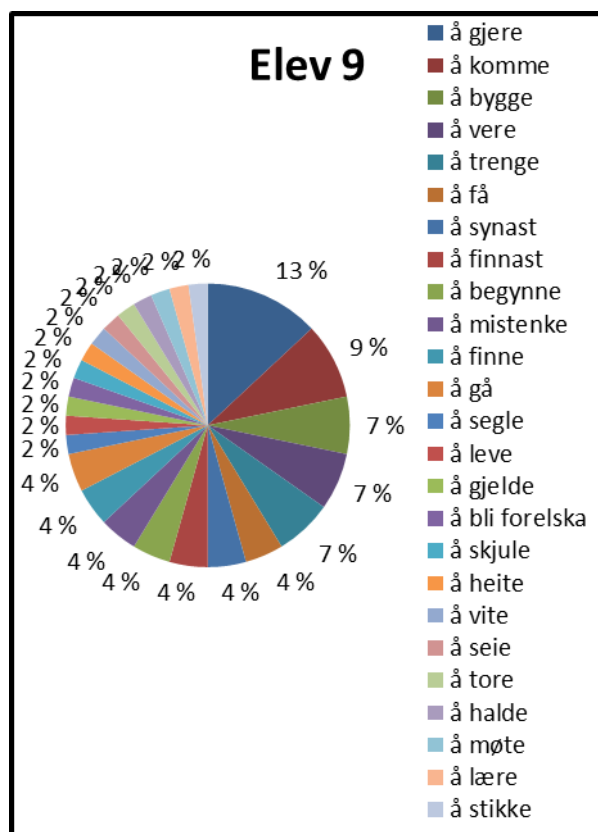
Vedlegg 20



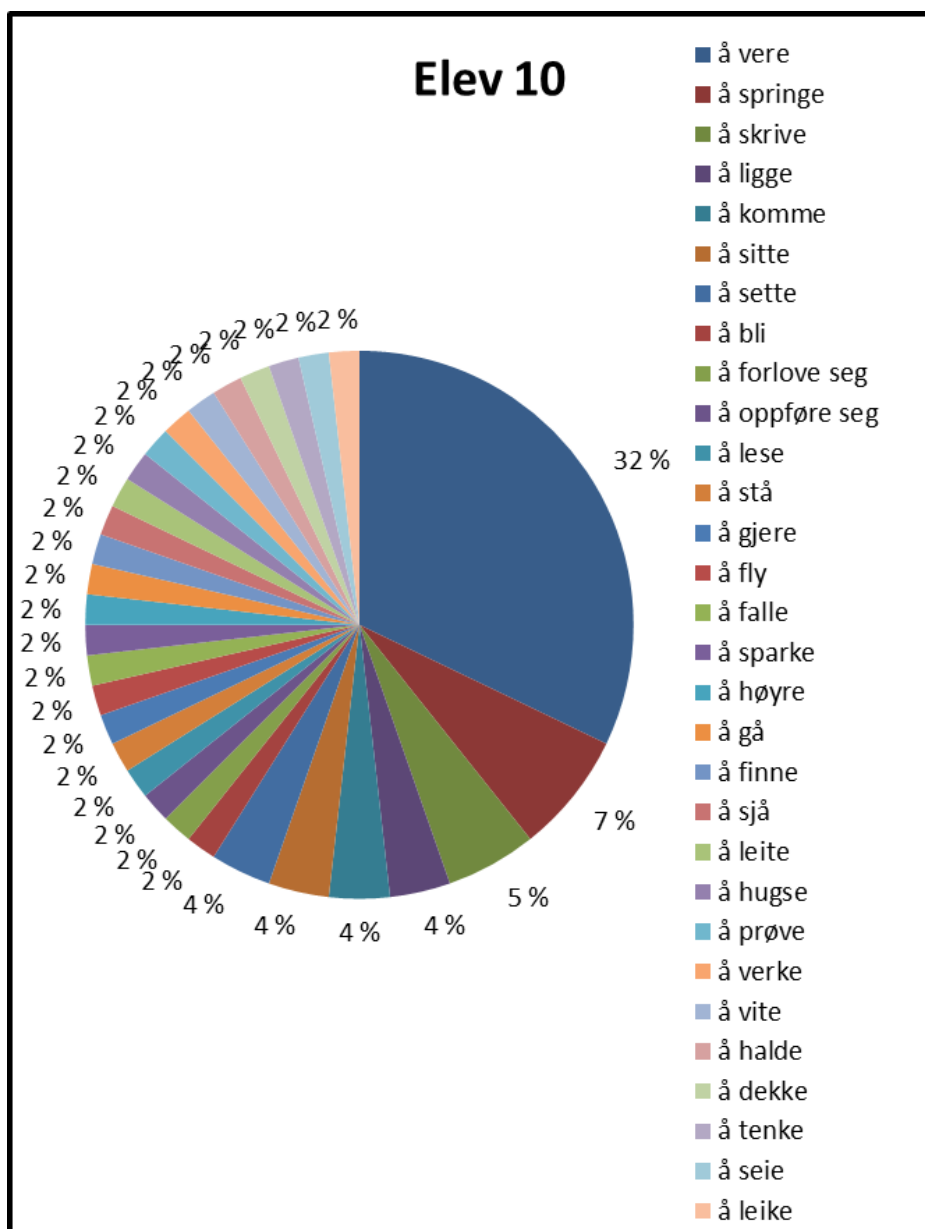
Elev 7	Antall feil	Prosent
å vere	4	13
å bli	3	10
å kysse	3	10
å vekse	2	6
å gå	2	6
å køyre	2	6
å sjå	2	6
å skrive	1	3
å dette	1	3
å falle	1	3
å gøyme	1	3
å seie	1	3
å gjere	1	3
å avbryte	1	3
å få	1	3
å føle	1	3
å raudne	1	3
å kviskre	1	3
å springe	1	3
å tørke	1	3
Totalt	31	100



Vedlegg 22

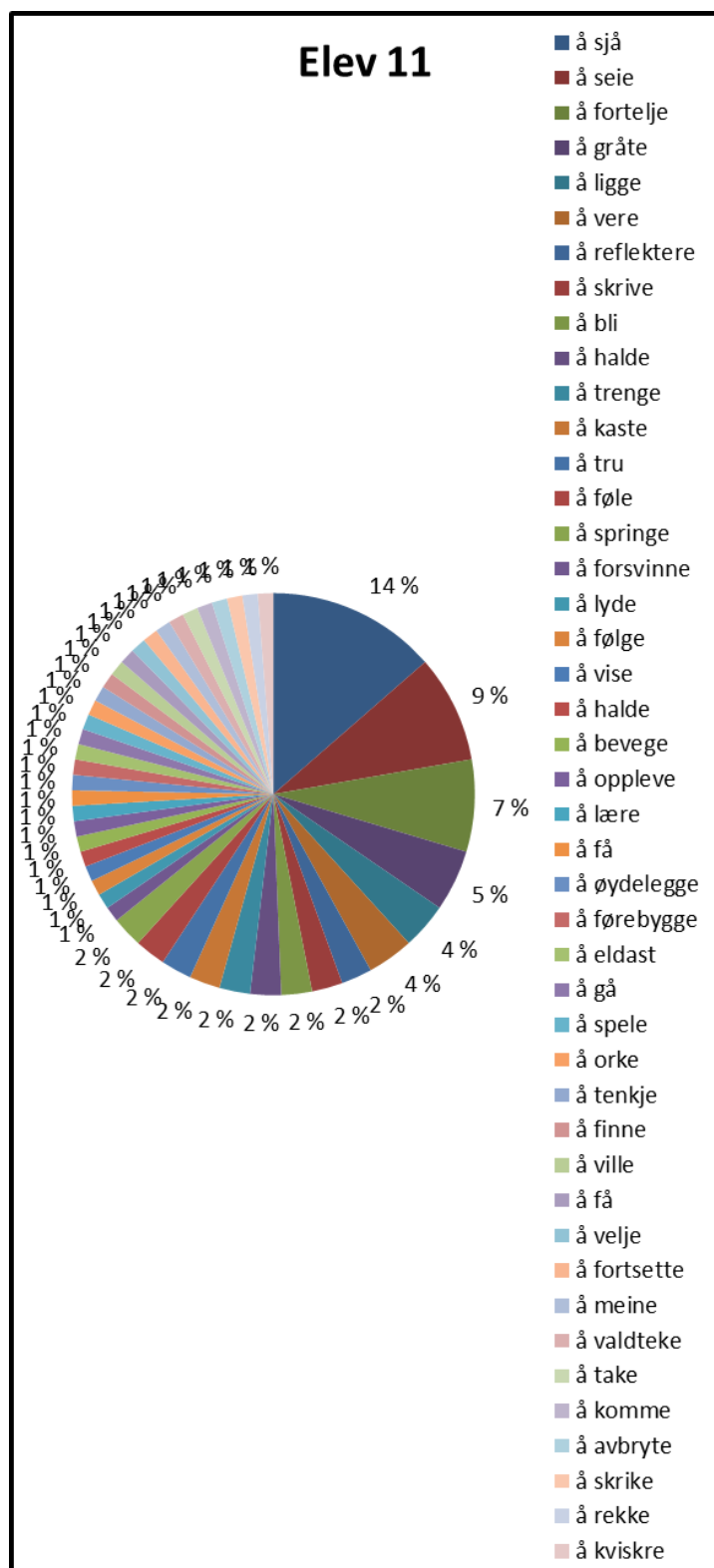


Elev 9	Antall feil	Prosent
å gjere	6	13
å komme	4	9
å bygge	3	7
å vere	3	7
å trenge	3	7
å få	2	4
å synast	2	4
å finnast	2	4
å begynne	2	4
å mistenke	2	4
å finne	2	4
å gå	2	4
å segle	1	2
å leve	1	2
å gjelde	1	2
å bli forelska	1	2
å skjule	1	2
å heite	1	2
å vite	1	2
å seie	1	2
å tore	1	2
å halde	1	2
å møte	1	2
å lære	1	2
å stikke	1	2
Totalt	46	100

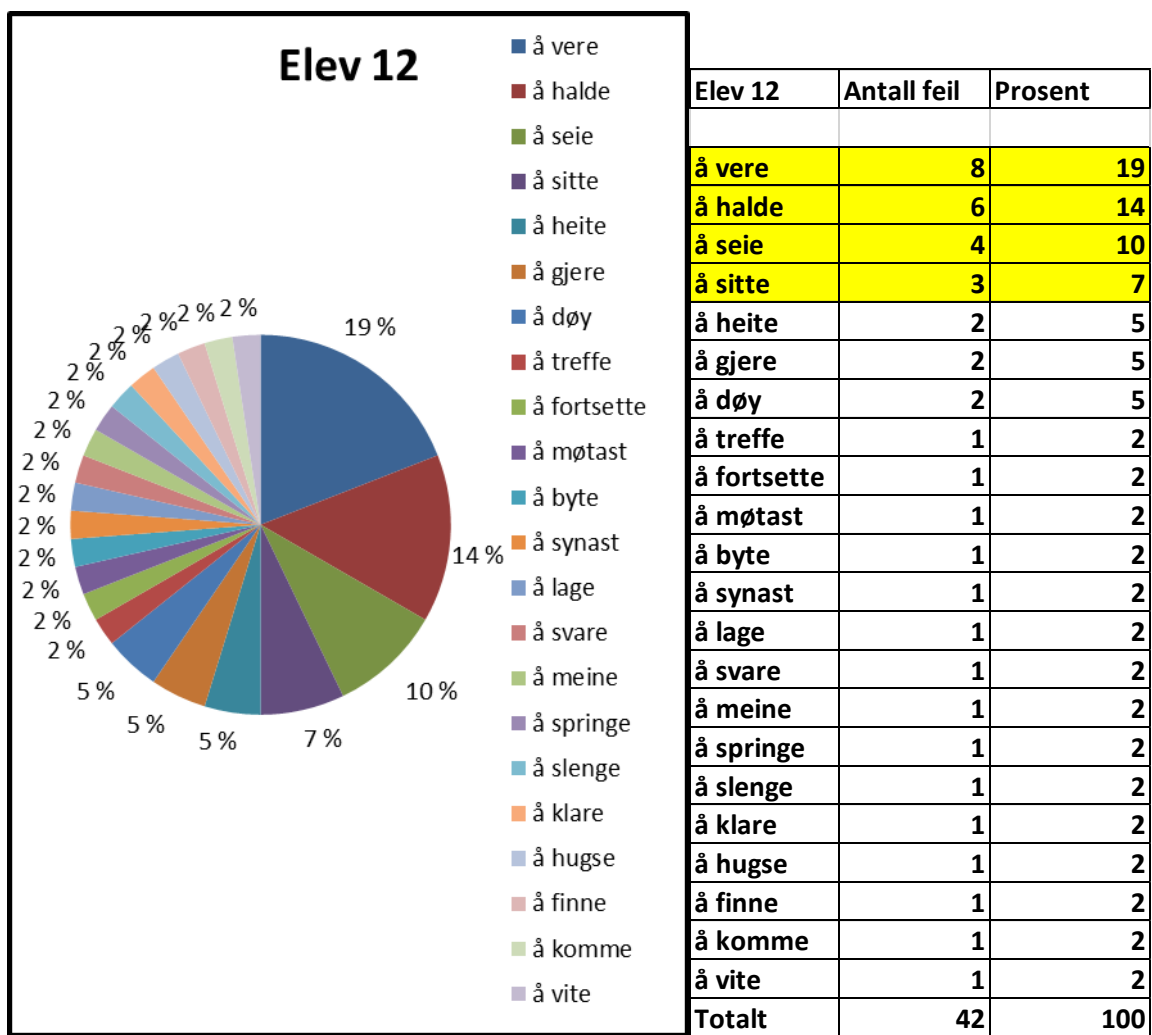


Vedlegg 24

Elev 10	Antall feil	Prosent
å vere	18	32
å springe	4	7
å skrive	3	5
å ligge	2	4
å komme	2	4
å sitte	2	4
å sette	2	4
å bli	1	2
å forlove seg	1	2
å oppføre seg	1	2
å lese	1	2
å stå	1	2
å gjere	1	2
å fly	1	2
å falle	1	2
å sparke	1	2
å høyre	1	2
å gå	1	2
å finne	1	2
å sjå	1	2
å leite	1	2
å hugse	1	2
å prøve	1	2
å verke	1	2
å vite	1	2
å halde	1	2
å dekke	1	2
å tenke	1	2
å seie	1	2
å leike	1	2
Totalt	56	100

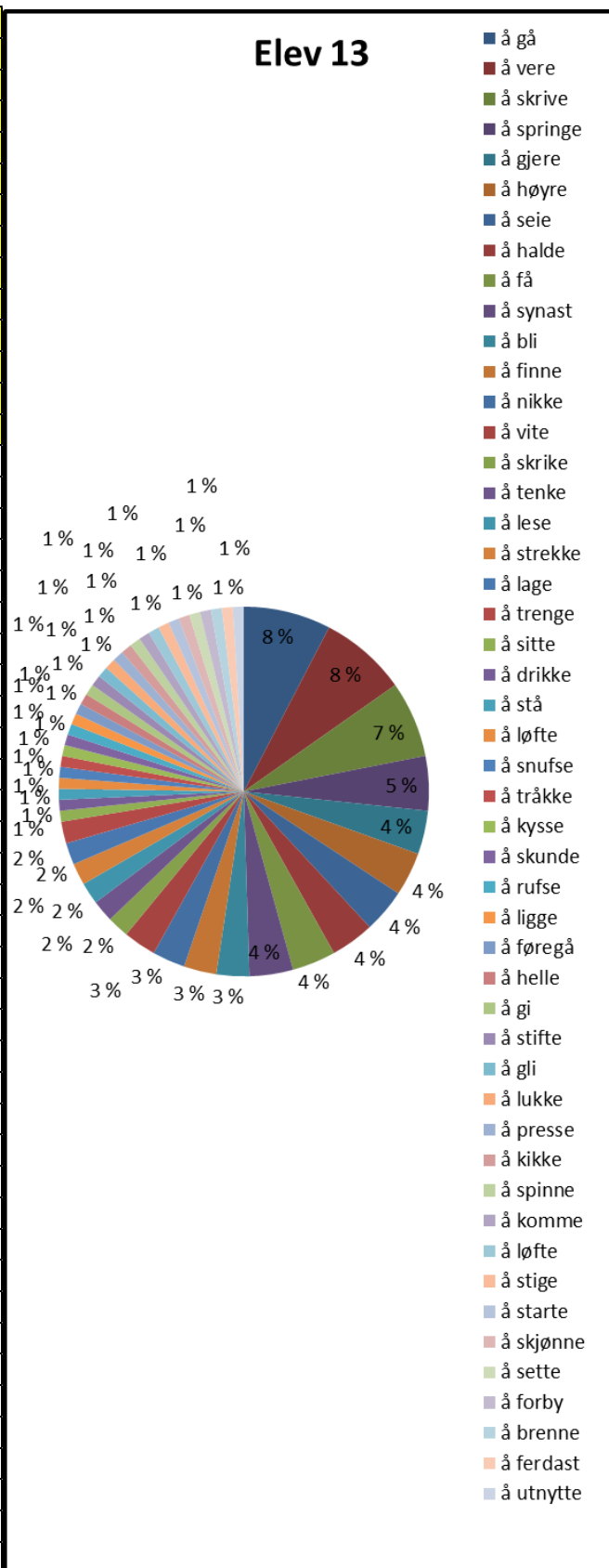


Elev 11	Antall feil	Prosent
å sjå	11	14
å seie	7	9
å fortelje	6	7
å gråte	4	5
å ligge	3	4
å vere	3	4
å reflektere	2	2
å skrive	2	2
å bli	2	2
å halde	2	2
å trenge	2	2
å kaste	2	2
å tru	2	2
å føle	2	2
å springe	2	2
å forsvinne	1	1
å lyde	1	1
å følge	1	1
å vise	1	1
å halde	1	1
å bevege	1	1
å oppleve	1	1
å lære	1	1
å få	1	1
å øydelegge	1	1
å førebygge	1	1
å eldast	1	1
å gå	1	1
å spele	1	1
å orke	1	1
å tenkje	1	1
å finne	1	1
å ville	1	1
å få	1	1
å velje	1	1
å fortsette	1	1
å meine	1	1
å valdteke	1	1
å take	1	1
å komme	1	1
å avbryte	1	1
å skrike	1	1
å rekke	1	1
å kviskre	1	1
Totalt	81	100

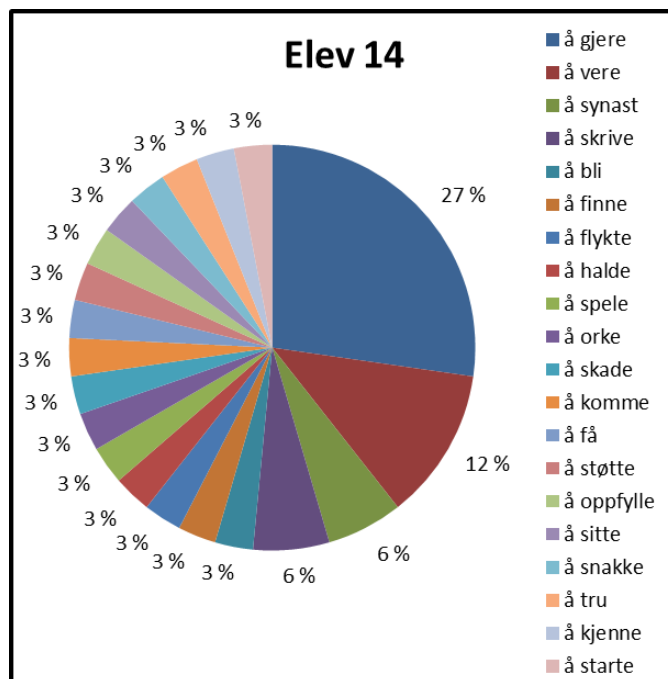


Vedlegg 27

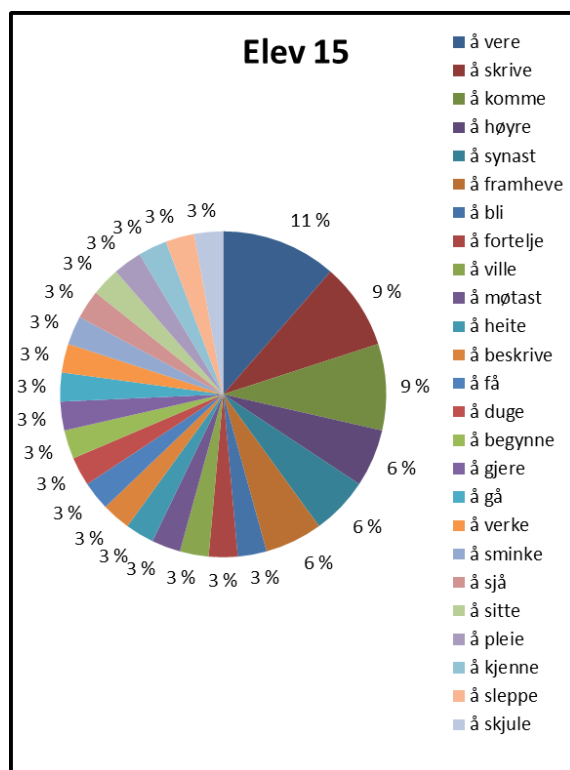
å gå	8	8
å vere	8	8
å skrive	7	7
å springe	5	5
å gjere	4	4
å høyre	4	4
å seie	4	4
å halde	4	4
å få	4	4
å synast	4	4
å bli	3	3
å finne	3	3
å nikke	3	3
å vite	3	3
å skrike	2	2
å tenke	2	2
å lese	2	2
å strekke	2	2
å lage	2	2
å trenge	2	2
å sitte	1	1
å drikke	1	1
å stå	1	1
å løfte	1	1
å snufse	1	1
å tråkke	1	1
å kysse	1	1
å skunde	1	1
å rufse	1	1
å ligge	1	1
å føregå	1	1
å helle	1	1
å gi	1	1
å stifte	1	1
å gli	1	1
å lukke	1	1
å presse	1	1
å kikke	1	1
å spinne	1	1
å komme	1	1
å løfte	1	1
å stige	1	1
å starte	1	1
å skjønne	1	1
å sette	1	1
å forby	1	1
å brenne	1	1
å ferdast	1	1
å utnytte	1	1
Totalt	97	100



Vedlegg 28

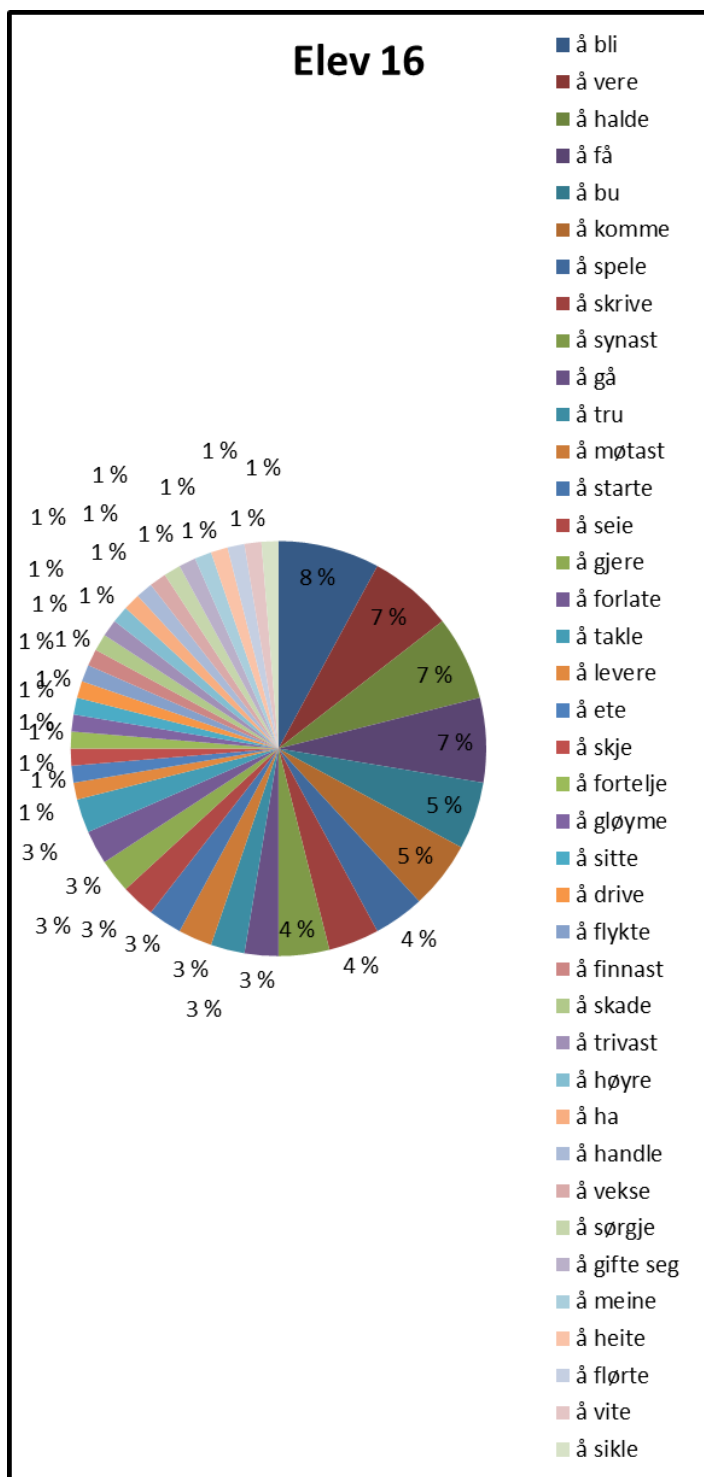


Elev 14	Antall feil	Prosent
å gjere	9	27
å vere	4	12
å synast	2	6
å skrive	2	6
å bli	1	3
å finne	1	3
å flykte	1	3
å halde	1	3
å spele	1	3
å orke	1	3
å skade	1	3
å komme	1	3
å få	1	3
å støtte	1	3
å oppfylle	1	3
å sitte	1	3
å snakke	1	3
å tru	1	3
å kjenne	1	3
å starte	1	3
Totalt	33	100

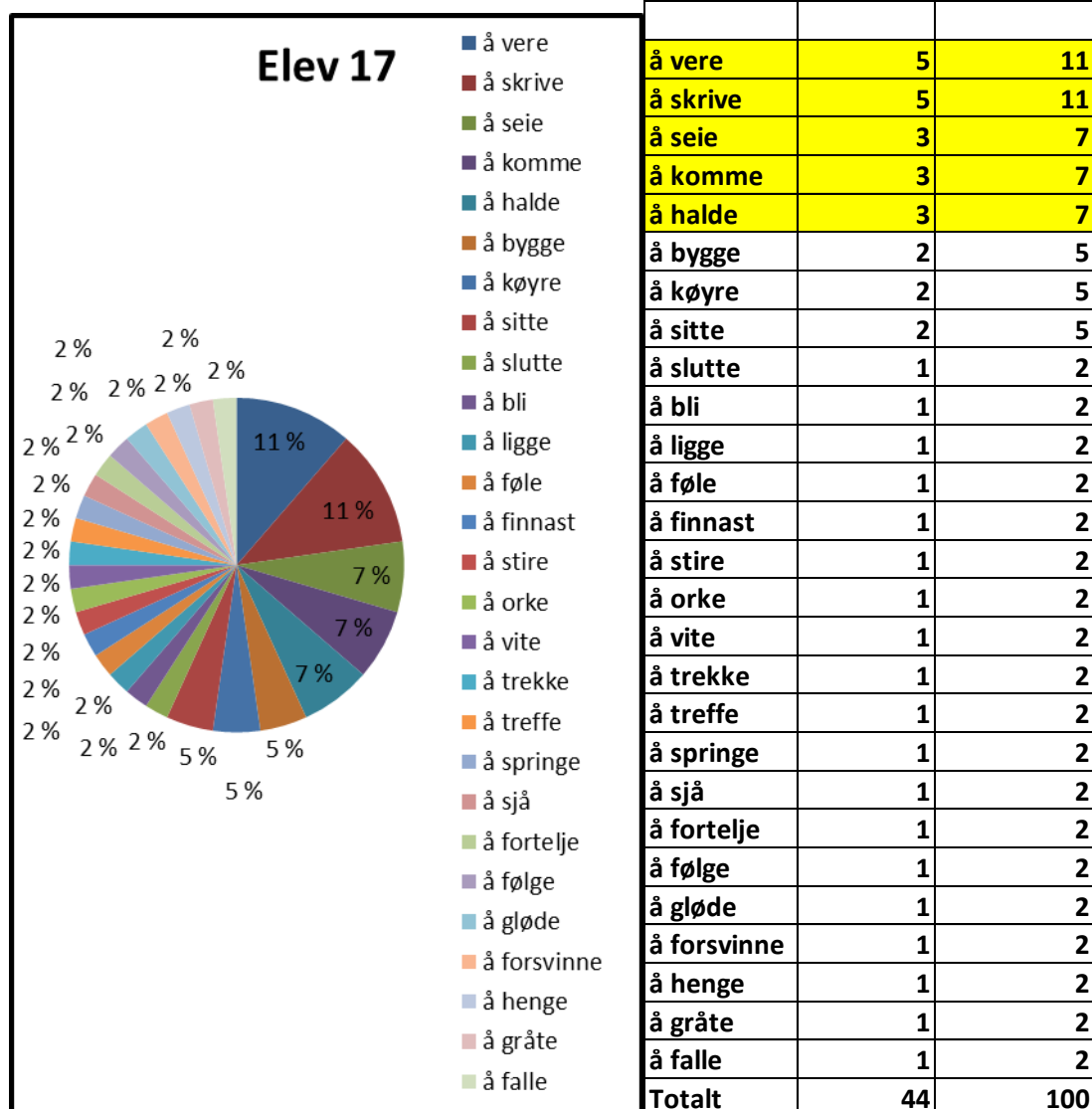


Elev 15	Antall feil	Prosent
å vere	4	11
å skrive	3	9
å komme	3	9
å høyre	2	6
å synast	2	6
å framheve	2	6
å bli	1	3
å fortelje	1	3
å ville	1	3
å møtast	1	3
å heite	1	3
å beskrive	1	3
å få	1	3
å duge	1	3
å begynne	1	3
å gjere	1	3
å gå	1	3
å verke	1	3
å sminke	1	3
å sjå	1	3
å sitte	1	3
å pleie	1	3
å kjenne	1	3
å sleppe	1	3
å skjule	1	3
Totalt	35	100

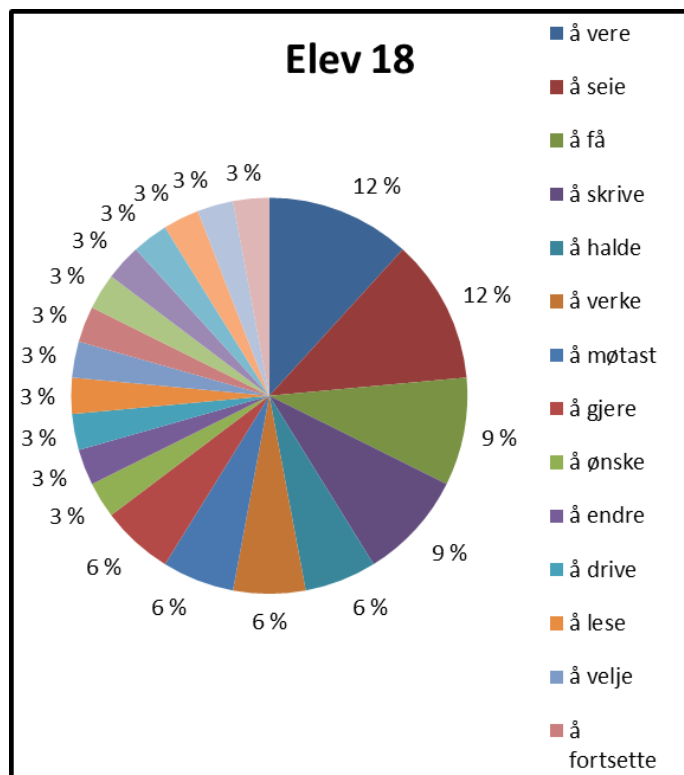
Vedlegg 29



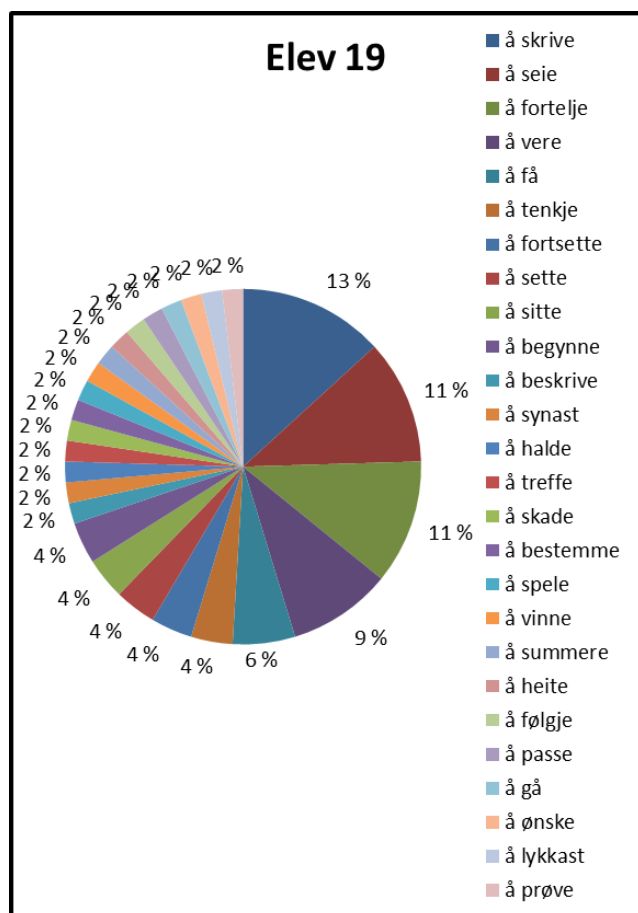
Elev 16	Antall feil	Prosent
å bli	6	8
å vere	5	7
å halde	5	7
å få	5	7
å bu	4	5
å komme	4	5
å spele	3	4
å skrive	3	4
å synast	3	4
å gå	2	3
å tru	2	3
å møtast	2	3
å starte	2	3
å seie	2	3
å gjere	2	3
å forlate	2	3
å takle	2	3
å levere	1	1
å ete	1	1
å skje	1	1
å fortelje	1	1
å gløyme	1	1
å sitte	1	1
å drive	1	1
å flykte	1	1
å finnast	1	1
å skade	1	1
å trivast	1	1
å høyre	1	1
å ha	1	1
å handle	1	1
å vekse	1	1
å sørgje	1	1
å gifte seg	1	1
å meine	1	1
å heite	1	1
å flørte	1	1
å vite	1	1
å sikle	1	1
Totalt	76	100



Vedlegg 31

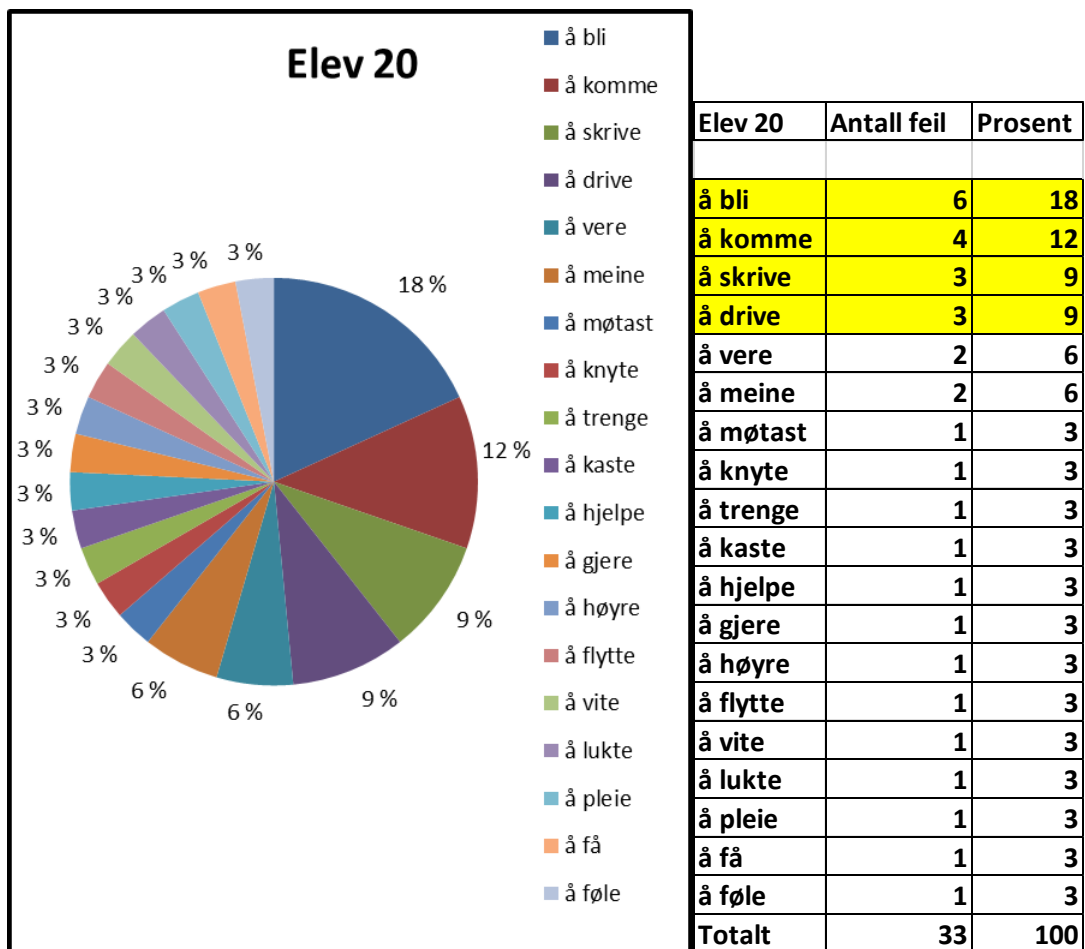


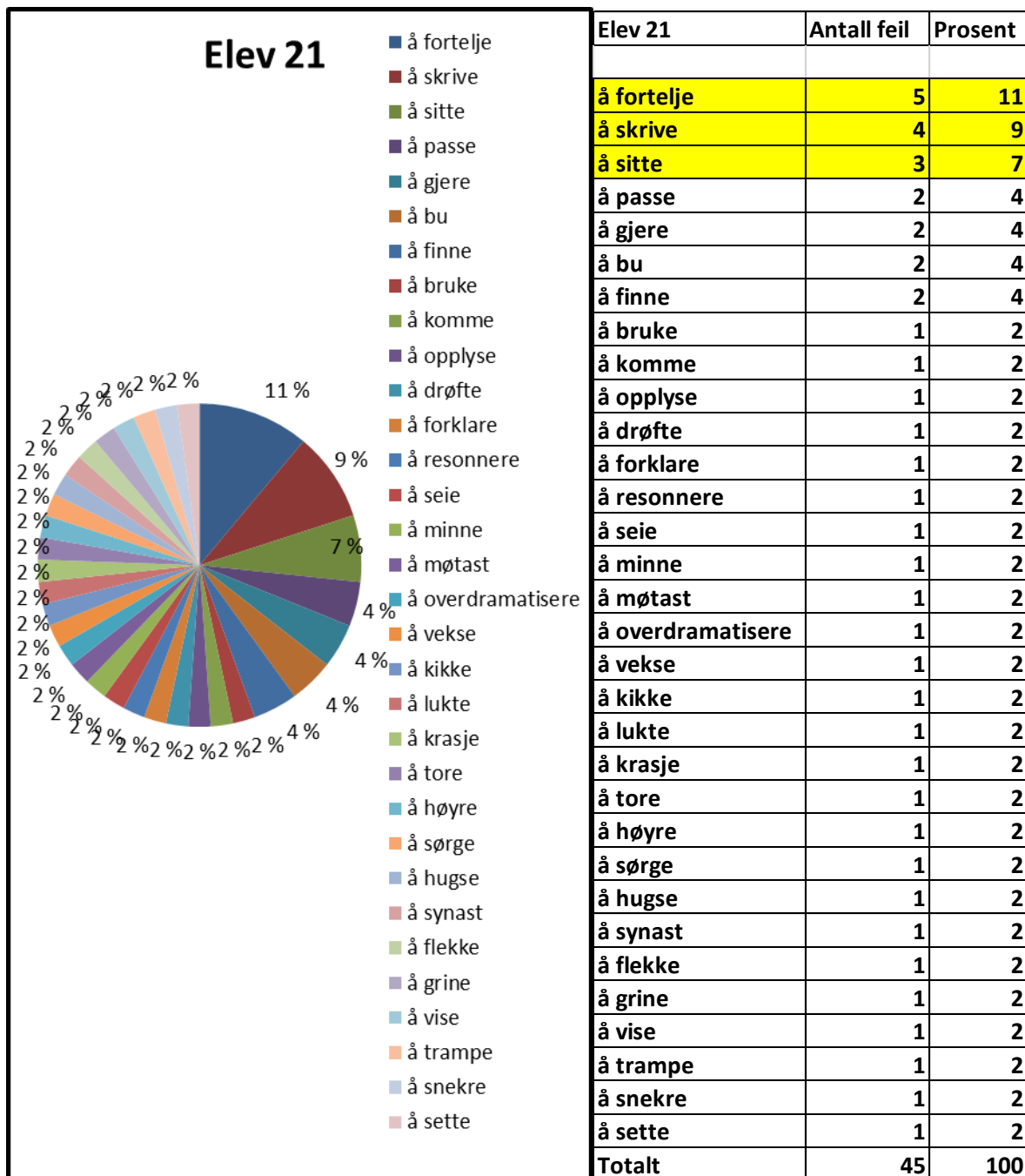
Elev 18	Antall feil	Prosent
å vere	4	12
å seie	4	12
å få	3	9
å skrive	3	9
å halde	2	6
å verke	2	6
å møyntast	2	6
å gjere	2	6
å ønske	1	3
å endre	1	3
å drive	1	3
å lese	1	3
å velje	1	3
å fortsette	1	3
å begynne	1	3
å vite	1	3
å bringe	1	3
å finne	1	3
å komme	1	3
å hende	1	3
Totalt	34	100



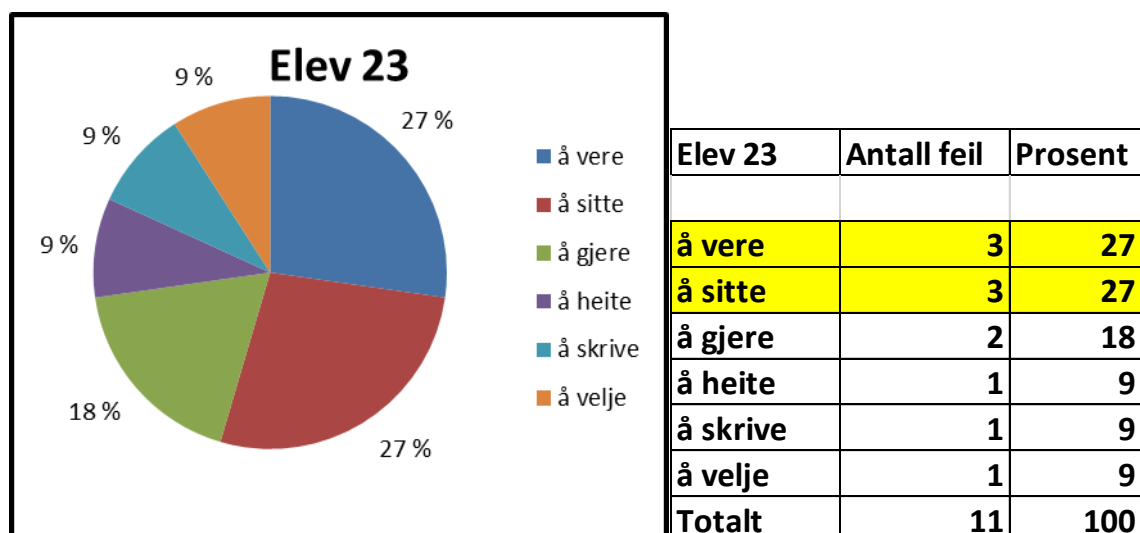
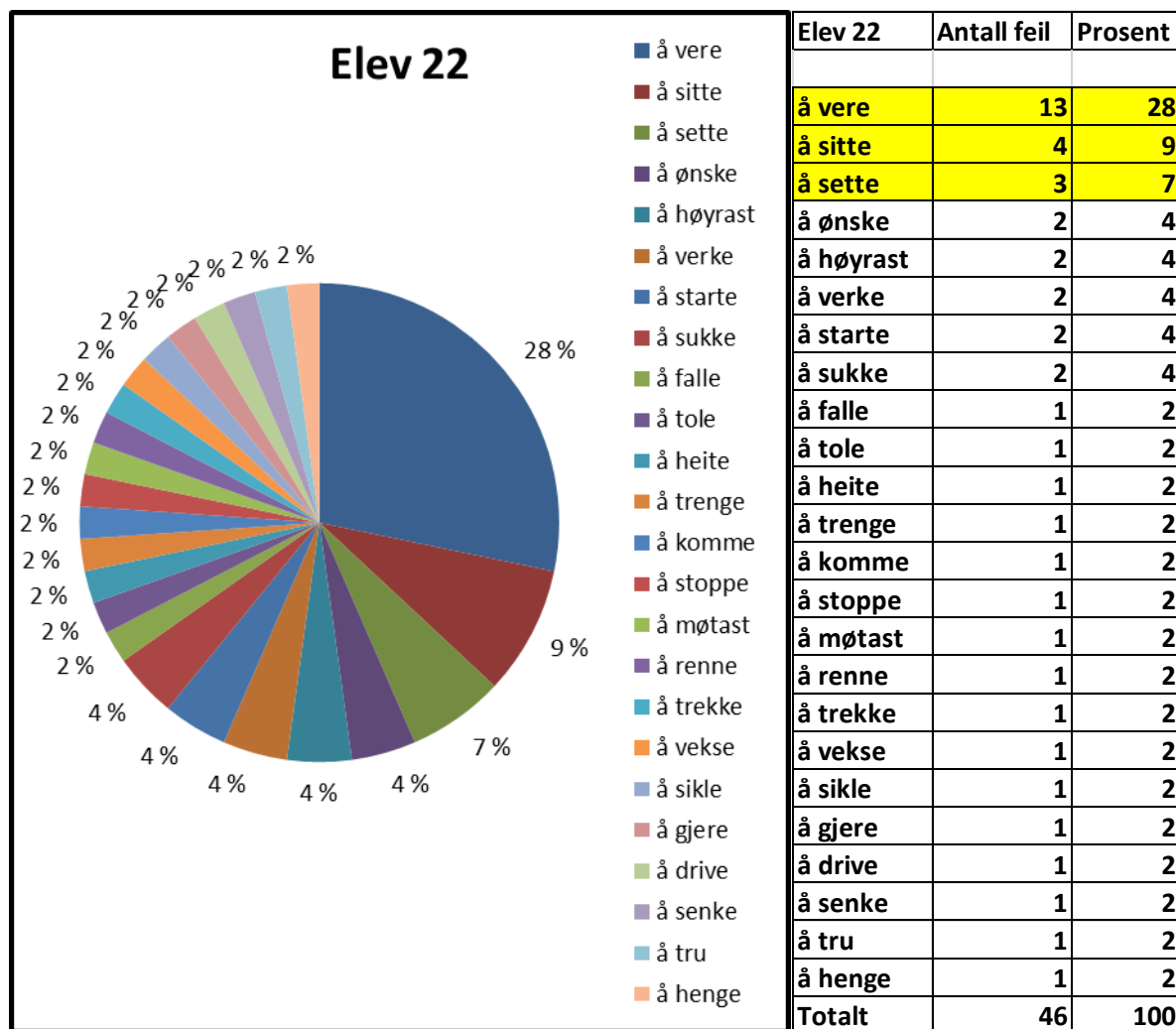
Elev 19	Antall feil	Prosent
å skrive	7	13
å seie	6	11
å fortelje	6	11
å vere	5	9
å få	3	6
å tenkje	2	4
å fortsette	2	4
å sette	2	4
å sitte	2	4
å begynne	2	4
å beskrive	1	2
å synast	1	2
å halde	1	2
å treffe	1	2
å skade	1	2
å bestemme	1	2
å spele	1	2
å vinne	1	2
å summere	1	2
å heite	1	2
å følgje	1	2
å passe	1	2
å gå	1	2
å ønske	1	2
å lykkast	1	2
å prøve	1	2
Totalt	53	100

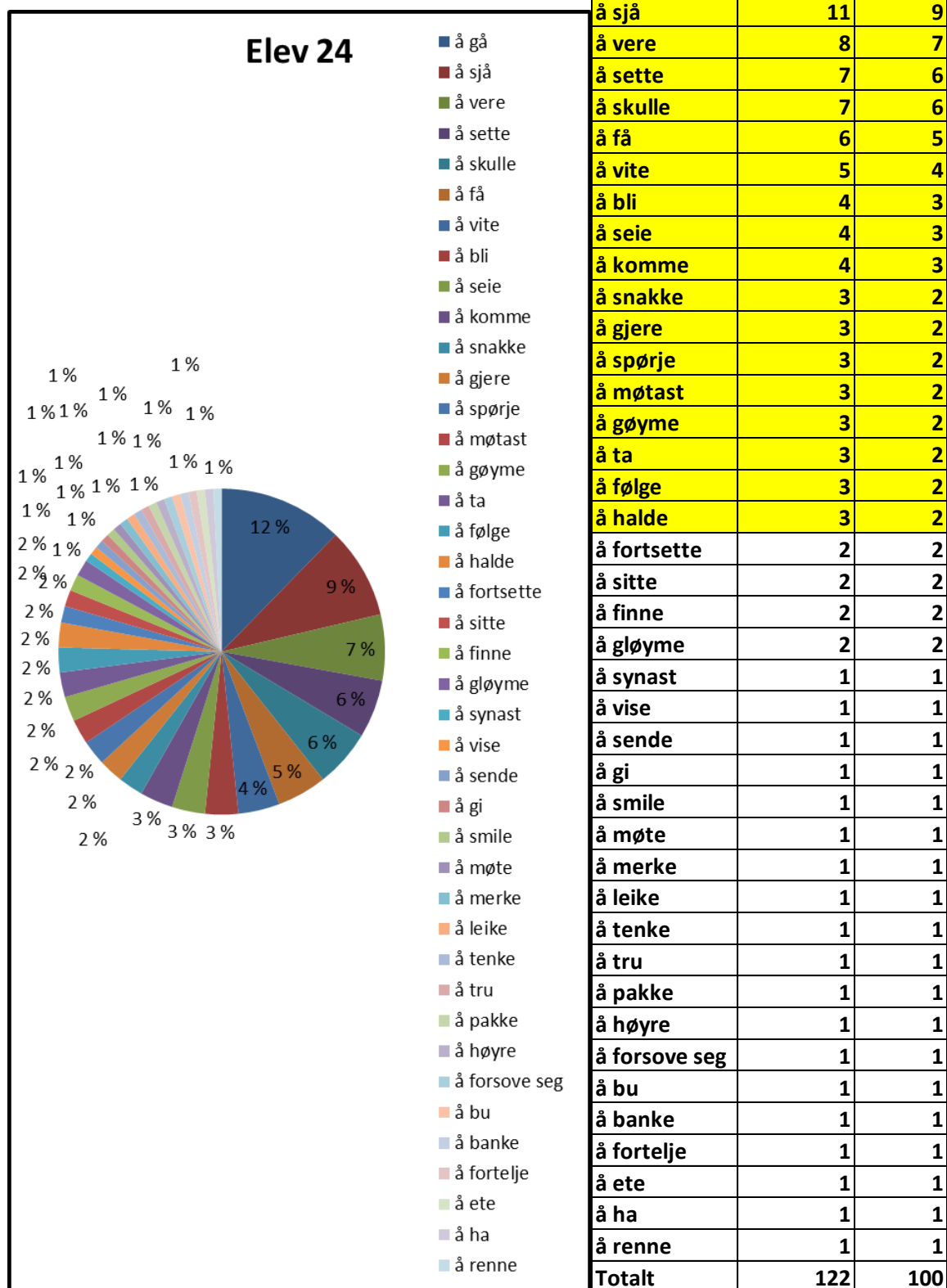
Vedlegg 32



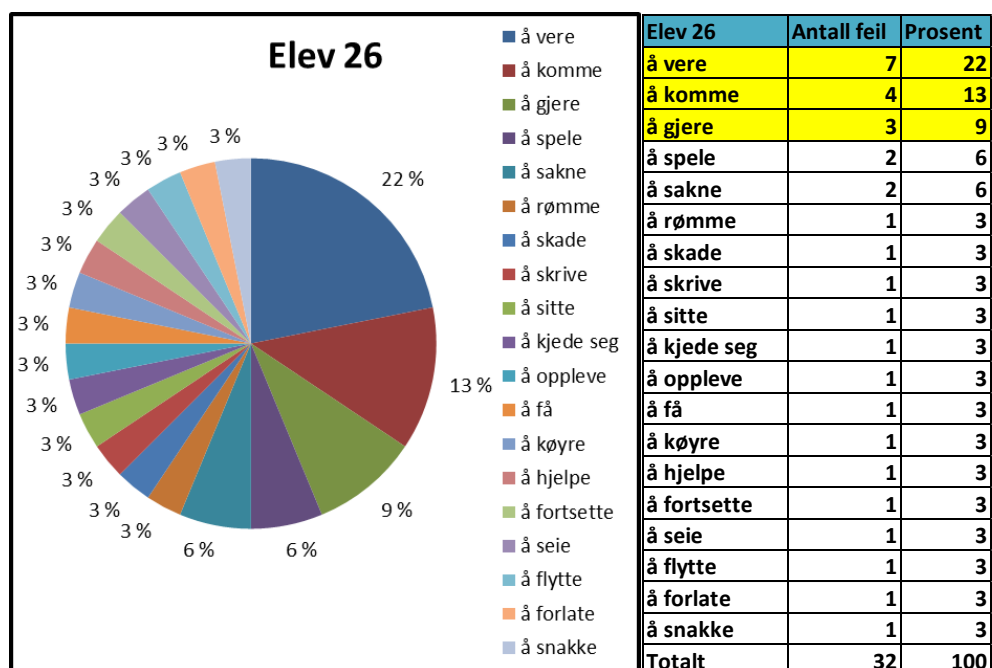
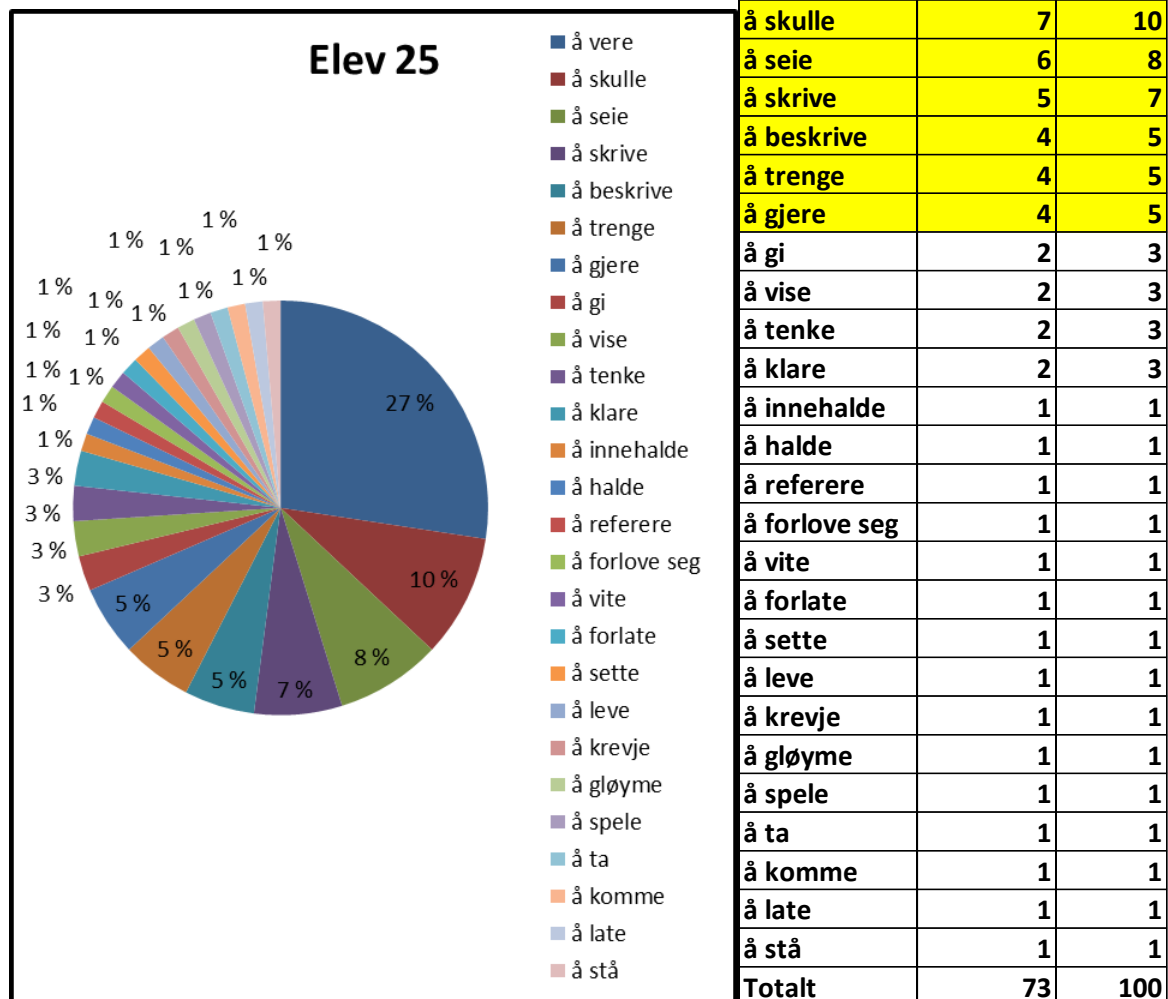


Vedlegg 34

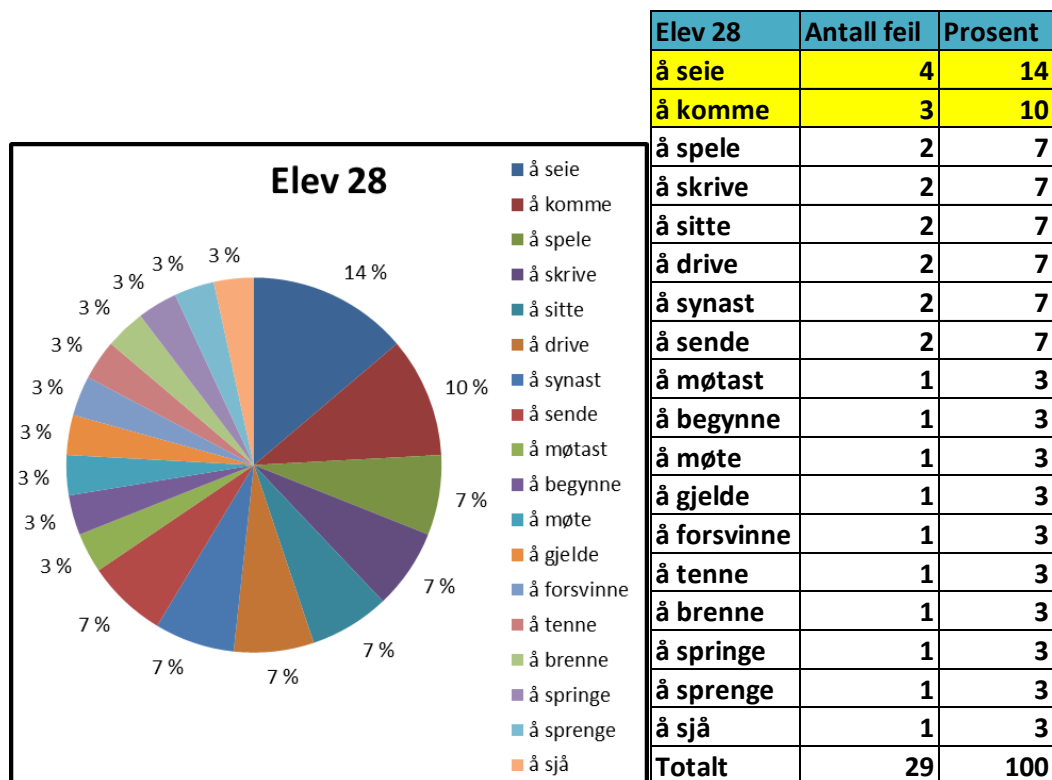
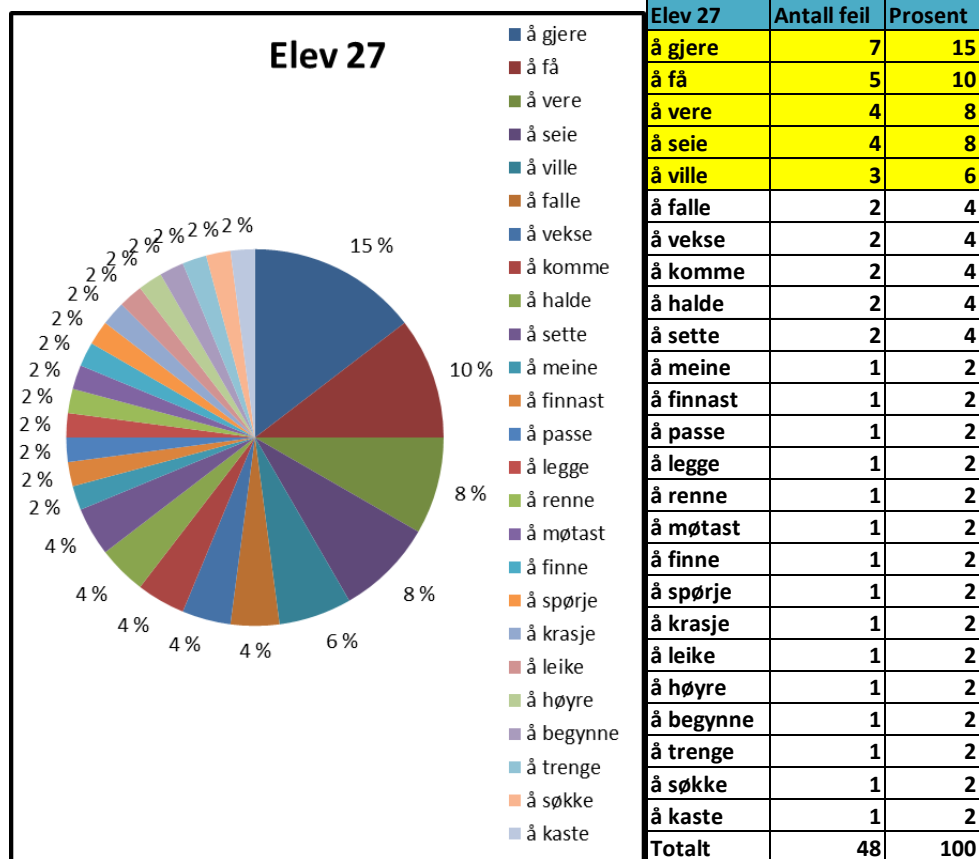




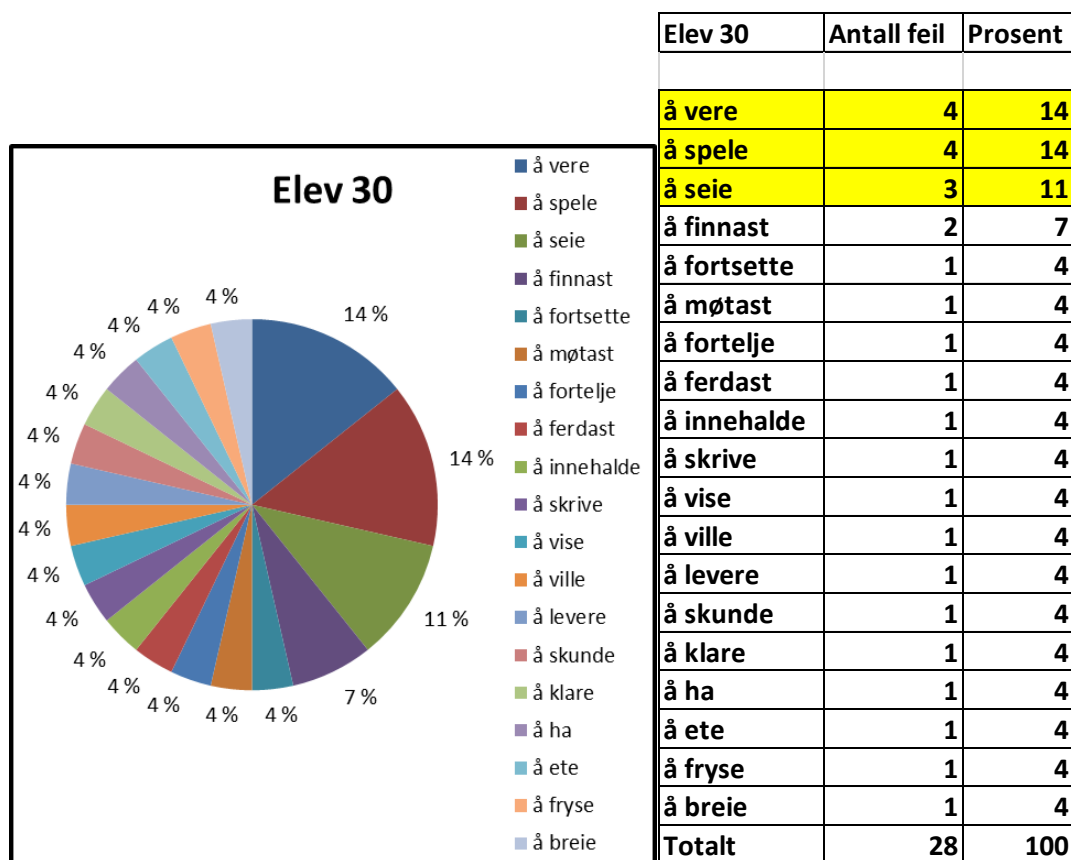
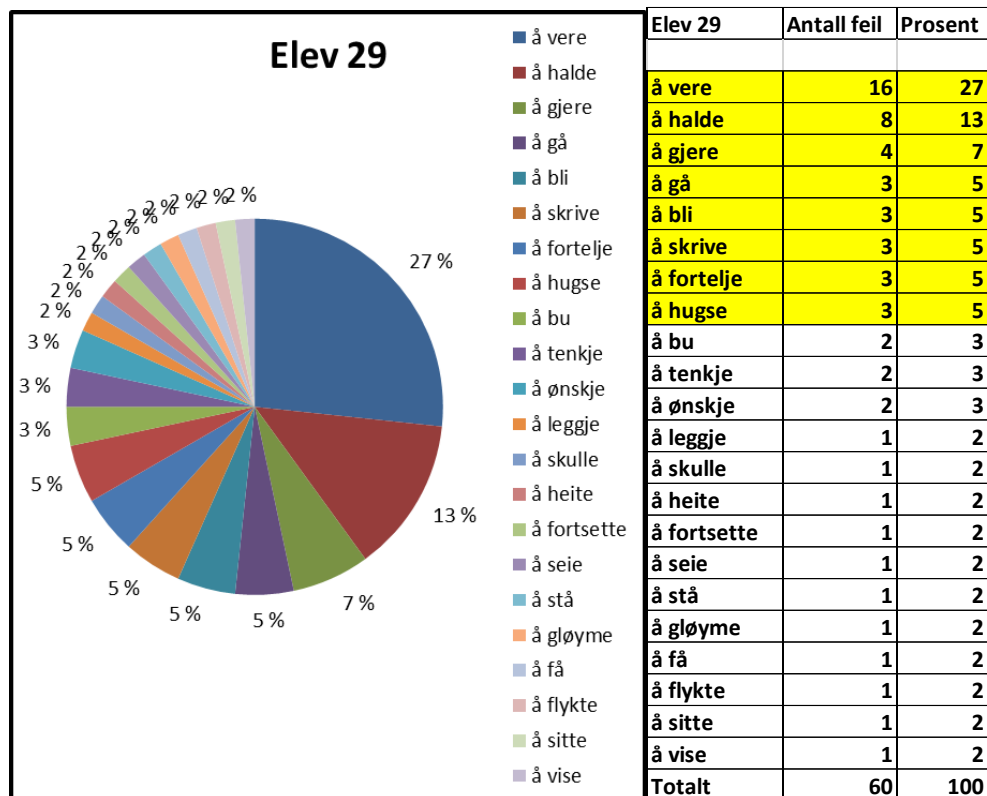
Vedlegg 36



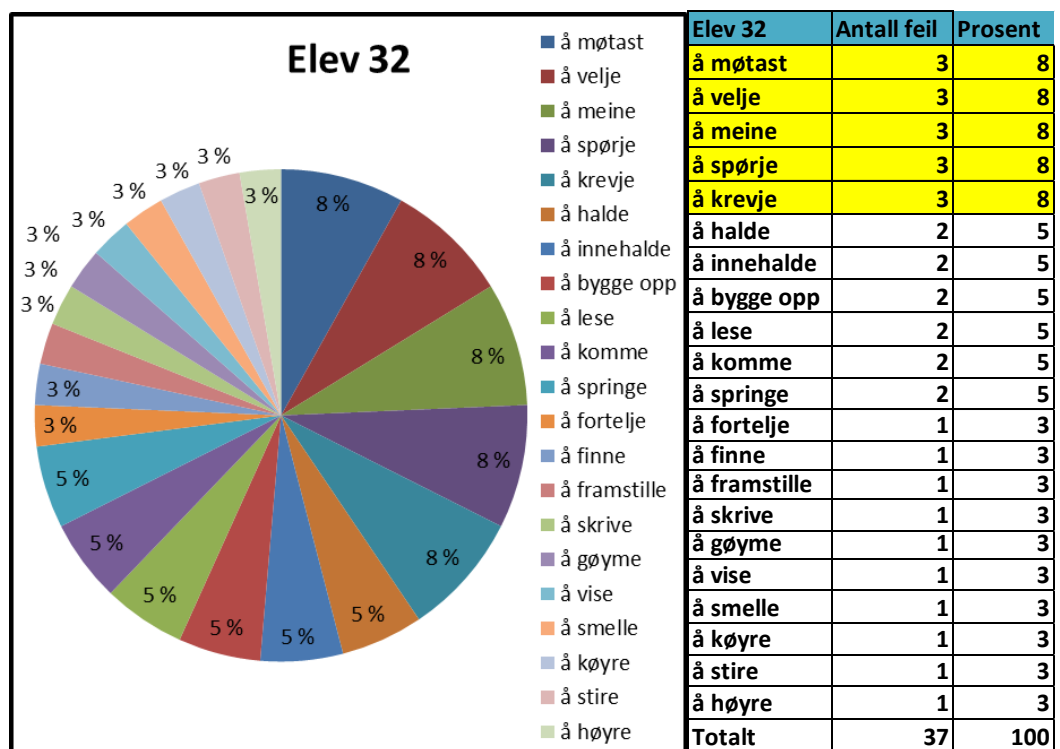
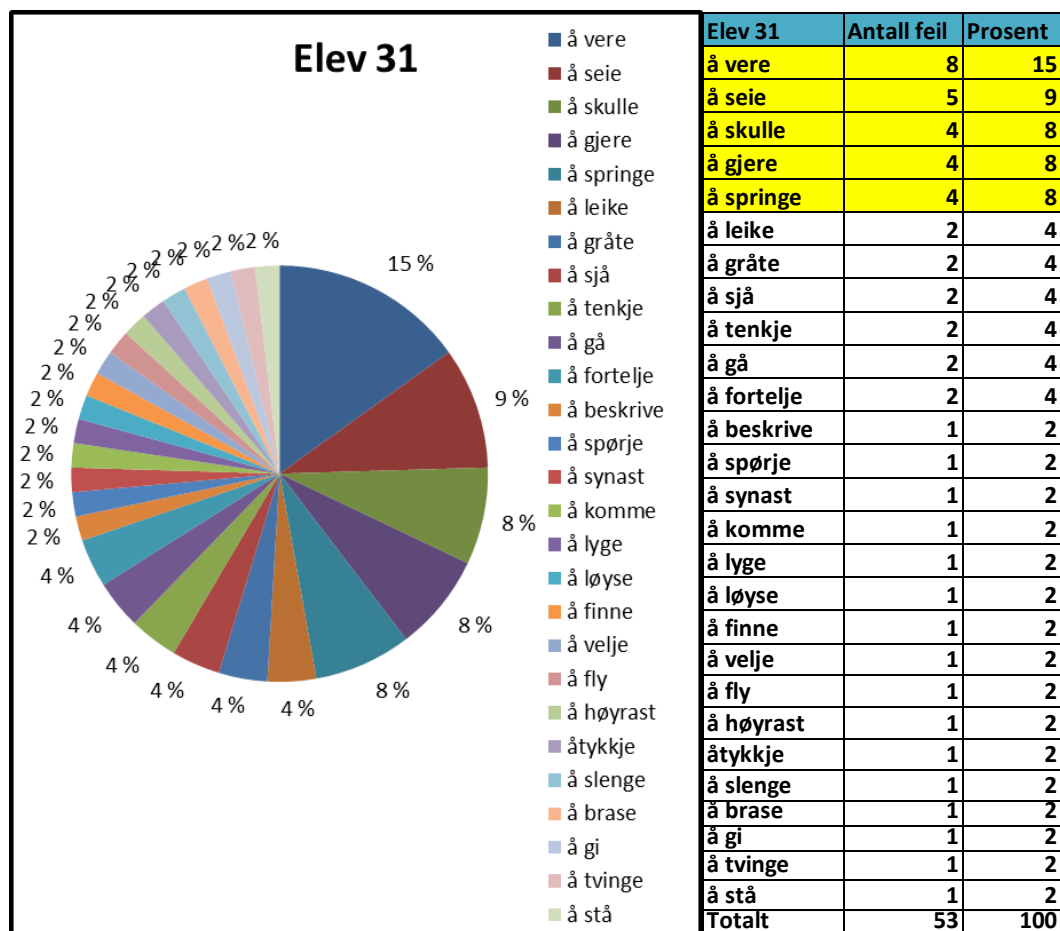
Vedlegg 37



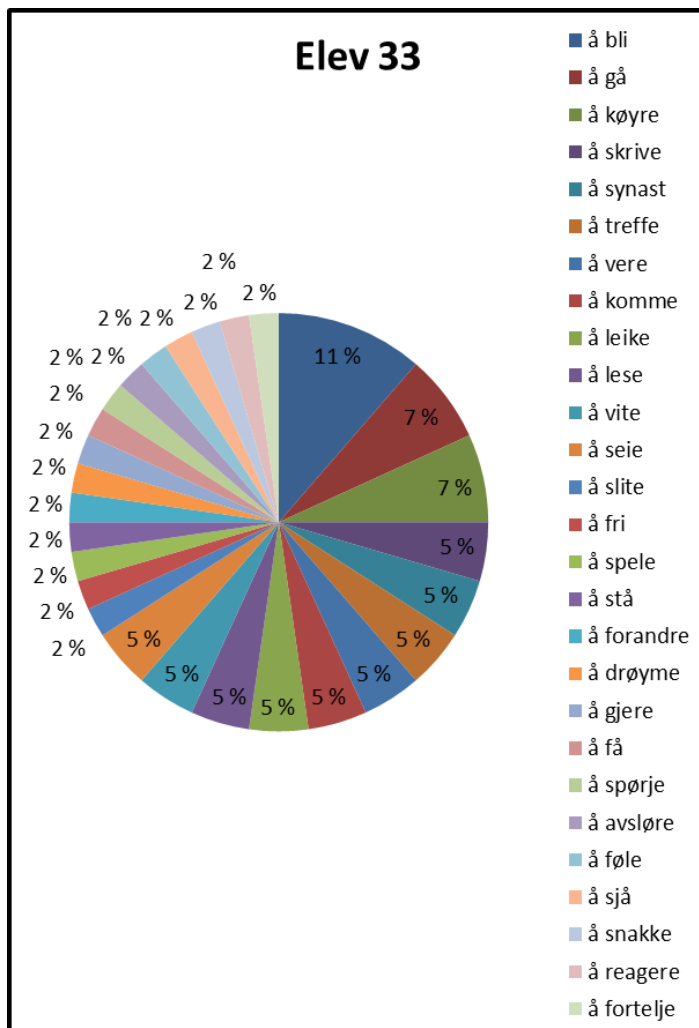
Vedlegg 38



Vedlegg 39

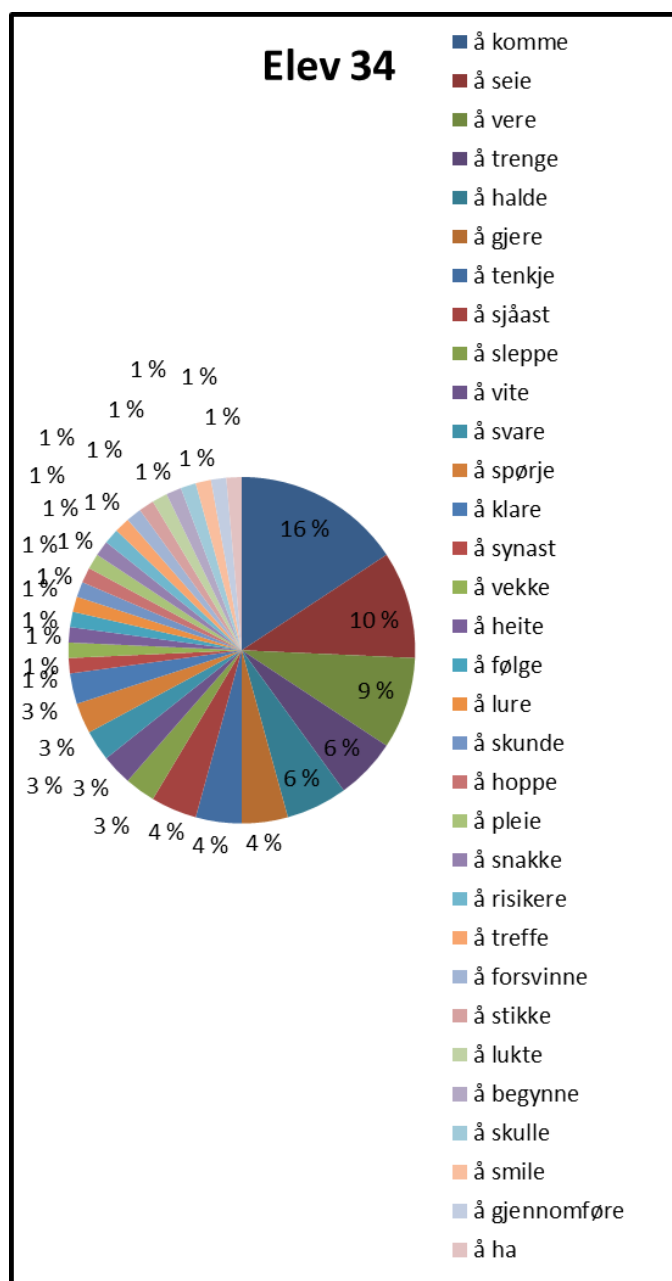


Vedlegg 40



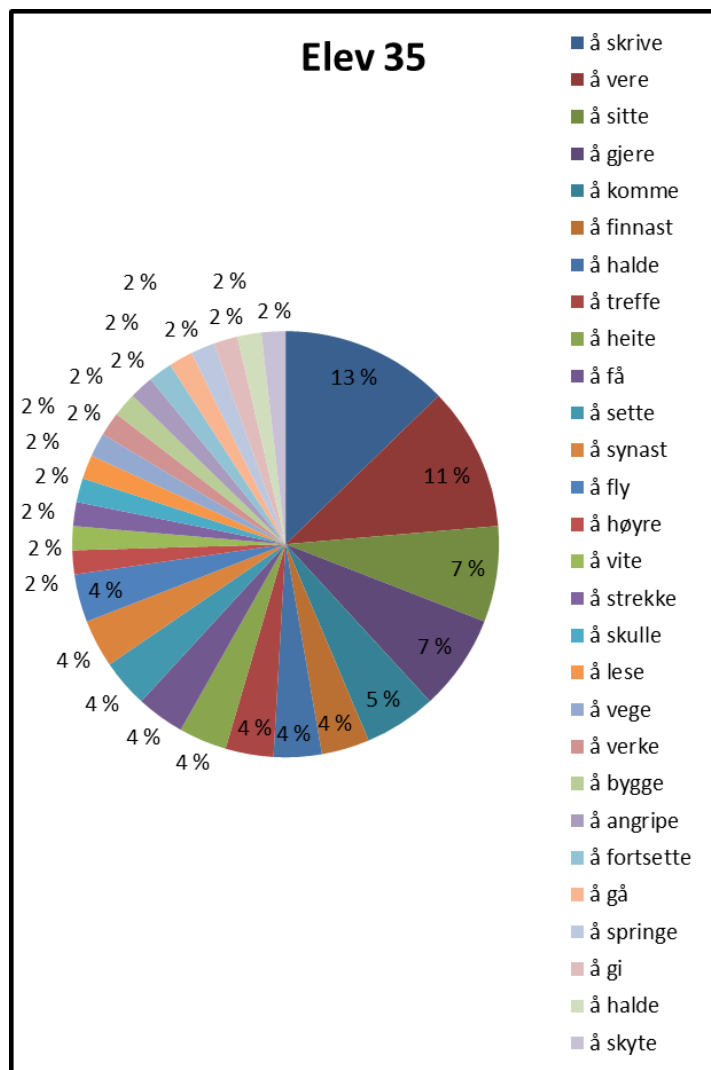
Elev 33	Antall feil	Prosent
å bli	5	11
å gå	3	7
å køyre	3	7
å skrive	2	5
å synast	2	5
å treffe	2	5
å vere	2	5
å komme	2	5
å leike	2	5
å lese	2	5
å vite	2	5
å seie	2	5
å slite	1	2
å fri	1	2
å spele	1	2
å stå	1	2
å forandre	1	2
å drøyme	1	2
å gjere	1	2
å få	1	2
å spørje	1	2
å avsløre	1	2
å føle	1	2
å sjå	1	2
å snakke	1	2
å reagere	1	2
å fortelje	1	2
Totalt	44	100

Vedlegg 41



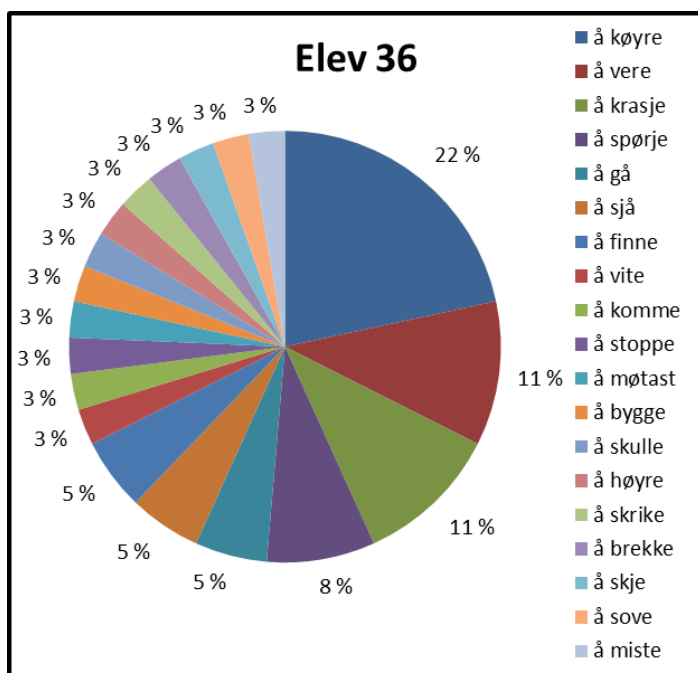
Elev 34	Antall feil	Prosent
å komme	11	16
å seie	7	10
å vere	6	9
å trenge	4	6
å halde	4	6
å gjere	3	4
å tenkje	3	4
å sjåast	3	4
å sleppe	2	3
å vite	2	3
å svare	2	3
å spørje	2	3
å klare	2	3
å synast	1	1
å vekke	1	1
å heite	1	1
å følge	1	1
å lure	1	1
å skunde	1	1
å hoppe	1	1
å pleie	1	1
å snakke	1	1
å risikere	1	1
å treffe	1	1
å forsvinne	1	1
å stikke	1	1
å lukte	1	1
å begynne	1	1
å skulle	1	1
å smile	1	1
å gjennomføre	1	1
å ha	1	1
Totalt	70	100

Vedlegg 42

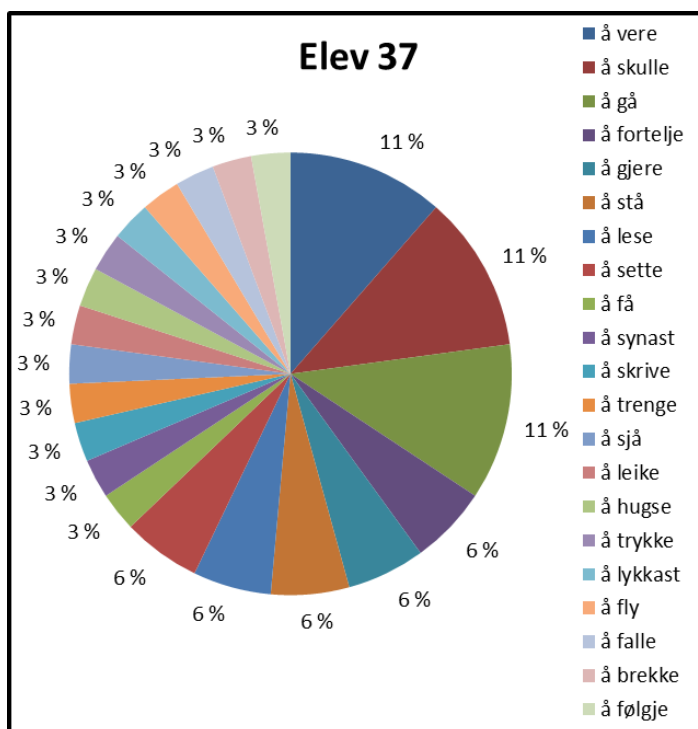


Elev 35	Antall feil	Prosent
å skrive	7	13
å vere	6	11
å sitte	4	7
å gjere	4	7
å komme	3	5
å finnast	2	4
å halde	2	4
å treffe	2	4
å heite	2	4
å få	2	4
å sette	2	4
å synast	2	4
å fly	2	4
å høyre	1	2
å vite	1	2
å strekke	1	2
å skulle	1	2
å lese	1	2
å vege	1	2
å verke	1	2
å bygge	1	2
å angripe	1	2
å fortsette	1	2
å gå	1	2
å springe	1	2
å gi	1	2
å halde	1	2
å skyte	1	2
Totalt	55	100

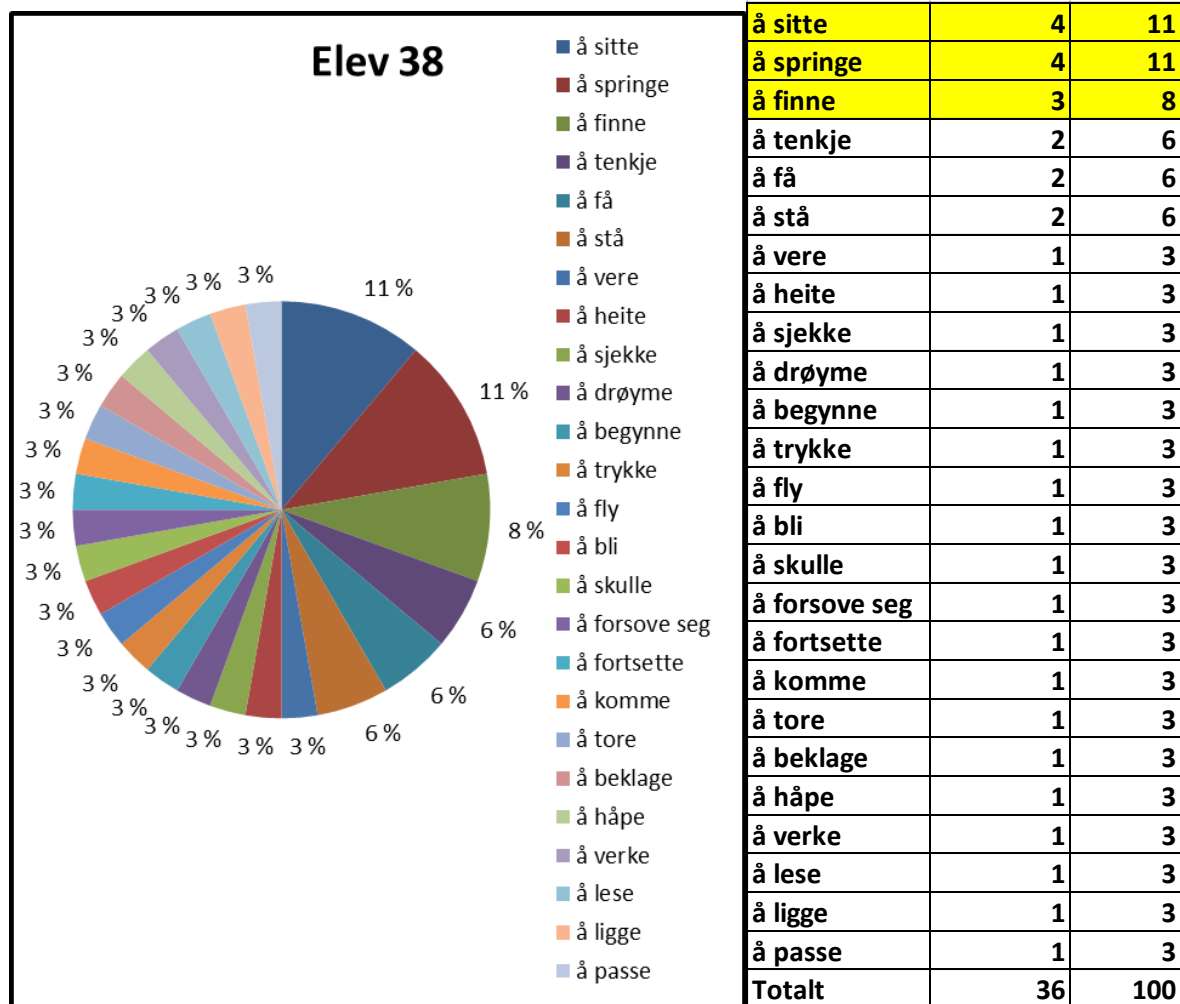
Vedlegg 43



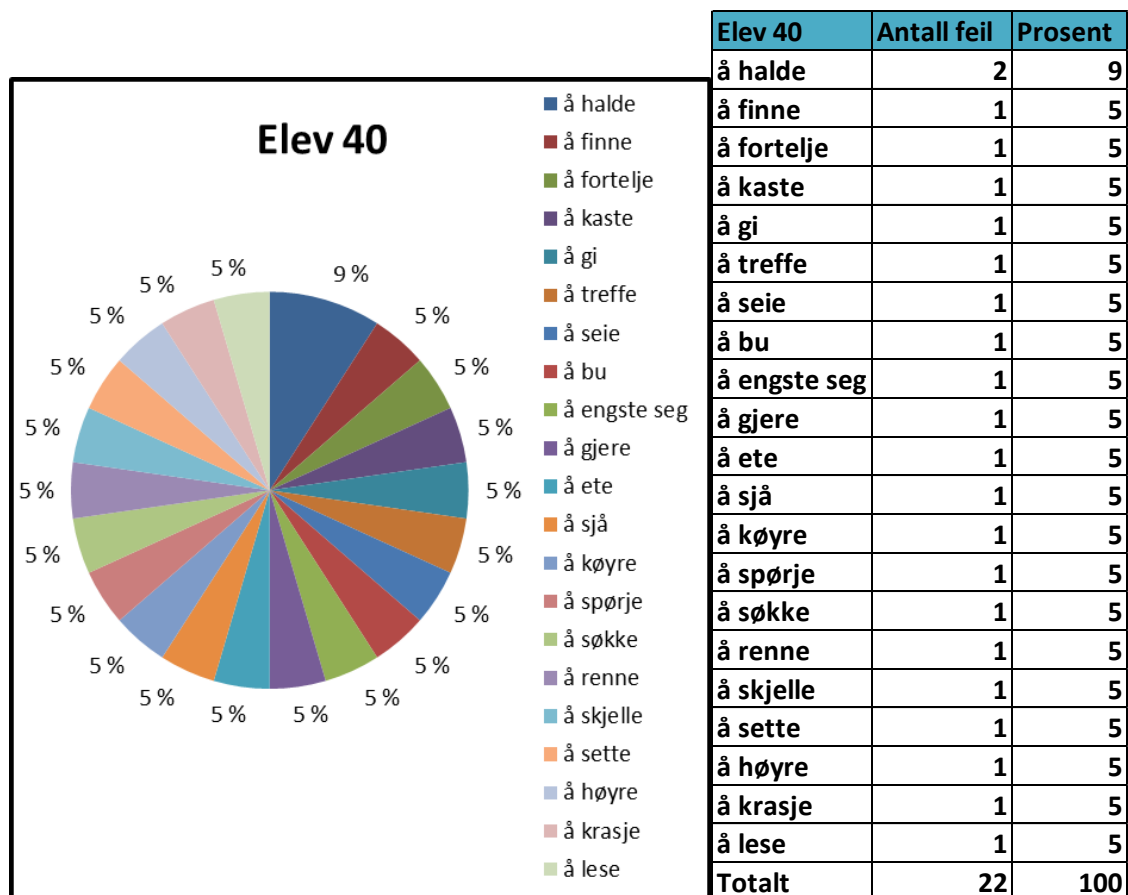
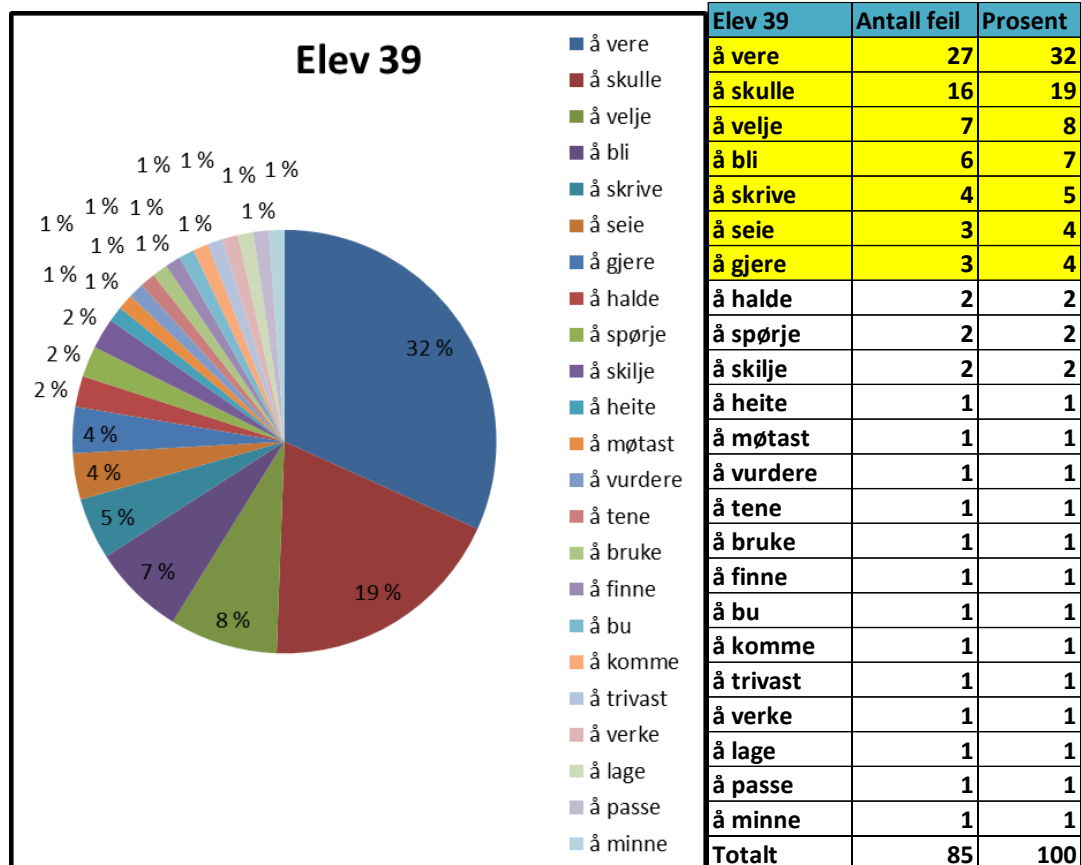
Elev 36	Antall feil	Prosent
å køyre	8	22
å vere	4	11
å krasje	4	11
å spørje	3	8
å gå	2	5
å sjå	2	5
å finne	2	5
å vite	1	3
å komme	1	3
å stoppe	1	3
å møtast	1	3
å bygge	1	3
å skulle	1	3
å høyre	1	3
å skrike	1	3
å brekke	1	3
å skje	1	3
å sove	1	3
å miste	1	3
Totalt	37	100



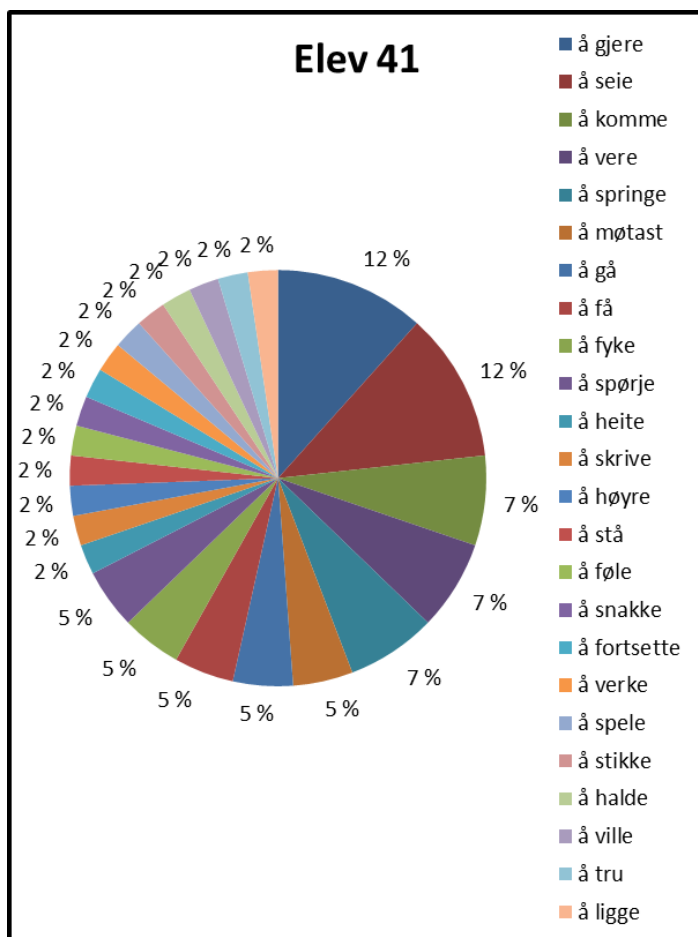
Elev 37	Antall feil	Prosent
å vere	4	11
å skulle	4	11
å gå	4	11
å fortelje	2	6
å gjere	2	6
å stå	2	6
å lese	2	6
å sette	2	6
å få	1	3
å synast	1	3
å skrive	1	3
å trenge	1	3
å sjå	1	3
å leike	1	3
å hugse	1	3
å trykke	1	3
å lykkast	1	3
å fly	1	3
å falle	1	3
å brekke	1	3
å følgje	1	3
Totalt	35	100



Vedlegg 45

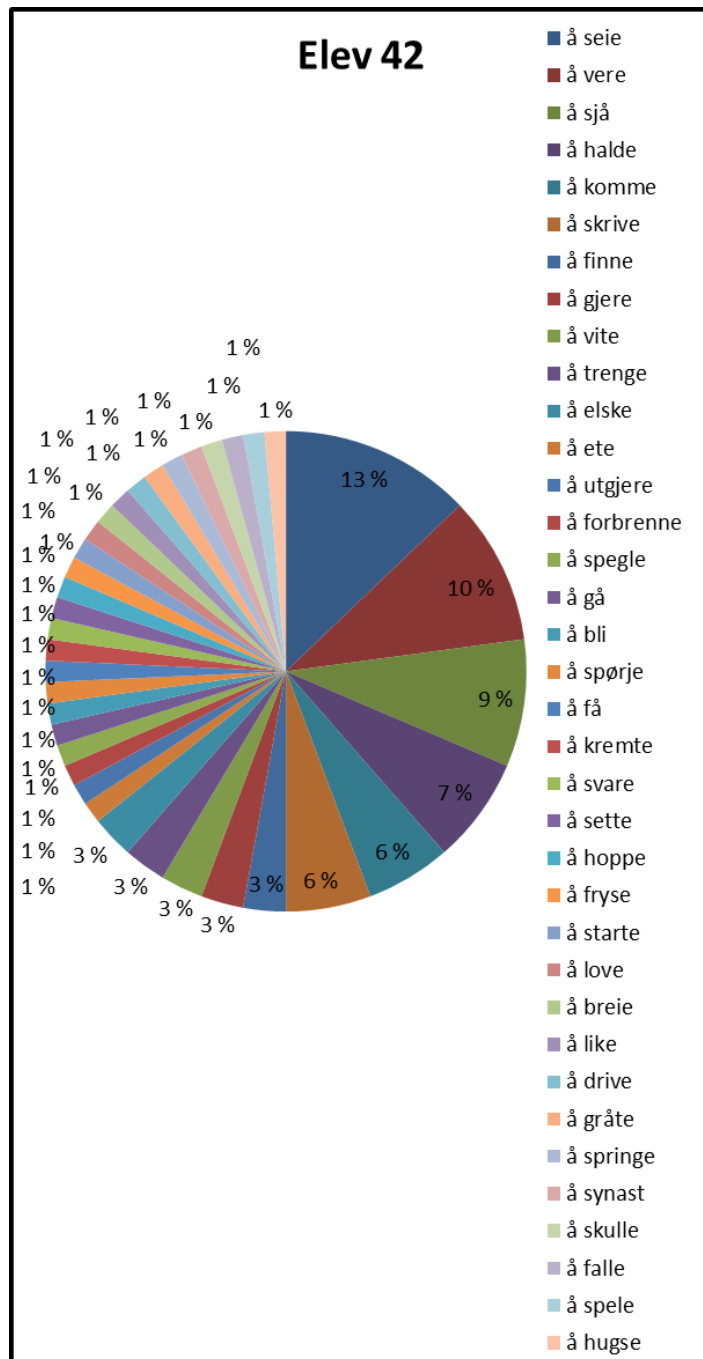


Vedlegg 46



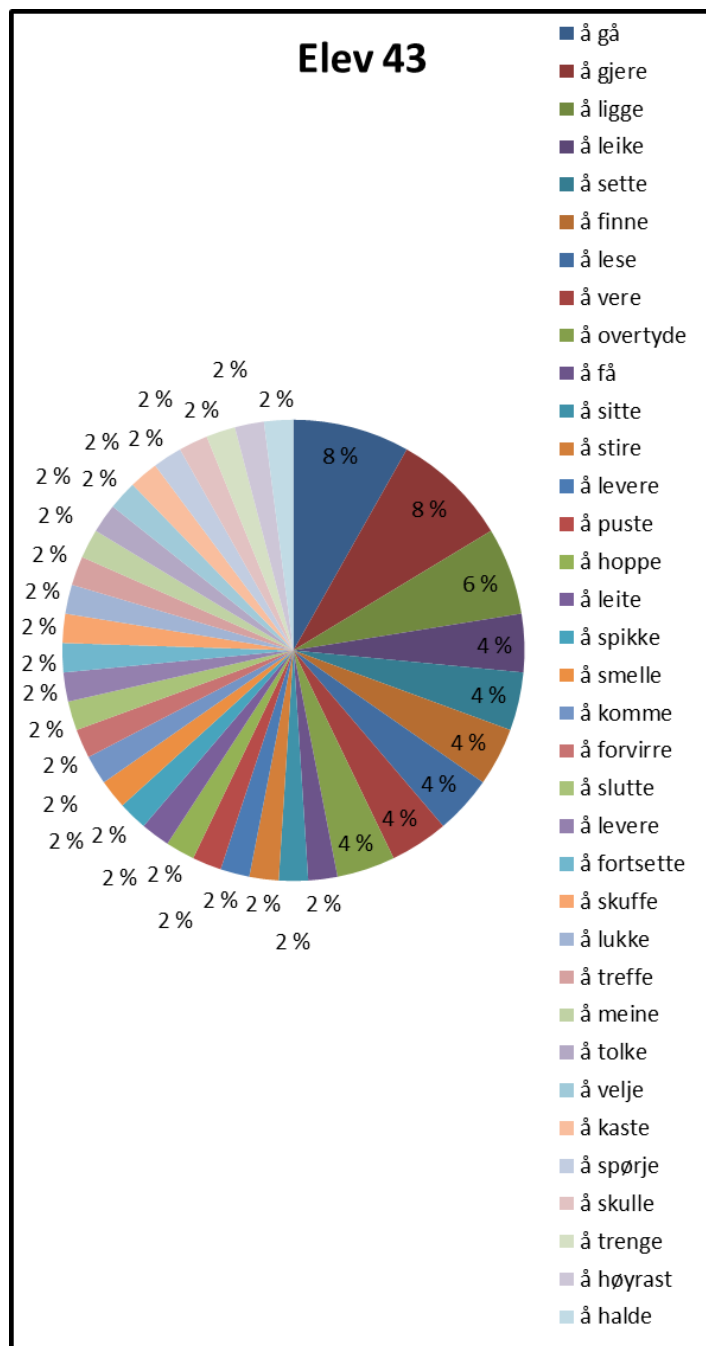
Elev 41	Antall feil	Prosent
å gjere	5	12
å seie	5	12
å komme	3	7
å vere	3	7
å springe	3	7
å møtast	2	5
å gå	2	5
å få	2	5
å fyke	2	5
å spørje	2	5
å heite	1	2
å skrive	1	2
å høyre	1	2
å stå	1	2
å føle	1	2
å snakke	1	2
å fortsette	1	2
å verke	1	2
å spele	1	2
å stikke	1	2
å halde	1	2
å ville	1	2
å tru	1	2
å ligge	1	2
Totalt	43	100

Vedlegg 47

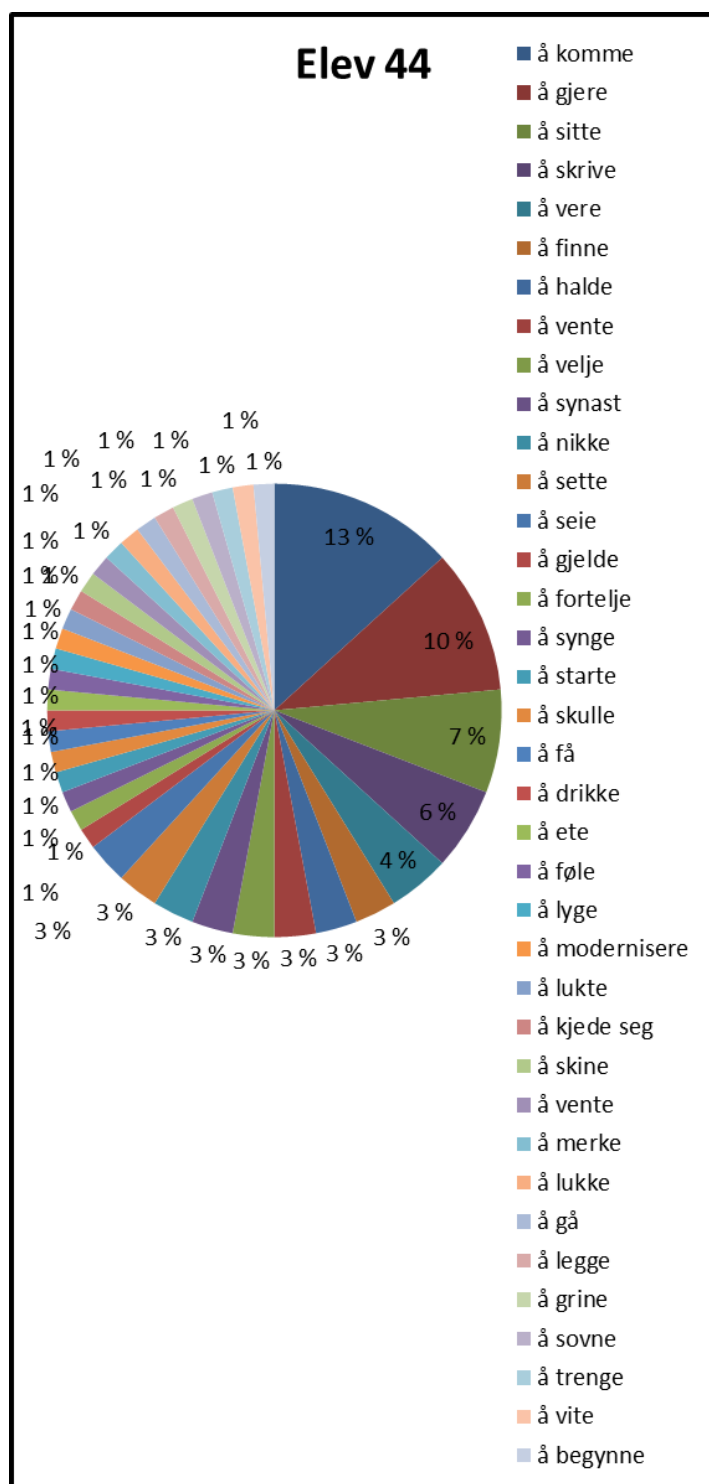


Elev 42	Antall feil	Prosent
å seie	9	13
å vere	7	10
å sjå	6	9
å halde	5	7
å komme	4	6
å skrive	4	6
å finne	2	3
å gjere	2	3
å vite	2	3
å trenge	2	3
å elske	2	3
å ete	1	1
å utgjere	1	1
å forbrenne	1	1
å spegle	1	1
å gå	1	1
å bli	1	1
å spørje	1	1
å få	1	1
å kremte	1	1
å svare	1	1
å sette	1	1
å hoppe	1	1
å fryse	1	1
å starte	1	1
å love	1	1
å breie	1	1
å like	1	1
å drive	1	1
å gråte	1	1
å springe	1	1
å synast	1	1
å skulle	1	1
å falle	1	1
å spele	1	1
å hugse	1	1
Totalt	70	100

Vedlegg 48

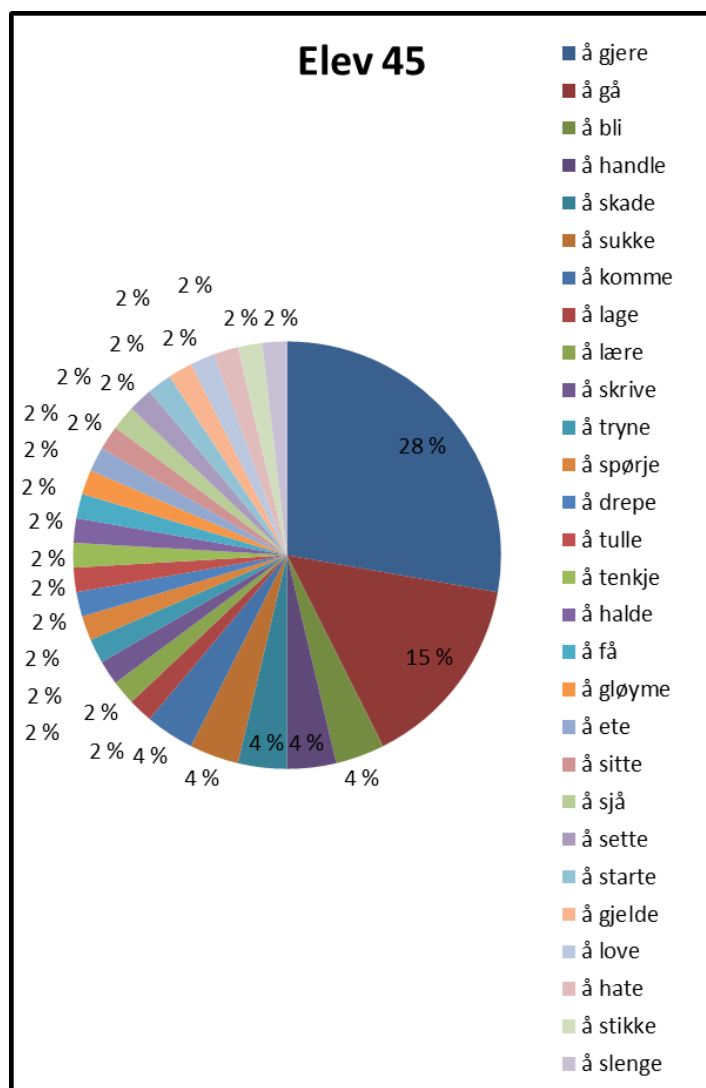


Elev 43	Antall feil	Prosent
å gå	4	8
å gjere	4	8
å ligge	3	6
å leike	2	4
å sette	2	4
å finne	2	4
å lese	2	4
å vere	2	4
å overtyde	2	4
å få	1	2
å sitte	1	2
å stille	1	2
å levere	1	2
å puste	1	2
å hoppe	1	2
å leite	1	2
å spikke	1	2
å smelle	1	2
å komme	1	2
å forvirre	1	2
å slutte	1	2
å levere	1	2
å fortsette	1	2
å skuffe	1	2
å lukke	1	2
å treffe	1	2
å meine	1	2
å tolke	1	2
å velje	1	2
å kaste	1	2
å spørje	1	2
å skulle	1	2
å trenge	1	2
å høyrast	1	2
å halde	1	2
Totalt	49	100



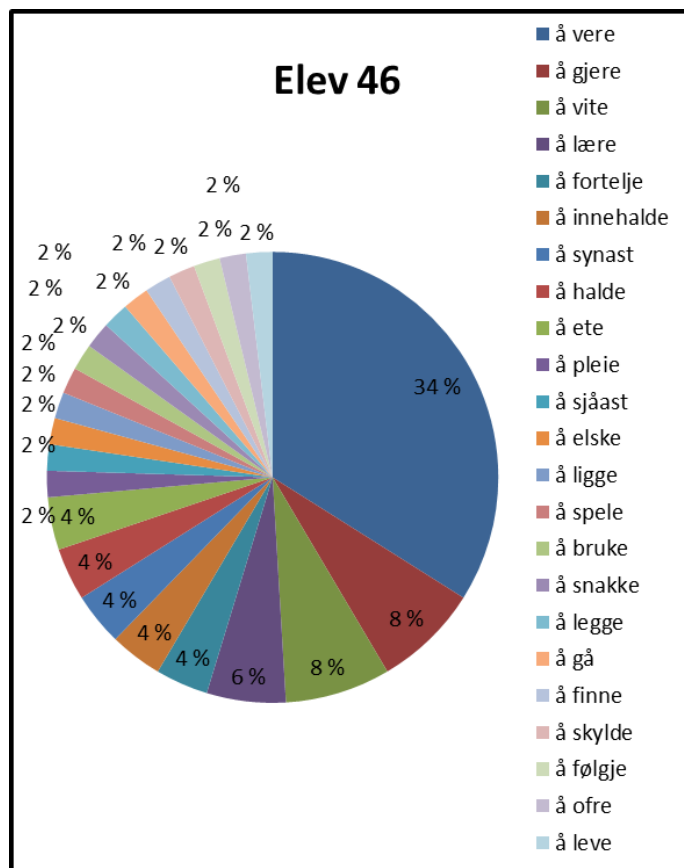
Elev 44	Antall feil	Prosent
å komme	9	13
å gjere	7	10
å sitte	5	7
å skrive	4	6
å vere	3	4
å finne	2	3
å halde	2	3
å vente	2	3
å velje	2	3
å synast	2	3
å nikke	2	3
å sette	2	3
å seie	2	3
å gjelde	1	1
å fortelje	1	1
å synge	1	1
å starte	1	1
å skulle	1	1
å få	1	1
å drikke	1	1
å ete	1	1
å føle	1	1
å lyge	1	1
å modernisere	1	1
å lukte	1	1
å kjede seg	1	1
å skine	1	1
å vente	1	1
å merke	1	1
å lukke	1	1
å gå	1	1
å legge	1	1
å grine	1	1
å sovne	1	1
å trenge	1	1
å vite	1	1
å begynne	1	1
Totalt	68	100

Vedlegg 50

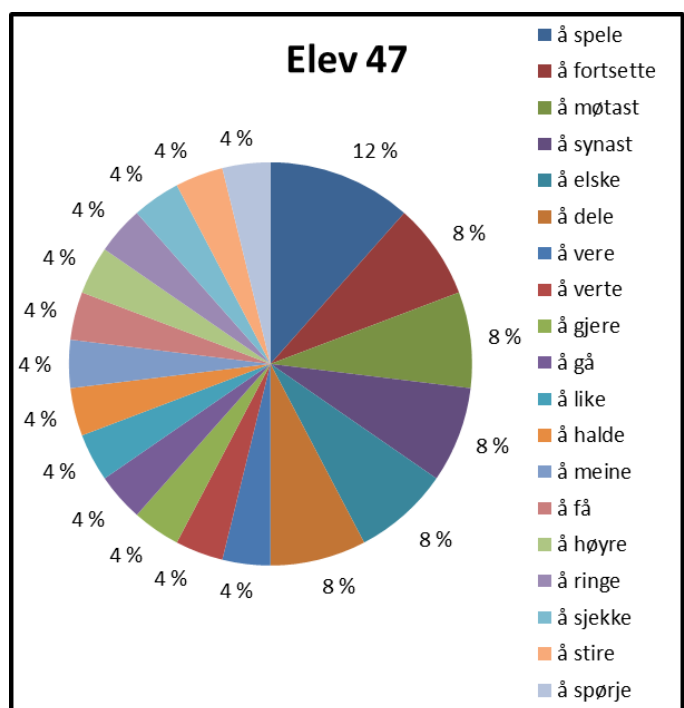


Elev 45	Antall feil	Prosent
å gjere	15	28
å gå	8	15
å bli	2	4
å handle	2	4
å skade	2	4
å sukke	2	4
å komme	2	4
å lage	1	2
å lære	1	2
å skrive	1	2
å tryne	1	2
å spørje	1	2
å drepe	1	2
å tulle	1	2
å tenkje	1	2
å halde	1	2
å få	1	2
å gløyme	1	2
å ete	1	2
å sitte	1	2
å sjå	1	2
å sette	1	2
å starte	1	2
å gjelde	1	2
å love	1	2
å hate	1	2
å stikke	1	2
å slenge	1	2
Totalt	54	100

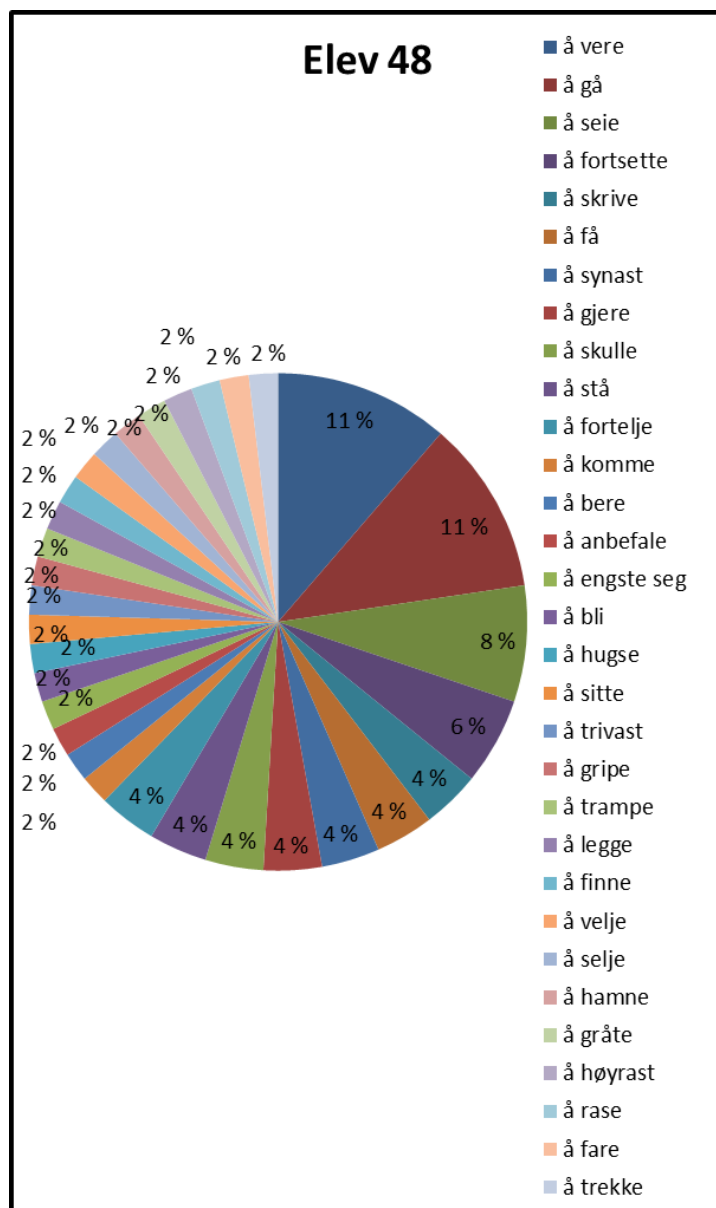
Vedlegg 51



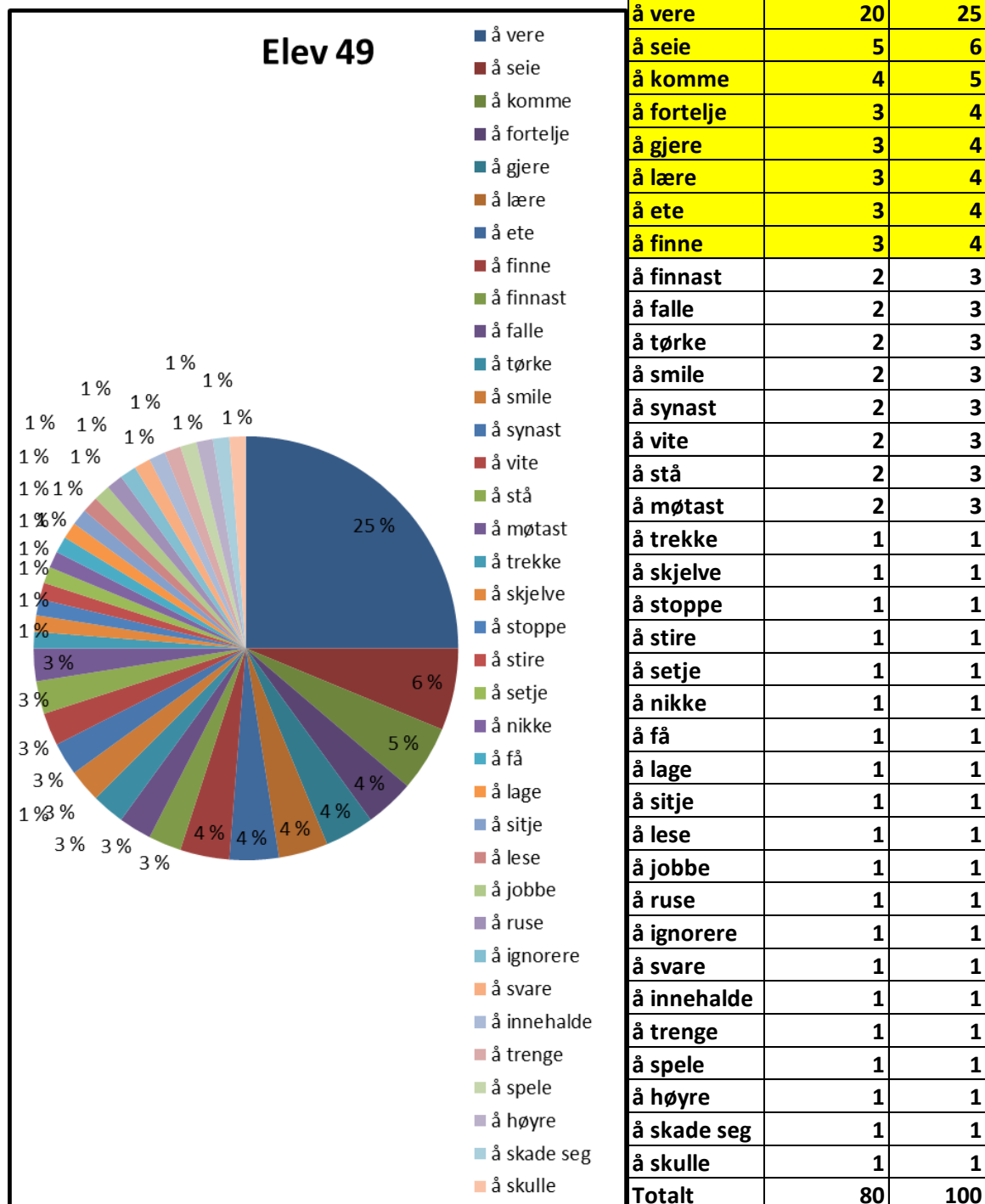
Elev 46	Antall feil	Prosent
å vere	18	34
å gjere	4	8
å vite	4	8
å lære	3	6
å fortelje	2	4
å innehalde	2	4
å synast	2	4
å halde	2	4
å ete	2	4
å pleie	1	2
å sjåast	1	2
å elske	1	2
å ligge	1	2
å spele	1	2
å bruke	1	2
å snakke	1	2
å legge	1	2
å gå	1	2
å finne	1	2
å skylde	1	2
å følgje	1	2
å ofre	1	2
å leve	1	2
Totalt	53	100

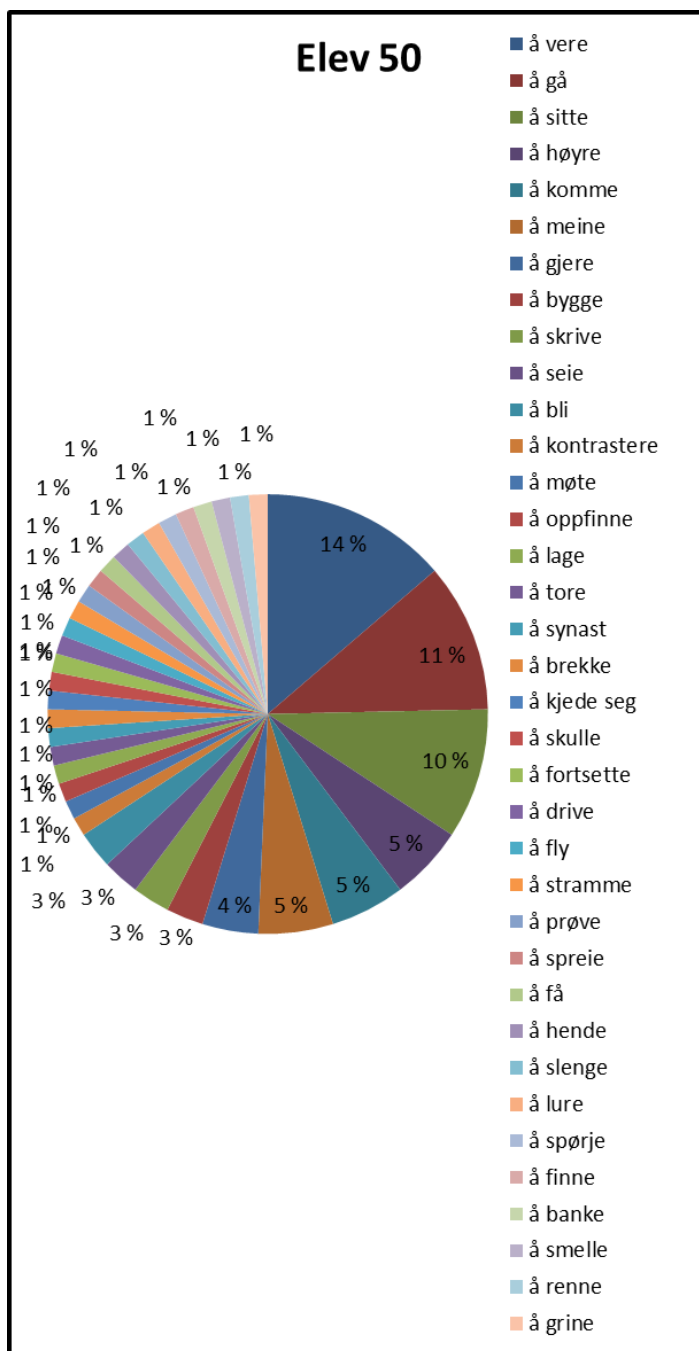


Elev 47	Antall feil	Prosent
å spele	3	12
å fortsette	2	8
å møteast	2	8
å synast	2	8
å elske	2	8
å dele	2	8
å vere	1	4
å verte	1	4
å gjere	1	4
å gå	1	4
å like	1	4
å halde	1	4
å meine	1	4
å få	1	4
å høyre	1	4
å ringe	1	4
å sjekke	1	4
å stire	1	4
å spørje	1	4
Totalt	26	100



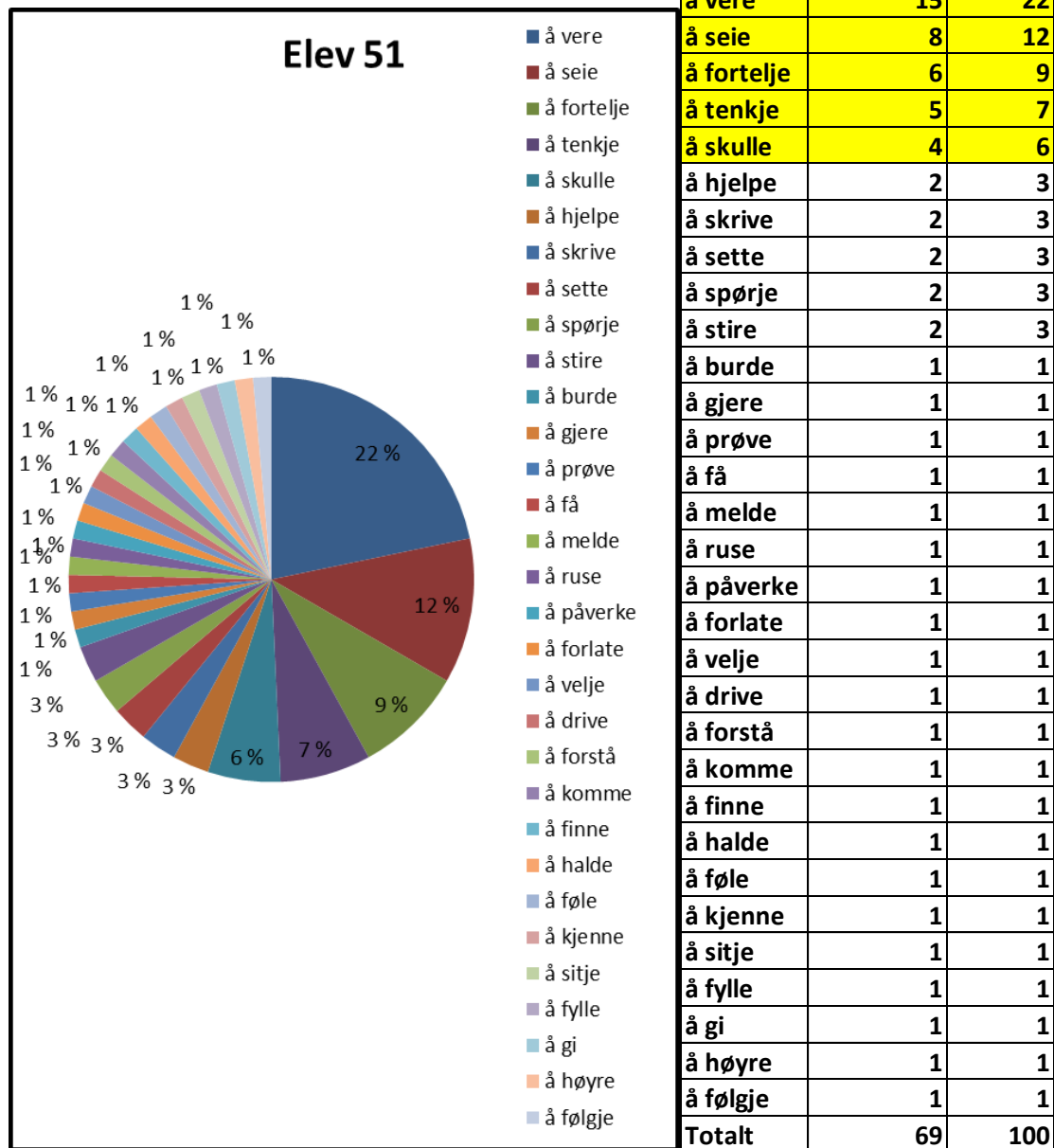
Elev 48	Antall feil	Prosent
å vere	6	11
å gå	6	11
å seie	4	8
å fortsette	3	6
å skrive	2	4
å få	2	4
å synast	2	4
å gjere	2	4
å skulle	2	4
å stå	2	4
å fortelje	2	4
å komme	1	2
å bere	1	2
å anbefale	1	2
å engste seg	1	2
å bli	1	2
å hugse	1	2
å sitte	1	2
å trivast	1	2
å gripe	1	2
å trampe	1	2
å legge	1	2
å finne	1	2
å velje	1	2
å selje	1	2
å hamne	1	2
å gråte	1	2
å høyrast	1	2
å rase	1	2
å fare	1	2
å trekke	1	2
Totalt	53	100



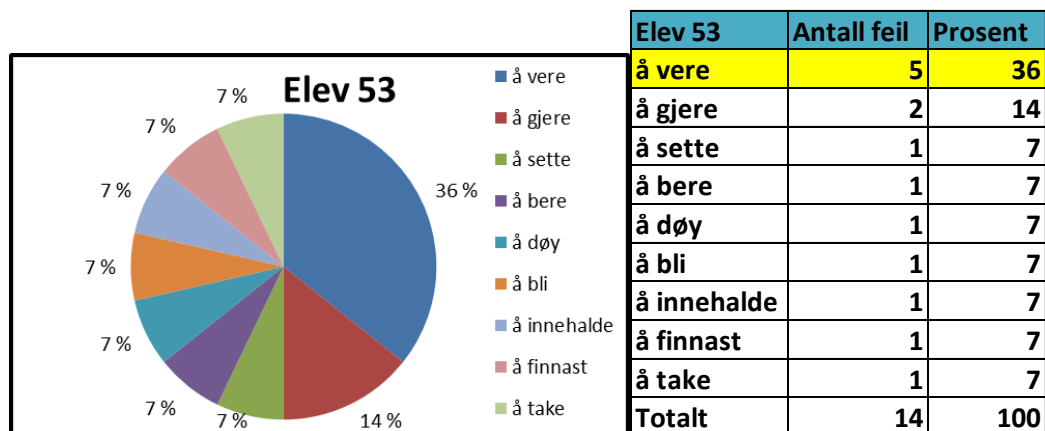
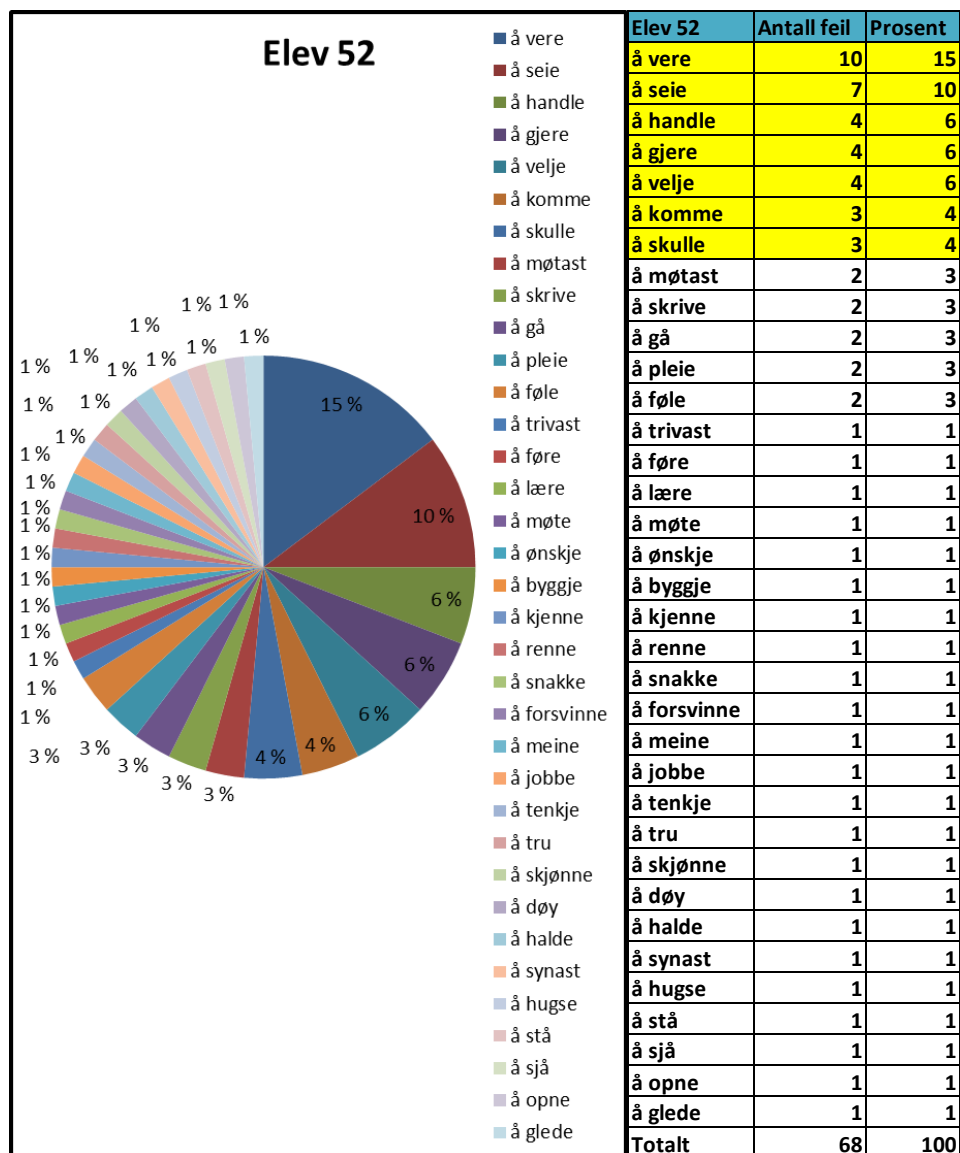


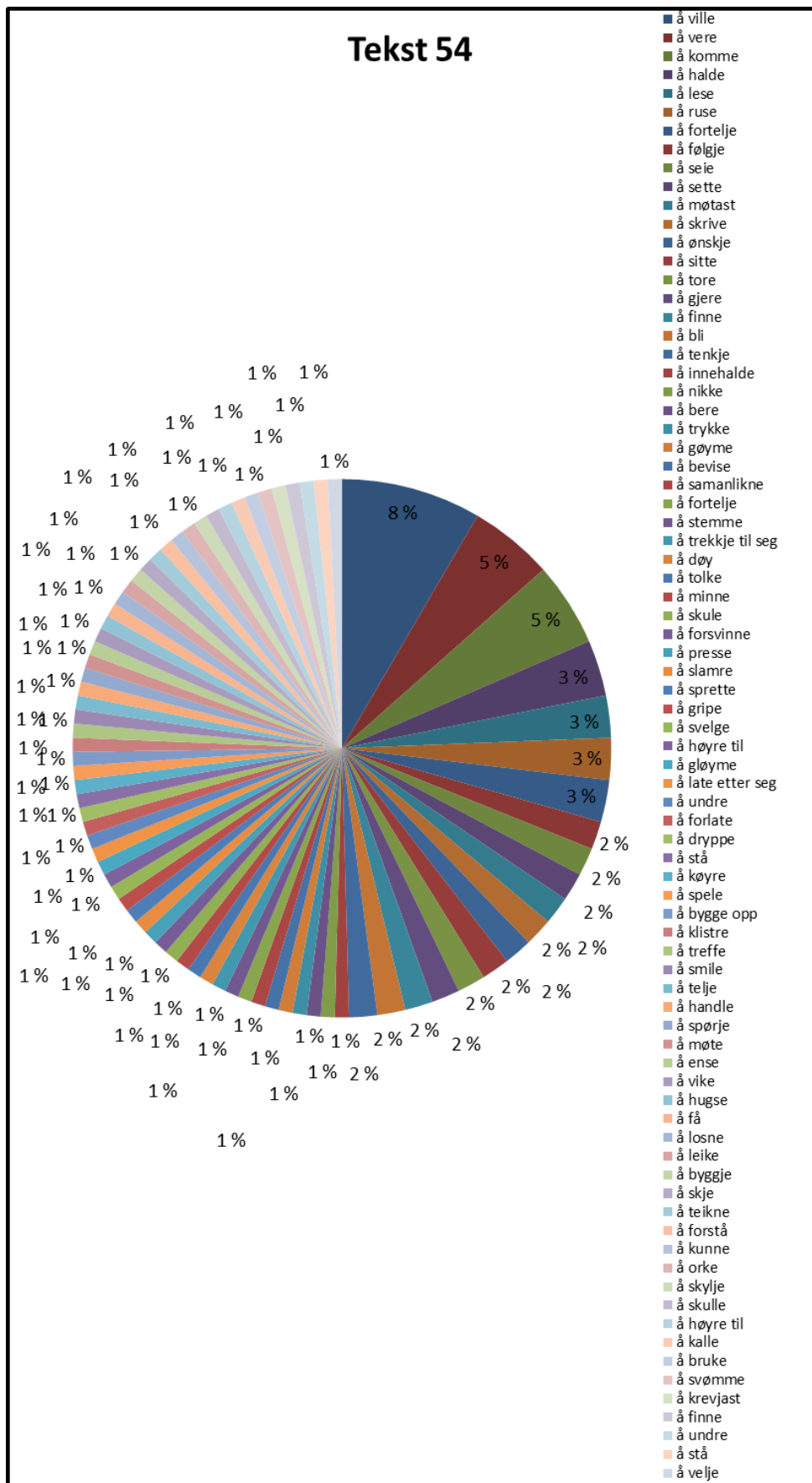
Elev 50	Antall feil	Prosent
å vere	10	14
å gå	8	11
å sitte	7	10
å høyre	4	5
å komme	4	5
å meine	4	5
å gjere	3	4
å bygge	2	3
å skrive	2	3
å seie	2	3
å bli	2	3
å kontrastere	1	1
å møte	1	1
å oppfinne	1	1
å lage	1	1
å tore	1	1
å synast	1	1
å brette	1	1
å kjede seg	1	1
å skulle	1	1
å fortsette	1	1
å drive	1	1
å fly	1	1
å stramme	1	1
å prøve	1	1
å spreie	1	1
å få	1	1
å hende	1	1
å slenge	1	1
å lure	1	1
å spørje	1	1
å finne	1	1
å banke	1	1
å smelle	1	1
å renne	1	1
å grine	1	1
Totalt	73	100

Vedlegg 55

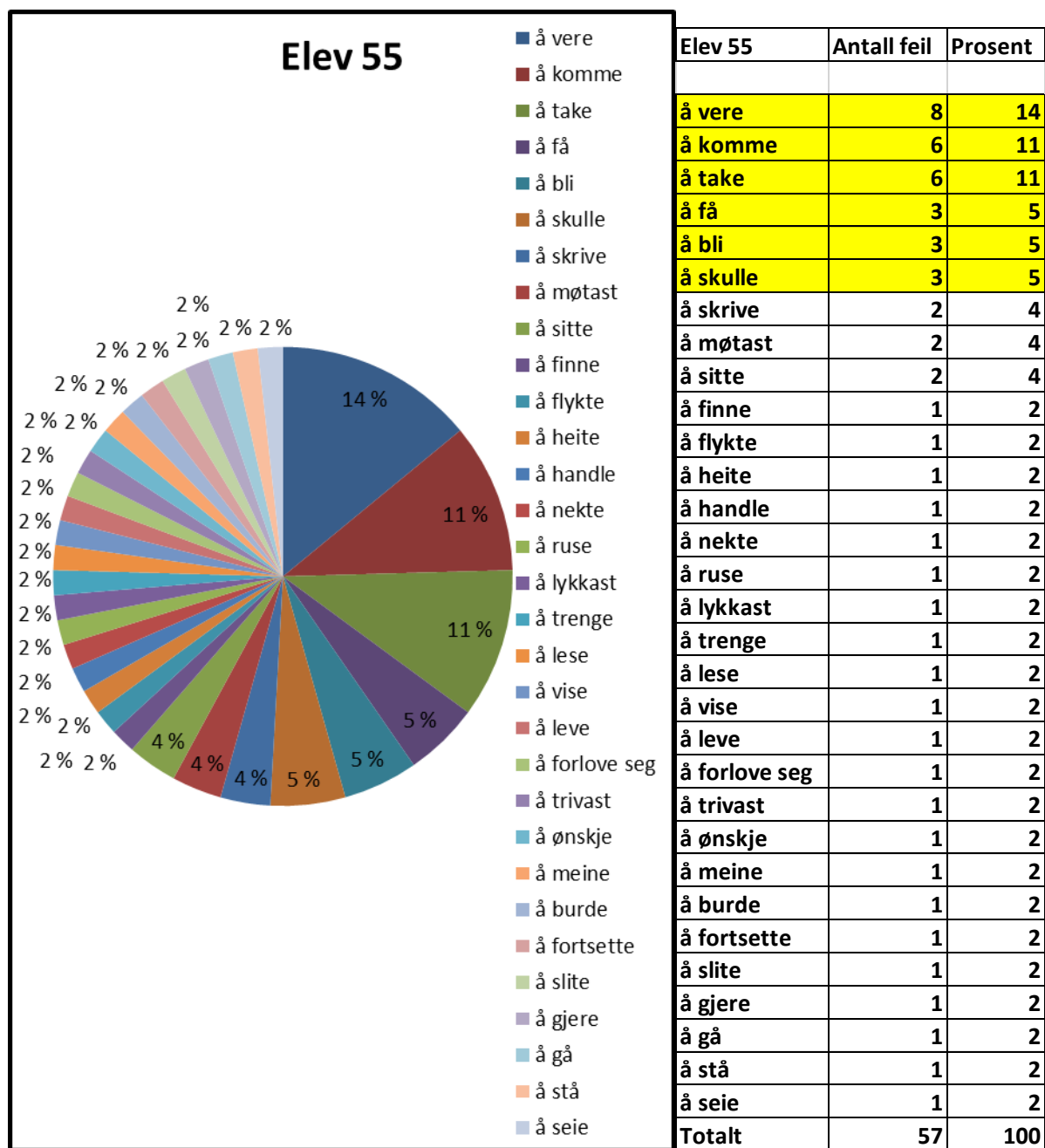


Vedlegg 56

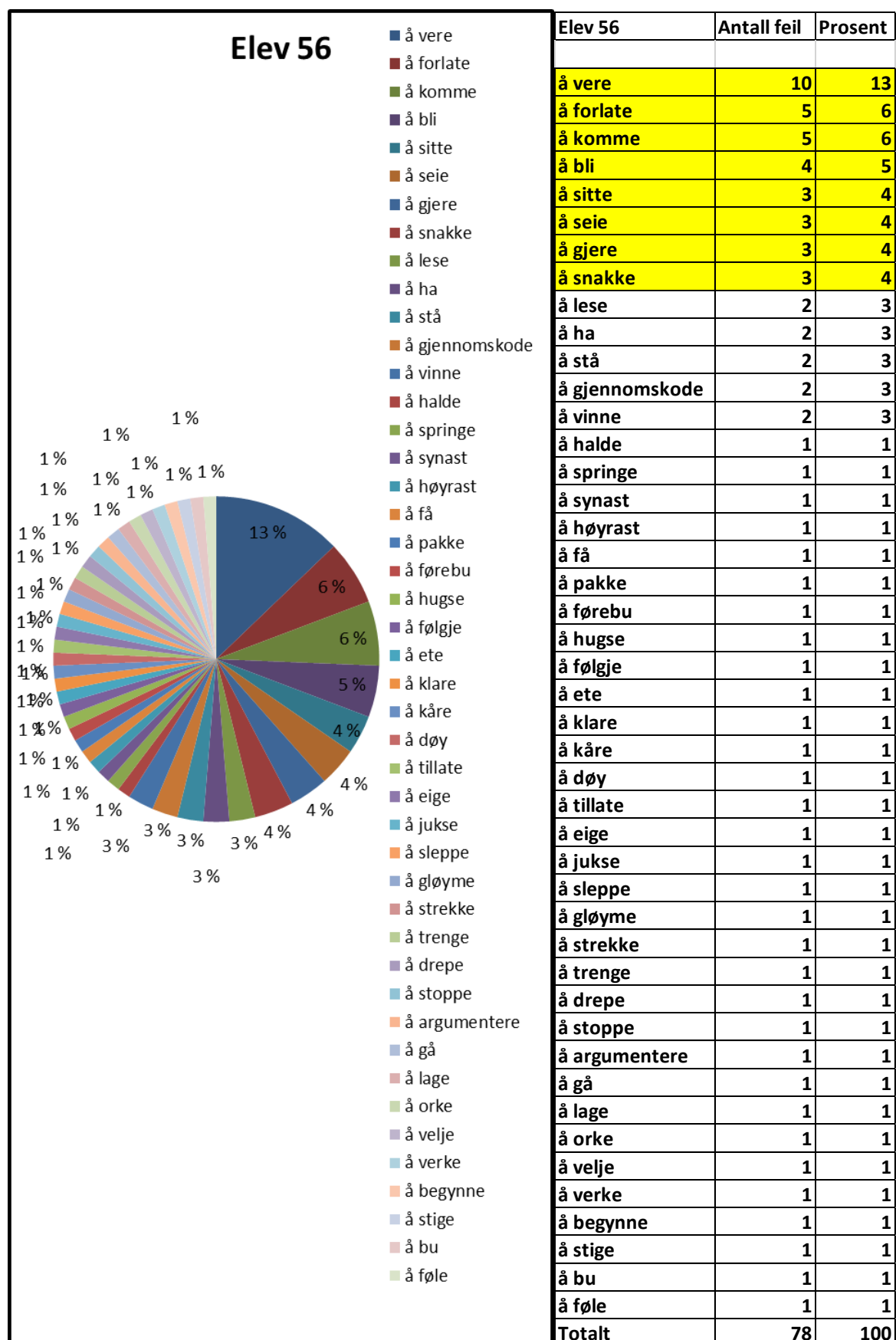




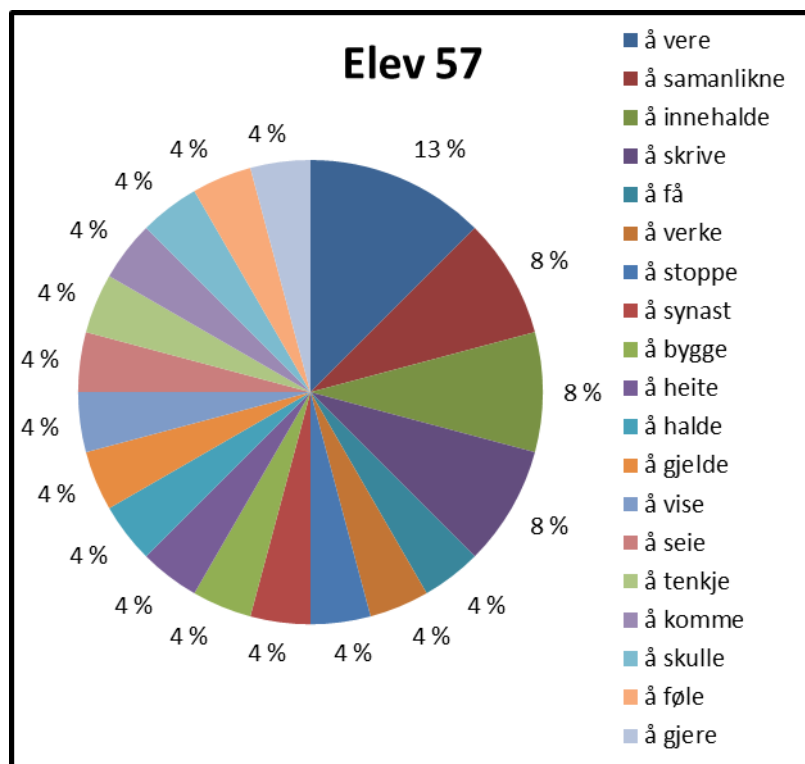
Vedlegg 58



Vedlegg 59

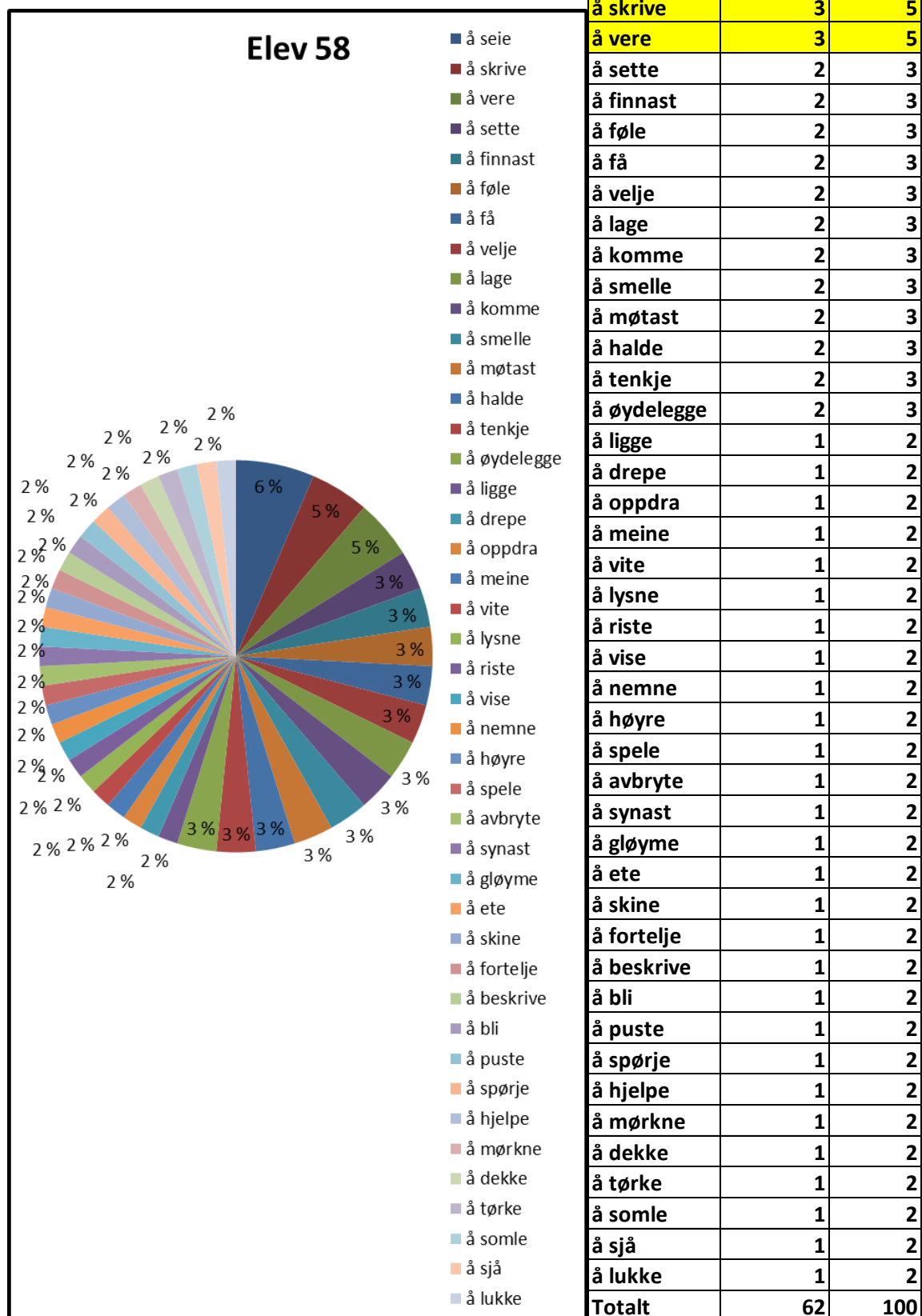


Vedlegg 60

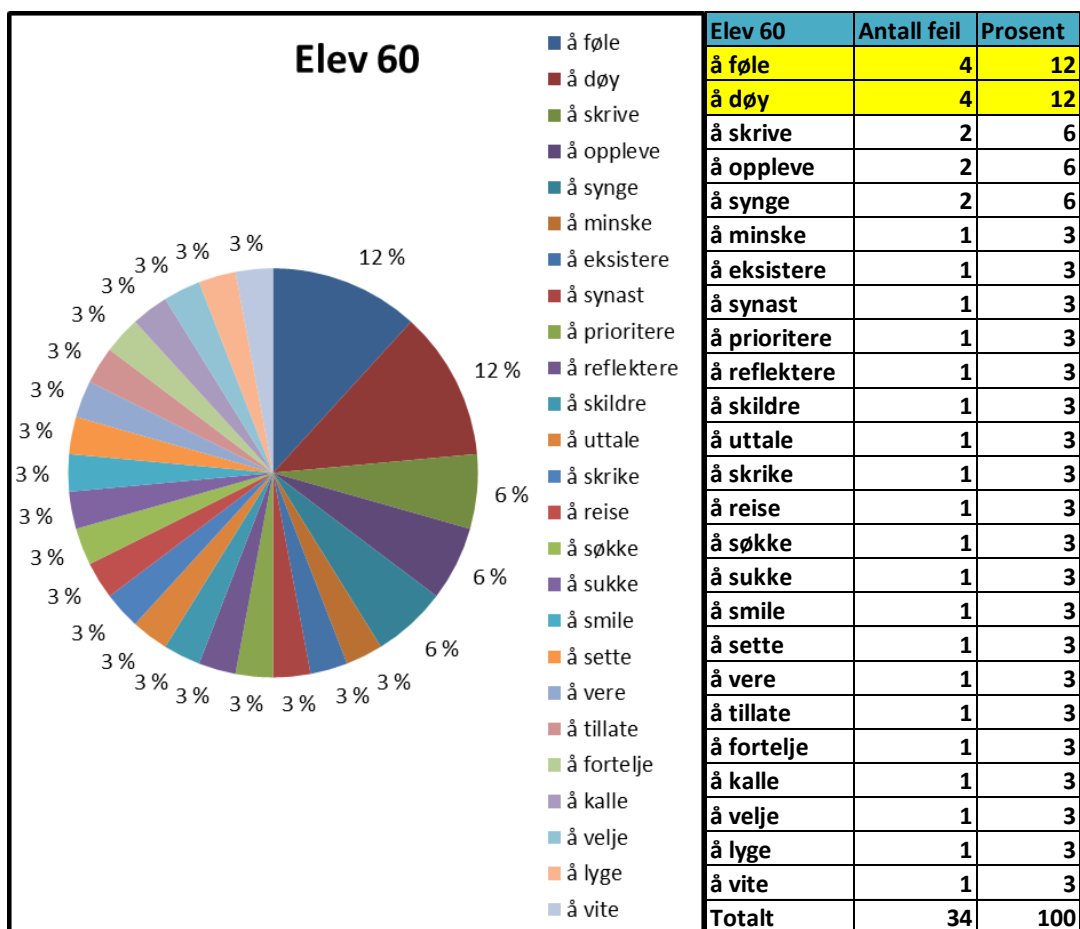
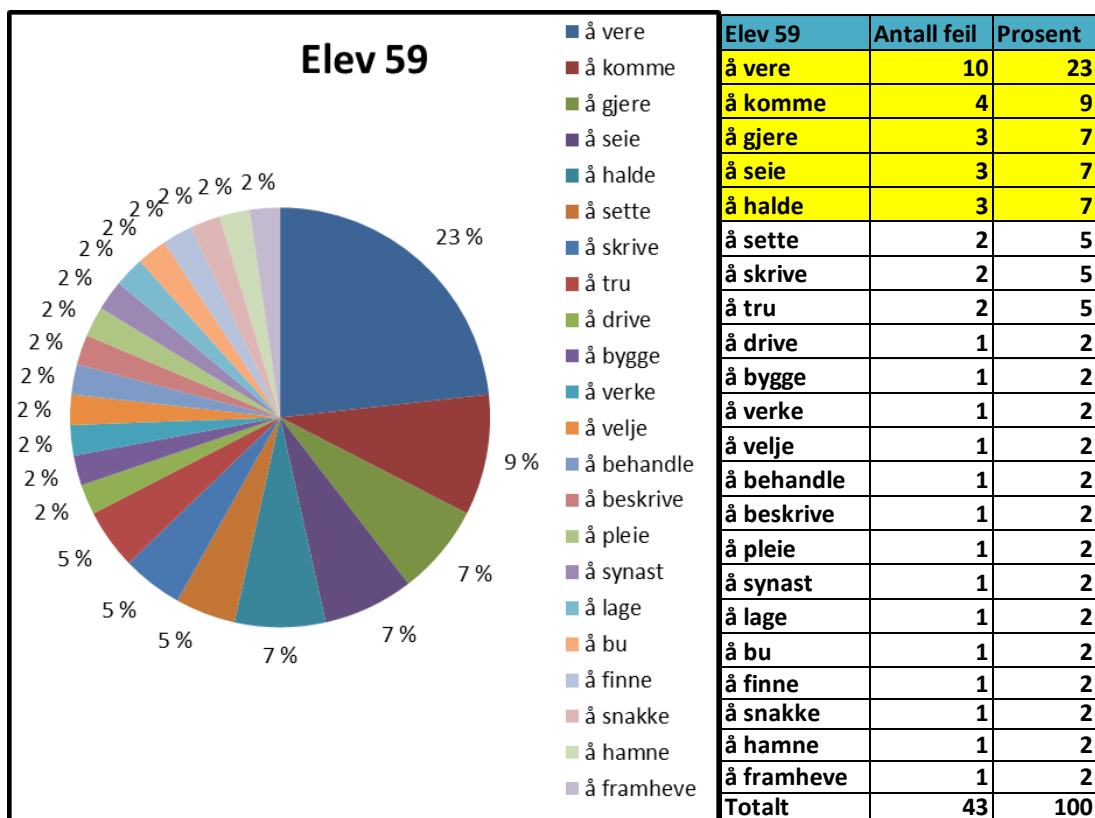


Elev 57	Antall feil	Prosent
å vere	3	13
å samanlikne	2	8
å innehalde	2	8
å skrive	2	8
å få	1	4
å verke	1	4
å stoppe	1	4
å synast	1	4
å bygge	1	4
å heite	1	4
å halde	1	4
å gjelde	1	4
å vise	1	4
å seie	1	4
å tenkje	1	4
å komme	1	4
å skulle	1	4
å føle	1	4
å gjere	1	4
Totalt	24	100

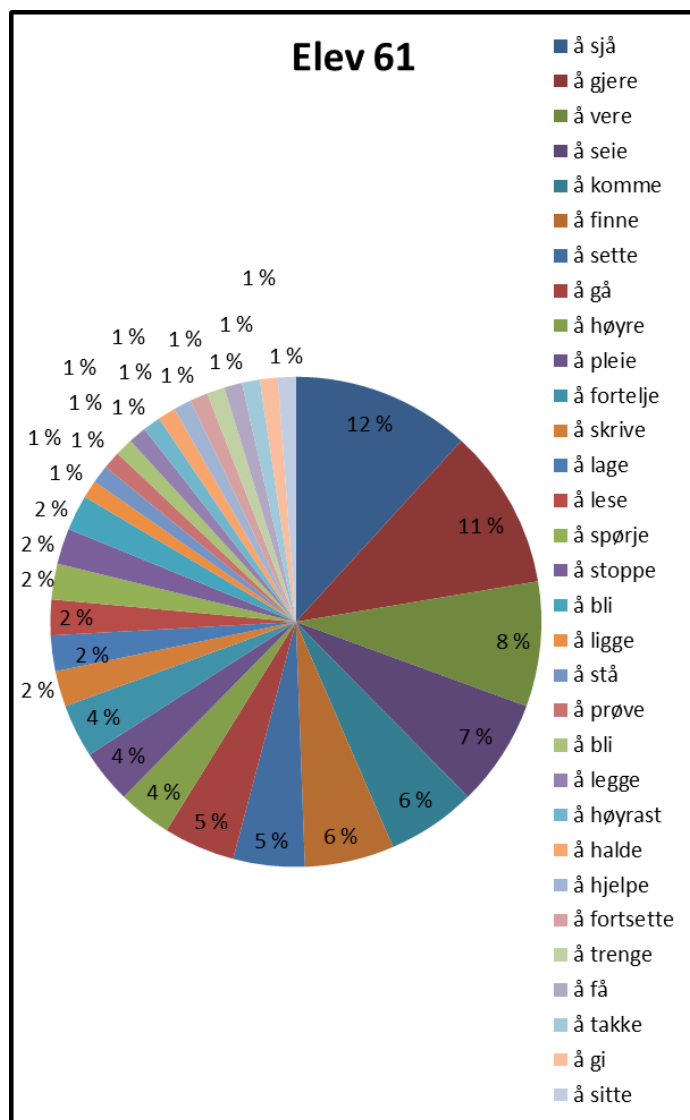
Vedlegg 61



Vedlegg 62

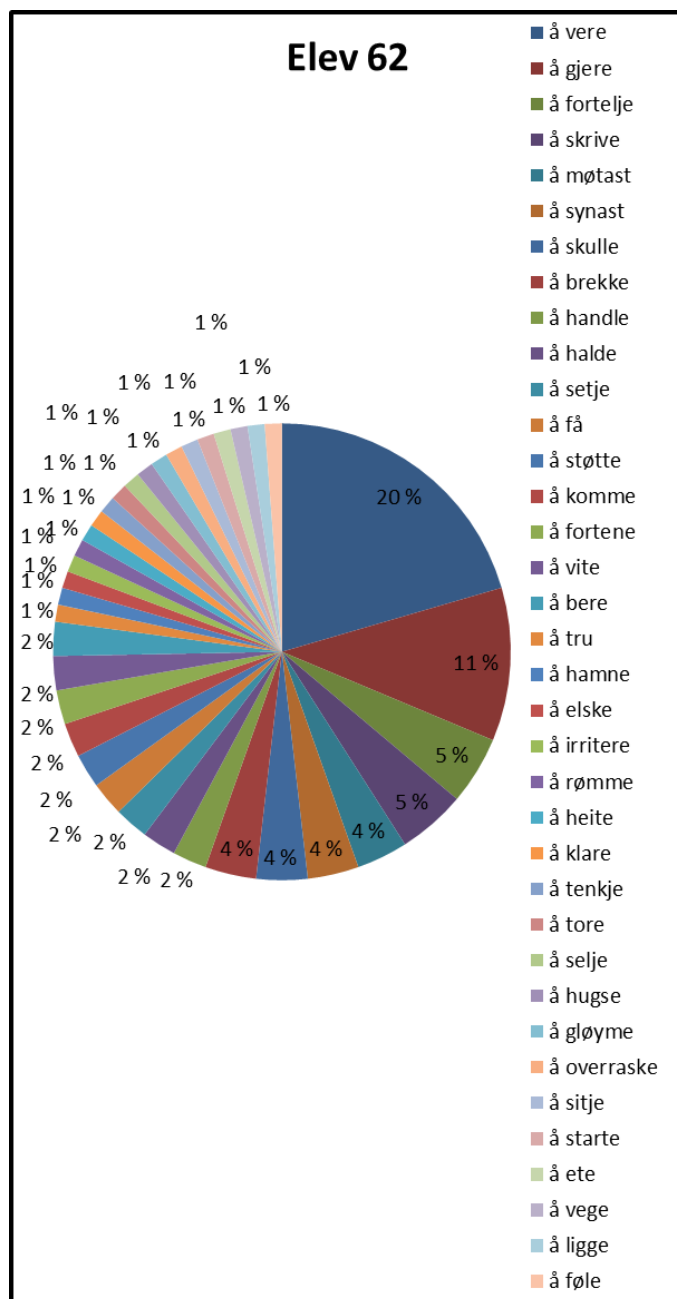


Vedlegg 63



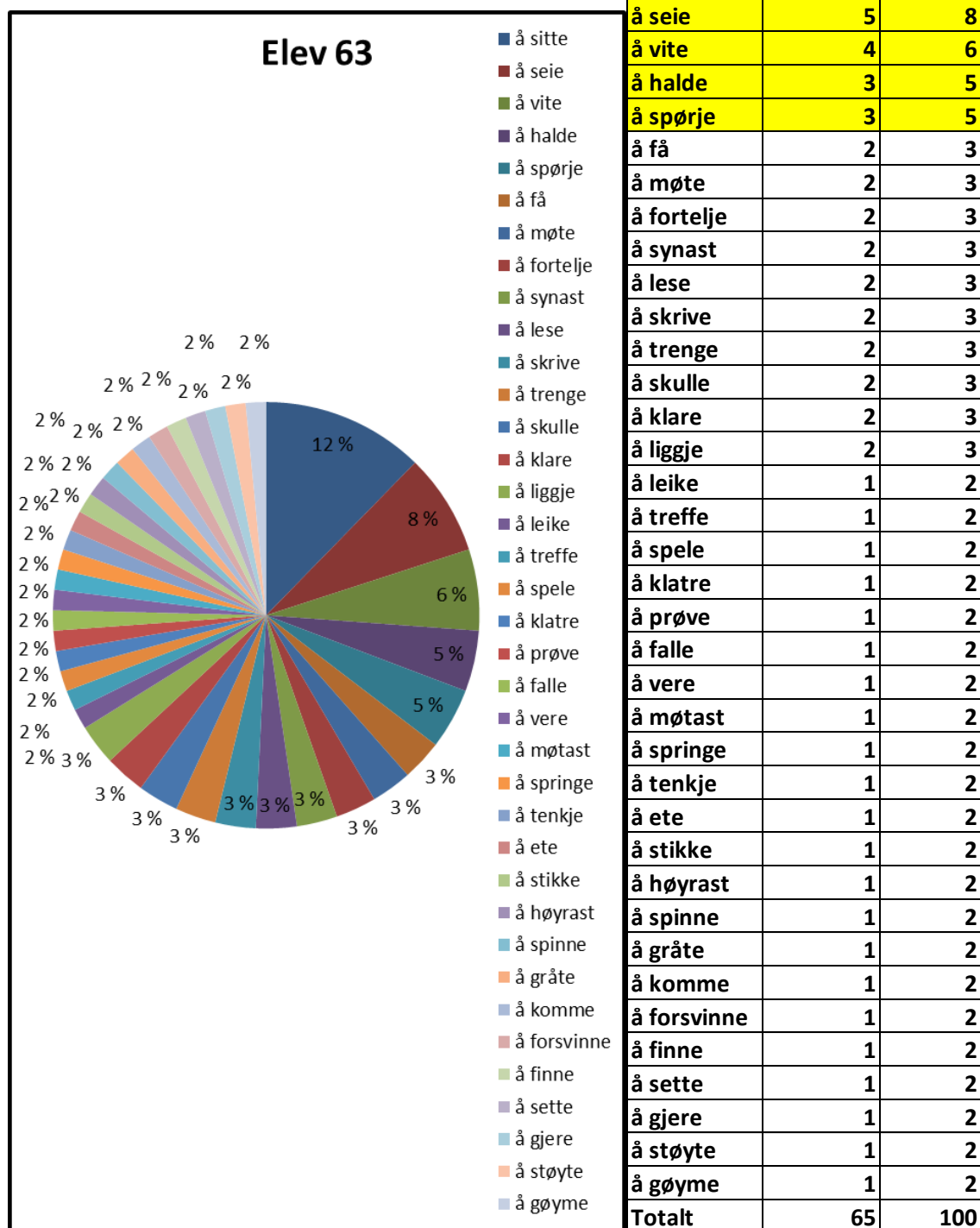
Elev 61	Antall feil	Prosent
å sjå	10	12
å gjere	9	11
å vere	7	8
å seie	6	7
å komme	5	6
å finne	5	6
å sette	4	5
å gå	4	5
å høyre	3	4
å pleie	3	4
å fortelje	3	4
å skrive	2	2
å lage	2	2
å lese	2	2
å spørje	2	2
å stoppe	2	2
å bli	2	2
å ligge	1	1
å stå	1	1
å prøve	1	1
å bli	1	1
å legge	1	1
å høyrast	1	1
å halde	1	1
å hjelpe	1	1
å fortsette	1	1
å trenge	1	1
å få	1	1
å takke	1	1
å gi	1	1
å sitte	1	1
Totalt	85	100

Vedlegg 64

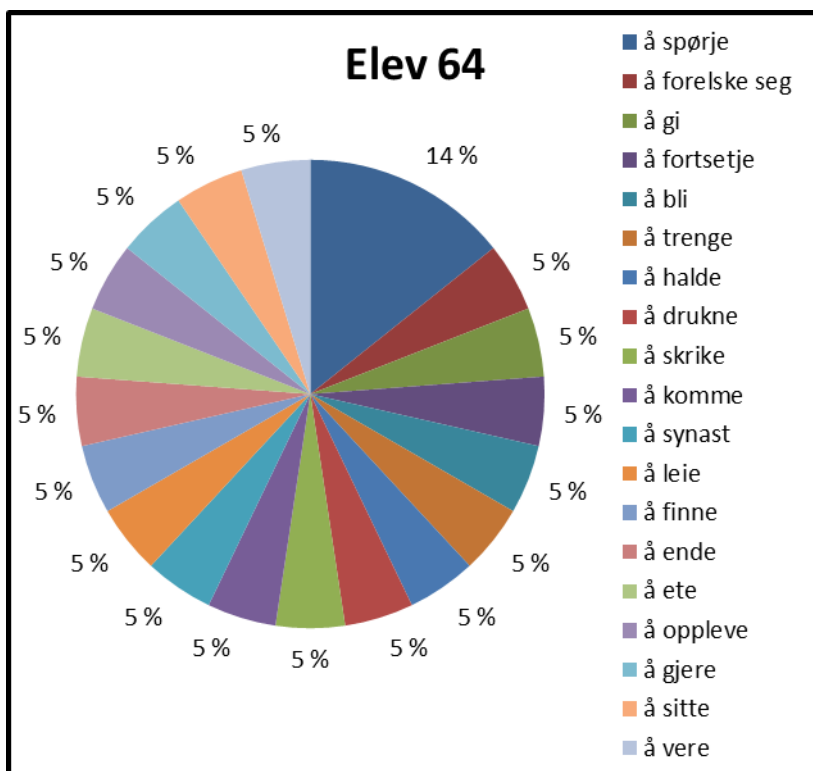


Elev 62	Antall feil	Prosent
å vere	17	20
å gjere	9	11
å fortelje	4	5
å skrive	4	5
å møtast	3	4
å synast	3	4
å skulle	3	4
å brette	3	4
å handle	2	2
å halde	2	2
å setje	2	2
å få	2	2
å støtte	2	2
å komme	2	2
å fortene	2	2
å vite	2	2
å bere	2	2
å tru	1	1
å hamne	1	1
å elske	1	1
å irritere	1	1
å rømme	1	1
å heite	1	1
å klare	1	1
å tenkje	1	1
å tore	1	1
å selje	1	1
å hugse	1	1
å gløyme	1	1
å overraske	1	1
å sitje	1	1
å starte	1	1
å ete	1	1
å vege	1	1
å ligge	1	1
å føle	1	1
Totalt	83	100

Vedlegg 65



Vedlegg 66



Elev 64	Antall feil	Prosent
å spørje	3	14
å forelske seg	1	5
å gi	1	5
å fortsetje	1	5
å bli	1	5
å trenge	1	5
å halde	1	5
å drukne	1	5
å skrike	1	5
å komme	1	5
å synast	1	5
å leie	1	5
å finne	1	5
å ende	1	5
å ete	1	5
å oppleve	1	5
å gjere	1	5
å sitte	1	5
å vere	1	5
Totalt	21	100