

# ”...same feila gong på gong!”

*Rettskrivingsavvik i Noreg og på Island.*

**Ingunn Balevik og Guðrún Kjartansdóttir**

UND 350 - Masteroppgåve i læring og undervisning

Hautsemesteret 2014

**HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN**



Avdeling for lærarutdanning og idrett





## Samandrag

Denne masteroppgåva tek føre seg synet på og praksis når det gjeld rettskriving i Noreg og på Island, eit tema det har vore forska lite på. Det er ein komparativ studie på tre tema:

- relevante læreplanar i Noreg og på Island
- kva eit utval lærarar meiner om vekt på rettskriving
- feilfrekvens og feiltypar i seks skular i dei to landa

Sidan vi i Noreg har to skriftspråk, har vi valt å legge til grunn det nynorske skriftspråket. I studien vår har vi stilt følgjande forskingsspørsmål:

- Kva vekt vert det lagt på rettskriving i Noreg og på Island?

Vi har nærlese læreplanane i dei to landa, og sett på kva det er som blir vektlagt. I studien av lærarhaldningar har vi valt ei kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervju. Vi har intervjuet fire lærarar i Noreg og fire lærarar på Island. For å få større breidde i studien vår, har vi forska på to skular i Noreg og fire på Island. Desse representerer by og bygd i begge land.

Til grunn for undersøking av elevtekstar ligg til saman 201 tekstar frå 10. klasse. Vi har nytta den kvantitative metoden ekserpering, ei systematisk nærlesing og registrering av feil. Det er lagt hovudvekt på dei mest utbreidde feiltypane, som til dømes konsonantisme, vokalisme, sær-og samanskiving av ord og bruken av stor og liten bokstav.

Studien vår viser at rettskriving er prioritert i langt større grad på Island enn i Noreg. Den islandske læreplanen har også ei langt sterkare vektlegging av rettskriving enn den norske. I tillegg bruker dei islandske lærarane mykje meir tid på rettskriving i undervisninga enn dei norske lærarane. Studien viser også at dei norske elevane har langt fleire feil enn dei islandske elevane. Det kjem fram at i Noreg er det flest feil innan konsonantisme. På Island er den mest frekvente feiltypen feil bruk av stor og liten bokstav.

## Ágrip

Í þessari meistararitgerð er sagt frá viðhorfum og starfsháttum í réttitunarkennslu í Noregi og á Íslandi, viðfangsefni sem fáar rannsóknir eru til um. Gerð var samanburðarrannsókn á þremur sviðum:

- ákvæðum um stafsetningarkennslu í námsskrám í Noregi og á Íslandi
- hvað einstakir kennarar álíta um mikilvægi réttitunar
- villutíðni og hvers eðlis villurnar eru í samtals sex skólum í þessum tveimur löndum

Í Noregi eru tvö ritmál, bókmál og nýnorska. Í þessari rannsókn er stuðst við nýnorsku.

Rannsóknarspurning okkar er :

- Hversu mikið vægi hefur réttitun í Noregi og á Íslandi?

Við lásum námskrár beggja landa ítarlega og skoðuðum hvaða áhersla er lögð í réttitunarkennslu. Í rannsókn á viðhorfum kennara völdum við eigindlega rannsókn með opnum viðtölum. Við tókum viðtöl við fjóra kennara í Noregi og fjóra á Íslandi. Til að fá meiri vídd í rannsóknina skoðuðum við réttitunarkennslu í tveimur grunnskólum í Noregi og fjórum á Íslandi. Í báðum löndum eru skólarnir bæði frá þéttbýli og dreifbýli.

Rannsóknin á réttitun nemenda byggist á samtals 201 texta 10. bekkinga í báðum löndum. Við nýttum okkur meigindlega rannsóknaraðferð þar sem við lásum textana ítarlega og skráðum villur. Algengustu villurnar fengu mest vægi, til dæmis ritun samhljóða og sérhljóða, sér- og samritun orða og notkun á stórum og litlum bókstaf.

Rannsókn okkar leiðir í ljós að áhersla á réttitun hefur mun meira vægi á Íslandi en í Noregi. Aðalnámsskrá grunnskóla leggur meiri áherslu á réttitun en Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Íslenskir kennarar eyða því umtalsvert meiri tíma í kennslu réttitunar en norskir kennarar. Rannsóknin sýnir einnig að norskir nemendur gera fleiri stafsetningarvillur en íslenskir. Að auki kemur fram að norskir nemendur eiga mest í vandræðum með notkun samhljóða, en þeir íslensku með notkun á stórum og litlum bókstaf.

## Summary

This master's thesis is a study about the view and practise of orthography in Norway and Iceland, a topic which has not been widely researched. This is a comparative study based on three topics:

- relevant curricula in Norway and Iceland
- what a selection of teachers think about the importance of orthography
- the frequency and types of errors in six schools in the two countries

As there are two written languages in Norway, we have chosen to base our study on nynorsk. The main research question in our study is:

- To what extent is orthography emphasized in Norway and Iceland?

We have close-read the curricula from the two countries, and studied what they emphasize. In the study of teacher attitudes we have chosen a qualitative approach with semi-structured interviews. We have interviewed four Norwegian and four Icelandic teachers. In order to increase the breadth in our study, we have studied two schools in Norway and four in Iceland. These schools represent city and countryside in both countries.

The material for the study of pupil's texts is 201 texts from 10<sup>th</sup> grade. We have used the quantitative method of excerption: a systematic close reading of the texts and extraction of errors. Emphasis has been laid on the most common types of errors, such as consonantism, vowelism, division of words and the use of capital and lower-case letters.

Our study shows that orthography has a higher priority in Iceland, than in Norway. The Icelandic curriculum has a stronger emphasis on orthography than the Norwegian one. The Icelandic teachers are in addition spending much more time on orthography in their teaching, than the Norwegian ones. The study also shows that the Norwegian pupils are making more errors than the Icelandic ones. It appears that the majority of mistakes in Norway are errors linked to consonantism. In Iceland the most common type of mistake is wrong use of capital and lower-case letters.

## Forord

Etter seks og eit halvt års samanhengande studium, er vi no komne til vegs ende. Kven ville trudd at vi skulle ende opp med å skrive ei masteroppgåve etter at vi hadde fullført allmennlærerstudiet? Vi har følgt kvarandre gjennom heile utdanninga, og har vore ei utruleg god støtte for kvarandre. Gjennom studietida fann vi ut at vi begge er svært opptekne av rettskriving. Dette er noko vi har felles, sjølv om den eine er norsk og den andre er Islandske. Vi fekk ein idé om at det kunne vere spennande å sjå korleis det står til med rettskrivinga i dei to landa. Vi bestemte oss for å utføre eit samanlikningsstudium mellom Noreg og Island. Dette har, så vidt vi veit, ikkje vore gjort før.

Arbeidet har vore krevjande. Det har vore tider då vi følte at dette arbeidet var uoverkomeleg. Med informantar og empiri frå to ulike land, og på to ulike språk, var det om å gjere å halde tunga rett i munnen. Prosessen har vore svært lærerik, og interessa vi har hatt for rettskriving kjem til å følgje oss vidare.

Vi vil gjerne få takke lærarane på fagseksjonen i norsk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane for oppmuntring under arbeidet med denne oppgåva. Ei ekstra takk går til rettleiaren vår Jan Olav Fretland, førsteamanuensis ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Vi takkar han for gode innspel og råd, og for å ha ei usvikeleg tru på oss gjennom heile arbeidet.

Informantane våre skal også ha ei takk for at dei stilte velvillige opp og delte erfaringane sine med oss. I tillegg vil vi takke kollegaer på Høyanger skule for velvilje og fleksibilitet.

Familie og vener har støtta oss heile vegen. Dei har vist stor forståing for at dei har stått på vent ei stund. Vi takkar dei for tolmodet, og ser fram til å få meir tid i lag med dei.

Balestrand, november 2014

Ingunn Balevik og Guðrún Kjartansdóttir

# Innholdsliste

<b>1. Innleiing</b> .....	<b>2</b>
1.1 Bakgrunn for valet vårt .....	2
1.1.1 Ulike haldningar .....	2
1.2 Språksituasjonen i Noreg og på Island .....	3
1.2.1 Noreg .....	3
1.2.2 Island .....	4
1.3 Forskingsspørsmål .....	4
1.4 Strukturen på oppgåva .....	5
<b>2. Teori</b> .....	<b>6</b>
2.1 Språkhistorie .....	6
2.1.1 Felles nordisk .....	6
2.1.2 Utviklinga i Noreg .....	7
2.1.3 Utviklinga på Island .....	8
2.2 Språknormer .....	10
2.3 Skriftnormering .....	10
2.3.1 Ulike språklege prinsipp .....	11
2.3.2 Språkpolitikk i dag .....	12
2.4 Læreplanar .....	13
2.4.1 Goodlad .....	13
2.5 Rettskriving og rettskrivingsopplæring .....	14
2.6 Intervju med Guðrún Kvaran .....	16
2.7 Rettskrivingsavvik i Noreg .....	19
2.8 Rettskrivingsavvik på Island .....	21
2.9 Oppsummering .....	25
<b>3. Metode</b> .....	<b>27</b>
3.1 Kvantitativ metode .....	27
3.2 Kvalitativ metode .....	27
3.3 Utval .....	28
3.3.1 Informantar .....	28
3.4 Spørjeundersøking .....	29
3.5 Dokumentanalyse .....	30
3.5.1 Læreplanar .....	31
3.5.2 Elevtekstar .....	31
3.6 Forskingsintervju .....	33
3.6.1 Traktintervju .....	34
3.7 Transkribering av intervju .....	35
3.8 Etikk .....	36
3.8.1 Forskingsrolla .....	37
3.8.2 Reliabilitet og validitet .....	38
3.9 Oppsummering .....	38
<b>4. Samandrag</b> .....	<b>40</b>
4.1 Læreplanar .....	40

4.2 Intervju med lærarar i Noreg og på Island.....	43
4.2.1 Samandrag av intervju i Noreg.....	43
4.2.2 Samandrag av intervju på Island.....	52
4.3 Elevtekstar .....	62
<b>5. Resultat.....</b>	<b>65</b>
5.1 Læreplanar.....	65
5.2 Intervju med lærarar i Noreg og på Island.....	65
5.2.1 Prioriteringar .....	66
5.2.2 Ulike syn på læreplanar.....	66
5.2.3 Skriveopplæring.....	66
5.2.4 Lærarane sine prioriteringar i tekstane .....	68
5.2.5 Bruk av datamaskin .....	69
5.2.6 Frekvente feil .....	69
5.2.7 Rettskriving.....	69
5.2.8 Oppsummering .....	70
5.3 Elevtekstar .....	71
5.3.1 Feiltypar .....	72
5.4 Oppsummering.....	79
<b>6. Drøfting.....</b>	<b>83</b>
6.1 Læreplanane.....	85
6.2 Feiltypar i elevtekstane: .....	86
6.2.1 Konsonantisme .....	86
6.2.2 Enkel- og dobbelkonsonant.....	87
6.2.3 Vokalismefeil.....	88
6.2.4 Bøying av verb.....	89
6.2.5 Bøying av substantiv.....	89
6.2.6 Sær- og samanskriving.....	90
6.2.7 Bruken av stor og liten bokstav .....	92
6.2.8 Å/og-feil .....	92
6.2.9 Då/når-feil .....	93
6.2.10 Bokmålspåverknad.....	93
6.2.11 Y/i- og ý/í feil.....	94
6.3 Oppsummering.....	94
6.4 Veggen vidare.....	96
<b>Kjelder.....</b>	<b>97</b>
<b>Liste over tabellar og figurar: .....</b>	<b>100</b>
<b>Liste over vedlegg: .....</b>	<b>101</b>





# 1. Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for valet vårt

Vi er to nyutdanna adjunktar som har valt å skrive denne masteroppgåva i lag. Den eine av oss er frå Noreg og den andre frå Island. Utdanninga har vi teke saman i Noreg. Vi har begge vore opptekne av rettskriving i lang tid, og under studietida vår vart ikkje denne interessa mindre. Vi reagerte på kor forskjellige haldningar medstudentane våre hadde til rettskriving. Då vi var ferdig utdanna og byrja å undervise i norsk på ungdomssteget, la vi merke til at elevane hadde mange grunnleggjande feil i skrivinga si. Ut i frå det vi har sett og framleis ser, er vi bekymra for det vi ser på som ei nedprioritert haldning til rettskriving i skulen i Noreg. Det verkar ikkje som om det er så viktig å skrive rett. Vi meiner at ein må arbeide mot eit mål om korrekt skriving, og at ein ser på dette som ein del av danninga. Islendingar har ei grunnleggjande stoltheit over språket sitt. Dette kjem til syne med at til dømes tidlegare president og noverande Unesco-språkambassadør Vigdís Finnbogadóttir, framsnakkar det islandske språket kvar gong ho har høve til det. Kanskje dette er med på å ansvarleggjere islendingane i form av å ta meir vare på språket sitt? Vi tykkjer dette ville vere interessant å finne ut meir om, så temaet vi har valt å skrive om i masteroppgåva vår er rettskriving.

### 1.1.1 Ulike haldningar

Det er ulike meiningar i Noreg om kva rettskriving skal ha å seie både i skulen og i samfunnet. Mange er glade for at «raudpennen» er borte. Dei har dårlege minne frå eiga skuletid der «raudpennen» var mykje brukt. Andre stiller spørsmålet om pendelen no har gått for langt andre vegen. I dagens språkopplæring er ein gjerne meir opptekne av at elevane skal få skriveglede og utvikle seg kreativt med å skrive i ulike sjangrar. Men for å kunne gjere noko med skrivefeila, må nokon påpeike dei. Det ser ut til at det er ulik praksis i kva grad lærarar merker feil. Når elevar skriv eit ord feil over lengre tid, utan at det vert påpeika, kan det verte vanskeleg å endre ordet. Kanskje hadde det vore betre om ein hadde lært den korrekte forma i starten? Dersom haldninga er at det er negativt for skriveutviklinga å seie frå om feilskrivingar, er då dette noko som gjeld heile det norske skulesystemet? Slik vi ser det er rettskriving ein viktig del av skriveopplæringa på linje med sjølv tekstproduksjonen og sjangerlæra. I staden for å sjå desse som konkurrerande faktorar, meiner vi at rettskriving og skriveglede heng saman.

Vi lever i ei tid der alt skal gå fort. Dette kan føre til at ein ikkje ser det som viktig å nytte tid på å sjekke at orda er korrekt skrivne. Vår oppfatning er at dette ikkje berre er eit skuleproblem,

men at det gjeld i heile samfunnet. Nyhende skal publiserast med det same, det er gjerne ikkje tid til korrekturlesing. Kravet om å vere først ute med nyhende tel meir enn at teksten er korrekt. På den digitale kommunikasjonsarenaen er det mange som skriv på dialekt. Nokre seier dette er fordi det er identitetsskapande, andre at det er for å skjule kjennskap til rettskrivingsnorma. Mange meiner at dette er ei munnleg kommunikasjonsform, og at ein derfor ikkje treng å ha dei same forventningane til at orda skal vere korrekte her. Likevel er dette ei skriftleg ytring, og det kan finnast argument for at skriftnormalen bør gjelde. I gjennom arbeidet vårt meiner vi å sjå at elevane dreg den munnlege skrivemåten med seg inn i skularbeidet.

Vi undrar oss over kor ulikt lærarane i Noreg reagerer på rettskrivingsavvika. Alle lærarar har det same styringsdokumentet å halde seg til, kvifor er det då så stor ulikskap på korleis dei prioriterer rettskriving? Ser vi den same tendensen i skulen på Island, eller er dei flinkare til å verne om språket sitt? Vi har lyst til å finne ut meir om dette og sjå på synet på rettskriving i dei to landa.

## **1.2 Språksituasjonen i Noreg og på Island**

### **1.2.1 Noreg**

I Noreg har vi to språk, norsk og samisk. I norsk har vi to skriftspråk, bokmål og nynorsk. Formelt er desse jamstilte. Likevel er det bokmål 85-90 % av det norske folket bruker (Vikør, 2013). Nynorsken taper terreng. Det ytre presset bokmål har gjennom til dømes litteratur, internett, aviser, radio- og fjernsynsprogram, påverkar nynorskbrukarar i varierende grad.

Vi bur i ein kommune der nynorsk er den offentlege målforma. Det er nynorsk som vert brukt i undervisninga på skulane, og det er også den målforma offentlege instansar skal bruke. Vi ser at mange har vanskar med å nytte denne målforma konsekvent. Mange er sterkt påverka av bokmål, og vi ser dette som ein fare for nynorsken. I forkinga vår har vi derfor valt å konsentrere oss om nynorsk.

I kommunen vår er det mange islendingar, og vi har lagt merke til at alle tek godt vare på og er stolte over språket sitt. Mange av dei reagerer på alle dei norske låneorda. Dei er vande med den islandske språkkulturen der ein vernar om språket sitt.

### 1.2.2 Island

Islandsk er eit skriftspråk som har forandra seg lite frå norrønt. Språket er utvikla frå dei sørvestnorske dialektane. På Island har dei bevart lydsambanda i språket. Bøyingssystemet er tilnærma uforandra, og islendingane er kjende for å ta vare på språket sitt. Som skriftspråk kjenner vi islandsk frå 1100-talet, skriftstradisjonen har halde seg frå den tid. Den litterære tradisjonen er ein av grunnane til at islandsk ikkje har fått store dialektulikskapar (Óskarsson, 2001).

Pótt fjölmargar breytingar hafi orðið frá fornu máli til nútímamáls hafa öll grundvallaratriði i formkerfi tungunnar haldist óbreytt í meira en þúsund ár. Vissulega hefur framburður breyst talsvert, en beygingar eru að miklu leyti óbreyttar, svo og reglur um setningagerð og orðmyndun. Enn fremur er grundvallarorðaforði málsins sá sami og fyrr og málið hefur ekki klofnað í mállýskur eins og meðal nágrannabjóðanna (Óskarsson, 2001, s. 33).

Omsett til norsk: Trass i at det har vore forandringar i språket frå norrønt til dagens språk, har alle grunnleggjande formalitetar i språket vore uendra i meir enn tusen år. Sjølv sagt har uttalen endra seg ein del, men bøyingssystemet er nesten heilt likt. Slik er det også med syntaks og orddanning. Det grunnleggjande ordtilfanget er det same som før. Språket har ikkje delt seg i dialektar, slik som nabo språka (omsett av Guðrún Kjartansdóttir).

Vår kjensle er at dei to landa har ulike språkideologiar. Det kan derfor vere interessant å sjå om dei ulike læreplanane legg ulik vekt på rettskriving og grammatikk. Begge læreplanane, Læreplanverket for Kunnskapsløftet og Aðalnámsskrá grunnskóla, har fått nye fagplanar i norsk og islandsk hausten 2013.

### 1.3 Forskingsspørsmål

Ut frå dei tankane vi har lagt fram i innleiinga, har vi kome fram til følgjande forskingsspørsmål:

- «Kva vekt vert det lagt på rettskriving i Noreg og på Island?»

For å få utdjupa dette konkret har vi stilt opp tre underspørsmål:

- «Kva seier læreplanane i dei to landa om rettskriving?»
- «Kva haldningar og praksis har lærarane til rettskriving?»
- «Kva slags type feil finn vi i elevtekstar frå dei to landa?»

## 1.4 Struktura på oppgåva

Vi har valt å presentere det som gjeld Noreg først og det islandske etterpå. Dette har vi gjort for å skape ein heilskapleg struktur. I samband med det islandske materialet er all omsetjing utført av oss.

Vi byrjar med å ta føre oss språkhistoria i dei to landa for å vise grunnlaget for utviklinga av dei to språka. Vidare går vi inn på normering og ulike språklege prinsipp, og ser på kva det har hatt å seie for utviklinga av skriftsspråket i Noreg og på Island. Vi har ein kort gjennomgang av dei ulike læreplanane, før vi held fram med teori og forskning innan rettskriving i dei to landa. Under arbeidet vårt med å søke etter teori og forskning innan dette temaet, fann vi ut at rettskriving er eit emne det ikkje er forska så mykje på. Så langt vi veit, er det ingen som tidlegare har gjort ei samanlikning av norsk og islandsk rettskriving. For å få meir balanse innanfor det norske og det islandske forskingsmaterialet, har vi med eit samandrag av eit intervju med professor emeritus i islandsk ved Háskóli Íslands, Guðrún Kvaran. Vi avsluttar teorikapitlet med forskning på rettskrivingsavvik i Noreg og på Island.

I metodekapitlet skildrar vi dei ulike metodane vi har brukt, og korleis vi har brukt dei. Vi gjer oss så nokre forskingsetiske refleksjonar over vår rolle som forskarar, og oppgåva sin reliabilitet og validitet.

I kapittel 4 skildrar vi funna våre. Vi startar med å skildre funna i læreplanane. Så presenterer vi samandraga av intervju av lærarar i Noreg og på Island. Vi avsluttar med eit samandrag av funna i elevtekstane i dei to landa. I kapittel 5 har vi resultat og analyse av forskinga vår. Drøfting av funna og konklusjon kjem i kapittel 6.

Alle kapitla vert avslutta med ei lita oppsummering. Etter kjeldelista har vi ei liste over tabellar og vedlegg. Heilt til slutt har vi plassert dei nummererte vedlegga.

## 2. Teori

I byrjinga av kapittelet tek vi føre oss den norske og den islandske språkhistoria. Vi ser på korleis dei to språka har utvikla seg i ulike retningar, og kva språkpolitikk det har vore ført i dei to landa. Vidare vil vi sjå på kva språknormering og ulike språklege prinsipp har hatt å seie for denne utviklinga. For å samanlikne læreplanane i dei to landa, har vi valt ei synkron framstilling. Det ikkje er rom for ein større analyse i denne oppgåva. Vi kjem inn på John Inkster Goodlad sin teori om læreplanar. På grunn av lite forskning på rettskriving, spesielt på Island, har vi med eit samandrag av eit intervju av professor emeritus i islandsk Guðrún Kvaran. Avslutningsvis presenterer vi funn frå tidlegare rettskrivingsundersøkingar i Noreg og på Island.

### 2.1 Språkhistorie

#### 2.1.1 Felles nordisk

Norsk og islandsk har utvikla seg frå å vere eit felles nordisk språk, urnordisk, dei første ca. 1000 åra e.Kr., til å verte til to forskjellige språk. I vikingtida delte språket seg i to greiner. Den austlege greina utvikla seg til svensk og dansk, mens den vestlege greina utvikla seg til norrønt. I vikingtida var norrønt eit språk som vart både snakka og skrive i Noreg, på Island og på Færøyane. Det meste av litteraturen på norrønt vart skrive på Island, på gammalisländsk. I Noreg vart det brukt eit liknande språk, kalla gammalnorsk. I mellomalderen byrja dette språket å utvikle seg til dialektar (Vikør, 2012).

Fram til då var norsk i likskap med islandsk eit syntetisk språk. Det var » ... eit bøyingspråk med fleire ulike kasusformer, personbøyning av verba, fullstendige bøyingsmønster både i indikativ og konjunktiv, osv» (Vikør, 1988, s. 14). På nokre få hundre år, endra det norske språket seg betrakteleg. Språket gjekk frå å vere eit syntetisk språk til eit meir analytisk språk, der rekkjefølgja på orda og grammatiske småord overtok funksjonane dei ulike bøyingsformene tidlegare hadde hatt (Vikør, 1988).

Vikør trekkjer fram fleire ulike grunnar til språkutviklinga i Noreg, på Island og på Færøyane. I tillegg til ulike politiske årsaker (som vi ikkje går inn på her), var talemålet ei viktig årsak. Noreg var prega av mange ulike dialektar, mens Island hadde eit særers einskapleg talemål. Islandsk skilde seg også meir i frå dansk, og vart derfor sett på som eit meir sjølvstendig språk. Islandsk var brukt i alle samfunnslag og over heile landet. I Noreg var mange av dialektane på Austlandet og Sørlandet sterkt prega av svensk og dansk (Vikør, 1988).

### 2.1.2 Utviklinga i Noreg

I 1380 kom Noreg i kongefellesskap med Danmark, og i 1397 oppstod Kalmarunionen som samla heile Norden til eit monarki. Kongen sat i Danmark, og det danske skriftspråket var brukt. I Noreg vart dansken blanda med norsk og svensk, men gradvis overtok dansken i skriftspråket.

Etter at det norske riksrådet vart nedlagt i 1536 var all styresmakt hjå Danmark. Då vart også den katolske kyrkja erstatta med ei luthersk statskyrkje. No vart det einaste brukelege skriftspråket i Noreg dansk. I 1550 kom Bibelen ut i dansk omsetjing. Denne vart brukt i Noreg heilt fram til 1858. Det var først då den norske omsetjinga kom. Det var igjennom Bibelen og det religiøse språket nordmenn lærte seg å lese. Dansken fekk såleis ein stor påverknad på språket i Noreg.

Fram til året 1606 var norske lovbøker nytta på landsbygda i Noreg. I 1606 kom Christian IVs Norske Lov. «Etter det vart norsk berre nytta skriftleg til føremål som vart oppfatta som useriøse, særleg i skjemteviser og høvesdikt. Språkforma var da samtidig bygdemål, ofte tilfeldig gjengitt sidan dei som skreiv, gjerne var embetsmenn med dårlege dialektkunnskapar» (Torp & Vikør, 2003, s. 121).

På 1600- og 1700-talet utvikla det seg eit dansk overklasse-mål med norsk uttale. Om lag år 1800 var det berre ei par prosent av folket som snakka dette språket. Resten av Noreg sin folkesetnad snakka dialektar. Sjølv om Noreg vart skilt frå Danmark i 1814, var dansk framleis det skriftspråket som var brukt i Noreg. Omlag 1830 kom det opp ein diskusjon om ikkje Noreg skulle ha sitt eige språk (Vikør, 2012).

Lektor Knud Knudsen ville fornorske det danske skriftspråket. Dette ville han gjere med å blande inn norske ord og norske uttaler. Det var det uformelle overklasse-målet han ville bruke som utgangspunkt. Slik kunne han avgrense seg frå dei landsdekkjande dialektane og mot det høgtidlege overklasse-målet som låg så nært opp til dansk som mogleg. Han meinte at ein skulle bruke harde konsonantar i ord som *bake* i staden for *bage*. Slike ord vart tillatne i lesebøker i 1893 og sentrale norske trekk vart gjorde obligatoriske i dansken i Noreg i 1907. Dette språket vart kalla riksmål, men vart døypt om til bokmål i 1929 av Stortinget (Vikør, 2012).

Ivar Aasen kjempa for eit heilt nytt skriftspråk basert på dei norske dialektane. Frå 1842 til 1846 reiste han rundt om i landet, undersøkte dialektane og samla på ordtilfang. I 1848 hadde han laga ein samanliknande grammatikk og i 1850 ei ordbok. Han fekk stipend til vidare

gransking og samla på tekstar til ei fellesnorm for dialektane. Denne norma kalla han for landsmål. I 1885 vart landsmålet offentleg jamstilt med dansk. Landsmålet vart eit brukspråk og skulespråk i fleire landsdelar frå 1890 til 1930, men berre på landsbygda. Landsmålet vart døypt til nynorsk av Stortinget i 1929 (Vikør, 2012).

Etter 1900 kom det fram ein tanke om å smelte i saman bokmål og nynorsk for å lage eit samnorsk skriftspråk. I 1917, 1938 og 1959 kom det store rettskrivingsreformer med dette som føremål. Etter krigen kom det opp sterke rørsler som ville kjempe for meir tradisjonelle former. Det var stor valfridom i begge språkformene, så det var mogleg for folk å velje tradisjonsspråket sitt, eller dei kunne skrive tilnærmingsvenleg. I 1938 hadde det også vorte innført eit skilje mellom hovudformer og sideformer. Hovudformene skulle brukast av statstenesta og i lærebøker. Sideformene, dei såkalla klammeformene, kunne brukast av skuleelevar og vanlege folk. Det vart såleis eit skilje mellom *læreboknormalen* og *rettskriving*. Rettskriving gjaldt både hovudformene og alle dei tillatne sideformene elevane kunne nytte i skrivearbeidet sitt. I 1960-åra minka tilnærmingspolitikken mellom dei to målformene, og det vart ei sterk oppblomstring av dialektar i talespråket. Frå 1952 var det Norsk språknemnd som stod for den offisielle språknormeringa, og frå 1972 Norsk språkråd. Dei starta arbeidet med å styrke dei to målformene. Norsk språkråd føreslo å avskaffe skiljet mellom hovudformer og sideformer i bokmål, og diskuterte om dette også var rett å gjere med nynorsken. I 2005 godkjende Kultur- og kyrkjedepartementet framlegget om endringane i bokmål. Dette gjaldt ikkje for nynorsken som vart verande som før. I august 2012 vart sideformene for nynorsken også fjerna, men det er framleis stor valfridom. Læreboknormalen vart også fjerna. Den offisielle språkpolitikken i Noreg i dag er å halde på begge målformene som to ulike, men likeverdige skriftspråk (Vikør, 2012).

### **2.1.3 Utviklinga på Island**

Island var under Noreg frå 1262, til landet i likskap med Noreg var sett under dansk styre i 1380. Trass i at Island var under det danske styret, føregjekk det meste av kommunikasjonen med Danmark gjennom Noreg heilt fram til 1400-talet. Frå reformasjonstida endra dette seg, og fram til 1800-talet hadde islendingane lite kontakt med andre land utanom Danmark. I likskap med Noreg var det danske skriftspråket rådande og embetsmenn måtte både tenkje og skrive på dansk, noko som påverka morsmålet. Allmugen vart ikkje så påverka av dansken. Bibelen vart utgitt på islandsk i 1584 og gudstenesta og undervisninga føregjekk på islandsk. Dette gjorde at påverknaden frå dansk var minimal hjå allmugen (Óskarsson, 2001).



På 1700-talet var islandsk språk vorte prega av dansk, spesielt rundt handelsplassane. Likevel var viljen til å halde på sitt eige språk heile tida levande. Slik klarte dei å halde på den islandske skrifttradisjonen i alle åra dei låg under danskestyret (Vikør, 1988). I 1779 vart «Hið íslenska lærdómslistafélag» etablert av 12 islandske studentar i København. Føremålet var å ta vare på norrønt språk og reinska det for utanlandske låneord. Dei meinte også at ein skulle lage nye ord i staden for låneorda. Det var likevel ikkje før på 1800-talet, med nasjonalismen og romantikken, at allmenninteressa for språkreinskinga kom i gang på Island. Lærarane ved Bessastaðaskóli og Fjölismenn (Jónas Hallgrímsson, Tómas Sæmundsson, Konráð Gíslason og Brynjólfur Pétursson) var dei som kjempa mest for språkreinskinga. Ideologien var prega av sterk purisme. Ideen var å utrydde alle importord og lage avløyssarord, enten med å ta fram gamle islandske utdøyddde ord, eller med å lage nye ord. På slutten av 1800-talet var den største delen av folkesetnaden vorte medvitne om kor viktig det var å ta vare på morsmålet (Kvaran, 2007). „Vanlege folk bidrog etter beste evne i ordskaþinga, og tok dei nye orða i bruk i langt større grad enn i noe anna samfunn“ (Vikør, 1988, s. 36).

På Island var det skrivetradisjonar med historiske røter, men ingen rettskrivingsnormal. Islendingane var i stand til å lese dei gamle sogene frå middelalderen, trass i store fonologiske endringar i språket. «Men på 1800-talet var det klart at eit moderne skriftmål måtte ha ei meir einskapleg rettskriving. Ein meir systematisk og konsekvent måte å gjengi gamle tekstar i nytrykte utgåver på var òg påkravd – ikkje berre på Island, men internasjonalt» (Vikør, 1988, s. 35).

Fram mot midten av 1800-talet var det to ulike syn på kva rettskrivinga skulle bygge på. Det eine var at rettskrivinga skulle bygge på det ortofone prinsippet, at systemet skulle bygge på uttalen av språket. Dette synet støtta Fjölismenn. Det einskaplege talemålet på Island gjorde at dette kunne vere mogleg, men ein hake ved dette var at ein då ville bevege seg bort frå det gamle litteraturspråket. Det andre synet var at ein skulle bygge på det etymologiske prinsippet, og at ein skulle halde på sambandet og likskapen med gammalisländskan (Vikør, 1988, s. 35). Den viktigaste talsmannen for dette synet var Jón Sigurðsson. Han var sett opp til av det islandske folket som den fremste forkjemparen for islandsk sjølvstyre på 1800-talet.

Det var det etymologiske synet som vann fram og teke i bruk. Nokre få systematiske avvik markerte om teksten var norrøn eller nyisländsk. «Den norrøne bøyingsendinga *-r* vart i nyisländsk til *-ur* (*maðr* > *maður*), norrøn *-t* i bøyingsendingar vart på nyisländsk *-ð* (*húsit*, *fundit*, *kastat* > *húsið*, *fundið*, *kastað*)“ (Vikør, 1988, s. 36). Dette er også den offisielle rettskrivinga i dag. Det er lite strid om dette, sjølv om det fører til ein del pedagogiske vanskar.

Ein skil ikkje lenger mellom *i/i/ei* og på den andre sida *y/ý/ey* i uttalen, mens ein gjer det i rettskrivinga. Det har vore få endringar i den islandske rettskrivinga etter dette.

Hovudkonklusjonen etter gjennomgåing av den moderne språkhistoria er at det har vore store endringar i det norske skriftspråket. Dei store endringane har kome innan både rettskriving og bøyingsystem. På Island har det vore svært få endringar. Skriftsspråket har utvikla seg lite og bøyingsystemet er intakt, i tillegg har purismen fått råde. Det kan vere grunnlag for å vurdere om alle endringane i seg sjølv gir fleire rettskrivingsavvik i Noreg enn på Island.

## 2.2 Språknormer

Vi skil mellom dei internaliserte normene og dei fastsette normene. Både grammatiske normer og bruksnormer høyrer til i internaliserte normer. Det er dei normene vi lærer og tek opp i oss frå vi er små, der vi vert påverka utan at vi tenkjer over det. Dei fastsette normene er dei som eit organ har bestemt. Det er desse normene som kjem til uttrykk i lærebøker, grammatikkar og ordbøker. Dei vert ikkje innlært automatisk, men kjem som resultat av formell undervisning. Dei fastsette normene har ein formell status som dei internaliserte ikkje har, og ofte heng den sosiale statusen til samfunnsmedlemar saman med kor godt dei meistarar desse. «Eit særkjenne ved dei to normtypane er at dei internaliserte normene er *primært munnlege*, mens dei fastsette normene er *primært skriftlege*» (Vikør, 1988, s. 75).

## 2.3 Skriftnormering

Dei fastsette skriftlege normene får vi gjennom skriftnormering. Det er fastsette reglar om korleis ord skal stavast, det er faste bøyingsreglar og avleiingsreglar. På norsk bruker vi gjerne ordet rettskrivingsreglar, og på islandsk bruker vi orda réttitun og stafsetning. Det internasjonale ordet er ortografi. I Noreg og på Island er det styresmaktene som tek den endelege avgjerda om forandringane i skriftspråket etter forslag frå Språkrådet og Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum.

Skriftnormering skapar usemje. Det er særleg to motpolar i diskusjonen rundt fastsetjinga av skriftnormeringa. Det er det ortofone og det etymologiske. Spørsmålet er om ein skal lage skriftmålet etter talemålet eller legge ordet sitt opphav til grunn. «Den generelle tendensen når det gjeld nye skriftsspråk som er normerte etter 1800, er at ein har lagt seg nær det

ortofone prinsippet, og modifisert det i samsvar med praktiske krav og til dels ideologiske omsyn» (Vikør, 1988, s. 119).

I Noreg har det vore eit sterkt fokus på normeringsfronten. Aktiviteten har gått på morfologien, kanskje spesielt på endinga av orda og korleis skrivemåten skal vere på importord. I Noreg har vi tradisjon for å fornorske desse importorda. Det vert også arbeid mykje med kva slags bokmålsord ein kan nytte i nynorsk og kva for ord ein ikkje kan bruke (Omdal & Røsstad, 2009).

På Island går det meste av språkplanlegginga ut på purisme, å reinske språket for utanlandske ord og bøyingsformer som har avvik frå den opphavlege forma (Kristinsson, 2009).

Islendingane lagar sine egne ord. Ordet *helikopter* vart først tilpassa til *kopter*, men etter kvart vart det forandra til *þyrja* (Kvaran, 2014). Purismen rettar seg mot alle språk. Det norske ordet *slalom* vart heller ikkje godteke, og islendingane laga namnet *svig* i staden. Denne purismen gjeld også fagterminologi. Den historiske skrifttradisjonen står framleis sterkt. Ein viktig grunn til dette er førestillinga om at islandsk og norrønt hovudsakleg er det same språket (Brunstad, 2002).

### 2.3.1 Ulike språklege prinsipp

Vikør (1988) viser til ni ulike språklege prinsipp: Eintydigheit, enkelheit, korthet, det etymologiske prinsippet, variasjon, nyanserikdom, logikk, stabilitet og fastheit. Her skal vi sjå nærmare på to av desse prinsippa.

**Eintydigheit** – Det må vere eit ein til ein-forhold mellom form og funksjon.

I arbeidet med normer for nye rettskrivingssystem er ortofoni eit viktig prinsipp. Innanfor etablerte skriftspråk kan ein likevel møte problem knytt til det konservative ønsket om å halde på det gamle. Det kan vere to måtar ortofonien kjem inn på. Det kan vere å tilpasse rettskrivinga til ei bestemt utvikling som har skjedd i talemålet, og det kan vere å tilpasse skrivemåten av utanlandske ord til språket (Vikør, 1988). Norsk rettskriving er i hovudsak bygd på det ortofone prinsippet. Til dømes, der det før heitte *saud* og *snaud*, er orda ut i frå talemålet vorte til *sau* og *snau*, og den stumme d-en er fjerna. Likevel er det mange avvik. Det heiter til dømes tid og raud, sjølv om d er stum. Dei fleste av desse avvika heng saman med tidlegare språkhistoriske periodar. Det franske ordet champagne har fått den norske skrivemåten sjampanje.

Eit anna viktig prinsipp er at kvart morfem skal ha ein bestemt funksjon i språket, både semantisk og grammatisk. I dei nordiske landa får ofte det morfologiske prinsippet forrang dersom det oppstår ei konflikt mellom det ortofone- og det morfologiske prinsippet. Til dømes vert orda *høg* og *låg* bøygd etter det morfologiske eintydigheitsprinsippet. Grunnforma er *høg* og *låg*, og bør derfor skrivast *høgt* og *lågt* i nøytrumsformene. *Høg* og *låg* vert ikkje til *høkt* og *låkt* som ville vore naturleg ut i frå det ortofone prinsippet (Torp & Vikør, 2003).

På islandsk er det morfologiske eintydigheitsprinsippet rangert over det ortofone. Eit unntak er då islendingane i 1974 vedtok å fjerne *z* og erstatte den med *s*. Dette var påfallande fordi det bryt med grunnregelen for den islandske rettskrivinga (Vikør, 1988). Dette vart gjort av pedagogiske grunnar (Kvaran, 2014).

Det er også eit prinsipp at eit ord bør ha éi tyding, både i skrift og uttale, det leksikalske prinsippet. Dette prinsippet har ikkje noka sentral rolle i normeringa, bortsett frå når det gjeld fagspråk og terminologiar (Vikør, 1988).

### **Det etymologiske prinsippet**

Det etymologiske prinsippet går ut på å halde seg til den opphavlege forma og tydinga så langt råd er. I samband med rettskriving er dette eit argument som vert nytta mot norvagisering (fornorsking). I tråd med dette argumentet skal ordet *lunch* ikkje skrivast *lunsj*. I dag er skrivemåten på ordet *lunsj*. Det ser ut til at det etymologiske prinsippet har tapt terreng i Noreg dei siste tiåra. Dette argumentet kjem i konflikt og i motsetnad til prinsippet om enkelheit og ortofoni (Vikør, 1988).

Språkplanlegginga og normeringa i Noreg har vore spesiell fordi ulike språkideologiar stadig fører kampar mot kvarandre. Dei to skriftlege språkvarietetane bokmål og nynorsk har i alle år vore gjenstand for debatt. Dette har ført til at det har vore gjennomført langt fleire normeringar i Noreg enn på Island.

### **2.3.2 Språkpolitikk i dag**

I Noreg vart ein heilskapleg norsk språkpolitikk vedteken på Stortinget med stortingsmelding nr. 35 (2007-2008), *Mål og mening*. Det overordna målet er «...å sikre posisjonen for norsk som eit fullverdig, samfunnsberande språk i Noreg» (Kultur og kyrkjedepartementet, s. 5).

På Island kom det eit tilsvarande dokument, *Íslenska til alls*. Den vart vedteken på Alþingi den 12. mars 2009. Det overordna målet er: «...að tryggja að íslenska verði notuð á öllum sviðum

*Íslensks samfélags*“ (Menntamálaráðuneytið, 2008,s. 7). Å sikre at islandsk vert brukt på alle område i det islandske samfunnet.

## 2.4 Læreplanar

I 2006 kom det ny læreplan i Noreg, Læreplanverket for kunnskapsløftet. Læreplanen legg vekt på fem grunnleggjande dugleikar i alle fag. Desse er å kunne uttrykkje seg munnleg og skriftleg, å kunne lese, å kunne rekne og å kunne bruke digitale verktøy. Dei grunnleggjande dugleikane er innarbeidde i kompetansemåla i alle fag gjennom det 13-årige skuleløpet. Året 2011 kom det ny læreplan på Island, Aðalnámsskrá grunnskóla, den generelle delen. Det er lagt vekt på seks grunnleggjande fundament. Desse er: lesing, berekraftig utvikling, sunnheit og velferd, demokrati og menneskerett, likestilling og skaping. Både Læreplanverket for Kunnskapsløftet og Aðalnámsskrá grunnskóla har fått nye fagplanar i norsk og islandsk hausten 2013. Vi har gjennomført ei samanlikning av desse som vi vil presentere seinare.

### 2.4.1 Goodlad

John Inkster Goodlad har utvikla eit omgrepsapparat som viser vegen frå ein overordna læreplanidé til verksemda i klasserommet. Teorien hans tek føre seg avstanden frå læreplanen sin intensjon til skulen sin realitet. I følge han kan denne avstanden til tider verte nokså stor. Goodlad deler læreplanen inn i fem ulike sider. *Den ideologiske læreplanen* handlar om ideane bak læreplanen. Desse ideane er baserte på utdanningsforskning, fagpolitiske og politiske grunnar. *Den formelle læreplanen*, den offentleg vedtekne læreplanteksten, er det lærarane skal arbeide mot. I den formelle læreplanen er det skildra kva elevane skal få kunnskap om. *Den oppfatta læreplanen* handlar om korleis læreplanen vert tolka av ulike aktørar. Med *den gjennomførte læreplanen* meiner Goodlad det som skjer i klasserommet til dagleg. Den gjennomførte læreplanen kan verte påverka av rammefaktorar og den enkelte aktør sitt syn på gjennomføring og undervisningsmetodar. Den femte sida kallar han for *den erfarte læreplanen*, den handlar om korleis elevane opplever det som skjer i klasserommet. Den erfarte læreplanen kan variere ut i frå elevane sine føresetnadar. Det kan vere skilnad mellom læraren sin intensjon og korleis elevane erfarer læreplanen (Garmannslund, Andersen, & Neset, 2012 og Imsen, 1999).

## 2.5 Rettskriving og rettskrivingsopplæring

Rettskriving, ortografi, réttitun og stafsetning er ord brukte om det å skrive rett. Rettskriving definerer vi med å skrive etter gjeldande rettskrivingsnormer.

Dagrun Skjelbred (2010) peiker på fleire sider ved rettskrivingsopplæringa ut i frå eit historisk perspektiv. Rettskrivinga har vore og er knytt tett opp til sambandet mellom tale og skrift og er derfor eit normeringsspørsmål. Men rettskriving er også knytt til politikk og makt. Tidlegare var god rettskriving eit teikn på danning, og meistra ein ikkje dette, var det eit signal om at ein mangla denne danninga. Det var i mange samanhengar sosialt stigmatiserande dersom ein ikkje meistra formell rettskriving (Skjelbred, 2010).

Opplæringa i gjeldande skriftnormal har vore varierende i skriveopplæringa. Trenden i dag er kanskje at rettskrivinga er mindre vektlagt på grunn av gode retteprogram og stavekontrollar både på datamaskiner og mobiltelefonar. «... SMS-språk som fungerer godt i mange sammenhenger, gjør at vi kanskje er mindre opptatt av korrekt ortografi» (Skjelbred, 2010, s. 145).

Endre Brunstad (2009) peiker også på at formelle krav til rettskriving er mindre vektlagt i dag enn før. Han peiker på tre teikn som kan understreke dette:

- 1) Sensorrettleiinga til norskeksamen i 2006, og forskning frå KAL prosjektet tyder på at lærarar vurderer tekstar etter funksjonalitet.
- 2) Skrivepedagogikken i norsk-lærarutdanninga dei siste 10 åra har lagt vekt på sjanger, retorikk og prosessorientert skiving framfor rettskriving.
- 3) «... studentar ser ut til å ha fått fleire rettskrivingsavvik i løpet av dei siste tiåra (jf. Tislevoll 1998)» (Brunstad, 2009, s. 95).

I 2007 gjennomførte Brunstad ei spørjegransking om kva som kjenneteiknar god nynorsk språkføring. Utvalet var 67 personar som alle hadde nynorsk sakprosa som sitt arbeidsfelt. Informantane hadde arbeidet sitt innanfor undervisning, forskning, journalistikk eller forlagsverksemd. Fleire av informantane uttrykkjer sterke meininger om varietetsbrot og stilistiske brot. Brunstad viser til at det i offisiell nynorsk språknormering er berre èin normal, men at ein har fleire valfrie former. Likevel har gode nynorskbrukarar forventningar om at ein skal vere konsekvent med val av former. Ein bør ikkje blande bokmålsnære former med tradisjonelle former i same tekst. Slike forventningar hjå læraren kan føre til at elevar får feil på elles rette former (Brunstad, 2009). Han peiker på at formelle krav til rettskriving er vorte

mindre viktige i dag enn for nokre tiår tilbake. Dette støttar sensorrettleiinga til norskeksamen frå 2006, der det er lagt mindre vekt på formell rettskriving enn på innhald. «Tradisjonelt har formelle ferdigheter spilt en stor rolle når en har satt karakter...i vurderingen legger en nå større vekt på innholdet, oppbyggingen av teksten og den språklige formuleringsevnen» (Udir 2006 sitert i Brunstad, 2009, s. 95). Han legg til at skrivepedagogikken og norsk lærarutdanninga dei siste tiåra har lagt meir vekt på sjangrar, retorikk og prosessorientert skriving framfor formelle dugleikar.

I eksamensrettleiinga våren 2014 er rettskriving ikkje spesifisert, anna enn at »til desse eksamenane skal bruk av former frå den gamle rettskrivinga...ikkje reknast som feil» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 6). Ortografi kjem derimot inn som eitt av punkta i kva sensor skal vurdere i formelle ferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Jan R Tislevoll har i si hovudfagsoppgåve *Studentnorsk. En språklig undersøkelse av eksamensbesvarelser i norsk og sosiologi*, teke føre seg om norskstudenten sin språkpraksis har endra seg i tidsrommet 1965–1980–1993. Hovudkonklusjonen hans er at studentane sine ferdigheiter i norsk rettskriving og teiknsetjing er radikalt svekka. Han meiner vidare at hovudårsaka til dette er at skulen sine læreplanar frå 1960-åra er vorte mindre konkrete. I tillegg er timetalet i norsk redusert og det er trekt nye emne inn i norskundervisninga (Nickelsen, 1999). I diskusjon mellom Jan R Tislevoll, Frøydis Hertzberg og Kjell Lars Berge på Uniforum frå 1999 (Nickelsen, 1999), får Tislevoll kritikk for forklaringane han gir på grunnen til rettskrivingsfeila. Både Berge og Hertzberg meiner at dette har med haldningar i samfunnet å gjere. Berge peiker på at det heller ikkje er einighet om kva som er viktig i norskfaget, og at kvaliteten på skriveopplæringa er av varierende grad. Dei diskuterer vidare kva som er løysinga på dette. Hertzberg peiker på at det internasjonale fokuset har forflytta seg frå store effektstudium knytt til rettskriving, teiknsetjing og grammatikk til å ha fokus på sjangertrekk og tekstnivå. Tislevoll stiller spørsmål om ein berre skal gi opp rettskrivingsundervisninga og leggje vekt på alt anna enn dei grunnleggjande språkferdigheitene. Hertzberg meiner at kvaliteten på rettskrivingsundervisninga er for dårleg, og at det må eit kvalitetsløft til i lærarutdanninga for at lærarane har eit bevisst forhold til korleis dei skal arbeide med feil (Nickelsen, 1999).

## 2.6 Intervju med Guðrún Kvaran

For å få nøyaktig og grundig kunnskap til det islandske språket gjorde vi ein avtale med Guðrún Kvaran, professor emeritus i islandsk. Vi fekk møte Kvaran til eit intervju på Háskóli Íslands i Reykjavík den 9. april 2014.

På direkte spørsmål om kva Guðrún Kvaran meiner om rettskrivinga på Island, seier ho at den er vorte dårlegare. Ho seier at folk skriv på Facebook og andre sosiale medium utan å tenkje over korleis dei skriv. Ho held fram at elevar manglar kompetansen om korleis dei skal skrive korrekt, og at vektlegginga av rettskriving ikkje er den same som då ho gjekk på skulen. Då var det vanleg med diktatar og elevane skulle pugge rettskrivingsreglane. På den måten skulle dei til dømes lære seg når det var ein eller to *n* i eit ord, om det skulle vere *y* eller *i* og *ý* eller *í*. Ho meiner lærarane no i langt mindre grad går gjennom reglane for rettskriving og seier «Elevane vert ikkje drilla slik vi vart det i gamle dagar».

Vi ønskjer å få hennar oppfatning av kva som er dei hyppigaste og verste feila. Ho svarer at folk manglar kunnskap om når dei skal bruke ein eller to *n*, og korleis ein skal bruke konjunktiv i preteritum. Det siste gir ho eit døme på: «*Að finna* er i preteritum plural *fundum*, viss vi skal skrive konjunktiv av infinitiv er det *finni*. Konjunktiv 1. person eintal er *finni*, men i 1. person preteritum er det *fyndi*. Her vert det omlyd». Ho legg også til at verbet *ad sjá* i konjunktiv 1. person eintal, presens, vert *sjái* og i 1. person eintal, preteritum bvert *sæi*. Dette forklarar ho med at når det er æ i eit ord og den neste bokstaven er *i*, skal det ikkje vere *j*. Dersom det er æ og den neste bokstaven er *u*, skal det vere *j*. Ho gir oss også eit anna døme: Island har strenge reglar for personnamn. Dersom ikkje namnet er på personnamnelista, skal det opp i ein kommisjon om nokon ønskjer seg dette namnet. *Gauí* er eit vanleg kallenamn for *Guðjón*. Ho fortel om ein mann som ville endre namnet sitt til *Gauji*. Dette fekk han ikkje lov til fordi det ikkje er lov til å skrive *j* etter *au*. Sjølv om han alltid hadde skrive namnet sitt slik, fekk han ikkje godkjent dette som personnamn. Årsaka til dette var at det ikkje følgjer islandsk rettskriving.

Kvaran fortel at ho i 15 år las avsluttande oppgåver i islandsk frå Verzlunarskóli Íslands (vidaregåande skule). Feila som gjekk att der var *n*, om det skulle vere ein eller to av dei. I ordet *annarra*, var det nesten alltid ein *r*. *Annarra* er genitiv plural, og skal skrivast med to *r*. Årsaka til denne vansken er at det høyrst likt ut. Ein annan feil ho dreg fram som gjekk att i tekstane, var *f* og *v* inne i eit ord. Ofte skreiv elevane *ævi* med *f*. Elevane klaga over at uttalen på *f* og *v* var lik, så dei blanda ofte desse. Sær- og samanskriving av ord var det også mykje feil på. Ho seier at dette er svært vanskeleg på Island fordi ein ikkje har faste reglar. Kvaran viser til



«Handbók um íslensku» der ein har med tilráðingar, men ingen fast regel. Dette meiner ho er med på å gjere folk usikre.

Vi spør om ho trur folk har større vanskar med å uttrykkje seg skriftleg no i forhold til for 30 år sidan. Det svarer ho eit kontant *ja* på. Ho meiner årsaka er at det er ikkje nok trening på dette i skulen. Ho legg til at det er vorte meir munnlege framføringar i staden. Ho meiner at ein må kunne formulere gode setningar skriftleg for å gjere seg nytte av det munnleg også.

Kvaran meiner at folk heller ikkje har det same ordforrådet no som dei hadde før. Det er vorte mykje vanlegare at folk bruker utanlandske ord og uttrykk når dei uttrykkjer seg skriftleg, noko som var «ei dødssynd før i tida». Den danske slangen er borte, men det er mykje fleire engelske ord som har snike seg inn.

Vi veit at bokstaven *z* vart teken bort frå det islandske alfabetet i 1974 og spør om årsaka. Ho seier dette vart gjort av pedagogiske omsyn. Elevane hadde vanskar med å lære seg forskjellen på *s* og *z*. Ho legg til at mange også ville ta bort *ypsilon* (*y, ý*), men at dette, ut i frå hennar synspunkt, heldigvis ikkje førte fram. «Viss ein alltid gir opp for det som er vanskeleg, då kan vi ikkje halde på språket vårt».

Vi kjem inn på rettskriving att, og Kvaran held igjen fram kor viktig det er at ein lærer seg reglane. Ein må lære *kvifor* ein skriv ein *n* i akkusativ adjektiv hankjønn eintal *góðan*, og *kvifor* ein skal ha to *n* i *daginn* om ein skal skrive *góðan daginn*. Elevane må lære seg korleis ein skal bøye orda. Ho legg til at feil når det gjeld *n* gjeld både når bokstaven er inne i eit ord og på slutten av eit ord. Vidare seier ho at alle adjektiv som endar på *-ur* i nominativ har ein *n* i akkusativ. Dette er ein regel alle skal lære, seier ho og legg til at hokjønnsord som endar på *-un* alltid skal ha ein *n*, som i *ætlun*. Det er fire ord som er unntaka og skal skrivast med to *n* og det er *einkunn*, *miskunn*, *vorkunn* og *forkunn*. Dersom elevane ikkje lærer seg desse fire unntaka, vert det mykje feil sidan det er mange hokjønnsord på Island som endar på *-un*. Ho understrekar kor viktig det er å nytte tid i grunnskulen på å lære barna reglane fordi dei vil ha nytte av dei heile livet. Sjølv om ikkje det er i tida å pugge, meiner ho at det er nyttig.

Dei tidlegare omtala vanskane med å skilje mellom *i* og *y* held ho også fram i samband med å kunne reglane. Ein feil som går mykje att er feil bruk av *leiti* og *leyti*. Folk veit ikkje *når* dei skal skrive *i* og *når* dei skal skrive *y*. Regelen er at *leiti* alltid skal skrivast med *i* når det tyder høgde i landskapet (*Leyti* har fleire tydingar mellom *anna tid*, *del* og *måte* – vår merknad). Før i tida pugga ein reglar og unntak, slik er det ikkje lenger, seier Kvaran.

Guðrún Kvaran seier at samfunnet har endra seg i samband med rettskriving. Ho seier at det er lite korrekturlesing og mykje feil i aviser og liknande. Vi stiller spørsmål om mjølkekartongane på Island. Vi har lagt merke til at det er ulike språktema på dei. Denne morgonen las vi om orda *gámur* (konteinar) og *spól* (spinning). Kvaran fortel at Mjólkursamsalan (MS) har eit godt samarbeid med islandsk sprákrád. I om lag 20 ár har dei samarbeidd om ulike sprákkopplingsningar på mjølkekartongane. MS støttar islandsk sprákrád kvart ár, og som takk får dei hjelp av sprákrádet med det som skal stå på mjølkekartongane, i form av ord, informasjon, tema og korrekturlesing.

Det er ulikt kva som har vore vektlagt. Ein gong var det teikningar av ulike ordtak (*orðatiltæki*) som barn hadde laga, ein annan gong var det korte noveller (*örsögur*) som barn hadde skriva, mens det no er nye islandske ord som står på mjølkekartongane. Ho seier at etter at MS kom med dei nye orda (*nýyrði*), kunne folk gå inn på internett og kome med forslag til andre nye ord eller kanskje også betre ord. Det kom inn tusenvis av forslag.

Vi spør om dei nye orda kjem inn i det islandske spráket. Ho seier at den islandske spráknemnda er rádgivande organ for myndigheitene, og at dei prøver å ta vare på islandske ord og å laga nye ord framfor å ta inn utanlandske ord i spráket. Ho undrar seg over dette med dei nye orda. Av og til kan dei ha laga eit veldig godt ord, men det får ikkje innpass. Andre gonger kjem ordet inn i spráket med det same. Ho dreg fram ordet *konteinar* som blei til *konteiner* først. Alle skreiv *konteiner*. Plutseleg var det nokon som skreiv ordet *gámur*, eit fint og gamalt ord i spráket, og så brukte ingen ordet *konteiner* meir. Ho legg til at då ho var lita, vart helikopter kalla *kopti* på islandsk. Så var det ein journalist i Morgunbladid som brukte ordet *pyrla*, og ordet *kopti* forsvann.

Når det gjeld ord innan dataverda, seier Kvaran at det er vanskeleg. Det er bestemt at det skal brukast islandske ord på alle dataord både i grunnskulen og i den vidaregåande skulen. Ho fortel at alle orda finst på islandsk, men at arbeidet med å legge det inn på datamaskinene i skulane ikkje vert gjort. Ho trur ikkje det er fordi det er for mykje arbeid, men fordi spesialistane ikkje tykkjer det er nødvendig. Alle forstår det sjølv om det er på engelsk. Ho legg til at dei har jobba mykje med at alle datamaskiner som vert selde skal ha Word-programmet på islandsk. Då har islendingane moglegheit til å velje kva dei ønskjer.

Vi er opptekne av å finne ut korleis det er på Island når det gjeld fagord. Ho seier at dei har eigne islandske ord. I Noreg er det noko annleis. Der er det forventat at ein skal nytte engelsk fagterminologi, i alle fall når ein har nådd eit visst akademisk nivå. Dette tykkjer Guðrún Kvaran er feil, ho meiner at ein ikkje skal vere redd for å nytte sitt eige sprák (Kvaran, 2014).

## 2.7 Rettskrivingsavvik i Noreg

Det er ulike meiningar om valfridomen i norsk er positiv eller negativ. Med den store valfridomen kan det vere utfordrande og tidkrevjande å vere norsklærar. Å rette innleveringar frå elevane kan ta lang tid og det er mange ord læraren både må sjekke og dobbelsjekke. Ragnhild Tønnessen peiker på korleis ho er glad for valfridomen når ho skal skrive egne tekstar, men at den ikkje er like lett å handtere når ho skal omsetje andre sine tekstar. «Eg trekkjer den konklusjonen at det er vanskeleg å vera norsk skriftspråksbrukar. Terskelen for meistring av det formelle ligg høgt» (Tønnessen, 2009, s. 245).

Sjølv om norsk er eit relativt ortofont språk, har vi ikkje eitt teikn for alle fonem. Vi har mange ulike dialektar og to skriftsspråkvariantar. Derfor vert det ulikskap på uttalen i dialektane og det som er akseptert i skriftsspråket. Vi skriv ikkje lydrett, dette kjem til dels av språkhistoriske årsaker (huset av gamalnorsk husit) og dels fordi vi skriv låneord med utanlandsk skrivemåte (restaurant for resturang) (Skjelbred, 2006).

Det er også ulikskap i typar rettskrivingsfeil ut i frå dialektane og dei to målformene. Geirr Wiggen har i si undersøking av rettskrivingsavvik hjå 734 andre-til sjetteklassingar i 1978 funne ut at nynorskelevane skriv fleire grafematiske feil enn bokmåselevane. «...altså slike som kan jamføres formelt med tilsvarande tegn i andre språknormer, f.eks. talemålets eller bokmålets, og dermed komme av innvirkning fra dem» (Wiggen, 2007, s. 127). Han seier også at dei fleste meistrar rettskrivinga betre i løpet av skulegangen.

Wiggen held fram nokre reglar som er spesielt vanskelege å lære. Ein av dei er bruken av *å / og* (Wiggen, 2007). Wiggen peiker på at Hans Bergersen allereie i 1957 argumenterte for at «konjunksjonen og infinitivsmarket burde skrives <å> i norsk» (Wiggen, 2007, s. 191). Synet til Bergersen var støtta av ulike lærarorganisasjonar. Det var også gjort undersøkingar høgt opp i utdanningsløpet som viste at vanskane med å skilje *å/og* varte ved. Wiggen seier at dette er eit problem i dagens samfunn også, og at problemet ikkje er vorte mindre med åra. Ein annan rettskrivingsfeil Wiggen trekkjer fram, og som han meiner er det aller vanskelegaste for norske elevar, er bruken av enkel- og dobbelkonsonant. Wiggen legg til at dersom praktiske årsaker og pedagogiske omsyn skal liggje til grunn, er det kanskje naturleg å endre rettskrivingsreglane for dobbelkonsonant og *å/og* (Wiggen, 2007).

Skjelbred peiker også på bruken av infinitivsmarket *å* og konjunksjonen *og* som ein spesiell vanske i det norske språket. Mange blandar desse to i uttale så vel som i skriftsspråket. Skjelbred meiner at det er forståeleg at tidlege skriparar har vanskar med å skilje desse. Men

ho viser også til at dette er ein vanske som er vedvarande, og at fenomenet illustrerer den usikkerheita som er rundt dette, både hjå barn og vaksne (Skjelbred, 2006).

Skjelbred (2006) er einig med Wiggen i at bruken av enkel- og dobbelkonsonant er det største avviket i norsk rettskriving hjå tidlege skrivarar. Mens dei fleste lærer seg reglane i løpet av skulegangen, seier ho at mange likevel held fram med å ha vanskar med å skilje mellom enkel- og dobbelkonsonant.

Aud Søyland gjorde på oppdrag frå Språkrådet i 2001 ei undersøking om kva punkt i nynorsknorma brukarane har mest vanskar med. Brukarane definerer ho her som skriftmålsbrukarar med nynorsk som hovudmål. Søyland har gått igjennom diverse forskingsresultat og undersøkingar gjort av Trude Hoel, Tormod Stauri, Lars Vassenden og Geir Wiggen. Resultata til Søyland viser mellom anna dette:

- Bokmålsformer vert tekne inn i nynorsk.
- Dei fleste rettskrivingsavvik gjeld konsonantisme, mest grafemutelating, mindre grafemtillegg.
- I vokalismeavvika er det mest ombyte, mindre utelating og tillegg.
- Interferensen frå talemålet ser ut til å vere mindre enn interferensen frå bokmål, og talemålinterferens gjeld nokre få ord, til dømes infinitiven *sei* for *seie*.
- Det er meir interferens av talemål der dialektane og bokmålet går i same lei.
- Dei fleste normavvika er i ordklassane substantiv og verb.
- Mange studentar prioriterer ikkje den formelle utforminga av teksten.
- Svært mange studentar blandar bokmål- og nynorskformer
- Studentar har også vanskar med å gi substantiva rett kjønn.

I tillegg har Aud Søyland funne typiske feil i KAL-materialet (eksamensvar frå avgangselevar i grunnskulen) frå år 2000, nokre av dei er:

- Sterke verb vert bøygde som svake verb, og svake verb vert bøygde som sterke.
- Feil i bøyingsmorfemet på substantiv.
- Leksemfeil i vokalisme og konsonantisme, både i verb og substantiv.
- Feil monoftong og diftong.
- Feil bruk av pronomenet nokon (Søyland, 2002).

Eit samla inntrykk av Søyland sitt arbeid er at det er mykje av dei same feila som går att i dei ulike undersøkingane. Det er tydeleg at både dialektar og bokmålpåverknad fører til språkforvirring i skriftspråket. Oppdraget til Søyland var å laga ei utgreiing som kunne vere til nytte for Språkrådet i arbeidet med revisjonen av nynorsknormalen. I dei nye rettskrivingsreglane som vart gjeldande frå 1. august 2012, ser ein til dømes at bruken av pronomenet *nokon/nokre*, ein feil som Søyland peikte ut, er vorte endra. I dag kan ein bruke *nokon* i staden for *nokre* i fleirtal, ein skil ikkje lenger mellom desse.

Jan Olav Fretland har undersøkt 38 studenttekstar frå allmennlærerutdanninga i Sogn og Fjordane frå 2005 og mellom anna gjort følgjande funn:

- Nynorskbrukarar må ha ei større forståing av kva som gjer nynorsk til nynorsk. Det gjeld både ordlegging og ordval.
- Studentane treng ei repetering av enkle reglar om substantivbøying.
- Det er ein del feil innan vokalisme og konsonantisme. Desse er bokmålpåverknad, vanskar med dobbelkonsonant og andre brot på rettskrivingsreglane.

Konklusjonen til Fretland er at funna er så eintydige at det er råd å lage enkle reglar for å rette på dette. Han gir uttrykk for at det ikkje treng å vere så vanskeleg å få denne gruppa til å verte betre nynorskskribentar. Han peiker også på at for å lukkast med dette, nyttar det ikkje berre med skreddarsydd undervisning, men at ein også må jobbe med haldningar og motivasjon (Fretland, 2007).

Magnhild Vollan har undersøkt 248 studenttekstar for å kartleggje ortografi og då spesielt skrivning av samansette ordformer. Ho har funne ut at særskrivning førekjem i fleire av ordklassane, mest i substantiv. Av tekstane var det 19 som ikkje hadde særskrivingsfeil. I dei andre studenttekstane fann ho frå 1 til 39 feil/tekst (Vollan, 2007).

## 2.8 Rettskrivingsavvik på Island

I 1984 forska Baldur Sigurðsson og Steingrímur Þórðarson på eksamensresultat i rettskriving hjå 989 elevar i 10. klasse. Elevane var i alderen 15–16 år. Utvalet var jamt delt mellom by og bygd. Eksamensteksten var på 174 ord (diktat). Resultatet delte dei opp i fem grupper, etter kor mange ord elevane hadde skrive rett. Atten elevar hadde alle 174 orda rette. Den svakaste eleven hadde 57 ord rett. Oversikt over resultatata til elevane kan vi sjå i følgjande tabell:

Gruppe	Rette ord	Tal elevar	% av utval
1	169–174	216	21,8%
2	162–168	290	29,3%
3	154–161	211	21,3%
4	142–153	161	16,3%
5	57–141	111	11,2%

Tabell 1: oversikt over resultatata (Sigurðsson & Þórðarson, 1989, s. 8)

Sigurðsson og Þórðarson trekkjer fram fem faktorar som kan hjelpe elevane til å setje bokstavane på rett plass. Faktorane er: fonetikk og fonetisk analyse, visuelt minne og skriftradisjon, rota til orda – ordforståing, morfologi og hugsereglar. Dei første to faktorane har mykje å gjere med umedviten kunnskap. Dei fleste elevane skal ha tileigna seg denne kunnskapen i slutten av 10. klasse. Ordforståing og kjennskap til orda har mykje å gjere med språkopplæring og kor godt elevane klarer å nytte seg av sitt visuelle minne. Dei siste tre faktorane har å gjere med kor medvitne elevane er i å bruke det dei har lært om rettskriving.

Forskarane meiner at fonetikken er ein føresetnad for at elevane meistrar rettskriving. Dei må høyre lyden rett og forstå sambandet mellom fonem og grafem. Derfor deler Sigurðsson og Þórðarson rettskrivingsfeil i lydrette feil og lydstridige feil. Dei fleste av rettskrivingsfeila er på grunn av lydstridige feil. Rettskrivingsopplæringa går for det meste ut på å lære elevane reglar der det ikkje er samsvar mellom fonem og grafem. I dette materialet kom det fram at elevane har mest vanskar med dobbelkonsonant, *y/ý*, *n* i slutten av eit ord, stor eller liten bokstav og sær- og samanskriving av ord.

Skriftradisjon og visuelt minne er det elevane bruker når det ikkje er samband mellom fonem og grafem. Sigurðsson og Þórðarson peiker på at det er stor ulikskap i kor godt elevane klarer å gjere seg nytte av desse faktorane. Årsaka til dette er at det er forskjellig språkforståing hjå kvart individ. Dei har ulik kjennskap til rettskrivingsreglar og orda sitt opphav. For å meistre dette, må elevane ha språkforståing, eit rikt vokabular og dei må kunne bruke reglar om orddanning. Forskarane meiner at dei fleste elevane leitar etter verb i infinitiv for å finne rota til ordet meir enn stammen frå andre ordklassar, trass i at ordet kan vere substantiv eller adjektiv.

Kjennskap om bøyingsreglar ser ut til å vere det som er vanskelegast for elevane å bruke bevisst i rettskrivinga. Teorien til Sigurðsson og Þórðarson er at ingen klarer å meistre endingar i rettskriving utan å lære seg bøyingsreglane, eller i alle fall å ha nokså god kjennskap til dei. Dette meiner dei er mykje vanskelegare å meistre enn å finne rota til ordet.

Vidare held dei fram at det er viktig å ha hugsereglar for dei orda som ikkje har nokon logisk skrivemåte. I islandsk er det ofte vanskeleg å forklare forskjellen på, til dømes *y* og *i*, noko som gjer at ein av og til berre må hugse dei ulike skrivemåtane.

It is maintained that five main factors affect people's ability to spell correctly: phonetic and phonological analysis; visual memory; morphological analysis; inflectional rules; and finally, features which cannot be derived by rules but must simply be memorized. The knowledge of the last three factors can be strengthened by teaching. The authors' conclusion is that the most difficult words are those that must be memorized (Sigurðsson & Þórðarson, 1989, s. 22).

I 2004 gjorde Holger Juul og Baldur Sigurðsson ei samanliknings-forsking i staveferdigheit mellom 3.- og 4. klassingar i Danmark og på Island. Målet var å finne ut om ortografien er ein vanske for danske skulebarn, og om feil i konsonantgrupper er sjeldnare i språk med tydeleg ortografi.

Juul og Sigurðsson undersøkte bruken av tre ortografiske strukturar: «...enkeltkonsonanter først i ordet, konsonantgrupper først i ordet, og konsonanter (enkelte eller fordoblede) midt i ordet» (Juul & Sigurðsson, 2004, s. 71). I forkinga såg dei også på ein til ein-prinsippet (lyd-bokstav), sidan brot i den regelen er kategoriske og lette å kvantifisere.

Deltakarar i undersøkinga var 194 elevar, 117 frå Rødovre i Danmark og 77 frå to forskjellige skular i Reykjavik på Island. I samanlikninga brukte dei orddiktatar av nonsensord for at orda sine frekvensar i språket ikkje skulle påverke resultatet. Elevane skulle fylle ut dei bokstavane som mangla. Alle orda som dei brukte hadde fonologiske og ortografiske strukturar som er vanlege i begge språka. Dei prøvde også å ha ordstrukturane så like som mogleg på begge språk.

Døme:

Dansk	Islandsk
___use( <i>duse</i> )	___úla( <i>dúla</i> )
___yle( <i>spryle</i> )	___ila( <i>sprila</i> )
Ba___e( <i>bame</i> )	ba___a( <i>bama</i> )
Ja___e( <i>jamme</i> )	ja___a( <i>jamma</i> )

Tabell 2: Døme på nonsensord (Juul & Sigurðsson, 2004, s. 71)

Forskarane peiker på at oppgåvene med konsonant midt i orda var vanskelegare for dei danske elevane enn dei islandske. Dette kan vere på grunn av at den islandske uttalen av dobbelkonsonant er tydelegare enn den danske.

I brot på ein til ein-prinsippet var det stor forskjell mellom Danmark og Island. 38 % av dei danske elevane hadde ord med brot på ein til ein- prinsippet, mens berre 7 % av dei islandske hadde det. Forskarane gjer merksame på at i motsett retning, ord med lyd som ikkje svarte til ein bestemt bokstav, var det 20 % feil i dei islandske tekstane, men ingen feil i dei danske. Dei fleste feila var diftonglydar representerte av ein enkel vokal. Juul og Sigurðsson peiker på at danske elevar sine vanskar med å identifisere dei enkelte lydane i konsonantgruppene kan vere større enn hjå islandske elevar fordi dansk har langt fleire stumme bokstavar enn islandsk.

Det mest slåande resultatet var at islandske 3. klassingar klarte seg mykje betre enn danske 4. klassingar som var nesten to år eldre då undersøkinga var gjort. I følgje forskingsrapporten klarte dei islandske elevane seg nesten like godt som 6. klasseelevane i Danmark som var fire år eldre.

Resultaterne kan mårke sammenfattes sådan at de danske deltagere hadde sværere ved at bruke ortografien som en lydskrift – altså som et redskap der kan repræsentere informationer om ords lydlike struktur (Juul & Sigurðsson, 2004, s. 83).

Forskarane ville også spørje lærarar om haldningar til bestemte typar skrivefeil. Dei sende ut spørjeskjema til lærarar på skulen i Rødovre og ein naboskule. Svarprosenten var på omlag 20 %. Med ein så lav svarprosent vart den delen av undersøkinga forkasta og ikkje utført på Island. «Derfor er det et åbent spørsmål om der lå specifikke forskelle i undervisningen bag de tværsprogliche forskelle i stavfærdighed» (Juul & Sigurðsson, 2004, s. 84).



Avslutningsvis lurer forskarane på om grunnen til at danskane kjem dårlegare ut i undersøkinga kan vere mykje «støy» i den danske ortografien. Måten ein kan redusere denne «støyen» på, kan vere å velje tekstar med lydrette ord i den tidlege leseundervisninga (Borstrøm, Petersen & Elbro 1999 i Juul & Sigurðsson, 2004). Dette ser dei på som ei svært viktig pedagogisk oppgåve.

Jenný Gunnbjörnsdóttir har i si forskning i 2010, sett på skriveferdigheitene på nasjonal prøve i islandsk frå 2005. Datamaterialet gjeld 10. klasse. Ho deler rettskrivingsferdigheitene i tre nivå: låg-, middels- og god rettskrivingskompetanse. I nivå A (låg kompetanse) kom 21% av elevane, i nivå B (middels kompetanse) kom 43% og i nivå C (god kompetanse) kom 36% av elevane. Resultatet viser at elevane klarer seg godt i rettskriving. Dei klarer seg betre i rettskriving enn i andre tema som går på innhald, samanheng, kontekst, forteljarstemme og grammatikk.

Resultata på nivå A var langt i frå å oppfylle alle måla i Aðalnámsskrá grunnskóla. Dei som kom på nivå C, og hadde god kompetanse i rettskriving, var nær krava om måloppnåing. Gunnbjörnsdóttir seier dei likevel ikkje klarte å oppfylle måla 100%. Dette meiner ho gir grunn til ettertanke (Gunnbjörnsdóttir, 2010).

## 2.9 Oppsummering

Det kan sjå ut til at normendringane i det norske språket forvirrar meir enn det hjelper. Mangfaldet av dialektar kan føre til ulikskapar mellom talemål og skriftspråk. Bokmål ser ut til å ha stor påverknad på nynorske skribentar. Dei mange vala innanfor rettskrivingsnorma kan vere positive med at ein kan velje former som ligg nær talemålet. Likevel er det kanskje også ein fare for at dei mange vala kan skape usikkerheit både for elevar og lærarar. På Island har språket halde seg utan store endringar over lang tid. Island har også eit einsarta talemål utan dialektar. Det ser ut til at den konservative språkpolitikken og purismen har påverka rettskrivinga på Island positivt.

Det finst ikkje mykje forskning på rettskrivingsområdet. Tidlegare forskning viser at det er dei same rettskrivingsvanskane som går att. I begge landa ser det ut som at bøyingsreglar og bruken av enkel- og dobbelkonsonant går igjen som spesielle vanskar. I Noreg viser undersøkingar at rettskrivingsproblematikken har forverra seg dei siste tiåra. Vi har ikkje funne forskning som tek opp dette på Island. Mykje av spørsmåla rundt rettskriving ser ut til å ha med

haldningar og prioriteringar å gjere. Det kan derfor vere interessant å finne ut meir om dette både i Noreg og på Island.

### 3. Metode

For å skaffe oss mest mogleg kunnskap om temaet rettskriving, har vi valt å nytte metodetriangulering, «Mixed Methods» i forskinga vår. Ei metodetriangulering er når ein nyttar ein kombinasjon av ulike data og metodar for å få fleire innfallsvinklar til problemstillinga. Føremålet vårt med å bruke både kvantitativ og kvalitativ metode i denne oppgåva, er å få større breidde i empirien og eit betre grunnlag for å trekkje valide konklusjonar. Her ser vi dei tre metodane som kompletterande og ikkje som konkurrerande metodar. For å undersøke temaet rettskriving, bruker vi den kvantitative metoden dokumentanalyse. Vi skal leite og telje feil i elevtekstar. Dette gjer vi for å få ei forståing i breidda. For å få forståing i djupna, intervjuar vi lærarar. I tillegg utfører vi ein kvantitativ delanalyse av læreplanane i Noreg og på Island frå 2013. Vi meiner kombinasjonen av metodane og dei ulike dataa vil gi oss eit best mogleg svar på problemstillinga.

Før vi starta datainnsamlinga vår gjennomførte vi meldepliktstest på *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* sine internettsider. Sidan ingen av informantane eller skulane vert namngitte og identifiserbare trong vi ikkje å melde prosjektet til dei. Dei same reglane er gjeldande på Island, så forskinga er ikkje meldt inn der heller.

#### 3.1 Kvantitativ metode

Det kvantitative forskingsopplegget gir eit godt grunnlag for generalisering. Med å nytte store einingar får ein fram data som kan talfestast, og innanfor visse usikkerheitsmarginar overføre dette til ein større populasjon. Vi seier då at studien er statistisk representativ. Eit slikt forskingsopplegg har faste, strukturerte kategoriar som ikkje kan endrast undervegs (Grønmo, 2004).

#### 3.2 Kvalitativ metode

Sigrún Guðmundsdóttir skriv at i ei forskning som handlar om læraren sin praksiskunnskap og undervisning, kan gjennomstrukturerte intervju og spørjeskjema ha liten nytte (Guðmundsdóttir, 2011). Vi valde derfor å nytte halvstrukturerte intervju. Dette er ein kvalitativ forskingsmetode som gir ei betre forståing av korleis lærarane forstår, opplever, tenkjer, meiner og trur. I eit slikt forskingsintervju må vi som forskarar vere opne for å få ny

informasjon og nye innfallsvinklar til spørsmåla våre under intervju. Ofte kan ein ut i frå kvalitative forskingsopplegg få fram data som kan kvantifiserast, men på grunn av at ein ofte arbeider med få einingar, kan ikkje desse sjåast som statistisk representative. Kvalitative forskingsmetodar rettar merksemda mot det kvardagslege og det situasjonskravde aspektet ved mennesket, og måten mennesket forstår seg sjølv på (Befring, 2007, Grimen, 2004, Krumsvik, 2014, Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.3 Utval**

Vi har gjort eit val om å intervju fire norsklærarar i Sogn og Fjordane fylke i Noreg, og fire islandsklærarar på Island. Årsaka til at Sogn og Fjordane vart valt, er at det er der nynorsken står sterkast. Eit kriterium for val av skular var at dei nytta nynorsk som hovudform. Det vart også gjort eit val om at skulane skulle representere både bygd og by. Dette meiner vi vil gi ei større breidde i undersøkinga både i Noreg og på Island.

For å få kunnskap om elevane sin kompetanse i rettskriving, ønskte vi å få tilgang til anonyme elevtekstar frå 10. klasse i skulane vi besøkte. Målet var å finne tal feil og feiltypar i dei to landa. I tillegg utførte vi ein læreplananalyse frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet og Aðalnámsskrá grunnskóla. Årsaka til dette er at vi vil sjå om det er skilnad i vektlegginga av rettskriving i dei to styringsdokumenta.

#### **3.3.1 Informantar**

Det vart oppretta kontakt med rektorar på ulike skular i begge land både på e-post og i brevform. Der fekk rektorane opplysningar om at vi hadde eit forskingsprosjekt der vi ville undersøke morsmålsundervisninga i Noreg og på Island, og at vi ønskte informantar og elevtekstar frå deira skule. Dei fekk garanti om anonymitet av skule, lærarar og elevar ( Sjå vedlegg 1 og 2). Frå dei to første skulane fekk vi negativ respons, men dei andre seks skulane stilte velvillige opp. Det einaste kriteriet vi hadde for utveljing av informantar, var at dei underviser, eller hadde undervist i morsmål i tiande klasse. Årsaka til dette var at begge land har avsluttande obligatorisk skulegang etter tiande årssteg. Etter at rektorane hadde fått munnleg samtykke frå lærarane og formidla dette vidare til oss, tok vi kontakt med dei ulike lærarane. Vi gav dei alternative dagar, der dei kunne bestemme tid og stad for intervjuet. I Noreg fekk vi to lærarar på kvar skule, på Island fire lærarar på fire ulike skular. I begge land opplevde vi at lærarar trekte seg rett før intervjuet, men det løyste seg med at kollegaer stilte

opp på kort varsel. Vi ser såleis at utvalet av informantar er tilfeldig. Målet er at lærarane skal vere representative for yrkesgruppa si. I ei slik forskning er deltaking frivillig, og intervjupersonen har rett til å trekkje seg når som helst, utan grunngiving. Dette kan føre til problem for forskaren, men i vårt tilfelle løyste det seg på ein god måte.

Lærarane si utdanning og erfaring ser ein i følgjande tabell. Lærarane i Noreg har fått namnet Lærar -1a,1b,2a og 2b, og lærarane på Island har fått namnet Kennari (lærar) -1,2,3 og 4.

Lærar – Kennari	Utdanning	Erfaring
Lærar 1a	Hovudfag i norsk	36 år
Lærar 1b	60 studiepoeng i norsk	3 år
Lærar 2a	Grunnfag i norsk	25 år
Lærar 2b	60 studiepoeng i norsk	2år
Kennari 1	90 studiepoeng i islandsk	36 år
Kennari 2	30 studiepoeng i islandsk	13 år
Kennari 3	60 studiepoeng i islandsk	18 år
Kennari 4	90 studiepoeng i islandsk	11 år

*Tabell 3: Oversikt over informantar*

Før intervju gav vi lærarane den aller nødvendigaste informasjonen. Vi fortalde at vi samanlikna morsmålsundervisninga på tiande årssteg i Noreg og på Island. Årsaka til at informasjonen var så kort, var at vi ikkje ville at lærarane skulle vere førebudde, og vi ville heller ikkje at dei skulle vite at det var rettskriving som var hovudtemaet vårt. Vi ønskte å få spontane svar frå informantane.

### 3.4 Spørjeundersøking

Vi hadde utforma eit spørjeskjema etter temaa i norskplanen 2013. Der hadde vi sett opp ulike norsktema som alle norsklærarane på dei fire skulane i Sogn og Fjordane skulle setje opp i prioritert rekkefølge (sjå vedlegg 3). Det var sju tema som skulle prioriterast frå 1-7, der 1 var lågast. Eitt av desse temaa var rettskriving. Vi ønskte at lærarane skulle prioritere desse for å

finne ut korleis rettskriving er prioritert i forhold til andre tema, og om det er skilnad på prioriteringa mellom landa. Samtidig ønskte vi å finne ut om dei intervjua lærarane var representative for dei andre norsklærarane på skulen. Vi meinte spørjeundersøkinga var sett opp strukturert, og på ein slik måte at vi kunne få til ei grunnngiven generalisering. Vi fekk i staden inn mange skjema der lærarane ikkje hadde prioritert temaa, men sett same tal på fleire plassar. Det kan vere lærarane ikkje las rettleiinga godt nok, eller at dei ikkje ønskte å prioritere. Det kan også vere at dei tolka rettleiinga ulikt.

Ut i frå ulike tolkingsteoretiske argument, kan ulike aktørar tolke spørsmål på forskjellig måte. Ein har derfor ikkje nokon garanti for at informantane svarer på dei same spørsmåla. Kritikken av kvantitative studiar ut i frå desse argumenta, er at sjølv om eit spørjeskjema er sterkt strukturert, gir det eit for tynt grunnlag for generalisering (Grimen, 2004). Grimen peiker på at denne hermeneutiske baserte kritikken kan vere mykje sant i. Det er derfor sær viktig å ha eintydige spørsmål som ikkje gir rom for tolking (Grimen, 2004). Vi forbetra spørjeskjemaet etter den gjennomførte pilotundersøkinga vår, likevel måtte vi forkaste resultatet av spørjeundersøkinga (sjå vedlegg 3). For at svara skulle gi oss eit grunnlag for å generalisere, måtte svara ha vore samanliknbare. Spørjeundersøkinga vi gjorde blant lærarar i Noreg vart derfor ikkje med vidare i forskinga vår, og er utelaten i samband med dei islandske lærarane.

### **3.5 Dokumentanalyse**

Dokumentanalyse er ein metode som er mykje brukt innan samfunnsvitskapane. Metoden vert gjerne brukt i kombinasjon med andre undersøkingsteknikkar. Det er undersøkingsspørsmålet som avgjer kva type dokument som vert brukte i dokumentanalysen (Lynggaard, 2012).

Dokument kan nyttast som datagrunnlag i samfunnsvitskaplege analysar på fleire forskjellige måtar. Det mest vanlege er å dele prosessen i tre. Det første steget er å finne ut kva som faktisk står i teksten. Ein går så djupare i teksten for så å kunne leggje fram forståinga av innhaldet og meininga i dokumentet (Kjelstadli 1997 i Ryghaug, 2002).

Ein dokumentanalyse kan vere både kvantitativ og kvalitativ. Ein kvantitativ dokumentanalyse er bygd på ein systematisk analyse, der føremålet er å kvantifisere ulike funn i det innsamla datamaterialet. Ein kvalitativ dokumentanalyse byggjer også på ein systematisk analyse av dokument, men føremålet er å kategorisere innhaldet og registrere funna som er relevante for den aktuelle problemstillinga (Grønmo, 2004).

### 3.5.1 Læreplanar

I eit dokument frå samtida er gjerne overflatetolkinga uproblematisk, sidan ein som oftast brukar tekstane ukritisk og bokstavleg, det som står det står. Ho seier vidare at ein kan få mykje ut av ein tekst med nærlesing, mens ein i mange andre tilfelle er nøydd til å gå i djupna på teksten (Ryghaug, 2002).

Som tidlegare nemnt valde vi å gjere ei synkron samanlikning av læreplanane mellom dei to landa. Til grunn for denne samanlikninga ligg den reviderte utgåva (2013) av fagplanen i norsk av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, og fagplanen i islandsk frå Aðalnámsskrá grunnskóla frá 2013. Vi har ein kort innhaldsanalyse av dei to styringsdokumenta, og ser på kva det står om rettskriving. Vi ser om det er eigne punkt om rettskriving, eller om dette er noko som kjem inn i mellom andre tema. Vi føretek så ein djupstudie med teljing av ord som vi tykkjer er relevante i samband med rettskriving. Orda vi har valt ut er: *rettskriving*, *ortografi* og *sjanger* i den norske teljinga, og *réttritun*, *stafsetning* og *bókmenntagreining* i den islandske teljinga. For å sikre oss at ikkje andre liknande omgrep enn *bókmenntagreining* kan vere brukte i den islandske læreplanen, nærles vi den. På ein plass fann vi "...val á textagerð, skipan efnispáttá, málsnið, mál og stíll". Vi ringde til Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum (same som Sprákrádet) og spurde om dette kunne tolkast som *bókmenntagrein* (å skrive i ulike sjangrar). Svaret vi fekk var nei.

For å finne orda i søkedokumenta har vi nytta søkefunksjonen i PDF-dokument. I arbeid med dokumentanalyse kan det vere føremålstenleg å arbeide med elektroniske versjonar av dokumenta. Dette er spesielt nyttig når ein arbeider med eit stort tekstomfang. I eit slikt arbeid kan analytikaren orientere seg i dokumentet med å søke på ulike ord og omgrep som er av spesiell interesse for forskinga (Lyngaard, 2012). Den synkrone studien av læreplanar får såleis både ei kvalitativ og ei kvantitativ vinkling. Funna vert presenterte seinare.

### 3.5.2 Elevtekstar

For å finne ut om det er ulikskap på islandske og norske elevar når det gjeld rettskriving, kom vi fram til at det beste forskingsinstrumentet ville vere elevtekstar. For å kunne seie noko om dette i det heile teke, måtte vi ha tal som kunne samanliknast. Utvalet vårt er 201 elevtekstar frå tiande klassar frå dei to landa. Vi har 75 tekstar på til saman 211 sider i Noreg, og 126 tekstar på til saman 112 sider frå Island. Vi byrja med å nærlese tekstane for å finne alle feil. Vi har nytta den kvantitative metoden ekserpering, ei systematisk nærlesing og registrering av feil.

I den vidare studien har vi lagt ulike kategoriar til grunn. Tidlegare forskning (Fretland 2007, Søyland 2002, Vollan 2007, Sigurðsson og Þórðarson 1989) viser at det er mykje feil innan bøyning av verb og substantiv, sær- og samanskriving av ord, enkel-/dobbelkonsonant og bruken av stor og liten bokstav. Vi har i tillegg til dette også sett på feil som fleire forskarar peiker på som ein vanske i språket. Dette er feil på *og/å*, *då/når* i Noreg, og *y/i*, *ý/í* feil på Island. Vi har valt å konsentrere oss om desse kategoriane:

A. *Bøyingsverk*

A1. Substantivbøyning

A2. Sterke verb vert bøyde som svake verb

A3. Svake verb vert bøyde som sterke verb

B. *Ortografi*

B1. Konsonantismeifeil

B2. Enkel-/dobbelkonsonant

B3. Vokalismefeil

B4. Monoftong/diftong

C. *Andre feil*

C1. Feil genus på substantiv

C2. Sær-og samanskriving

C3. Feil på bruk av stor og liten bokstav

D. *Spesielle vanskar*

D1. *Og/å*-feil

D2. *Då/når*-feil

D3. *Y/i*-feil

D4. *Ý/í*-feil

For å kategorisere feila, har vi lagt til grunn Jan Olav Fretland sine kategoriar i forskning på feil i studentarbeid frå studentar på lærarutdanninga (Fretland, 2007). I likskap med Fretland har vi kategoriar for bøyingsformer innan substantiv og verb, feil genus på substantiv og ulike konsonantisme- og vokalismefeil. I tillegg har vi teke med kategoriane B4, C2 og C3. I Noreg har vi lagt til D1 og D2 som representerer vanlege feil. Vi har også lagt til kategoriane D3 og D4 som representerer vanlege feil på Island (Kvaran, 2014).



I denne undersøkinga er det ikkje noko poeng å finne ut enkeltprestasjonane til dei ulike elevane, målet er å sjå på heilskapen. Utvalet av respondentar er med for å representere populasjonen. Undersøkinga er såleis ei tverrsnittundersøking der vi samanliknar empiri frå elevar, og lagar eit gjennomsnitt for kvart land. Det vidare målet er at vi gjennom dei føreskrivne prosedyrane skal oppnå å modellere fordelinga i heile populasjonen på best mogleg måte (Jacobsen, 2010).

Vi talde feil i kvar enkelt elevtekst, registrerte dei og plasserte dei i kategoriar. I tekstane var det stor variasjon. I Noreg var alle tekstane skrivne på datamaskin, på Island var dei skrivne for hand, alle utanom tre. I Noreg var også tekstane mykje lengre enn dei islandske. For å finne samanlikningsgrunnlag, har vi talt alle orda i dei islandske tekstane og teke utgangspunkt i at ei side skrive på datamaskin er omlag 350 ord (linjeavstand 1,5 og skriftstorleik 12) (Handelshøyskolen BI, 2010/2011).

### **3.6 Forskingsintervju**

Vi testa intervjuguiden vår med ei pilotundersøking. Dette gjorde vi for at vi ville kvalitetssikre intervjuguiden. Vi ville gjerne ha tips frå forsøkspersonen, ein tidlegare kollega og erfaren norsklærer, om det var noko ho sakna spørsmål om. Det var det ikkje. Ho meinte vi hadde funne gode spørsmål, og sa det var interessant og lærerikt å vere med på piloten. Med pilotintervjuet fekk vi også røynsle som intervjuarar, og fekk testa det teknologiske utstyret.

Befring skildrar forskingsintervjuet som metode for informasjonsinnhenting som krevjande, fleksibelt og fagleg valid (Befring, 2007). For å finne ut av morsmålslærarane sine tankar, haldningar og erfaringar i samband med rettskriving, valde vi å bruke ei halvstrukturert intervjuform. Vi bruker ei slik intervjuform når tema frå dagleglivet skal forståast ut frå informantane sine eigne perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Eit halvstrukturert intervju vil seie at intervjuet er delvis ope. Tema og forslag til spørsmål var bestemt på førehand med ein intervjuguide (sjå vedlegg 4 og 5). Vi var likevel ikkje bundne av ei bestemt rekkefølge på spørsmåla, eller faste svaralternativ (Krumsvik, 2014). Oppfølgingsspørsmåla blei til undervegs, der vi aktivt følgde opp svara til informantane, og bad dei utdjupe for å få fram nyansane i svara deira. Vi ville også vere sikre på at vi hadde forstått dei rett. Vår oppgåve var å få fram lærarane sine opplevingar og kvifor dei handlar slik dei gjer. Derfor var det viktig å vere observant og sensitiv for kva informantane sa. Slik fekk intervjuet eit preg av ein samtale mellom oss og informantane. Intervjuguiden blei nytta som ei hjelp til å hugse temaa vi skulle

ta opp, og for å sikre oss at alle informantane fekk dei same hovudspørsmåla. Guiden skulle såleis vere ei rettesnor for intervjuet, forma slik at vi som forskarar fekk relevant informasjon for studien vår. Samtidig var intervjuguiden forma slik at intervjuet kunne gjennomførast på ein fleksibel måte (Grønmo, 2004). Vi gjennomførte først intervjua i Noreg. Den eine var intervjuar, den andre var observatør. Intervjuaren stilte spørsmåla og leidde intervjuet. Observatøren var med som støtte og hadde ei oversikt over spørsmåla for å vere sikker på at dei viktigaste spørsmåla vart stilte til alle informantane. Dette meiner vi vil styrke validiteten. Seinare vart det same gjennomført på Island med motsette roller. Intervjuforma vi valde å nytte var eit traktintervju.

### **3.6.1 Traktintervju**

Vi starta traktintervjuet med ein vid innfallsvinkel. Etter kvart nærma vi oss temaet vi var interesserte i, utan å styre informantane til bestemte meiningar. Intervjuet hadde eit spesielt føremål, å få fram morsmåls lærarane sine synspunkt på rettskriving. Når ein bruker «... traktformede spørreteknikker som gradvis nærmer seg emnet, vil man til å begynne med holde de spesifikke føremålene med undersøkelsen skjult for intervjupersonene, for å få deres spontane oppfatninger om emnet og unngå at man leder dem mot spesifikke svar. I disse tilfellene bør den fulle informasjon gis i en debriefing etter intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89). Alle informantane våre fekk den fulle informasjonen etter intervjua.

Intervjuguiden starta med spørsmål kring utdanning og erfaring. Dette vart gjort for å finne ut om det var ein samanheng mellom svara og utdannings- og erfaringsnivået til lærarane. Vidare var det spørsmål om deira eigen skulegang, og kva det var lagt vekt på i undervisninga den gongen. Dette ville vere ei subjektiv vurdering hjå kvar og ein, men det var interessant å finne ut om tidlegare erfaringar var med på å prege undervisninga deira. Læreplanar og kartleggingsprøvar var også eitt av temaa som eit vesentleg samanlikningsgrunnlag mellom dei to landa. Det var fleire spørsmål som gjekk på ulike tema i morsmålsundervisninga, og lærarane sine prioriteringar. Eitt av spørsmåla var om elevane sin bruk av datamaskin i tekstproduksjonen. Dette var viktig for å sikre at vi fekk rett samanlikningsgrunnlag. For å nærme oss forskingstemaet og forskingsspørsmålet vårt, som gjaldt rettskriving, heldt vi fram med spørsmål om skriveopplæring og kva lærarane såg på som det viktigaste i tekstane til elevane sine. Etter kvart styrte vi spørsmåla og samtalen inn på ulike rettskrivingsspørsmål. Alle lærarane definerte kva forståing dei hadde av omgrepet rettskriving. Det var viktig å få fram om informantane hadde ulik forståing av dette.

Vidare hadde vi spørsmål om kor mykje tid dei brukte på rettskriving i undervisninga, og korleis denne undervisninga var lagt opp. Dette var for å finne ut korleis dei ulike lærarane prioriterte, og kva dei la vekt på i undervisninga. Lærarane fekk spørsmål om dei såg skilnad på kor rett elevane skriv no i forhold til før. Det var interessant å finne ut om lærarane såg ei utvikling i positiv eller negativ lei. Vi hadde også spørsmål om feiltypar og korleis lærarane såg på desse. Dette gjorde vi for å sjå om det var samsvar mellom det lærarane sa, og det vi ville finne i analysen av elevtekstane. I Noreg stilte vi spørsmål om dei nye rettskrivingsreglane som kom hausten 2012 påverka undervisninga deira. Sjølv om ikkje dei nye normene er gjeldande til eksamen før våren 2015, ville vi undersøke kor oppdaterte lærarane var, og om dei nye reglane påverka dei. Dette spørsmålet var ikkje aktuelt på Island sidan den siste rettskrivingsendringa var i 1977.

Intervjua fann stad på dei ulike skulane. Lærarane hadde sjølve valt eigna rom for intervjua. Før intervjua starta, vart informantane gjort merksame på at anonymiteten vart ivareteken. Det vart opplyst om at dette var frivillig, og at dei når som helst kunne trekkje seg. Dei skreiv alle under på ei samtykkeerklæring (sjå vedlegg 6 og 7). Under intervjuet var vi merksame på at det var vi som var i maktposisjon. Det var vi som styrte samtalen med å definere emna som skulle takast opp. Dette kunne kanskje gjere ekstra utslag sidan vi var to personar. Derfor var det viktig for oss å skape ein open og trygg atmosfære for informantane. Vi informerte om at det berre var den eine som var intervjuar, og at den andre hadde ei observatørrolle for å sjekke at alt gjekk rett føre seg. Før sjølve intervjuet, småprata vi litt for å få ei avslappa stemning i rommet. Trass i dei forholdsreglane vi hadde teke, opplevde vi likevel avbrot i to av intervjua. Kollegaer til intervjuobjekta kom inn for å snakke med informantane. Dette var litt forstyrrande, og det kan også vere ein fare for at det påverka informantane. Etter intervjuet med lærarane, fekk dei full informasjon der vi gjekk gjennom føremålet med forskinga vår. Alle lærarane viste forståing for at vi hadde halde målet med intervjuet delvis skjult for dei.

### **3.7 Transkribering av intervju**

Intervjua vart tekne opp på digital diktafon. Dei vart lagra på datamaskin for at vi seinare kunne gå tilbake til dei i analysearbeidet. Etter at forskinga er avslutta skal alle lydopptak slettast. Dei ulike lydopptaka er ikkje registrerte med namn, men med nummer. Vi ville vere sikre på å ta vare på informantane sin anonymitet. Kvale & Brinkmann (2009) peiker på at konfidensialitet kan verne informantane. Dette kan også gi forskaren høve til å tolke og

misbruke informantene sine svar. For å unngå mistydingar og personlege tolkingar, bad vi informantane om å oppklare og utdjupe dersom det var rom for ulike tolkingar.

Kvart intervju tok om lag ein klokke. Vi transkriberte intervjuet ordrett med pausar og liknande i dagane etter intervjuet. Dei norske intervjuet transkriberte vi i fellesskap, der vi begge lytta på lydfilene. Dette for å sikre oss at vi skulle få med alt som vart sagt, og på den måten auke reliabiliteten. Dei islandske intervjuet var det berre ein av oss som transkriberte, først til islandsk, så til norsk. Dette kan vere ei svakheit. Sjølv om dette vart gjort på ein korrekt og nøyaktig måte, kan det vere nyansar i tydingar på ord i ulike språk. Dette kan svekke validiteten på dei islandske intervjuet. For å motverke dette i mest mogleg grad, hadde vi ein ekstra gjennomgang av desse intervjuet, der vi begge gjekk gjennom kvart intervju for å sikre oss at rett meining kom fram.

Resultatet av dei transkriberte intervjuet var 106 sider med skriftstorleik 11 og linjeavstand 1,15. Etter transkribering vart intervjuet lagt inn i ein tabell, der vi sette opp spørsmåla og hadde dei respektive lærarane sine svar ved kvart spørsmål. Dette gjorde vi for at vi lettare skulle halde oversikta når vi skulle skrive samandrag. Det vart laga eitt samandrag for kvart land (sjå kapittel 4). Ein av grunnane til at vi laga samandrag av intervjuet, var at vi ville få datamaterialet meir handgripeleg. Ein annan viktig grunn var at vi ville ha ein skriftleg samanheng ut i frå eit munnleg intervju. «Det ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195).

### **3.8 Etikk**

I all forskning er det viktig å vere merksam på dei forskingsetiske prinsippa. «Forskningsetiske retningslinjer skal hjelpe forskere og forskersamfunnet til å reflektere over sine etiske oppfatningar og holdningar, bli bevisst normkonflikter og styrke evnen til å treffe velbegrunnede valg» (Grimen, 2004, s. 399).

Lova om personopplysningar set krav til at informantane får ein viss informasjon. Dei skal få kjennskap til føremålet med intervjuet og dei har rett på konfidensialitet og anonymitet. Det skal også opplysast om at det er frivillig å delta i studien, og informantane skal vere informerte om retten til å trekkje seg undervegs. «Utover dette må forskeren avgjøre hvor stor åpenhet det skal være om formålet med studien» (Grønmo, 2004, s. 182). I breva til rektorane

informerte vi om anonymitet og konfidensialitet av alle involverte partar . Når informantane er anonymiserte, kan dei vere trygge på oss og gi ærleg informasjon. Dette er både for å sikre informantane og for å sikre validiteten på forskinga. Vi opplyste også om at deltakinga i studien var frivillig. Etter nøye vurderingar kom vi fram til at ikkje vi ville vere heilt opne om kva vi undersøkte. Rektorane fekk berre vite at studien vår handla om norsk-/islandskundervisning. Den same informasjonen vart gitt til lærarane som skulle vere informantane våre. Årsaka til dette var at vi var redde for at informantane skulle la seg påverke dersom dei visste at det var rettskriving som var temaet i studien. Alle lærarane skreiv under på ei samtykkeerklæring før intervjuet. Ingen av lærarane valde å trekke seg etter at den fulle informasjonen om kva vi forska på var gitt.

For å garantere anonymiteten, er det berre vi og rettleiar som kjenner namna på skulane og informantane. Intervjua som er gjennomførte, og alle elevtekstane, vil verte sletta og makulerte når forskinga vår er ferdig.

### **3.8.1 Forskingsrolla**

Filosofen Hans Skjervheim er kjent for omgrepa deltakar og tilskodar i samband med språkleg samhandling. Han peiker på at begge desse perspektiva er til stades i samhandling mellom menneske. Gjennom språkleg samhandling kjem det til syne om vi ser på samtalepartnerane som eit subjekt eller eit objekt. I intervjua har vi forsøkt etter beste evne å ha ei deltakarrolle. Dette gjorde vi med å vende merksemda mot saka, og delta og engasjere oss i det informantane uttrykte.

Det var viktig at informantane følte tryggleik i møte med oss. Derfor var det dei som valde tidspunkt og stad for intervjuet. Under intervjuet tok vi utgangspunkt i grunnspørsmåla våre, men var opne for innspel frå informantane. Vi ville at dei skulle forstå at vi tok det dei sa på alvor. «Å ta den andre alvorleg er det same som å vera viljug til å ta hans meiningar opp til ettertanke, eventuelt diskusjon» (Skjervheim, 1996, s. 75).

I arbeidet med elevtekstane har vi hatt ei objektiv rolle, der vi har registrert feil. Vi har ikkje sett på innhald, setningsoppbygging eller andre kriterium som er vanlege å ta omsyn til i ei vurdering. I analysen av læreplanane har vi prøvd å halde oss til den objektive rolla. Det er likevel vi som har valt ut kva ord vi skal sjå etter. Vi har leita etter dei førehandsdefinerte orda i samband med rettskriving, talt dei og sett på i kva samheng dei står i dei ulike læreplanane.

### 3.8.2 Reliabilitet og validitet

Om undersøkinga har høg eller låg reliabilitet og høg eller låg validitet, vert bestemt av kor troverdig og tillitsfullt resultatet er. I handsaming av datamaterial er det viktig at vi som forskarar er ærlege og presenterer dataa slik dei kjem fram. «Skal forskinga vere til å stole på, må forskaren vere ærleg og gjere maksimalt for at saklege omsyn har forrang framfor utanforliggende forhold og forutinntatte vurderingar» (Befring, 2007, s. 64).

Kombinasjonen av dei ulike metodane meiner vi vil gi oss eit betre grunnlag og ei breiare oversikt over temaet rettskriving, enn dei enkelte metodane vil gjere kvar for seg. Metodetrianguleringa er også ein måte å styrke validiteten på. For ikkje å svekke reliabiliteten i undersøkinga, valde vi som tidlegare nemnt å forkaste spørjeskjemaet vårt.

I intervjuja fekk vi lærarane til å definere omgrepet rettskriving. Vi ville sikre oss at alle informantane hadde den same forståinga av omgrepet. Lærarane på Island måtte i tillegg definere kva dei la i omgrepet *bókmenntagreining* (sjanger). Dette var for å sikre oss at lærarane på Island la det same meiningsinnhaldet i omgrepet som dei norske lærarane legg i omgrepet *sjanger*. Når ein arbeider med omsetjing frå eit språk til eit anna, er det alltid ein fare for at ein kan gå glipp av nyansar i språket. Med å definere og å diskutere omgrepa har vi forsøkt å motverke dette.

Etter at intervjuja var gjennomførte med kvar og ein lærar, fekk vi utlevert dei anonyme elevtekstane. Vi hadde på førehand gitt beskjed om at vi ønskte tekstane til alle elevane i klassen, men har sjølv sagt ikkje nokon garanti for at dette skjedde. Det er ei teoretisk moglegheit for at lærarane kan ha valt å utelate tekstar.

Elevtekstane i Noreg er innleverte på data, mens tekstane frå Island er handskrivne. Her kan bruk av retteprogram svekke reliabiliteten ved at samanlikninga ikkje vert lik i samband med rettskriving. Dei innleverte tekstane i Noreg er mykje lengre enn dei på Island. Dette kan også svekke reliabiliteten, sidan det kan vere ein fare for at elevane skriv meir feil når dei har skrive fleire sider.

### 3.9 Oppsummering

Vi har som nemnt tidlegare valt å nytte fleire metodar for å finne svar på problemstillinga vår. Dette har vi gjort for å få best mogleg validitet i forskinga. Eitt av alternativa i denne forskinga

ville ha vore å ha ei rein kvantitativ undersøking. Det kunne ha gjort arbeidet lettare for oss. Men fordi vi trong ei djupare forståing av korleis lærarane tenkjer omkring rettskriving, valde vi å ha ei kvalitativ undersøking.

Vi har forsøkt å ha ei objektiv skildring der vi har nytta kvantitativ metode for å få fram kunnskap. Det gjorde vi med å telje feil i elevtekstar, og å telje tal ord innan rettskriving i læreplanane. For å få djupare kunnskap om dette, har vi gått inn i den kvalitative verda og intervjuet lærarane for å finne ut kva dei tenkjer kring temaet rettskriving. I tillegg har vi sett på kva lærarane har å halde seg til og gjennomført ein dokumentanalyse av læreplanane.

Vi har hatt ei parallell innsamling av kvalitative og kvantitative data for at dei to datatypene skal supplere kvarandre. I følge Grønmo (2004), gir kvantitative data grunnlag for å sjå generelle mønster, mens den kvalitative metoden kan utdjupe og konkretisere dataa. Den kvalitative metoden kan også kompensere for avgrensingar ved måleinstrumenta og analyseteknikkane ein har nytta i dei kvalitative resultatane.

## 4. Samandrag

### 4.1 Læreplanar

I samanlikninga av læreplanane i Noreg og på Island har vi som tidlegare nemnt brukt ein synkron analyse. Førsteintrykket vårt, i møte med den norske læreplanen, var kor lite det var lagt vekt på rettskriving. Vi la også merke til at den norske planen la stor vekt på sjanger. I den islandske læreplanen derimot var det lagt langt større vekt på rettskriving, mens sjanger var heilt utelate. Vi la også merke til at eitt av kompetansemåla etter 10. årssteg i den islandske læreplanen er å vite at rett ortografi er å vise respekt for språket, teksten og lesaren. Under arbeidet med å nærlese dokumenta forsterka desse inntrykka seg. Orda vi leita etter i den norske læreplanen var rettskriving, ortografi og sjanger. I den islandske læreplanen har vi leita etter stafsetning, rétttritun og bókmenntagreining. Orda rettskriving og ortografi betyr stafsetning og rétttritun, ordet sjanger betyr bókmenntagreining (Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum).

I fagplanen i norsk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet frå 1. august 2013 er ordet *rettskriving* ikkje brukt. Ordet *ortografi* er brukt to gonger, og *sjanger* er nemnt 14 gonger. Vi gir her nokre døme på korleis orda er nytta i læreplanen. Når vi siterer frå fagplanen i norsk, vil dette vere på bokmål, sidan det ikkje eksisterer noka utgåve av denne på nynorsk. Dei to gongene ordet *ortografi* er brukt er:

I kompetansemåla under skriftleg kommunikasjon, etter 7. årstrinn, står det:

«Mål for opplæringen er at eleven skal kunne mestre sentrale regler i formverk og **ortografi** og skrive tekster med variert setningsbygging og funksjonell tegnsetting»  
(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8).

I kompetansemåla etter 10. årstrinn står det:

«Mål for opplæringen er at eleven skal kunne uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, **ortografi** og tekstbinding» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9)

Sidan ordet *sjanger* er brukt langt fleire gonger enn *ortografi*, har vi valt ut nokre døme på bruk av ordet. Under skriftleg kommunikasjon står det: «Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og **sjangere**»  
(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Under kapittelet om grunnleggjande ferdigheiter står det: «Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige **sjangere** på en hensiktsmessig måte»



(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Orda *rettskriving* og *ortografi* er ikkje tekne med under grunnleggande ferdigheiter i norsk. Derimot står det: «Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

Under kompetansemåla etter **7. klasse**, skriftleg kommunikasjon står det: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne: lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike **sjangere** på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8).

I kompetansemåla etter **10. klasse** i skriftleg kommunikasjon står det: «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 mulige tolkninger» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

I fagplanen for islandsk i Aðalnámsskrá grunnskóla frá 2013 er ordet *bókmenntagreining* ikkje nemnt. *Réttiritun* er brukt to gonger og *stafsetning* er brukt 17 gonger. Då har vi valt å utelate den islandske planen for døve og framandspråklege, der orda også er nemnt ei rekke gonger. Vi gir her nokre døme på korleis orda er nytta i læreplanen.

I innleiinga til den islandske fagplanen står det: «Greina má þjálfun í ritun i tvo meginþætti þótt þeir séu oft samofnir í reynd. Annars vegar er textinn sjálfur, svo sem val á textagerð, skipan efnispáttu, málsnið, mál og stíll. Hins vegar eru tæknileg atriði, þ.e. skrift, **stafsetning**, uppsetning og frágangur texta» (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, s. 99). Omsett til norsk: Skrivetreninga kan ein dele i to delar, trass i at dei i røynda er tvinna saman. På den eine sida er sjølve teksten, slik som val av tekstproduksjon og språkleg register, korleis ein set opp innhaldet, språk og stil. På den andre sida er det den tekniske skrivinga, skrift, rettskriving, tekstoppsett og finpuss.

Under kompetansemål på side 103 står det:

„Við lok 4. bekkjar getur nemandi: beitt einföldum **stafsetningarreglum** og notað tiltæk hjálpargögn við hæfi» (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, s. 103). Omsett til norsk: Etter 4. årssteg kan eleven: bruke enkle **rettskrivingsreglar** og bruke tilgjengelege hjelpemiddel etter trong.

«Við lok 7. bekkjar getur nemandi beitt helstu atriðum **stafsetningar** og greinamerkjasetningar og hefur náð valdi á þeim» (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, s. 103). Omsett til

norsk: Etter 7. årssteg kan eleven: bruke dei mest vanlege **rettskrivings-** og teiknsetjingsreglane og ha kontroll på dei.

«Við lok 10. bekkjar getur nemandi beitt reglum um **réttritun**, hefur náð góðu valdi á stafsetningu og gerir sér grein fyrir að rétt stafsetning er virðing við mál, texta og lesanda» (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, s. 103). Omsett til norsk: Etter 10. årssteg kan eleven: bruke **rettskrivingsreglar** og ha fått god kontroll på **rettskrivinga**, vere merksam på at rett rettskriving er respekt for språk, tekst og lesar.

Den islandske læreplanen har også ein eigen del der det står om vurdering i faget, dette har ikkje den norske læreplanen. I den delen er ordet *stafsetning* brukt slik:

For karakteren A «Beitt **stafsetningu** og greinamerkjasetningu af öryggi og fylgt mjög vel viðmiðun um uppbyggingu text» (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, s. 119). Omsett til norsk: Bruke rettskriving og teiknsetjing med sikkerheit og følge krav til tekstoppsett svært godt.

For karakteren B «Beitt **stafsetningu** og greinamerkjasetningu af nokkru öryggi og fylgt vel viðmiðun um uppbyggingu texta» (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, s. 119). Omsett til norsk: Bruke rettskriving og teiknsetjing godt og følge krav til tekstoppsett.

For karakteren C «Beitt að vissu marki góðum vinnubrögðum við ritun, skipað efnispáttum í samhengi og mótað málsgreinar og efnisgreinar, beitt **stafsetningu** og greinamerkjasetningu sæmilega og fylgt viðmiðun um uppbyggingu texta» (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, s. 120). Omsett til norsk: Bruke rettskriving og teiknsetjing nokså godt og følge krav til tekstoppsett.

I dette samandraget kan vi sjå tydeleg at rettskriving er vektlagt i langt større grad i den islandske læreplanen enn i den norske. Det kan sjå ut til at vektlegginga i LK06 er på sjangerkunnskap, noko som er fråverande i Aðalnámsskrá grunnskóla. Vi ser også at i Aðalnámsskrá grunnskóla er vurderingskriterium ein del av læreplanen der rettskriving er trekt fram på alle karakterar. Dette er fråverande i Læreplanen for Kunnskapsløftet. Kravet som kjem frå styrande organ styrer kva som skjer i skulen. Det kan sjå ut til at dei to landa har ulike mål med læreplanane sine. Når rettskriving er så sterkt vektlagt ovanfrå på Island, vert det kanskje meir akseptert å bruke tid på dette i skulen. Det er eitt av dei sterkaste prioriterte områda for lærarane. I Noreg er det sjanger som er sterkt vektlagt i læreplanen, og då er skrivning av tekstar i ulike sjangrar det lærarane prioriterer mest i undervisninga si. I tillegg seier det kanskje like mykje eller meir at enkelte tema er fråverande i dei ulike læreplanane.

## 4.2 Intervju med lærarar i Noreg og på Island

### 4.2.1 Samandrag av intervju i Noreg

Vi har intervjuet fire lærarar på to skular i Sogn og Fjordane. Den eine skulen er i ein by, den andre i ei bygd. Begge skulane har nynorsk som hovudmål. Vi vil kalle lærarane på skulen frå bygda, lærar 1a og 1b. Lærarane på byskulen kallar vi lærar 2a og 2b. Lærar 1a og lærar 2a er menn, dei to andre kvinner (sjå tabell side 27).

På spørsmålet om korleis norskundervisninga var då dei sjølve var elevar, og kva som var vektlagt den gongen i forhold til korleis undervisninga føregår i dag, får vi ulike svar. Lærar 1a meiner elevane jobba mykje meir med tekstane sine den gongen enn dei gjer no. Lærar 1b hugsar stilane, der det var lagt vekt på dei gode skildringane. Ho hugsar ikkje at dei skulle skrive sakprosa, slik som i dag. Lærar 2a tenkjer tilbake på grammatikk og teiknsetjing, og at det språklege var sterkt vektlagt. Dei hadde eigne oppgavehefte der dei jobba med dette. Han seier også at litteratur og litteraturhistorie har fått ein stor plass no, det var det lite av den gongen og at det no er langt fleire skrivesjangrar elevane skal meistre. Då var det forteljinga som gjaldt, det var eit langt smalare sjangerperspektiv. Norskfaget er vorte svært vidt, seier han. Lærar 2b seier krava til elevane har auka sidan ho gjekk i skulen for rundt ti år sidan. Det er vorte eit auka fokus på tekstskaping og sjangerkrav. Ho viser til at då ho gjekk på skulen, skulle dei ikkje skrive kåseri, dei las det gjerne, men det var først på vidaregåande dei skulle skrive kåseri sjølve. Ho seier dei brukte enda meir tid på litteratur og litteraturhistorie. Ho tenkjer og at dei brukte meir tid på rettskriving enn ein gjer no. Dei jobba med hefte med oppgåver med til dømes *då/når* og *å/og*. I dagens skule er det ikkje mange gonger ein jobbar med rettskriving- og grammatikkoppgåver, seier ho. I staden får elevane hjelp undervegs mens dei skriv. Ho seier ho gir elevane tilbakemelding på rettskriving og grammatikk, og så skal dei sjølve jobbe med det, i staden for at dei får hefte med *og/å* og *då/nå* og andre ting. Vi spør då om det var meir av dette då ho gjekk i skulen. Dette stadfestar ho.

Det er ulikt kva lærarane vel å prioritere i norskundervisninga si. Lærar 1a er tydeleg på kva som er viktigast dersom han lyt prioritere, det er lesedugleiken. Alle vil ha bruk for å vere ein god lesar, meiner han. «Lesing har ein bruk for i alle samanhengar i heile livet, til og med på Facebook». Når det gjeld skiving, meiner han det er mange av elevane som ikkje kjem til å nytte skrift i framtida. Han tykkjer likevel det er viktig å lære dei å skrive og at elevane lærer skrivereglar, sjølv om det er i varierende grad dei klarer å nytte seg av dette. Han seier vidare at PC og retteprogram fører til at dei svakaste får færre feil no enn før.

Lærer 1b er meir diffus. Ho snakkar om alle temaa i Læreplanen og pratar om kor viktige alle er. Ho er også meir styrt av kva som er eksamensstoff. «Ja, så det er masse eg prioriterer, men eg veit ikkje kva.... Eg veit ikkje om eg svarer på spørsmålet»? Vi spør om ho prioriterer mest lesing eller mest skriving fordi vi vil ha eit tydelegare svar. Ho svarer då: «Begge deler, og spesielt det med leseforståing, at dei skjønner det dei les». Vi ber ho utdjupe dette, og då svarer ho: «Vi har jo lese, skal vi sjå ein, to, fem bøker no. Ja...og så pleier eg og å ha slike litterære samtalar med dei, sant».

Lærer 2a bruker mest tid på litteratur og litteraturhistorie, men seier også at dei gjer ein del grammatikk også. Denne grammatikkøkta føregår i samband med innleveringar. Då går han gjennom grammatiske reglar, repeterer kommareglar, anna teiknsetjing, *å/og* og andre ting som utmerkar seg og elevane har vanskar med. Av og til deler dei elevane inn i grupper på tvers av klassane og køyrer kurs i ulike emne.

Lærer 2b prioriterer å lære elevane å skrive godt, det bruker ho aller mest tid på. « ... og så lærer eg dei ...masse i korleis dei skal lære seg sjølv å lære ...og så bruker vi litt tid på det at dei skal bli gode lesarar ..ja.. Viss dei er gode å lese og har gode lesestrategiar då kjem dei langt».

På spørsmålet om kva utforminga av dei ulike læreplanane har hatt å seie for norskundervisninga og i kor stor grad læreplanen styrer undervisninga deira, spriker svara etter kor lang erfaring dei har med å undervise. Lærarane 1a og 2a som har 36 og 25 års erfaring i skulen, seier dei ulike læreplanane ikkje har hatt så mykje å seie, dei let seg ikkje styre av læreplanen. Lærer 1a seier «Eg har aldri likt læreplanar, grunnen til det er at det er ei salig blanding av fine ord som eg ikkje heilt får taket på kva betyr. Så eg har halde meg til læreboka og gjort det på min måte». Han seier om seg sjølv at han har vore ein dårleg læreplanlærer. Lærer 2a er heller ikkje så oppteken av læreplanen. Han seier han køyrer sitt løp. Han les og sjekkar innimellom, men stort sett samsvarer det han gjer med læreplanen. Han seier likevel at dersom det kjem noko heilt nytt, tek han sjølv sagt tak i det og bruker det.

Dei to andre lærarane har lite erfaring, og har berre undervist i skulen under LK06. Lærer 1b fortel at ho har læreplanen hengande over arbeidspulten sin og bruker den aktivt. Lærer 2b nyttar også læreplanen aktivt. Ho seier at planlegginga vert gjort først, og så sjekkar ho om ho har dekning for det i Kunnskapsløftet. Dersom ho ikkje har det, kuttar ho det. Uansett om ho synest det er viktig, vert det kutta dersom ho ikkje har ryggdekning for det i læreplanen. Sidan måla er såpass vide, er det likevel ikkje så ofte dette skjer.

I høve til korleis dei nasjonale prøvane påverkar undervisninga deira er svara ulike. Lærer 1a seier han aldri har tenkt noko særleg på desse prøvane. Dei vert tekne når dei kjem. Han er usikker på verdien av prøven, kva ein gjer etter at resultatata føreligg. Han seier dei nasjonale prøvane er oppskrytte. Han legg til at han tykkjer ein del av elevane les dårleg, at dei er tekniske lesarar. «Kva las du no som det heitte før, det klarer dei ikkje å svare på, det tykkjer eg er vorte eit større og større problem. Det har jo med sånne flimmersamfunn å gjere. Elevane klarer ikkje fokusere anna enn nokre få minutt». På same skule seier lærar 1b at ho heller ikkje vert påverka av den nasjonale prøven, ho har ikkje hatt elevar oppe til denne prøven.

På byskulen er svara frå lærarane svært ulike. Lærer 2a svarer kontant «Nei!» på spørsmålet om på kva måte dei nasjonale prøvane påverkar undervisninga. Lærer 2b derimot, svarer nølande at dei påverkar heile skulen. Ho har jobba på ulike skular og seier at det varierer kor viktige prøvane er på dei ulike skulane. Ho seier at resultatata på denne skulen er veldig viktige, og at ho ikkje visste det før etter at prøvane var tekne.

Skriveopplæringa varierer frå lærar til lærar. Lærer 1a prøver å variere mellom orddiktatar, ein inngangssetning til ei oppgåve og oppgåver innan sakprosa eller skjønnlitteratur. Planen i dag er å variere, seier han. Han dreg fram at dei i niande og tiande rotar det skikkeleg til for elevane med at dei både skal lære bokmål og nynorsk. Då byrjar det å verte vanskeleg for enkelte.

Lærer 1b viser til skriveopplæringa og legg til at dei har små drypp med grammatikk innimellom. Ho er mest oppteken av dei store delane i teksten. Ho ser først på det og så på dei små delane grammatikk og rettskriving. Ho legg merke til at elevar aldri vert ferdige med *då/når*, *å/og*, og aldri med samansette ord. Dette slit dei med heile tida. Ho har også ein elev som set stor bokstav midt inne i teksten, seier ho.

På byskulen seier lærar 2a at skriveopplæringa stort sett føregår med skriving og innlevering av oppgåver. I tillegg let han elevane få sjå tekstar på storskjerm, eller at han deler dei ut. Då kan dei diskutere ei innleiing, snakke om korleis ein kan gjere ei innleiing spennande, diskutere kva som gjer at ein tekst er bra og korleis ein kan fange lesaren. Då ser dei også på ordval og diverse andre ting. Til dette bruker han anonymiserte elevtekstar.

Lærer 2b seier ho lærer elevane dei ulike sjangrane og så skriv dei tekstar innanfor desse. Ho har prøvd å nytte kameratvurdering med at elevane skal vurdere kvarandre sine tekstar, men dette har ikkje fungert noko særleg på deira trinn. Ho seier vidare at ho rettar tekstane deira,

elevane må rette alle skrivefeila sine, før dei leverer teksten inn att og får karakteren sin. Ho rettar den same feilen berre ein gong. (Ho nyttar ein fargekode etter det). Elevane må gå inn att i teksten, redigere og rette på det dei har gjort. Dette meiner ho er lærerikt. Dei skal føre dei feila dei har inn i ei personleg ordliste. Denne skal dei alltid ha hjå seg. «...så når dei skal skrive ein ny tekst, skal dei sjekke at dei ikkje skriv til dømes menneske feil i fleirtal ...sant.. Ja, og eg har sagt nåde dykk, om eg ser den feilen ein gong til». «..eg tenkjer at den personlege ordlista deira er gull verd viss dei bruker den» «...nokre har 60 og nokre har få..» «..ordlista skal vere levande..»

Vi vil finne ut kva lærarane er mest opptekne av i tekstane til elevane. Lærar 1a er oppteken av at det skal vere eit fint og oversiktleg arbeid og at dei følgjer sjangerkrava. Elevane må ha ei inndeling med innleiing, hovuddel og avslutning. Han seier at dei flinkaste får til ein link mellom innleiing og avslutning, eller ei litt uventa avslutning når dei skriv noveller. Vidare er han oppteken av at dei les korrektur, det gjentek og gjentek han. «..no med retteprogram og slikt, så blir det ikkje så rett likevel..» Han seier mange elevar slit med å sjå feila sine på skjermen. Derfor vil han at dei skal skrive teksten sin ut og korrigere etterpå. Han held fram ti-tolv ord som dukkar opp att som klassiske feil. Dei dukkar opp att nesten på kvar bidige innlevering. «Eg skjønner ikkje kvifor vi ikkje greier å rydde ut dei. Men vi gjer ikkje det, altså». Han fortel at han lagar ei liste over dei ti mest berømte feila frå førre gong, og set dei på oppgåvearket, men det hjelper ikkje det heller. Ord som *viste*, *visste*, å *vere*, *å/og*, *då/når* seier han alltid er feil. Han fortel at han masar mykje om korrekturlesing og at dei må bruke retteprogrammet. Mange slit med dette fordi retteprogrammet ikkje ser samanhengen ordet skal stå i, slik som *skulle/skule*. «Får med o eller å og så vidare. Det er berre, altså retteprogram greier ikkje å skilje der, det er det berre den menneskelege hjerne som gjer». Lærar 1a er overraska over at elevane framleis skriv så mange feil med retteprogram, og lurar på om elevane hadde skrive betre på gamlemåten, med bok og blyant.

Lærar 1b meiner det viktigaste er at det må vere ein tekst med spenning og godt innhald. Teksten må kommunisere, seier ho. «Viss ikkje teksten kommuniserer så...., då er du langt ned med ein gong. God rettskriving, god spenning, gode skildringar, ja sa eg rettskriving, ja sant, det er det som må vere. Ja, det er stort sett alt».

Lærarane på byskulen er litt ueinige her. Lærar 2a prøver å ikkje vere mest oppteken av noko, han prøver å sjå på alt. Han innrømmer likevel det er mogleg at han til ei viss grad let seg styre av grammatikk og språk på kostnad av innhaldet. Lærar 2b er mest oppteken av

formuleringsevna, korleis setningane heng saman, korleis avsnitta heng saman og om innleiinga heng i hop med avslutninga. Rettskrivinga ser ho på heilt til slutt.

Som svar på påstanden om at elevane skriv dårlegare no enn før, deler lærarane seg. Begge lærarane på bygdeskulen seier at dei trur elevane er vorte litt dårlegare. Lærar 1b legg til at elevane skriv veldig munnleg, at dei skriv slik dei snakkar og at nokre er veldig prega av SMS-språk. «Dei skriv slike forkortingar, sant. *Di* (i staden for de), *mi* ( i staden for me). Nokre begynner å skrive *de* (for det). Dei begynner med det, og så klarer dei ikkje å slutte med det. Så eg trur eigentleg dei skriv dårlegare».

På byskulen er svara annleis. Lærar 2a trur at elevane skriv betre no. Arenaen for skrivning er mykje større i dag, så han trur derfor elevane må vere betre å skrive og at nivået er høgere. Lærar 2b stiller spørsmål om dette gjeld rettskriving. Når ho får som svar at det er heilskapen i skrivninga vi meiner, seier ho at elevane skriv mykje betre no enn før. Elevane er vorte flinkare til å formulere seg og lage tekstar med samanheng. Krava er vorte mykje høgere innanfor tekstskrivning. Ho seier vidare at SMS-språket, slangen og sosiale media dei skriv på, bidreg til at dei ikkje er like gode i rettskriving som dei var før.

Lærarane skal vidare seie noko om kva dei meiner særmerker ein elev som skriv godt. Alle lærarane er einige om at det er ein kombinasjon av innhald og form. Stikkord som: flink å ordlegge seg, lett å følgje, fint oppsett, god innleiing, hovuddel og avslutning, at ein svarer på oppgåva, å nytte språklege bilde, gode skildringar, jamt over god rettskriving, god rettskriving, har dei formelle tinga på plass og god rettskriving, grammatikk og samanheng, går att.

Vi ønskjer også at lærarane skal seie noko om kva dei vurderer som det viktigaste i tekstane til elevane. Her får dei alternativa: lengd, samanheng og truverde, rettskriving, sjanger og oppbygning. På bygdeskulen seier begge lærarane at det vert ein kombinasjon. Lærar 1a seier at det ikkje er noko kvalitetsstempel å skrive langt. Ein god tekst på to sider kan få ein god karakter frå han. Lærar 1b held fram at det er viktig at teksten kommuniserer, viss ikkje det karakteren langt ned.

På byskulen fortel lærar 2a at han av og til gir ein «litt sånn pedagogisk karakter, det er kanskje eit veldig bra innhald og kanskje mykje formelle feil». Han seier vidare at han likar at teksten skal ha det formelle på plass, og at han oftast trekkjer litt på karakteren dersom dette ikkje er i orden. Sidan informanten nesten orsakar seg for dette, får han spørsmål om han trur at han er meir oppteken av det formelle enn andre lærarar er. På dette svarer informanten: «Ja, nokon andre». Han fortel at dei i kollegiet har drøfta mange tekstar og at mange lærarar har motsett

syn. «Dei ser berre innhaldet og bryr seg ikkje om det formelle og vil gi ein annan karakter". Han uttaler at det kan vere ein karakter i språk når dei vurderer. Lærar 2b seier at det ho vurderer som det viktigaste i tekstane til elevane, er om dei klarer å dele teksten sin inn i ei innleiing, ein hovuddel og ei avslutning.

Informantane får spørsmål om kor mykje av skrivinga til elevane føregår på data. Her svarer lærarane på begge skulane at det er så å seie alt. Alt av innleveringar og tentamenar er skrive på datamaskin. Berre ein av lærarane, lærar 2b oppgir at elevane får spesifikk opplæring i retteprogram. Ho fortel at alle kan bruke Lingdys, og at det har fungert ekstra godt for dei elevane som har spesielle behov. Dei skal no over på eit nytt program, CD-ord, som ein del av mikroverkstaden. Alle elevane får ei kort innføring, og elevane som har spesielle behov vert kursa ekstra. Ho fortel at ho også har brukt tid på å hjelpe dei med funksjonane i Word, slik som synonym til dømes.

Dei andre lærarane seier at dei ikkje driv noko spesifikk opplæring i retteprogram. «Dei får vite såpass at dei forstår poenget og dei greier å bruke programmet, men det er ikkje alle som gjer det likevel» (Lærar 1a). Lærar 1b meiner dei har fått opplæring tidlegare, før ho overtok elevane. «Vi bruker retteprogram heile tida, men retteprogrammet tek ikkje alt. Av og til har eg lurt på om det hjelper eller om det har ført til hjelpeløysse, om det lurar dei litt?» (Lærar 1b).

Lærar 2a seier at han har sagt til elevane at maskinene ikkje klarer å tenkje, og at til dømes reglane for *å/og* må dei kunne sjølv. Der må dei stole på sin eigen kompetanse. «De må stole på dykk sjølv, på reglane de skal bruke og ikkje bry dykk om den streken. Maskina vil markere feil som ikkje nødvendigvis er feil, så det går ikkje an å stole på den».

På spørsmål om lærarane ser dei same feiltypane når elevane skriv for hand som når dei skriv på data, svarer lærar 1a og 2a at dei ikkje ser så mykje av det elevane skriv for hand. Dei er derfor usikre. Lærar 1b svarer også at det er litt vanskeleg å svare på, men ho meiner dei skriv meir munnleg når dei skriv for hand. Lærar 2b meiner også at dei skriv meir feil når dei skriv for hand. «Elevane hadde hatt mykje meir feil viss dei ikkje hadde hatt retteprogram», seier ho.

Av feiltypar som går att i elevtekstane, seier alle lærarar at *å/og* er eit stort problem « Dei bruker *å* i hytt og *vêr* utan at det er noko verb i nærleiken» (Lærar 1a) Lærar 1a seier vidare at verbet *å* vere er det verbet som det er mest feil på. Orda interesse og interessant er også gjengangarar, sjølv om han meiner retteprogrammet skulle ha teke det. Noko som går att i kvart bidige arbeid er v-i-s-t for visst, seier han. «PC-en godkjenner det, men det er feil bruk». At med ein og to t-ar har også elevane vanskar med, legg han til. Dette støttar også lærar 2a



opp om. «Retteprogrammet på maskina skil ikkje desse orda», seier han. Lærer 1b seier i tillegg at dei samansette orda er eit problem, sjølv om dei terpar mykje på dette. Ho dreg også fram *då/når* som ein vanske elevane slit med. Der får ho støtte frå lærarane 2a og 2b. I tillegg ser ho at elevane ikkje har kontroll på enkel-/dobbelkonsonant. I det heile tykkjer ho at elevane skriv svært munnleg, og at dei skriv dei snakkar. «.. ikkje minst dette SMS-språket deira som kjem inn att i desse skrivedagane». Lærer 2a legg til vanskar med kommareglar og ordstilling, og han dreg fram artikkelen eit og talordet eitt som ein feiltype som går att. Her skil ikkje retteprogrammet på maskina mellom dei to, og elevane får ikkje med seg at det er feil bruk av ordet, uttalar han. Lærer 2a legg til «Nokon slit jo sjølv sagt med bokmål og nynorsk då, men det er vel ikkje det du tenkte eigentleg?». Ein annan feil som går att og som lærar 2b held fram er inkjekjønn fleirtal, til dømes ordet menneske. Dei skriv med endinga -er. Elles føler ho ikkje at ho har den fulle kontrollen på kva ord det er som går att som feiltype.

På spørsmål om kva informantane legg i omgrepet rettskriving, er alle einige om at det er å skrive etter gjeldande rettskrivingsnormer. Lærer 1a og 2a legg til at orda skal kome i rett rekkjefølgje og at dei skal gi meining. Lærer 1b legg også til at det skal vere rett bruk av *å/og*, *då/når* og at bøying av verb og substantiv skal vere rett. Lærer 2a dreg fram ulikskapen i ordstillinga mellom bokmål og nynorsk som viktig å kunne, og som han reknar som ein del av rettskrivinga. Lærer 2b er den einaste som også definerer teiknsetjing som ein del av rettskrivinga.

Då lærarane vert spurde om kor mykje tid av norskundervisninga dei nyttar til rettskriving, og korleis denne undervisninga er lagt opp, svarer alle at denne undervisninga er i samband med skrivedagar og tentamenar. Lærer 1a seier: «Kvar gong eg gir att eit innlevert og retta arbeid, då bruker eg ofte tavla. Då har eg funne ti på topp, ikkje noko meir. Eg kunne ha teke meir, men...». Lærer 1b seier: «Det meste dreier seg om skrivedagane. Ja, der har du rettskrivinga. I alle fall hjå oss. I alle fall hjå meg, då». Ho seier ho tek feil som går att i tekstane opp på tavla, til dømes ordenstal. Lærer 2a: «.. viss du spør i forhold til... det har vi sikkert brukt mindre tid på enn andre deler av pensum... det er før og etter skriving, og så har vi enkelttimar av og til for å få litt variasjon. Det kan vere eit kryssord for eksempel». Han fortel også at dette kan vere ei oppgåve på Språkrådet sine sider, som dei løyser i fellesskap. Han seier likevel at han bruker lite tid på rettskrivingsundervisning ut i frå den totale norskundervisninga. På spørsmål om kvifor, svarer han «Nei, fordi det meste er på plass. Eg ser ikkje nokon grunn til å herje veldig mykje med det for å seie det sånn». Lærer 2b: «Vi har teke nokre bolkar etter at dei har hatt skrivedag og tentamen... Eg såg at *då* og *når* og *å/og* var mange som gjorde feil. Då har vi jobba

med det, men vi har ikkje noko fast...». Ho seier vidare at dei før skrivedagar og tentamenar repeterer reglar, og at ho passar på at dei har reglane lett tilgjengelege.

Under dette spørsmålet kjem lærar 1a på fleire feiltypar som går att hjå elevane. «Moderne elevar ser ikkje, høyrer ikkje forskjellen på å sitje og å setje. Eg sat meg ned for eksempel». Han legg også til at det er ein del nynorske verb dei balar med, til dømes hjelpte. Han tek også opp att viste og visste. Når han så går gjennom desse klassikarane, som han vel å kalle dei, seier elevane at dei har hatt dette før. «Men feila dukkar likevel opp att, gong på gong», seier han.

Vi spør lærarane om dei ser skilnad i kor rett elevane skriv no i forhold til før. Her er det sprik i kva lærarane svarer. Lærar 1a meiner at elevane skriv meir rett no. Han seier at dei flinkaste elevane skreiv like rett før, men han meiner at dei svakaste skriv meir rett no. Dette fordi dei har retteprogram på datamaskina. «PC-en er nesten blitt som kalkulatoren i matematikken». Lærar 1b er usikker på dette. Ho har ikkje jobba lenge nok i skulen til at ho kan uttale seg, seier ho. Lærar 2a har inntrykk av at skrivedugleiken har utvikla seg i ei meir positiv retning på andre område. Nølande svarer han at han ikkje ser nokon forskjell på sjølve rettskrivinga. Lærar 2b derimot meiner at dei skriv meir feil no enn før. Ho meiner fokuset er flytta til tekstskaping og produksjon av tekstar framfor at orda er rette. Ho dreg også fram at framveksten av sosiale medium, har ført til at elevane skriv som dei snakkar.

Vi er interesserte å finne ut om det er ulikskapar på kva lærarane rettar i samband med svake og sterke elevar. På bygdeskulen svarer både lærar 1a og lærar 1b at dei ikkje rettar alt hjå dei som skriv veldig mykje feil. Har elevane skrive tre sider, rettar dei berre første sida, kanskje ikkje alle feila der heller. «Når dei får dei (tekstane, vår merknad) att, og det ser ut som det er skote med maskingevær, sant. Det er det ikkje hjelp i» (Lærar 1a). Lærar 1b peikar på ein tekst som har fått karakteren 3 «Det var feil på alt i frå verb, substantivbøying, eg fann feil på alle desse små delane, men voldsamt bra på det store. Men taklar ikkje det her ... Då rettar eg halve...Hadde voldsamt bra innhald, men elendig rettskriving» (Lærar 1b). Begge lærarane seier at dei rettar alt på sterke elevar. Lærar 1a rettar alt frå karakteren tre og oppover (Her ser det ut til at dei to lærarane ser ulikt på kva dei reknar som flinke/sterke elevar).

På byskulen er lærar 2a einig med lærarane frå bygdeskulen. Når det gjeld dei svake elevane, plukkar han ut nokre område eleven skal jobbe med. Dei sterke elevane rettar han alt hjå. Vi ber han definere kvar på karakterskalaen ein sterk elev ligg, svarer han at det er ein femmar. På spørsmål om han rettar alt hjå ein elev med ein firar, svarer han «nei, nei, nei...» Her er han i utakt med lærar 1a som rettar alt frå karakteren tre og opp. Lærar 2b skil seg frå dei andre med at ho på dei svakaste elevane har meir fokus på å kommentere rettskrivinga. Dette har

femmar- og seksarkandidaten som oftast på plass, seier ho. Hjø elevar med karakteren tre, ser ho på rettskrivinga og at setningane skal henge godt i hop.

Lærarane svarer ulikt på kva dei meiner er grove feil i elevtekstar. Lærar 1a meiner at for flinke elevar er grove feil slurvefeil. Han meiner slike feil kjem av at dei er for lite konsentrerte. «Dei fokuserer for lite, er gjerne leie, dei gidd ikkje ... og så er det alltid slik at den siste sida har fleire feil enn den første sida». For ein middels elev har han ikkje tenkt over kva som er grove og mindre grove feil. Han dreg fram samnamn og særnamn (Vår merknad: Stor bokstav på særnamn?). Det meiner han alle skal greie. Lærar 1b dreg fram dei samansette orda, dei tykkjer ho er irriterande, kanskje ikkje så grove, men ho likar ikkje dei. Ho fortel også om ein elev som skriv *tokk* i staden for *tok*. Feil bøyning av verb ser ho også som ein grov feil. Ho tykkjer det er trist å sjå elevar som øydelegg teksten med at dei ikkje bøyer verba rett. Substantiv også, sjølv om ho seier at det ikkje er så mykje feil på substantivbøyinga. *Då/når* skjønner ho ikkje at dei ikkje forstår etter kvart. «Vi tek det jo opp att heile tida, regelen kvar gong når, den gong då. Likevel er det såne som dei ikkje ... Dei klarer ikkje dei, sant...». Lærar 2a ser bokmålsord som dei grovaste feila. Han ser også bøyning av både verb og substantiv som grove feil. «Tja, altså bøyingsendingar, det er det meir no enn det var før. Det ser eg både på verb og substantiv... **Det** er no grunnleggande». Lærar 2b uttalar «Grove feil? Det høyrer litt ... så strengt det». Ho vil heller kalle det manglar enn feil. Når elevane ikkje skriv stor bokstav, når dei ikkje deler teksten inn i avsnitt, når setningane ikkje gir meining, om det manglar subjekt eller verbal i setninga og dersom teksten ikkje kommuniserer, seier ho dette er manglar. Ho legg også til at dersom elevane skriv tydelege bokmålsord, er dette også ein mangel.

På spørsmål om kva lærarane forventar at elevane skal gjere med feila dei har merkt, svarer alle at dei forventar at elevane lærer av feila sine. Lærar 1a skildrar ein kode han nyttar på alle elevane. Der skal elevane finne ulike typar feil dei har i teksten sin og fortelje om dei i klassen. Dette er likt både for dei svake og sterke elevane. Lærar 1b krev ikkje at elevane skal skrive opp att feila sine, men ho skriv feila ned og set det opp som mål at dei ikkje skal gjenta feila sine på neste skivedag. Ho tek også opp feila på tavla, seier ho. Lærar 2a tek heller ikkje inn att tekstane for å sjå om dei har retta feila sine, han seier det er deira ansvar å gjere dette. I samband med skivedagar har dei av og til kurs. «Av og til har vi ein time eller to der vi fokuserer berre på dette her». Lærar 2b forventar at elevane rettar tekstane og puttar dei feilskrivne orda inn i den personlege ordlista si. Ho forventar at dei nyttar denne neste gong dei skal skrive og at ikkje feilen gjentek seg. Dersom det er mange som har same feilen, tek ho det opp i plenum. «Eg har ei lita økt der eg snakkar med dei om kva som var typiske feil denne

gongen, og kva dei må fokusere på og ikkje gjere feil neste gong. (Tidlegare i intervjuet har lærar 2b sagt at elevane hennar må rette teksten sin før dei får karakteren sin).

Vi er også interesserte i å høyre kva dei nye rettskrivingsreglane har ført til for lærarane. Her svarer tre av lærarane at dei ikkje har hatt noko å seie for dei. Det var berre lærar 2b som uttrykte frustrasjon over dei nye reglane. «Uff, meir forvirring». Ho fortel at ho før trudde ho hadde kontroll på kva som var lov og ikkje lov, men at ho no er usikker. Ho seier dei bruker ordbok.no mykje. Den bruker dei i klasserommet og elles når dei skriv. Det er ikkje lov å bruke den på tentamenar og skrivedagar, men elles nyttar dei den flittig.

I samband med korleis dei trur elevane vert påverka av dei nye rettskrivingsreglane, har ikkje lærar 1a noko svar. Lærar 1b trur ikkje dei har noko særleg å seie for elevane enno. Lærar 2a er veldig tydeleg og svarer «Eg trur ikkje det påverkar dei i det heile tatt». Når eg spør om han trur det er vorte vanskelegare, seier han «Nei..nei, eg veit ikkje». Lærar 2b tykkjer det er vanskeleg å seie. Så seier ho: «Dei veit jo knapt at det er kome ei ny. Eg har sagt at klammene er vekke (ler). Dei visste ikkje kva klammer var, sant, så (ler). Eg trur ikkje det påverkar dei mykje».

#### **4.2.2 Samandrag av intervju på Island**

Vi har intervjuet fire lærarar på fire ulike skular på Island. Dette er to skular frå stor-Reykjavikområdet og to skular frå to ulike bygder (sjå side 34). Som tidlegare nemnt bruker vi kennari (det islandske namnet for lærar) for å unngå forvirring rundt dei åtte lærarane.

Vi spør om korleis islandskundervisninga var då dei sjølve var elevar, og kva som var vektlagt den gongen. Alle dei fire lærarane seier at det var lagt veldig stor vekt på grammatikk og rettskriving då dei gjekk i skulen.

Kennari 1 tykkjer ikkje grammatikk- og rettskrivingsundervisninga er så forandra, den held dei på med no og. Oppgåvene er mykje meir varierte enn dei var den gongen. Føremålet er det same, å lære seg å analysere setningar, lære seg kva for ei ordgruppe kvart ord høyrer heime i, setningsoppbygging og grammatikk- og setningsanalyse. Ho seier at den største forandringa er at då ho gjekk på skule, var det mykje pugging innan litteratur. Då var til dømes pugging av dikt vanleg, dei skulle ikkje tolke dikta slik som no. Ho legg til at det no er mykje tolking av tekstar, både i noveller, forteljingar og dikt. Dei les også fleire heile bøker, heile islendingssagaer og heile noveller. Då ho gjekk på skulen var det svært vanleg å lese korte utdrag frå bøker. I skulen i dag er det lagt mykje vekt på både tolking og framføring av ulike arbeid. Ho seier også

at ei anna stor endring er at elevane skal uttrykkje egne meiningar og drøfte og diskutere mykje meir enn før.

Kennari 2 hugsar i tillegg til at det var lagt stor vekt på grammatikk og rettskriving, dei islandske sagaene og litteraturen. Ho ser ikkje så store forandringar, og seier at dei islandske sagaene framleis er pensum på ungdomsskulen. Ho tykkjer den største forandringa er at dei arbeider mykje meir variert med stoffet, og at den største ulikskapen er at det no er fleire måtar å undervise på.

Kennari 3 held fram grammatikk og rettskriving som det han hugsar det var lagt mest vekt på i hans skuletid. Denne undervisninga gjekk mykje ut på reglar og detaljkunnskap. Han seier at då han gjekk på skulen, lærte han rettskriving etter rettskrivingsreglar. Dei jobba med den gamle rettskrivingsboka frå 1940-talet. Dei gjekk gjennom den side for side, alt veldig formfast og regelretta. Det same gjaldt for grammatikken. Han tykkjer mykje er forandra. Han legg sjølv stor vekt på det visuelle minnet, og seier at det er funne ut at det er kanskje det som er det store når det gjeld rettskriving.

Kennari 4 seier at i tillegg til at det var lagt stor vekt på grammatikk og rettskriving, var det fleire store prøvar. Ikkje berre jule- og vårtentamen, men også andre store prøvar. Det stod meir på spel då enn det gjer no. På hennar skule er det no berre tentamen om våren. Dei har delt året inn i tre semester. Det er det elevane leverer inn i form av arbeidsbøker eller oppgåver som vert grunnlaget for karakteren om våren. Ho seier også at emna er vorte enklare eller mindre. Dei underviser til dømes ikkje i alle tidene som ho måtte lære. No ser dei berre på presens og preteritum, mens dei i hennar skuletid hadde dei andre tidene også. I tillegg seier ho at innhaldet i grammatikk er kutta ned. Dette gjeld ikkje litteraturen. Ei anna forandring ho held fram, er undervisningsmetodane. Dei har endra seg mykje, seier ho.

Når det gjeld spørsmålet om kva dei ulike lærarane prioriterer mest i undervisninga si, seier tre av lærarane at dei prioriterer lesing, mens den fjerde læraren (kennari 1) seier at ho fordeler dette likt på hovudemna i faget.

Kennari 1 seier at viss ho har seks undervisningstimar i veka til islandsk, bruker ho to av dei til rettskriving og skriving, to til litteratur og to til grammatikk. Ho seier at dei på hennar skule legg meir vekt på rettskriving enn andre skular. Kanskje ikkje i tidsbruk, men dei snakkar veldig mykje om rettskriving og språkbruk med elevane. Det er dette elevane treng i desse datatider, seier ho. Dei må lære å skrive og å uttrykkje seg. Dei har derfor regelmessige skriftlege innleveringar.

Kennari 2 er tydeleg på at det er lesinga som vert lagt mest vekt på. Ho fortel at skulen ho arbeider på er med i eit prosjekt, og er ein utviklingskule i lesing og leseforståing. Det har dei vore dei siste fire åra. Dei legg stor vekt på leseglede og å oppmuntre ungdommane til å lese for å nyte. I tillegg legg dei stor vekt på grammatikk. Ho fortel at dei ikkje gjer direkte rettskrivingsøvingar. Dei arbeider likevel med rettskriving i samband med oppgåveskriving. Skulen har også kjøpt tilgang til ei webside *stoðkennarinn* (støttelærar). Der skal elevane gå inn og løyse rettskrivingsoppgåver, dette vert registrert og vert med som ein del av vurderinga.

Kennari 3 er også svært tydeleg på at han legg vekt på lesing. Han vil at elevane skal ha glede av både lesing og skriving. Han vil også ha dei til å gruble litt og legg stor vekt på arbeidet med litteratur. Der er han oppteken av å lære elevane litterære omgrep som dei kan ta i bruk innan litterære analysar. Han seier at han ønskjer elevane hans skal verte lesande individ, og det oppnår ein ikkje med pliktoppfyllande lesing, seier han.

Kennari 4 seier at ho dei siste åra har lagt mest vekt på lesing. Dette gjer ho fordi ho meiner at elevane då også vert betre i å bygge tekstar og å få betre rettskriving. Lesinga er mest for å nyte, og det ikkje så ofte det er lagt opp til at dei skal levere oppgåver i samband med det dei har lese. Ho seier vidare at ho lærer elevane rettskrivingsreglar i eigne bolkar. Ho tykkjer likevel det er svært vanskeleg å kritisere rettskriving hjå elevane, fordi ho er redd for å ta glede med å skrive frå dei elevane som har vanskar med rettskriving. Ho seier at ho er oppteken av at dei byrjar setningane med stor bokstav og at dei nyttar punktum.

På spørsmålet om kva utforminga av dei ulike læreplanane har hatt å seie for islandskundervisninga, og i kor stor grad læreplanen styrer undervisninga deira, er svara noko ulike.

Kennari 1 gir uttrykk for at ho er negativ til nye læreplanar: «Eg tykkjer læreplanar ofte er yndlingsoppgåver til dei forskjellige utdanningsministrane. Dei vert trekte ned over hovudet på oss». Ho legg vidare til: «Det er mykje styring ovanfrå. Eg tykkjer læreplanar skal vere utviklingsarbeid. Den skal byrje på dei yngste aldersstega og så flytte oppover i utdanningssystemet». Ho seier at det ser ut som at det er forandring for forandringa sin del. Planen styrer likevel mykje. Det er planen som seier noko om kva elevane skal ha lært etter at dei er ferdige med 10. klasse. Krava frå vidaregåande skular styrer dei også, legg ho til. Dette fører til at dei i både 9. og 10. klasse legg spesielt stor vekt på rettskriving.

Kennari 2 uttaler at det er sjølve rammeverket dei skal jobbe ut i frå, og at alt nytt lærestoff er laga ut i frå læreplanen. Ho seier at det i islandskfaget ikkje er kome så mykje nytt lærestoff dei

siste åra, og at dette tek lang tid. Skulen ventar på nye lærebøker. Den offentlege lærebokprodusenten *Námmsgagnastofnun* held på å lage nye lærebøker etter den nye læreplanen. Ho seier at dei på hennar skule har jobba målretta med å tilpasse seg den nye læreplanen. Det har dei gjort med å ta vare på det som tener den nye planen, og så å legge til nytt lærestoff. Ho fortel vidare at dei har jobba mest med å utvikle nye undervisningsmetodar og å tilpasse undervisninga til enkeltindividet.

Kennari 3 trur også at læreplanar har mykje å seie. Han dreg spesielt fram det store kravet til individuell tilpassing, og at ulike elevar skal få lov til å finne sin eigen måte å lære på.

Kennari 4 er ueinig med kollegaene sine: «Eg kan ikkje sjå at det forandrar noko. Det er berre andre ord. Eg tykkjer det er den same læreplanen, berre med andre ord.... dessverre».

Kennari 4 er også ueinig med lærarkollegaene når det gjeld dei nasjonale prøvane. Kennari 1, kennari 2 og kennari 3 seier at dei påverkar lite eller ingen ting. Kennari 4 derimot seier at dei påverkar mykje.

Kennari 1 seier at ho alltid har undervist i meir enn det elevane vert testa i. Det seier ho er vanleg på den skulen ho arbeider på. Likevel fekk skulen kritikk. Kommunen meinte at lærarane skulle drille elevane til prøvane. Kommunen ønskjer at dei skal vere den beste skulen i alt dei gjer, seier ho. Derfor ønskjer kommunen at dei også skal ha den høgste snittkarakteren på dei nasjonale prøvane. Ho seier vidare: «...men vi sa alltid at viss vi berre skulle undervise til dei nasjonale prøvane då ... Du kan undervise til dei nasjonale prøvane og drille elevane i spesielle ting, du veit om lag kva som kjem der». Men ho held fram med å seie at prøvane ikkje styrer dei. Ho underviser i alt som står i læreplanen, og det elevane skal kunne etter 10. klasse.

Kennari 2 let seg heller ikkje styre, seier ho. Likevel seier ho at ho må vere ferdig med å undervise i det som skal vere før den nasjonale prøven i september månad i 10. klasse. Det var annleis då dei nasjonale prøvane var på våren, og dei gjorde eit stort utslag på karakteren. Karakteren låg til grunn for søknaden på vidaregåande skular. Då var det undervist spesielt med tanke på desse prøvane. Nokre av ungdommane brydde seg ikkje om å gjere godt arbeid gjennom året. Dei satsa alt på å gjere det godt på den nasjonale prøven, seier ho. No er det heilt annleis, og elevane er ikkje så stressa før prøven. Ho legg til at sidan prøven kjem rett etter sommarferien, har dei sjølv sagt ein del repetisjon før prøven.

Kennari 3 seier at skulen han jobbar på har fått veldig gode resultat dei siste åra, men at den nasjonale prøven ikkje styrer undervisninga. Han seier likevel at dei har gjort elevane kjende med prøveforma, slik at dei ikkje skal verte overraska på sjølve prøven. Han fortel vidare at

dette er ein konkurranse og ei samanlikning, sjølv om alle seier at det ikkje spelar noko rolle. Når dei får resultatet og ser at skulen har gjort det bra, ventar det gratulasjonar. «Som eg sa, så har vi skåra høgt her på skulen, då får vi alltid gratulasjonar».

Kennari 4 seier at dei nasjonale prøvane ikkje **skal** påverke undervisninga hennar, men at dei gjer det likevel. Dette forklarar ho med dei høge krava frå samfunnet. Det er krav i frå foreldre, opplæringskontor, kommunar og utdanningsdepartement. Desse krava fører til at ein byrjar å undervise til dei nasjonale prøvane, seier ho. «Etter at prøvane vart flytta frå våren i 10. klasse til hausten i 10. klasse, vart det veldig viktig at ein ikkje skulle undervise til dei nasjonale prøvane. Alle skulle vere avslappa, både lærarar og elevar og ingen skulle kvi seg. Då var det berre slik vi tenkte, og det måtte vi ta konsekvensen av seinare». Ho fortel vidare at dei byrja å høyre om skular som plukka ut dei svake elevane, anten med fritak eller med å seie til foreldra at borna deira ikkje skulle delta. Ho stiller spørsmål om ikkje enkelte kommunar som plutselig steig til vers på prøvane, har byrja å spele spelet. Derfor seier ho at ho er komen i ein ny fase, der ho seier til elevane at alle prøvar er viktige, og at resultatet betyr mykje for skulen. Ho legg til at då ho starta som lærar, var dei nasjonale prøvane om våren i 10. klasse. Prøvane var inntaksprøvar til vidaregåande skular. Dei var svært viktige, og ein underviste massivt før prøvane. Etter at prøvane vart flytta til hausten, skulle dei berre vere kartleggingsprøvar for å finne ut korleis stoda var, men slik er det ikkje, seier ho. Hennar ønskje er å få prøvane inn att på våren i 10.klasse, og at dei skal telje 50 % på sluttarakteren. Slik det er no betyr prøvane ingen ting for elevane. Når resultatet kjem, er det heller ikkje att middel til å setje inn tiltak for dei elevane testen viser treng det. Ho forklarar skulesystemet på Island med at det er visse modular dei må klare for å kome inn på vidaregåande, og at det varierer mykje korleis ulike skular vel å gjennomføre prøvar og eksamen. Ho meiner derfor at den nasjonale prøven ville gitt eit meir rettferdig inntakskrav til vidaregåande enn det er no. «Nokre skular har ein veldig tung våreksamen, slik vi har. Andre skular har ikkje våreksamen. Då er det standpunktarakteren læraren set som gjeld inn på vidaregåande, og vi veit korleis det er».

På spørsmålet om korleis skriveopplæringa føregår i klassane deira, svarer dei fire lærarane også ulikt.

Kennari 1 er oppteken av den ytre oppbygginga, innleiing, hovuddel og avslutning. Etter kvart byrjar elevane å bygge opp hovuddelen, og dei lærer kva avsnitt er. Ho seier at dei må lære seg å ha eit poeng med det dei skriv. Dei må i tillegg ha med ein konflikt og nytte skildringar.

Kennari 1 er oppteken av det formlege og språkbruken til elevane. Jobben hennar er å leie elevane vidare i skriveprosessen, ho rettar og kommenterer. Alt elevane hennar skriv, er skrive



for hand, dei nyttar ikkje data i faget islandsk. Ho opplever at elevane fortar seg, og at mange leverer frå seg eit dårleg og uryddig arbeid. Dette meiner ho kjem av at dei rett og slett ikkje bryr seg. Ho seier at dei skal skrive for hand for å øve handskrifta. Dei har også innleveringar der ho ser bort frå innhaldet. Då får dei karakter for at dei leverer til rett tid, følgjer reglar for oppsett og korleis det ser ut. Då heiter det berre skriftleg innlevering, seier ho.

Kennari 2 seier skivinga stort sett er i samband med oppgåver. Dei har nokre korte skriveoppgåver eller stilar i samband med litteratur. Ho legg til at ho ønskjer å forbetre denne undervisninga.

Kennari 3 seier skivinga føregår i periodar. Dei tek gjerne ein månad der dei jobbar mykje med skiving.

Kennari 4 fortel at dei i 8. klasse byrjar med å undervise elevane i å skrive eit avsnitt, før dei fortset med å få dei til å knyte saman avsnitt. Dei jobbar også med argumentasjon. Elevane skal argumentere sakleg. I tillegg kan elevane skrive ei forteljing om kva dei vil. Andre ting dei jobbar med, kan vere å skrive ei innleiing om til ei avslutning. På tentamen får elevane ei refleksjonsoppgåve. Då skal dei skrive om eit bestemt emne. Ho ser då meir på oppbygginga enn på sjølve teksten.

På spørsmålet om kva lærarane er mest opptekne av når elevane skriv tekstar, svarer dei alle fire at dei er mest opptekne av oppbygginga. Kennari 1: «Innleiing, hovuddel og avslutning, at dei passar ordbruken og at oppgåvene er ordrike». I tillegg til dette er kennari 2 også oppteken av avsnittsinndeling, korleis oppgåva er innhaldsmessig og rettskriving. Kennari 3 ser også oppbygginga som viktig, der er han einig med sine to kollegaer. I likskap med kennari 2 ser han også på rettskrivinga, og han legg til at han også ser på teiknsetjing. Kennari 4 seier først oppbygginga, før ho også dreg fram rettskriving og finpuss. Dette er ein del av vurderingsskjemaet dei bruker på hennar skule. Ho seier likevel at rettskrivinga tel mindre og mindre hjå dei. «Vi tykkjer det er så sørgjeleg å trekkje elevane ned, ein er litt snill med dei i 8. klasse, så blir krava større.... På vidaregåande er det ikkje noka kjære mor».

Som svar på påstanden om at elevane skriv dårlegare no enn før, er lærarane samstemte. Dei er alle einige i at dette ikkje stemmer. Kennari 1 seier at ho trur dette er veldig individuelt, men ut i frå heilskapen er skivinga ikkje dårlegare enn før. Dei tre andre trur heller ikkje det.

Lærarane skal vidare seie noko om kva som kjenneteiknar ein elev som skriv godt. Kennari 1 seier at desse elevane les meir, og er sterkare elevar. Dei er sterke i alt og yter meir. «Elevar som skriv godt er jamt over samvitsfulle, ikkje slurvete». Kennari 2 meiner det er nokre elevar

som klarer å gripe ho. Det er noko udefinert i teksten. Ho legg til at det sjølvstund er korrekt oppbygging, rett språkbruk og fin rettskriving i dei oppgåvene. Kennari 3 held fram bruk av verkemiddel. Han meiner desse elevane uttrykkjer seg på ein vakker måte. Det gjer dei med å bruke til dømes skildringar, samanlikningar og metaforar. Desse elevane les masse, seier han. Kennari 4 bryt spontant ut «Perfeksjonisme». Ho forklarar vidare at dei elevane som skriv godt jobbar godt med teksten sin og slurvar ikkje.

Vi ønskjer også at lærarane skal seie noko om kva dei vurderer som det viktigaste i tekstane til elevane. Her får dei alternativa: lengd, samanheng og truverde, rettskriving, sjanger og oppbygning. Tre av lærarane svarer oppbygning, men utelet ordet sjanger. Kennari 1 utbryt «Sjanger? Nei, dei har eigentleg ikkje nokon kompetanse på det området...ikkje hjå oss». Elles vert både samanheng og rettskriving trekt fram.

Kennari 2: «Rett oppbygging og rett språkbruk og heilt fin rettskriving».

Kennari 3: «Eg trur oppbygging er det som er viktigast.. Eg har det som ein regel at når elevane skal skrive, har dei aldri ei bestemt lengde dei skal skrive. Einaste kravet eg har, er at dei gjer eit godt arbeid, og at dei jobbar godt med stoffet».

Kennari 4: "Det er samanhengen først og fremst".

Informantane får spørsmål om kor mykje av skrivinga til elevane det er som føregår på data. Her får vi svært ulike svar. Kennari 1 seier at svært lite av skrivinga i islandskfaget føregår på data. Det meste er med handskrift. Kennari 2 fortel at det er begge deler. Av og til kan elevane velje sjølve om dei vil levere oppgåvene frå PC eller om dei handskriv dei. Kennari 3 seier mykje av skrivinga føregår på data. På skulen til kennari 4 er det ingen ting av skrivinga som føregår på data. «Vi har eit datarom som alle skal kunne bruke. Det kom no i vinter, så no kan det kanskje verte ei forandring på dette». Ho legg til at den tilgangen dei har hatt til data, berre har vore gjennom informatikktimane. Dei har likevel ein sjanse til å levere oppgaver på data heimanfrå. Dette nyttar ikkje elevane seg av. Ho seier dei tykkjer det er enklare å skrive for hand.

På spørsmålet om elevane får spesifikk opplæring i retteprogram, svarer alle fire lærarane «Nei». Kennari 1 stiller seg sjølv eit spørsmål: «Kanskje i informatikktimane»? Kennari 2: «Ikkje her på denne skulen, kanskje dei har lært det før dei kom til oss»? Kennari 3: «Nei». Kennari 4 svarer også nei på dette spørsmålet, men så bruker dei heller ikkje datamaskiner i hennar timar. Ho seier vidare at ho ikkje veit om dette vert gjort i informatikktimane. Men når elevane har fått heimeoppgaver på data, opplever ho at elevane ikkje veit korleis dei skal levere

elektronisk. Ho stiller også eit stort spørsmål til kva som føregår i desse informatikktimane. (Informatikk er eit fag i frå første til åttande klasse, i niande og tiande klasse er det eit valfag).

Lærarane er einige i at elevane ikkje nyttar seg nok av retteprogramma. Kennari 1 trur det er fordi elevane ikkje gidd. Kennari 2 seier at nokre av elevane kjenner til retteprogram, og dei nyttar seg av det. Kennari 3: «Eg må berre innrømme at det har eg ikkje tenkt på. Eg får ofte tekstar som er fulle av feil». Kennari 4 får ikkje tekstar på data. Ho kan derfor ikkje uttale seg om dette.

Informantane vert spurde om dei ser dei same feiltypane når elevane skriv på data, som når dei skriv for hand. Kennari 1 og kennari 4 har ikkje innleveringar på data, alt er handskrive, så dei kan ikkje uttale seg. Kennari 2 svarer: «Ikkje nødvendigvis, nei. Viss dei ikkje bruker retteprogram, då ... nei ... Dei som leverer frå PC har ikkje nødvendigvis alt hundre prosent rett ...nei». Kennari 3 trur han får annleis feiltypar. Han seier at når elevane skriv på PC, vert det heller stor bokstav på feil plass og tastaturfeil. I handskriven tekst er det meir reine rettskrivingsfeil. Elevane veit ikkje når dei skal bruke *y* og når det skal vere ein eller to *t*-ar. Han legg til at han også kan få desse feila på tekstar frå PC, men at det på PC i tillegg er mange tastaturfeil. Det er ein stor kamp, seier han, å få elevane til å vere nøyaktige og grundige før dei leverer oppgåva frå seg: «Det å lese godt over og korrigere teksten sin før dei trykkjer *send*». Av feiltypar som går att i elevtekstane, er lærarane samde om at det er *n/nn* og *i/y*.

Alle dei fire lærarane definerer omgrepet *rettskriving* som å skrive i samsvar med gjeldande rettskrivingsnormer.

Det er stor ulikskap på kor mykje tid dei fire lærarane bruker på rettskriving. Kennari 1 seier at ho bruker minst ein time i veka. I sjuande og åttande klasse bruker dei to timar i veka, og i niande og tiande klasse vert ein time i veka nytta til rettskriving. Då får dei ulike øvingar dei skal gjere. Ho fortel at dei har ei eiga lærebok i rettskriving. Ho går gjennom reglane, og så må elevane skrive kvifor det til dømes er to *n* i *pilturinn* (minn). Vi spør om denne læreboka er den same som var brukt til islandskundervisning på 1970-talet. Det stadfestar ho. «Det er den beste boka. Vi har prøvd andre bøker, men ingen ting liknar på den her. Den heiter *Stafsetning*, og er bygd på prinsippet at elevane alltid må forklare kvifor». Ho seier elevane tykkjer dette er svært mykje arbeid i sjuande klasse. Men når dei er komne på vidaregåande skular, kjem mange og takkar ho fordi dei har hatt så mykje rettskriving. Då har elevane fått gode karakterar, og dei er glade for at dei måtte forklare *kvifor*. Akkurat dette held ho fram som viktig. «Vi kunne berre la vere, viss dei ikkje måtte lære kvifor».

Kennari 2 seier også at ho i åttande klasse bruker mykje tid på rettskriving, 20 minutt (av 60 min) av kvar islandsktime er vanleg. I tiande klasse bruker ho ikkje mykje tid på rettskriving. Då har ho ikkje faste timar til dette, men ho nyttar dei sjansane som kjem opp til å repetere reglar og sjå på orda si oppbygging. I tillegg jobbar elevane sjølve med det før omtalte dataprogrammet. Dei gjer rettskrivingsøvingar og ser kva resultat dei får. Dette er også ein del av vurderinga når det gjeld karakteren. I tiande klasse har dei ikkje så mange diktatar, seier ho. Men når dei har diktatar, repeterer dei og går gjennom reglane på førehand. Elevane kjem også med ord dei tykkjer er vanskelege, då går ho gjennom desse. Det gjer ho også med dei feiltypane som ho ser går att i tekstane til elevane. Elevane lagar seg feilliste som dei bruker for å lære seg orda.

Kennari 3 seier undervisning i rettskriving og grammatikk føregår i periodar. Då han byrja som lærar føregjekk undervisninga hans, i rettskriving, på same måte som då han sjølv var elev. Då lærte han elevane alle reglane. «Det er ei undervisning som kan drepe ein, den er så kjedeleg og gir ingen ting, ikkje til læraren og ikkje til elevane». Han seier likevel at han går gjennom regelen i samband med feil som kjem i tekstane til elevane. Det har meir nytte når elevane ser koplinga mellom feila dei har gjort og regelen.

Kennari 4 bruker lite tid på undervisning i rettskriving. Elevane hennar får beskjed om at dei må repetere reglane regelmessig. Ho forklarar med å vise til reglane. Då må elevane kunne desse. Ho har også alltid rettskrivingsprøvar etter kvar modul, legg ho til. Kennari 4 er også oppteken av at elevane skal bruke ordlister. Ho passar på at desse alltid er tilgjengelege i klasserommet. Dei må kunne reglane for å nytte seg av ordlista, seier ho. I likskap med kennari 1 er ho oppteken av at elevane skal vite *kvifor*.

Vi spør om lærarane ser skilnad i kor rett elevane skriv no i forhold til før. Her spriker svara deira noko. Kennari 1: «Viss det er noko, er dei blitt dårlegare». Kennari 2 trur ikkje det er nokon skilnad, men seier feiltypane har endra seg. «Eg tykkjer at dei bruker meir små bokstavar, til dømes på namn. Eg trur det er fordi alle e-post adresser har små bokstavar». Ho tykkjer ho ser meir særnamn med liten forbokstav no enn då ho starta å undervise for 13 år sidan. Her er kennari 3 ueinig med dei tre andre. Han seier elevane no er meir medvitne i forhold til kva dei var då han starta å undervise for 18 år sidan. Kennari 4 svarer eit rungande *ja* på spørsmålet om ho ser skilnad i kor rett elevane skriv no i forhold til før. «Det er meir feil no. Det er mest dei store bokstavane og punktuma som er borte».

Når lærarane får spørsmålet om kvifor dei trur det er slik, svarer tre av lærarane at dei trur det er på grunn av SMS, e-post, websider og chatting på PC. Kennari 1 seier dei aldri såg feilen med

liten bokstav på særnamn før, no er dette vanleg. Ho trur dette kjem av at alt skal gå så fort. Det er om å gjere å verte ferdig med skularbeidet. «Dei gidd ikkje å tenkje». Ho legg til at samfunnet er vorte så forandra, og at elevane les veldig lite. «Då er vi tilbake til lesinga, det å lese og alt som dei får igjen for det». Kennari 2 seier at elevane skriv som dei vil på ulike sosiale medium, og at det fører til at dei sluttar å tenkje over om dei skriv rett. Spesifikke reglar som *y* og *n*, trur ho likevel ikkje det er forandring på. Kennari 4 seier dette har med dagens kommunikasjonsformer å gjere. Kennari 3 som er ueinig med kollegaene sine, og tykkjer elevane er vorte meir medvitne når det gjeld rettskriving, svarer at dette kan ha med gruppesamansetjinga å gjere. Mange av elevane hans er meir medvitne, fordi dei er ambisiøse. Han seier også at dette er svært individuelt, han har også fleire elevar som ikkje bryr seg.

Vi er interesserte i å få vite om det er skilnad på kor mykje lærarane rettar hjå sterke og svake elevar. Kennari 1 og kennari 2 seier dei sjølv sagt rettar mykje meir hjå svake elevar enn hjå sterke elevar. Kennari 1 seier at ho rettar aldri feila. I staden set ho ein strek under ordet, og så må elevane sjølve finne ut korleis ordet skal skrivast. Unntaket er når ho har rettskrivingsprøvar. Då kan det vere svært mange feil hjå nokre, og då rettar ho heile prøven. Dei må så skrive orda om att på korrekt vis. Dei sterkare elevane må sjølve leite i ordlista og finne ut kvifor dei gjorde feil og lage si eiga feilliste. Kennari 2 seier ho rettar alle feil hjå alle elevane. Kennari 3 seier dei svakaste elevane jobbar mykje med ortografiske feil, merksemda deira skal vere på det. Det er det grunnleggande. Dei sterkare elevane kan byrje å gruble over reglane, seier han. Kennari 4 skil seg frå sine tre lærarkollegaer. Ho seier ho har mykje større krav til dei elevane som er fagleg sterke. «Det er ein sjanse for at eg hoppar over rettskrivingsfeil hjå ein elev som er mindre flink enn hjå den flinke eleven. Det er ikkje noko kjekt å få tilbake oppgåver med mange rettingar på».

Når vi kjem til spørsmålet om kva dei ser på som grove feil i tekstane til elevane, dreg kennari 1 og kennari 2 fram *n/nn* (maðurinn er *komin*, dersom det er kona skal det skrivast: *Konan er komin*) og *y*-regelen. Kennari 4 seier også at *y*-regelen er den grovaste feilen. I tillegg seier kennari 1 og kennari 4 at det er ein grov feil når elevane ikkje skriv stor bokstav når det skal vere det. Kennari 4: «Det mest irriterande er når elevane ikkje skriv stor bokstav. Dei har lært det i første klasse...at dei skal skrive alle namn med stor førebokstav. Rett etterpå lærer dei at dei skal starte ei setning med stor bokstav. Poenget er at dette er noko dei kan, då er dette berre slurvefeil». Kennari 3 seier det verste er å sjå feil på grunn av underyting. «Der eg ser at eleven ikkje har gidda å lese over før innlevering». Han seier vidare at det vanskelegaste å gjere noko med er lydfeil, *g* for *k* eller *d* for *t*. På dette spørsmålet fekk kennari 1 eit tilleggsspørsmål: Korleis er det med bøyging av verb? Ho svarer at bøyging av verb ikkje er noko

problem. «Det hender ein sjeldan gong at eit verb er bøygd feil, men då er det fordi det er eit verb dei ikkje kjenner. Det vanlege er at elevane bøyer verba rett».

Vi spør kva lærarane forventar at elevane gjer med feila som er merkte. Her er det ulikt kva lærarane gjer. Dei håpar alle at elevane lærer av dei feila dei har gjort. Kennari 1 seier ho forventar at elevane jobbar med feillistene dei lagar og lærer av feila sine. Kennari 2 seier ho strekar under feila, ofte rettar ho dei og. Så skal elevane lage seg ei feilliste, der dei skriv orda rett. Kennari 3 seier det er ulikt kva krav han har til elevane når det gjeld feil i tekstane. Av og til rettar han alt, av og til må dei finne ut av alt sjølve. Kennari 4 vil at elevane skal gruble over feila dei har gjort. Ho er usikker på om dei gjer det. «Dei ser ikkje over feila sine i rettskrivinga. Dei sterkaste gjer det, dei samvitsfulle». Ho er likevel usikker på om dei lærer noko av det.

På spørsmålet om lærarane følgjer opp feila til elevane vidare, og korleis dei gjer dette, svarer kennari 1 at elevane skal vise rettingane til henne. Då merker ho av at dei har levert. Elevane får byrje på dette i timane, slik at ho kan gå inn i mellom og hjelpe dei. «Då kan eg peike og rettleie dei. Til dømes, hugsar du kvifor det skal vere slik»? Kennari 2 fortel at det er vanleg å sjekke rettingane på åttande og niande klassesteg, men at det ikkje er så vanleg å gjere dette i tiande klasse. Kennari 3 seier at han sjekkar rettingane anten med å ta inn att oppgåva, eller at elevane må vise rettingane til han. Han seier vidare at det ikkje er nokon systematikk i kva han gjer med feila. Han pleier å ta feil som går att opp i fellesskap. Kennari 4 skil seg frå dei andre med at elevane hennar ikkje skal gjere rettingar. Då ho får spørsmålet: Dei må ikkje skrive det opp att? Svarer ho: «Nei, nei ....(tenkepause) Der har vi tidsbruken..» Ho seier dei har jobba ein del med prosessorientert skrivning. Då kommenterer ho, og så får dei høve til å rette ting i teksten før dei får karakter. Ho seier at det er ikkje alle som nyttar høvet til å gå over teksten sin etter at ho har gitt utfyllande kommentarar. «Det er ikkje alle som gjer det... (går over teksten sin) slik er det berre. Slurv og giddaløyse igjen...Men dette er elevar som berre må finne ut av dette sjølve. Dei må kræsje...trur eg ...»

### **4.3 Elevtekstar**

I dette samandraget tek vi føre oss elevtekstmaterialet som vi har samla i Noreg og på Island. I kapittel 5.3 går vi nærmare inn på dei ulike feilkategoriane. Tekstmaterialet er på 324 sider totalt. Frå Noreg har vi 211 sider skrivne på datamaskin. Frå Island har vi 113 sider skrivne for hand. For å kunna samanlikna materialet, har vi valt å nytte Handelshøyskolen sin definisjon, der ein skal rekne 350 handskrivne ord som ei side på datamaskin (Handelshøyskolen BI,

2010/2011). Frå Noreg har vi 75 elevtekstar, og frå Island har vi 126 tekstar. I metodekapittelet har vi gjort greie for korleis vi har valt kategoriar. I døma våre bruker vi *x tal* for å syne kor mange gonger ordet førekjem i tekstane frå kvar skule, elles førekjem ordet berre ein gong.

Elevtekstane frå Noreg har 3282 feil totalt. Vi har berre talt ein feil per ord. Ord med fleire feil, feil bruk av preposisjon, dialektord og bokmålsord har vi plassert i ein ordsekk, *restgruppe*, som utgjer 682 ord. Orda utgjer 20,8 % av feilmaterialet. På skule 1 utgjer desse 206 feil, 16,65 % . På skule 2 utgjer desse 476 feil, 23,2 %.

- Døme på ord som er hamna i restgruppe frå skule 1: *vert* for *vore* x 12, *fortsatt* for *framleis* x 11, *verden* for *verda* x 7, *vertfall* for *i alle fall* x 6, *hun* for *ho* x 6, *satt* for *sette* x 5, *alder* for *aldri*, *hinnas* for *hennar*, *ivenda*, *ke* for *kva*, *minder* for *mindre*, *måro* for *morgon*, *utor* for *ut av*.
- Døme på ord som er hamna i restgruppe frå skule 2: *vert* for *vore* x 25, *gikk* for *gjekk* x 21, *spill* for *spel* x 20, *verden* for *verda* x 19, *sat/satt* for *sette* x 19, *skreve/skrevet* for *skrive* x 19, *hennes* for *hennar* x 5, *hørte* for *høyrd*, *gjømte* for *gøymde*, *kjørte* for *køyrde*.

I elevtekstane var det også nokre små feilgrupper: Det var 21 feil på adjektiv, 58 feil på determinativ og 53 feil på pronomen. Desse 132 feila vert ikkje kommenterte vidare i resultatata, men er med i utrekninga av dei totale feila i elevtekstane.

Konsonantismeifeil har vi delt opp i feil bruk av enkel- og dobbelkonsonant og andre konsonantfeil. Bruken av *då/når* og *å/og* er ein spesiell vanske i Noreg. Denne feilen har vi valt å ha under kategorien *spesielle vanskar*.

Elevtekstane frå Island har 676 feil totalt. Her har vi også berre talt ein feil per ord. Ordsekken, *restgruppe*, i det islandske materialet har eit innhald på 143 ord. Dette er ord som har fleire feil, og ord der elevane har nytta feil ord ut i frå tydinga i teksten. Dette utgjer 21,1 % av feilmaterialet.

- Døme på ord i kategorien *restgruppe*: *gestreisnir* for *gestrisni* (gjestfridom), *lifði* (levde) for *bjó* (budde), *fynst* for *finnst* (tykkja), *fæðast* (fø) for *nærast* (eta).

I elevtekstane er det sju feil som truleg har samanheng med uttale av ordet. Det er fem feil i bruken av *d/t*, tre feil på bruken av *að/af*, tre feil på *f/v*, tre feil på samanblanding av *g/k*. Desse 21 feila vert ikkje kommenterte vidare i resultatata, men er med i utrekninga av dei totale feila i elevtekstane på same måte som i det norske materialet.

I elevtekstane er det 51 feil der det manglar ord i teksten. Dette utgjer 7,5 % av dei totale feila. Desse vert ikkje kommenterte vidare, men er med i det totale feilmaterialet.

I det islandske materialet har vi også delt opp konsonantimefeila. Bruken av enkel- og dobbelkonsonant og bruken av *n/nn*, sidan det er ein spesiell bøyingsfeil på Island. *Y/ý* er ein spesiell vanske på Island, vi har valt å ha denne i ein eigen kategori.

For å kunne sjå elevtekstane i samanheng med intervjuet til lærarane, har vi registrert og talt feil på kvar skule. Etter registreringa har vi rekna ut gjennomsnittet på feil per side og gjennomsnitt på feil per tekst. Vi har også rekna ut kor stor prosent dei ulike feila utgjer av heilskapen.

### Feil i Noreg

Skule	Sider	Tekstar	Feil	Gjennomsnitt feil per side	Gjennomsnitt feil per tekst
1	77	24	1237	16,1	51,5
2	134	51	2045	15,3	40,1
<b>Total</b>	211	75	3282	15,6	43,8

Tabell 4: Tal feil i Noreg

### Feil på Island

Skule	Sider	Tekstar	Feil	Gjennomsnitt feil per side	Gjennomsnitt feil per tekst
1	20	31	54	2,7	1,7
2	40,5	63	248	6,1	3,9
3	41,5	21	240	5,8	11,5
4	11	11	134	12,2	12,2
<b>Total</b>	113	126	676	6,0	5,4

Tabell 5: Tal feil på Island



## 5. Resultat

I det komande kapittelet vil vi presentere resultatata frå studien vår. Vi har valt å ha dette i eit eige kapittel fordi vi trur det vil skape ei betre oversikt. Strukturen her vert den same som i førre kapittel. Vi tek føre oss resultatata frå dei to læreplanane først. Vidare tek vi resultatata frå intervju med lærarane, før vi i kapittel 5.3 presenterer resultatata frå elevtekstane. For å ha ei god oversikt, startar vi alltid med det norske innanfor kvart tema.

### 5.1 Læreplanar

Som vi ser i samandraget er det skilnad på læreplanane i Noreg og på Island når det gjeld dei temaa vi undersøker i denne studien. Skilnadane kan vi oppsummere slik:

- Ordet rettskriving er ikkje brukt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Ordet ortografi er brukt 2 gonger. I Aðalnámsskrá grunnskóla er ordet réttitun brukt 2 gonger og ordet stafsetning 17 gonger.
- I Noreg er omgrepet sjanger brukt 14 gonger. På Island er ordet bókmenntagrein ikkje brukt.
- Aðalnámsskrá grunnskóla har som eitt av kompetansemåla etter 10. klasse at eleven skal kunne: bruke rettskrivingsreglar og ha fått god kontroll på rettskrivinga, vere merksam på at rett rettskriving er å vise respekt for språk, tekst og lesar.
- Den islandske læreplanen har vurderingskriterium innebygd i læreplanen der rettskriving også er ein del av vurderingsgrunnlaget. I Noreg er ikkje vurderingskriterium integrert i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

### 5.2 Intervju med lærarar i Noreg og på Island

Vi har trekt ut dei mest interessante funna frå intervju i Noreg og på Island. Her vil vi skildre dei ulike funna og samanlikna dei to landa. Tre av dei fire norske lærarane, seier at det språklege var meir vektlagt før enn no. Alle dei fire lærarane som vi intervju på Island, svarer at det alltid har vore lagt stor vekt på grammatikk og rettskriving i den islandske skulen. Det er undervisningsmetodane som har endra seg. Dei norske lærarane meiner at det er vorte eit auka fokus på sjangerkrav og tekstskaping.

### 5.2.1 Prioriteringar

Det er ulikt kva dei norske lærarane vel å prioritere i norskundervisninga si. Her får vi ingen like svar. Lesedugleik, litteraturhistorie, lesestrategiar og det å skrive godt vert nemnt som prioriteringar. Tre av dei islandske lærarane prioriterer lesing, mens den fjerde læraren (kennari 1) seier at ho fordeler dette likt på hovudemna i faget. Ho seier vidare at viss ho har seks undervisningstimar i veka i islandsk, bruker ho to av dei til rettskriving og skrivning, to til litteratur og to til grammatikk. Ho seier at ho snakkar veldig mykje om rettskriving og språkbruk med elevane. "Dette er det elevane treng i desse datatider," seier ho. I tillegg trekkjer kennari 2 og kennari 4 fram at dei, i tillegg til å prioritere lesing, legg stor vekt på grammatikk og rettskriving.

### 5.2.2 Ulike syn på læreplanar

På spørsmålet om korleis læreplanar påverkar undervisninga, deler dei fire lærarane i Noreg seg. To svarer at læreplanar ikkje har så mykje å seie, og at dei ikkje let seg styre av dei. Dei to andre meiner læreplanen er svært viktig og styrande for arbeidet deira. Dei ulike svara spriker etter kor lang undervisningserfaring dei har. Dei som ikkje let seg styre av læreplanen har 36 og 25 års erfaring i skulen. Lærar 1a seier "Eg har aldri likt læreplanar, grunnen til det er at det er ei salig blanding av fine ord som eg ikkje heilt får taket på kva betyr". Dei to andre lærarane har berre undervist i skulen under LK06, dei bruker læreplanen aktivt, og for dei er læreplanen styrande.

På Island svarer kennari 1 mykje det same som dei to kollegane sine i Noreg, som i likskap med ho har lang erfaring. Ho har ikkje mykje til overs for endring av læreplanar. Likevel styrer læreplanen mykje, sidan planen bestemmer kva elevane skal ha lært etter 10. klasse. Kennari 2 og 3 meiner at læreplanen har mykje å seie, og dreg fram krav om individuell tilpassing og ulike læringsmetodar. Kennari 4 ser ikkje at læreplanen endrar noko.

### 5.2.3 Skriveopplæring

På spørsmålet om skriveopplæring er det stor skilnad på svara til dei norske og islandske lærarane. I Noreg dreg lærarane fram ulike skriveoppgåver innan sakprosa og skjønnlitteratur som viktige for skriveopplæringa. Ein av lærarane seier at ho lærer elevane dei ulike sjangrane, og så skriv dei tekstar innanfor desse. Ein annan lærar seier at planen i dag er å variere, han prøver å vere innom alle dei ulike sjangrane. Han legg til at dei i 9. og 10. rotar det skikkeleg til for elevane med at dei skal lære både bokmål og nynorsk, og skrive tekstar på begge målformene. Alle lærarane ser på heilskapen i teksten først, makronivået, før dei tek føre seg

mikronivået. Ein lærar gir elevane eksempeltekstar der dei diskuterer tekstane. Den eine læraren seier at elevane slit med *då/når, å/og* og *samansette ord*, "Dette slit dei med heile tida".

Dei islandske lærarane er meir opptekne av oppsettet. Dei lærer først elevane å skrive eit avsnitt. Vidare lærer dei elevane å byggje opp tekstane sine i innleiing, hovuddel og avslutning. Så lærer elevane å knytte saman teksten. Skriveoppgåvene er veldig korte. Friskrivning med til dømes *örsögur* (ørrsmåe forteljingar), er noko lærarane trekkjer fram i skriveundervisninga. *Örsögur* har vore publiserte på mjølkekartongane på Island som ein del av språkpolitikken. Dei kan ikkje vere lengre enn 100 ord. Vi har valt ta med eit døme på ei slik *örsaga* frå mjølkekartongane. *Örsagan* er skriven av ein gut på 16 år og handlar om kva det er å vere seg sjølv.

<b>Hvað er að vera ég?</b>	<b>Kva er å vere meg?</b>
<p>Það að vera ég er að vera ég sjálfur, vera heiðarlegur</p> <p>gagnvart sjálfum mér og öðrum,</p> <p>standa fyrir það sem ég trúi á</p> <p>og það sem mér finnst.</p> <p>Skammast min ekki fyrir áhugamálin mín.</p> <p>Bera virðinu fyrir menningu minni, mínum uppruna</p> <p>og mér sjálfum.</p> <p>Að vera ég er að bera ábyrgð á gjörðum mínum</p> <p>og bera ábyrgð á að þroskast í sjálfum mér.</p> <p>Að vera ég er að standa með sjálfum mér hverju sinni.</p> <p>Því ef ég geri það ekki þá er ég ekki ég.</p> <p>Hafþór Eide Hafþórsson (Hafþórsson)</p>	<p>Det å vere meg er å vere meg sjølv, vere ærleg</p> <p>mot meg sjølv og andre,</p> <p>stå for det eg trur på</p> <p>og det eg meiner.</p> <p>Ikkje å skamme meg for interessene mine.</p> <p>Respektere kulturen min,</p> <p>opphavet mitt</p> <p>og meg sjølv.</p> <p>Å vere meg er å ta ansvar for det eg gjer</p> <p>og ha ansvar for å modnast i meg sjølv.</p> <p>Å vere meg er å stå med meg sjølv</p> <p>heile tida.</p> <p>Om ikkje eg gjer det er eg ikkje meg.</p> <p>Omsett av Guðrún Kjartansdóttir</p>

#### 5.2.4 Lærarane sine prioriteringar i tekstane

Når det kjem til kva lærarane er mest opptekne av i tekstane til elevane, er det skilnad på svara i dei to landa. Hovudforskjellen er at dei islandske lærarane er meir opptekne av den formelle utforminga av teksten. I Noreg er lærar 1a mest oppteken av at elevane følgjer sjangerkrava. Elevane må ha innleiing, hovuddel og avslutning. I tillegg må elevane ha eit ryddig oppsett. Han er svært oppteken av at elevane les korrektur, "...no med retteprogram og slikt, så vert det ikkje så rett likevel...". Han trekkjer fram orda *viste, visste, å vere, å/og og då/når* "Eg skjønner ikkje kvifor vi ikkje greier å rydde ut dei. Men vi gjer ikkje det, altså". Lærar 1b seier at teksten må kommunisere. Elevane må ha gode skildringar og god rettskriving. Lærar 2a prøver å sjå på alt, men innrømmer at grammatikk og språk styrer meir enn innhaldet. Lærar 2b er mest oppteken av formuleringsevna og makronivået i teksten.

Alle dei islandske lærarane er mest opptekne av oppbygginga. Kennari 1 legg til at passande ordbruk og at oppgåvene er ordrike også er viktig. I tillegg dreg dei andre tre lærarane fram rettskriving og finpuss som viktige faktorar. Kennari 4 seier at rettskrivinga tel mindre og mindre hjå dei. "Vi tykkjer det er så sørgjeleg å trekkje elevane ned, ein er litt snill med dei i 8. klasse, så vert krava større. På vidaregåande er det ikkje noka kjære mor".

Vi ønskte også at lærarane skal seie noko om kva dei vurderer som det viktigaste i tekstane til elevane. Her får dei alternativa: lengd, samanheng og truverde, rettskriving, sjanger og oppbyggnad. På bygdeskulen seier begge lærarane at det vert ein kombinasjon. Den eine læraren på byskulen (lærar 2b), seier oppbyggnad. Lærar 2a har før uttrykt at han er oppteken av rettskriving. På dette spørsmålet svarer han: "Eg gir av og til ein litt sånn pedagogisk karakter, det er kanskje eit veldig bra innhald og kanskje mange formelle feil". Sidan informanten nesten orsakar seg for dette, får han spørsmål om han trur at han er meir oppteken av det formelle enn andre lærarar er. På dette svarer informanten: "Ja, enn nokre andre". Han fortel at dei i kollegiet har drøfta mange tekstar, og at mange lærarar har motsett syn. "Dei ser berre på innhaldet. Dei bryr seg ikkje om det formelle, og vil gi ein annan karakter". Han uttaler at det kan vere éin karakter i språk når dei vurderer.

Tre av dei islandske lærarane, kennari 1, 2 og 3 svarer oppbyggnad på dette spørsmålet, men utelet ordet sjanger. Kennari 1 uttrykkjer "Sjanger? Nei, dei har eigentleg ikkje nokon kompetanse på det området". Elles vert både samanheng og rettskriving trekt fram.

### 5.2.5 Bruk av datamaskin

Ut i frå intervju med lærarane, kom det fram at dei norske elevane leverer alt arbeid på data. På Island, derimot, leverer elevane bort i mot alt arbeid som handskrivne tekstar. På spørsmål om opplæring i bruk av retteprogram, svarer tre av lærarane i Noreg at elevane ikkje får spesifikk opplæring hjå dei. Lærar 2b derimot seier at elevane hennar får spesifikk opplæring i bruk av retteprogram. Ho seier "elevane hadde hatt mykje meir feil viss dei ikkje hadde hatt retteprogram". Dei islandske lærarane har ikkje noka opplæring i bruk av data og retteprogram.

### 5.2.6 Frekvente feil

På spørsmål om kva for ein feil som går att i tekstane til elevane, er dei norske lærarane samde om at *å/og* er eit stort problem. Lærar 1a svarer "Dei bruker *å* i hytt og vêr utan at det er noko verb i nærleiken". *Då/når* er ein feil dei trekkjer fram, verbet *å vere* og *vist* for *visst*. Lærar 2a seier "Retteprogrammet på maskina skil ikkje desse orda". Lærar 1b dreg også fram dei *samansette orda* som eit problem og bruken av *enkel-* og *dobbelkonsonant*. Lærar 2a seier også at nokre elevar slit med blanding av bokmål og nynorsk. Lærar 2b dreg fram *inkjekjønn fleirtal* som ein feiltype og gir døme med ordet *menneske*. Lærar 1a trekkjer fram fleire klassikarar, som han vel å kalla dei feila som alltid går att og seier "Moderne elevar ser ikkje, høyrer ikkje forskjellen på *å sitje* og *å setje*". Når han går igjennom desse klassikarane, seier elevane at dette har dei hatt før. "Men feila dukkar likevel opp att, gong på gong" legg han til. Dei islandske lærarane er samde om at det er *n/nn* og *psilon* som går att.

### 5.2.7 Rettskriving

Alle lærarane, både dei norske og dei islandske, definerer rettskriving som det å skrive etter den gjeldande rettskrivingsnorma. På spørsmålet om kor mykje tid dei bruker på rettskriving og korleis undervisninga er lagt opp, ser vi stor skilnad. I Noreg svarer alle lærarane at denne undervisninga er i samband med skrivedagar og tentamenar. På Island er det stor ulikskap på kor mykje tid lærarane bruker på rettskrivingsundervisning. Kennari 1 fortel at på hennar skule bruker dei to timar i veka i 7. og 8. klasse, og ein time i veka i 9. og 10. Klasse. Elevane har ei eiga lærebok i rettskriving, og dei må grunngje kvifor orda har ein spesiell skrivemåte. Dette tykkjer ho er veldig viktig. Ho seier: "Vi kunne berre la vere, viss dei ikkje måtte lære kvifor". Kennari 2 seier at i 8. klasse bruker ho mykje tid på rettskriving. 20 minutt av kvar islandsktime er vanleg å bruke. I 10. klasse bruker ho ikkje mykje tid på rettskriving, men ho nyttar dei sjansane som kjem opp til å repetere reglar. Før diktatøvingar repeterer ho også reglane. Ho

fortel at på hennar skule har dei kjøpt tilgang til eit dataprogram som heiter *stoðkennarinn* (støttelærar). Der skal elevane gå inn og gjere rettskrivingsøvingar. Elevane får svar med ein gong og kan gjere øvinga igjen, om dei ikkje er nøgde med resultatet. Læraren har også tilgang til resultatet, og dette er med som ein del av vurderinga. Kennari 3 seier at rettskrivingsundervisninga føregår i periodar. Han er oppteken av at elevane skal ta i bruk det visuelle minnet. Kennari 4 seier at ho bruker lite tid på undervisning i rettskriving, men er oppteken av at elevane bruker ordliste, og at desse alltid er tilgjengelege i klasserommet. Ho har alltid rettskrivingsprøvar etter kvar seks-vekers modul.

Lærarane svarer ulikt på kva dei meiner er grove feil i elevtekstane. I Noreg svarer lærar 1a at hjå flinke elevar er grove feil *slurvefeil*. Lærar 1b dreg fram dei *samansette orda* og *feil bøying på verb og substantiv*. Lærar 2a ser *bokmålsord* som dei grovaste feila, men han meiner også at *feil bøying av verb* og *substantiv* er alvorleg. Lærar 2b trekkjer også fram *bokmålsord* som ein grov feil.

På Island er kennari 1 og 2 samde om at det er *n/nn* og *i/y* som er dei grovaste feila. Kennari 4 trekkjer fram *i/y* som den grovaste feilen. Kennari 3 seier at det verste er å sjå feil på grunn av underyting.

I Noreg fekk lærarane spørsmål om kva dei nye rettskrivingsreglane har ført til for dei. Her svarer tre av lærarane at dei ikkje har hatt noko å seie for dei. Det var berre lærar 2b som uttrykte frustrasjon over dei nye reglane. "Uff, meir forvirring". Ho fortel at ho før trudde ho hadde kontroll på kva som var lov og ikkje lov, men at ho no er usikker. Då vi ville vite om dei nye rettskrivingsreglane påverka elevane, svarte lærarane at det trudde dei ikkje.

### 5.2.8 Oppsummering

I intervjuet kom det fram stor skilnad på vektlegging av rettskriving i dei to landa. Det var også ulikskap mellom lærarane innbyrdes. Kort kan vi oppsummere funna slik:

- I prioritering av norskundervisninga er det ingen av lærarane som trekkjer fram rettskriving. På Island trekkjer 3 av dei 4 lærarane fram rettskriving som eit prioritert emne i islandskundervisninga.
- Kor styrande læreplanen er for undervisninga, heng saman med undervisningserfaring.
- I Noreg er lærarane opptekne av at elevane lærer å skrive i ulike sjangrar og å oppfylle sjangerkrava. På Island er lærarane opptekne av det formelle, å bygge opp teksten og rettskriving.

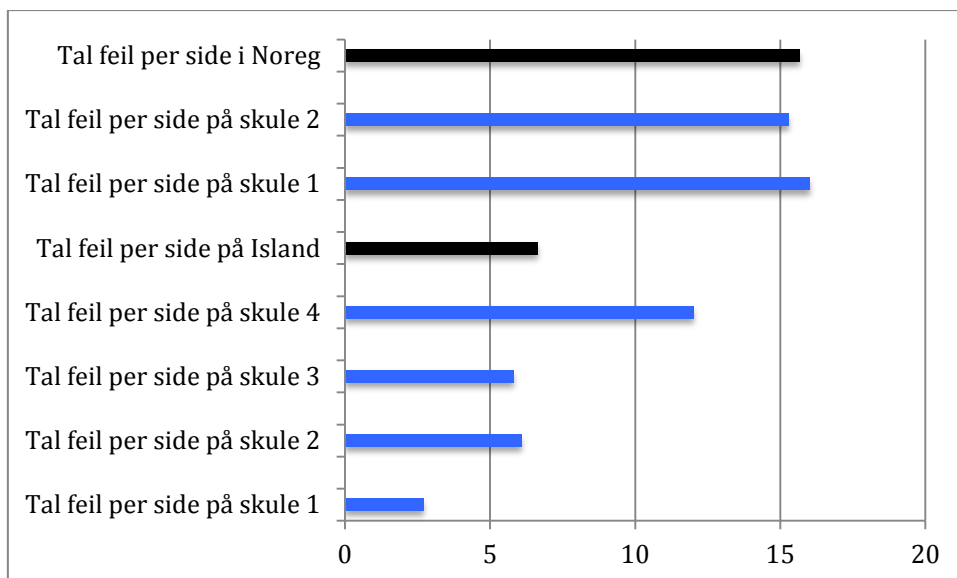
- I Noreg er alt innlevert arbeid på data. På Island er nesten alt innlevert arbeid handskrive.
- I Noreg dreg lærarane fram *å/og, då/når*, bruk av *enkel-* og *dobbelkonsonant, bøyning av verb* og *substantiv* og *samansette ord* som dei vanlegaste feiltypane. På Island er det feila *n/nn* og *i/y* lærarane dreg fram.
- I Noreg er rettskrivingsundervisninga hovudsakleg i samband med skrivedagar og tentamenar. På Island driv dei rettskrivingsundervisning heile året.
- 3 av 4 lærarar i Noreg seier den nye rettskrivingsnorma ikkje påverkar dei.
- Ein av dei norske lærarane uttrykkjer frustrasjon over dei nye rettskrivingsreglane.

### 5.3 Elevtekstar

I den norske elevtekstanalysen har vi nytta dei nye rettskrivingsreglane som vart gjeldande 1. august 2012. Vi vil presisere at elevane hadde lov til å skrive etter den gamle rettskrivingsnorma då dei skreiv desse tekstane. Vi har teke med alle ord som er feilskrivne etter den nye norma. Årsaka til dette er at orda gjerne er nokså kunstige nynorskord som tidlegare var lov, ord som *bare, noe* og *høre*. Desse er no tekne bort i den nye rettskrivingsnorma.

I metodekapittelet har vi gjort greie for korleis vi kom fram til feilkategoriane vi bruker. Vi kjem til å samanlikne skulane i Noreg først. Seinare samanliknar vi dei islandske skulane. Før vi går inn på dei ulike feilkategoriane, viser vi eit diagram med ulikskapane mellom landa. Vi kjem til å gå inn på dei ulike feilkategoriane, der vi vel ut dei mest frekvente feila og gir døme vi reknar som representative. I prosentutrekninga har vi nytta følgjande formlar:  $\frac{\text{Tal feil per skule}}{\text{Tal feil per land}} \cdot 100$

og  $\frac{\text{Tal feil per kategori}}{\text{Total feil per skule}} \cdot 100$ , i prosentforklaring nyttar vi berre eitt desimaltal.



Figur 1: Tal feil per side i begge land og på alle skulane.

På diagrammet ser vi at det er lite skilnad på dei norske skulane når det gjeld feil per side. På Island er skilnaden stor mellom dei ulike skulane. Innbyrdes ser vi at skule 1 på Island har nesten ingen feil, mens skule 2 og 3 er nokså like. Skule 4 skil seg ut med svært mange feil. Det er då verdt å merke seg at frå denne skulen er tekstmaterialet berre frå 11 elevar. Resten av klassen held på med vidaregåande pensum i islandsk, noko som er eit tilbod til dei sterkaste elevane ved denne skulen. Skulen er såleis truleg den minst representative.

### 5.3.1 Feiltypar

#### A. Bøyingsverk

**A1. Substantivbøying** På skule 1 og skule 2 finn vi 111 feil på substantivbøying. Dette utgjer 3,4 % av dei totale feila i Noreg.

*Skule 1.* Vi finn 23 feil i bøyingsmorfemet på substantiv. Dette utgjer 1,9 % av det totale feilmaterialet på skule 1.

- Døme: *augene* for *auga* x 2 og *mennesker* for *menneske* x 4.

*Skule 2.* Vi finn 88 feil i bøyingsmorfemet på substantiv. Dette utgjer 4,3 % av det totale feilmaterialet på skule 2.

- Døme: *auga* for *augo* x14, *henda* for *hendene* x7, *medier* for *medium* x9.

På Island har elevane 41 feil på bøyning av substantiv. Dette utgjer 6,1 % av feilmaterialet på Island.



- Skule 1 har tre feil i substantivbøying, det er ordet *kveðjum* for *kveðjur* (helsing), noko som utgjer 5,6 % av det totale feilmaterialet på skule 1.
- På skule 2 har elevane 15 feil i substantivbøying, noko som utgjer 6,0 % av feilmaterialet på skulen, til dømes ordet *dóttir* for *dóttur* (datter) og *lesning* for *lestur* (lesing).
- Skule 3 har 21 feil i substantivbøying. Dette er 8,8 % av feila på denne skulen. Det er til dømes ordet *bróðir* for *bróður*(bror) og *fjölskylduna* for *fjölskyldunni* (familie).
- På skule 4 har elevane fire feil, noko som utgjer 3,0 % av feila på skule tre. Dette er til dømes: *ungu* for *ungu* (ung).
- I bøying av eigenamn har dei islandske elevane 33 feil, noko som utgjer 4,9 % av alle feila. Skule 1 har ingen feil, skule 2 har to feil, skule 3 har fire feil og skule 4 har 27 feil.
  - Døme: Klepp for Kleppi, Páll for Páls og Viktor for Viktori.

**A2. Sterke verb vert bøygde som svake verb** I Noreg ser vi 176 feil der sterke verb vert bøygde som svake. Dette er 5,4 % av det norske feilmaterialet.

*Skule 1.* Vi finn 35 feil der sterke verb er bøygde som svake. Dette utgjer 2,8 % av det totale feilmaterialet på skulen.

- Døme: *lest* for *lese* x 2, *sitter* for *sit* x 2, *kommer* for *kjem*, *slengde* for *slong* og *trengte* for *trong*.

*Skule 2.* Her finn vi 141 feil. Dette utgjer 6,9 % av det totale feilmaterialet på skule 2.

- Døme: *brenner* for *brenn* x 9, *fortsette* for *fortset* x 8, *gjelder* for *gjeld* x 4, *kommer* for *kjem* x 5, *springer* for *spring* x 5, *trengde* for *trong* x 6, *lest* for *lese* og *sitter* for *sit* x 3.

På Island finn vi totalt 8 feil i bøying av sterke verb. Dette er 1,2 % av totalfeila. Skule 1 har ein feil, skule 2 har tre feil, skule 3 har fire feil og skule 4 har ingen feil.

- Døme: *heitir* for *hét* (heitte), *fall* for *féll* (fall).

**A3. Svake verb vert bøygde som sterke verb** I denne kategorien finn vi totalt 152 feil i elevtekstane på dei norske skulane. Dette utgjer 4,6 % av heilskapen.

*Skule 1.* Det er 48 feil der svake verb vert bøygd som sterke verb. Dette utgjer 3,9 % av det totale feilmaterialet på skulen.

- Døme: *knakk* for *knekte*, *traff* for *trefte x 2*, *trakk* for *trekte*.

*Skule 2.* Vi finn 104 feil der svake verb vert bøygd som sterke. Dette utgjer 5,1 % av feilmaterialet på skule 2.

- Døme: *hjalp* for *hjelpte x 7*, *knakk* for *knekte*, *traff* for *trefte x 5*, *trakk* for *trekte x 4*.

På Island er det feil i bøyging av svake verb 16 gonger. Dette utgjer 2,4 % av det totale feilmaterialet. Skule 1 har ein feil i bøyging av svake verb. Skule 2 har seks feil, skule 3 har åtte feil og skule 4 har ein feil.

- Døme: *vakt* for *vakið* (vekt) og *hringi* for *hringdi* (ringde).

## **B. Ortografi**

**B1. Konsonantismefeil** Elevane på dei norske skulane har 490 konsonantismefeil, noko som utgjer 14,9 % av totalen.

Skule 1 har 241 konsonantismefeil. Dette utgjer 19,5 % av feilmaterialet på skulen.

- Døme: *fant* for *fann x 25*, *ga* for *gav x 5*, *gjore* for *gjorde x 7*, *me* for *med x 7*.

Skule 2 har 249 konsonantismefeil, noko som utgjer 12,2 %.

- Døme: *falt* for *fall x 6*, *hennas* for *hennar x 7*, *slåss* for *slåst x 19*, *fant* for *fann x 13*, *ga* for *gav x 3*, *me* for *med*.

På Island er det fem konsonantismefeil, to på skule 1, ein på skule 2 og to på skule 3. Dette utgjer 1 % av feilmaterialet på Island.

- Døme: *röduðu* for *rötuðu* og *sentu* for *sendu*

**B2. Enkel-/dobbelkonsonant** I bruken av enkel- og dobbelkonsonant fann vi totalt 247 feil på dei norske skulane. Dette utgjer 7,5 % av feila i Noreg.

*Skule 1.* Vi fann 121 feil på enkel-/dobbelkonsonant. Dette utgjer 9,8 % av alle feil på skulen.

- Døme: *viste* for *visste* x 20, *tokk* for *tok* x 7, *vell* for *vel* x 6, *vill* for *vil* x 4.

Skule 2. Her fann vi 126 feil på enkel-/dobbelkonsonant. Dette utgjør 6,2 % av alle feil på skule 2.

- Døme: *en* for *enn* x 11, *nokk* for *nok* x 6, *tørr* for *tør* x 5, *vell* for *vel* x 12, *vill* for *vil* x 4, *viste* for *visste* x 10,

På Island er det 49 feil i bruken av enkel-/dobbelkonsonant, dette er 7,2 % av alle feila i dei islandske elevtekstane.

- På skule ein er det to feil, 3,7 %, den eine er *aðalega* for *aðallega* x2 (hovudsakleg) og den andre er *stakkt* for *stakt* (einsleg).
- Skule to har 14 feil, 5,6 % der *aðalega* for *aðallega* går att tre gonger.
- På skule tre er det 11 feil, noko som utgjør 4,6 %. Døme: *framm* for *fram* (fram), *mæti* for *mætti* (trefte).
- På skule fire er det 20 feil, 14,9 % av feilmaterialet på denne skulen. Døme: *bíllnum* for *bílnum* (bilen), *pakkan* for *pakkan* (pakken).

**B3. Vokalismefeil** I det norske materialet er det 485 vokalismefeil. Dette er 14,8 % av alle feila.

På skule 1 finn vi 219 feil. Dette utgjør 17,7 % av feila på skule 1.

- Døme: *for* for *får* x 9, *gang* for *gong* x 21, *mi* for *me* x 12, *sei* for *seie* x 23, *være* for *vere* x 8.

På skule 2 er det 266 feil på vokalisme. Dett utgjør 13 % av feilmaterialet.

- Døme: *detta* for *dette* x 12, *forskjellig* for *forskjellig* x 19, *holde* for *halde* x 8, *sei* for *seie* x 15, *sted* for *stad* x 5, *være* for *vere* x 31, *for* for *får*, *gang* for *gong* x 7.

Vi finn éin vokalismefeil i det islandske materialet, og det er på skule 1. Det er ordet *spurja* for *spyrja* (spørje).

**B4. Monoftong/diftong** I det norske materialet er det 156 gonger det er feil på monoftong- og diftongbruk. Dette er 4,7 % av dei totale feila.

På skule 1 er det 27 feil som gjeld denne feiltypen. Dette utgjer 2,2 % av feilmaterialet.

- Døme: *røyste* for *reiste*.

På skule 2 er det 129 feil på dette, noko som utgjer 6,3 % av dei totale feila på skulen.

- Døme: *beitre* for *betre* x 5, *en* for *ein* x 39, *et* for *eit* x 10, *rød* for *raud* x 5, *røyste* for *reiste* x 6.

Feil på monoftong- og diftongbruk finn vi to gonger i dei islandske elevtekstane. Dette utgjer 0,3 % av alle feila i det islandske materialet.

- Døme: *dægurlaugin* for *dægurlögin*.

### C. Andre feil

**C1. Feil genus på substantiv** På skulane i Noreg finn vi 64 feil når det gjeld genus på substantiv. Dette utgjer 1,9 % av det totale feilmaterialet.

På skule 1 finn vi denne feiltypen 23 gonger, altså 1,9 % av det totale feilmaterialet.

- Døme: *ein jente* og *ein melding*.

Feil genus på substantiv finn vi 41 gonger på skule 2, noko som utgjer 2 % av feilmaterialet på denne skulen.

- Døme: *eit stad* x 4, *ein novelle* x 3.

Feil genus på substantiv finn vi ikkje i dei islandske elevtekstane.

**C2. Sær-og samanskriving** Når det gjeld feil på sær- og samanskriving av ord, er det totalt 168 ord som er feilskrivne i Noreg. Dette er 5,1 % av det totale feilmaterialet. Av desse er det 119 tilfelle av feil som gjeld særskrivning av ord, noko som utgjer 3,6 %. Feil som gjeld samanskriving av ord finn vi 49 tilfelle av. Dette utgjer 1,5 % av alle feila.

På skule 1 er særskrivning av ord ein feiltype som utgjer 61 feil, 4,9 % av feilmaterialet.

På samanskriving av ord er det 23 feil, noko som utgjer 1,9 % av alle feila i elevtekstane. Totalt utgjer feila i denne kategorien 6,8 % av alle feila på skulen.

- Døme: *brukt butikk*, *første hjelps ekspert*, *midt punktet*, *til bake*, *17år*, *eingong*, *heimigjen*, *ilag* x 4.

På skule 2 har elevane 58 feil som gjeld særskriving av ord. Dette utgjer 2,8 % av dei totale feila. I elevtekstane finn vi 26 feil som gjeld samanskriving av ord, noko som utgjer 1,3 % av feilmaterialet på skulen. Totalt utgjer denne kategorien 4,1 % av feilmaterialet på skulen.

- Døme: *sjuke hus avdelinga, imot setning, kjempe glad, svin dyr, 70år, eingong, ilag x 3, trossalt, åttestykk, utav.*

I det islandske materialet finn vi 70 feil på sær- og samanskriving av ord. Denne feilen utgjer 10,4 % av alle feila på Island. Av desse er det 56 særskrivne ord, 8,3 % og 15 samanskrivingar, 2,2 %.

På skule 1 er særskriving ein feiltype som utgjer 5 feil, 9,2 % av feilmaterialet. På samanskriving av ord er det 4 feil, noko som utgjer 7,4 % av alle feila i elevtekstane. Totalt utgjer feila i denne kategorien 16,6 % av alle feila på skulen.

- Døme: *föstudags morguns for föstudagsmorguns (fredagsmorgon), jafnskemmtilegt for jafn skemmtilegt (like morosamt)*

På skule 2 har elevane 26 feil som gjeld særskriving av ord. Dette utgjer 10,5 % av feilmaterialet. På samanskriving av ord er det 10 feil, noko som utgjer 4 % av feilmaterialet på skulen. Totalt utgjer denne kategorien 14,5 % av alle feila på skulen.

- Døme: *full vaxinn for fullvaxinn (fullvaksen) og íbúð (leiligheit) for í búð (i butikk)*

Elevane på skule 3 har 13 feil på særskriving av ord og 1 feil på samanskriving. Til saman utgjer dette 5,8 % av feilmaterialet på denne skulen.

- Døme: *fanga geymslu for fangageymslu (fengselsselle) og inní for inn í (inn i)*

Elevane på skule 4 har 12 feil som gjeld særskriving og 1 feil som gjeld samanskriving. Til saman utgjer dette 9,7 % av alle feila på denne skulen.

- Døme: *sjálf sögðu for sjálfsögðu (sjølv sagt) og einusinni for einu sinni (ein gong).*

**C3 Feil på bruk av stor og liten bokstav** I dei norske elevtekstane finn vi 55 feil i bruken av stor og liten bokstav, dette utgjer 1,7 % av det totale feilmaterialet i Noreg. På skule 1 er det 17 feil og på skule 2 finn vi 38 feil i bruken av stor og liten bokstav.

På Island finn vi 98 feil i bruken av stor og liten bokstav, dette utgjer 14,5 % av dei totale feila på Island. På skule 1 finn vi 7 feil, på skule 2 finn vi 22 feil, på skule 3 finn vi 48 feil og på skule 4 finn vi 21 feil.

#### **D. Spesielle vanskar**

D1. **Og/å-feil** I det norske materialet finn vi til saman 190 feil i bruken av *å/og*. Dette er 5,8 % av alle feil i elevtekstane.

På skule 1 er det til saman 80 feil i denne kategorien, noko som utgjer 6,5 % av det totale feilmaterialet. *Og* for *å* er det 19 tilfelle av. Dette utgjer 1,5 % av feilmaterialet. *Å* for *og* er brukt i 61 tilfelle og utgjer 4,9 % av dei totale feila i elevtekstane.

På skule 2 har elevane til saman 110 feil i denne kategorien, noko som utgjer 5,4 % av dei totale feila på denne skulen. *Og* for *å* er det 71 tilfelle av, dette utgjer 3,5 % av feila i materialet. *Å* for *og* er det 39 tilfelle av, noko som utgjer 1,9 % av dei totale feila.

D2. **Då/når-feil** Det er 105 tilfelle av feil bruk på *då* og *når* i elevtekstane i Noreg. Dette er totalt 3,2 % av alle feil i elevtekstane.

På skule 1 er det feil på *då* og *når* 47 gonger. Dette er 3,8 % av dei totale feila. Av desse er det 46 gonger elevane har brukt ordet *når* i staden for *då*.

På skule 2 er det feil på *då* og *når* 58 gonger. Dette utgjer 2,8 % av dei totale feila. I 57 av tilfella har elevane brukt *når* i staden for *då*.

D3. **Y/i- og Ý/í-feil** Det er 38 feil i det islandske materialet som går på denne problematikken. Dette utgjer 5,6 % av alle feila. Det er ingen feil på skule 1. Det er seksten feil på skule 2. Dette er 6,5 %. På skule 3 er det 12 feil. Dette utgjer 5 %. På skule 4 er det 10 feil, noko som utgjer 7,5 % av det totale feilmaterialet.

- Døme: *leiti* for *leyti* (måte) og *leyti* for *leiti* (høgd), *mirkfælinn* for *myrkfælinn* (mørkredd), *reindi* for *reyndi* (prøve) og *líst* for *lýst* (lyste).

D4. **N/nn-feil** På Island er *enkel* og *dobbel n* ein spesiell vanske. Denne feiltypen førekjem 78 gonger og utgjer 11,5 % av dei totale feila vi finn i det islandske materialet. På skule 1 er det to feil. Dette er 3,7 %. På skule 2 finn vi 41 feil, noko som utgjer 16,5 %. På skule 3 er det 19 feil, noko som utgjer 7,9 %. På skule 4 finn vi 16 feil. Dette er 11,9 % av det totale feilmaterialet på skulen.

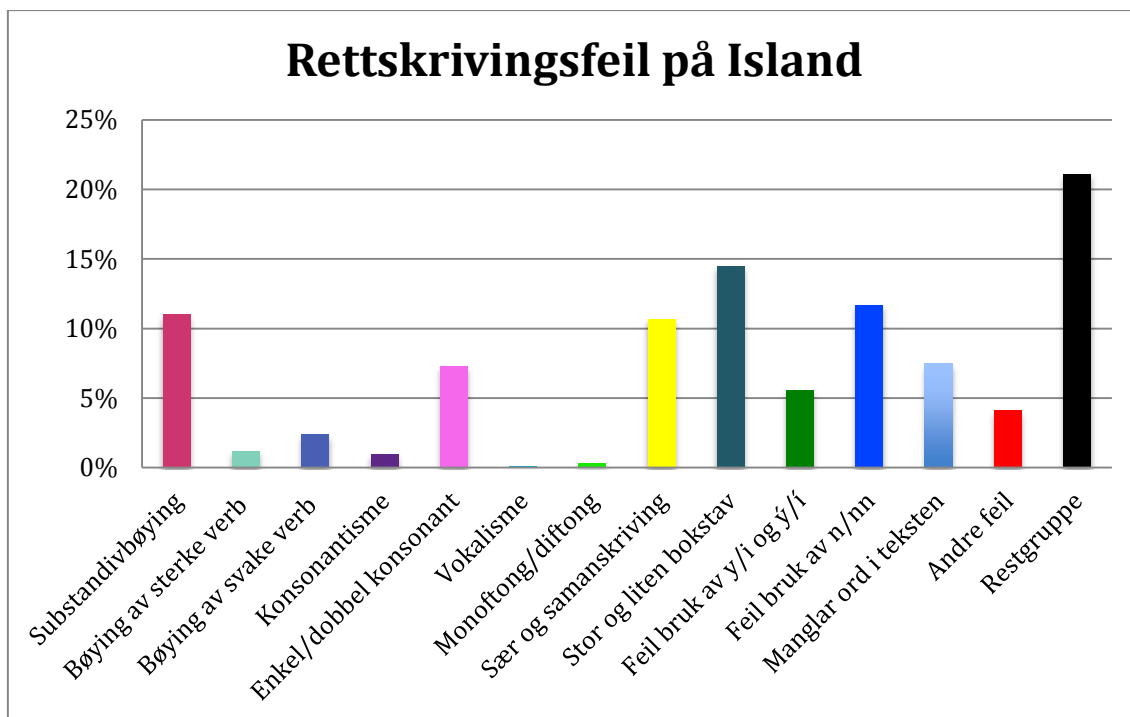
- Døme: *Bókini* for *bókinni* (boka), *skólan* for *skólann* (skulen), *nágranarnir* for *nágrannarnir* (naboane).

Under ekserperinga var det mange ord som inneheldt fleire feil. Dei kunne passe i fleire av kategoriane våre, derfor har vi valt å ha dei i ein eigen kategori, *restgruppe*. I denne kategorien har vi også plassert ord som kan ha sitt utspring frå dialekten eller i frå bokmål. Dei mest frekvente feila i denne kategorien på skule 1 er: *vert* for *vore*, *fortsatt* for *framleis*, *hun* for *ho*, *verden* for *verda*, *vertfall* for *i alle fall*. På skule 2 er desse orda mest frekvente: *vert* for *vore*, *en* for *ein*, *hennes* for *hennar*, *man* for *ein*, *skreve/skrevet* for *skrive*, *spill* for *spel*, *vei* for *veg* og *verden* for *verda*.

## 5.4 Oppsummering



Figur 2: Rettskrivingsfeil i Noreg



Figur 3: Rettskrivingsfeil på Island

Den mest frekvente feilen på skule 1 innan konsonantisme er: *fant* for *fann*. Dette er ein feil som går att 25 gonger. *Viste* for *visste* går også mykje att (20 gonger). Innan vokalismefeila er dei mest frekvente orda: *sei* for *seie* som går att 23 gonger og *gang* for *gong* som går att 21 gonger. På substantivbøying er det ordet *menneskjer* for *menneske* som går att fire gonger, og *augene* for *auga* to gonger. Dei andre feila i bøying av substantiv ved skule 1, oppstår berre ein gong. Feil i genus på substantiv ser vi 23 gonger. Det einaste ordet som går att er *ein melding*. I bøying av verb er det orda *fortsette* for *fortset* (fem gonger), *traff* for *trefte* (to gonger) og *sitter* for *sit* (to gonger) som går att. Verbet *reiste* er skrive med feil diftong, og går att 9 gonger. Her bruker elevane feil diftong. På sær- og samanskriving av ord ser vi ikkje mange feil på samanskriving. Likevel er det dei same feila som går att. Døme: *17år* (7 gonger), *ilag* (4 gonger) og *eingong* (4 gonger). I særskrivning av ord er det langt fleire ulike feil. Der er det berre tre ord som går att. Desse er: *midt punktet* (3 gonger), *til bake* (3 gonger) og *kjempe lei* (2 gonger).

På skule 2 er dei mest frekvente feila innan konsonantisme orda *visst* for *viss* (22 gonger) og *vell* for *vel* (12 gonger). Innanfor vokalismefeila er det ordet *være* for *vere* (31 gonger) som går att. I bøying av substantiv er det orda *auga* for *augo* (14 gonger) og *medier* for *medium* (9 gonger) som går att. Genusfeil på substantiv er det 41 tilfelle av på denne skulen. Dei som går att er: *eit stad* (4 gonger), *ein evne* (3 gonger) og *ein novelle* (3 gonger). I bøying av verb er det



orda *framstilt* for *framstilte* (18 gonger) og *brenner* for *brenn* (9 gonger) som går att. I elevmaterialet har artiklane *ein* og *eit* manglande diftong og er skrive *en* 39 gonger og *et* 10 gonger. På kategorien sær- og samanskiving ser vi også her fleire feil på særskiving. Når det gjeld samanskiving, går det att same type feil som på skule 1. Døme: *6km*, *eingong* og *ilag*. På særskiving er det orda *super helt* (3 gonger) og *menneske liv* (2 gonger) som går att.

I dei islandske elevtekstane finn vi 17 feilfrie tekstar. Det er 22 tekstar med éin feil. På Island er det skule 1 som skil seg ut i samband med tal feil. Av dei 31 elevtekstane frå denne skulen, er det åtte tekstar som er feilfrie, og ti tekstar som har ein feil. Feil som gjeld bruk av enkel-/dobbelkonsonant: Ordet *aðalega* for *aðallega* (primært) går att to gonger. Innan bøyging av verb er det også to feil på denne skulen, *minnir á* for *minna á* og *yrðir* for *verður*. Innanfor kategorien *n/nn* har elevane på denne skulen også berre to feil, *en* for *enn* og *skiptineman* for *skiptinemann*. I kategorien bøyging av substantiv er det tre feil, eitt av dei er *kveðjum* for *kveðjur* (helsing). Dei fleste feila på skule 1 er i sær- og samanskiving av ord kategorien, totalt åtte feil, døme: *bakvið* for *bak við* og *saknaðar kveðjur* for *saknaðarkveðjur*.

På skule 2 er det 14 feil på dobbelkonsonant, der ordet *aðalega* for *aðallega* (primært) går att tre gonger. Andre feil er enkle tilfelle. I bøyging av verb er det ikkje noko ord som går att i elevmaterialet. I kategorien *n/nn*-feil er det fleire ord som gjentek seg, til dømes *fréttinn* for *fréttin* (nyhende) tre gonger, og *kistuni* for *kistunni* (kiste). I bøyging av substantiv er det orda *lesning* for *lestur* (lesing) og *manndrápi* for *manndráps* (drap) som går att. I feiltypen sær- og samanskiving er det fleire forskjellige ord, til dømes *afhverju* for *af hverju* (kvifor) og *tannlækna stofa* for *tannlæknastofa* (tannlegekontor).

Skule 3 har elleve feil på kategorien enkel- og dobbelkonsonant. To feil går att, det er *byggð* for *byggð* (bygd) og *vildi* for *vildi* (vil). I bøyging av verb er det tolv feil, men ingen av dei førekjem meir enn éin gong. Det er 19 feil i bruken av *n/nn*, til dømes *myndini* for *myndinni*. Det er 19 feil på bøyging av substantiv, der orda *fjölskylduna* for *fjölskyldunni* (familien) og *hliðin* for *hliðina* (ei side) går att. I kategorien sær- samanskiving av ord har elevane 14 feil, ingen av dei førekjem fleire gonger.

Skule 4 har tre feil på dobbelkonsonant der ordet *hrædur* for *hræddur* (redd) og *settist* for *settist* (sett) går att. I bøyging av verb er det berre éin feil i materialet. Det er ordet *sast* for *settist* (sett). I kategorien *n/nn*-feil er det berre eitt ord som går att, *skólan* for *skólann*. Elevane på denne skulen har fire feil i bøyging av substantiv, til dømes *hesturinn* for *hestinum* (hesten) og *kompunni* for *kompuna* (bot). Det er 13 feilskrivningar av ord i kategorien sær- samanskiving

på denne skulen, ingen av feilskrivningane opptrer meir enn ein gong. På alle skulane ser vi at særskriving er eit større problem enn samanskriving.

Resultata frå læreplanane, intervju av lærarane og elevtekstane går vi vidare inn på i kapittel 6, der vi skal sjå desse i samanheng.

## 6. Drøfting

Då vi starta arbeidet vårt, var hovudmålet å finne svar på følgjande forskings spørsmål:

«Kva vekt vert det lagt på rettskriving i Noreg og på Island?»

I tillegg stilte vi følgjande underspørsmål:

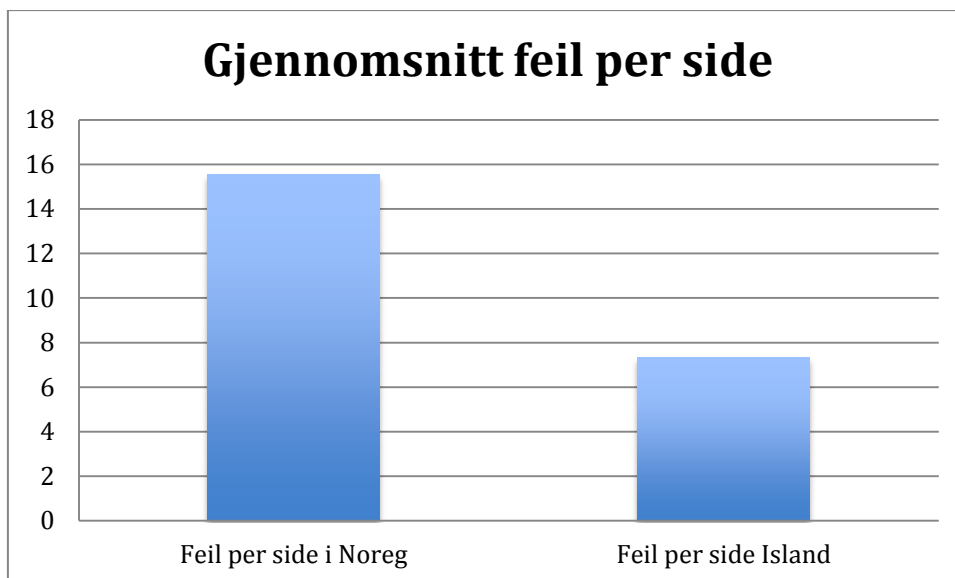
- «Kva seier læreplanane i dei to landa om rettskriving?»
- «Kva haldningar og praksis har lærarane til rettskriving?»
- «Kva slags type feil finn vi i elevtekstar frå dei to landa?»

Studien vår tyder på at: På Island er rettskriving prioritert i langt større grad enn i Noreg.

- Den islandske læreplanen har ei langt sterkare vektlegging av rettskriving enn den norske.
- Dei islandske lærarane bruker mykje meir tid på rettskriving i undervisninga enn dei norske.
- Dei norske elevane har vesentleg fleire feil enn dei islandske elevane. I Noreg er det flest feil innan konsonantisme. På Island er bruken av stor og liten bokstav den største feiltypen

I dette kapitlet vil vi drøfte funna våre. Som nemnt er det viktigaste funnet at rettskriving er mykje meir vektlagt på Island enn i Noreg. Dette ser vi i læreplanen, der det står i eit eige punkt, at det å skrive rett er å ha respekt for språket. I tillegg har den islandske læreplanen ei sterk vektlegging av rettskriving i kompetansemåla og vurderinga. I intervjuet med lærarane kjem det fram at alle dei islandske lærarane tykkjer rettskriving er viktig, og at dei bruker mykje meir tid på rettskriving enn sine norske kollegaer.

Det kjem også fram at dei norske elevane har mykje fleire skrivefeil per side enn dei islandske elevane. I Noreg er det flest feil innan konsonantisme, mens dei islandske elevane slit mest med bruken av stor og liten bokstav.



Alle dei norske elevane har levert tekstane sine elektronisk. Fleire av dei norske lærarane er usikre på om det er skilnad på rettskrivinga til elevane om dei skriv på PC eller for hand. Lærar 2b seier at elevane hadde skrive mykje meir feil dersom dei hadde skrive for hand, og ikkje hatt retteprogram. Ein skulle derfor tru at dei norske elevane hadde mindre feil enn dei islandske. Det har dei ikkje, tvert i mot.

I vårt materiale er det fleire islandske elevar som har alle orda i teksten rette. På skule 1 held læraren som bruker mest tid på rettskriving til. Der har 22 av 30 elevar 0–2 feil. Kennari 1 jobbar mykje med rettskriving, dette kan vere ein indikasjon på elevresultatet. Vi kan likevel ikkje sjå dette som ei sanning sidan vi ikkje veit kor sterk eller svak elevgruppa er.

Alle dei islandske skulane har færre feil per side enn dei norske. Skule 4 skil seg ut med langt større feilprosent enn dei andre islandske skulane. Denne skulen er ikkje representativ fordi det berre er 11 elevar att i klassen. Dei andre elevane har starta på vidaregåande pensum i islandsk. Ein kan såleis tenkje seg at gapet mellom tal feil i dei to landa, kan vere endå høgere i realiteten enn det vi har funne i vår studie. Gapet forsterkar seg ytterlegare dersom vi ikkje hadde teke med feil som gjaldt bruk av stor og liten bokstav.

Dei fleste funna våre er eintydige. Det er gjennomgåande funn på alle dei metodiske tilnærmingane våre. Når korrespondansen er høg mellom dei metodiske tilnærmingane, kan det vere grunn for å seie at dette er eit signifikant resultat. Vi vel å tolke det slik. For å styrke reliabiliteten og få eit endå meir signifikant resultat, kunne talet på undersøkte objekt ha vore større. Med å velje tre ulike tilnæringsmåtar til problemstillinga vår, har vi likevel fått sett

når det er korrespondanse mellom dei ulike metodane, og når det ikkje er det. Dette har styrkt funna våre.

Resultatet av forskinga vår viser at dei prioriteringane som er i læreplanen og det lærarane prioriterer i undervisninga gjenspeglar seg i elevarbeidet.

## 6.1 Læreplanane

Intensjonane bak læreplanane i norsk og islandsk er å gjere barn og unge til aktive samfunnsborgarar gjennom å ruste dei til deltaking i arbeidsliv og demokratiske prosessar. Elevane skal utvikle språkkompetanse og ferdigheiter innanfor både lesing og skriving. I begge læreplanane, Læreplanverket for Kunnskapsløftet og Aðalnámsskrá grunnskóla, er den demokratiske tankegangen tydeleg til stades under føremålet med læreplanen. Alle skal delta i undervisninga ut i frå eigne føresetnader. Likevel er det nokså konkrete mål som er utforma under kompetansemåla for norsk- og islandskfaget.

I resultatet av læreplananalysen, fagdelane i norsk og islandsk, ser det ut til at Læreplanverket for Kunnskapsløftet har stor tyngde på sjanger og sjangerkrav. Endre Brunstad trekkjer også desse slutningane (sjå side 20). Dette er heilt ulikt den islandske læreplanen, Aðalnámsskrá grunnskóla, der sjanger og sjangerkrav er fråverande. I den islandske læreplanen er det lagt mykje større vekt på rettskriving enn i den norske. I Kunnskapsløftet er ikkje ordet rettskriving brukt ein einaste gong, og ordet ortografi er berre brukt to gonger. I Aðalnámsskrá grunnskóla er desse orda brukte totalt 19 gonger. Dette viser ein stor skilnad i kva ein legg vekt på i morsmålsundervisninga i dei to landa.

Det kan hende at denne skilnaden på læreplanane avspeglar ei generell haldning i samfunnet i dei to landa. Det nynorske skriftspråket er eit mykje yngre språk enn det islandske. Dialektmangfaldet og dei to målformene har i tillegg ført til at det norske skriftsspråket har vore gjennom mange rettskrivingsendringar (sjå side 13). Islendingane har på si side alltid vore opptekne av å halde på språket sitt, og er svært konservative i samband med endringar. Det kan sjå ut til at desse ulike syna på språket kjem fram i læreplanane i begge landa.

Det er desse to overordna styringsdokumenta lærarane skal arbeide ut frå. I intervju med lærarane både i Noreg og på Island kjem det fram skilnad i synet på nye læreplanar. Her er ikkje skilnaden mellom dei islandske og dei norske lærarane, men mellom dei yngre og dei eldre. Dei mest erfarne lærarane har ikkje mykje til overs for nye læreplanar. Dei seier at det

berre er forskjellige nye ord, og at det ofte er forandring for forandringa sin del. Dei minst erfarne lærarane er opptekne av å undervise i akkurat det som står i læreplanen, og bruker læreplanen som eit arbeidsdokument. Den eine norske læraren (2b), seier også at ho vrakar sitt eige opplegg dersom ho ikkje finn dekning for det i læreplanen.

Avstanden mellom intensjonen bak læreplanen, det som står i læreplanen og det som elevane erfarer, seier John Inkster Goodlad kan verte nokså stor. Han seier årsaka er at den offentleg vedtekne læreplanen kan verte tolka på ulike måtar av ulike aktørar. Dermed kan det verte skilnad på korleis dei ulike aktørane gjennomfører læreplanen i klasserommet. Dette vil igjen gi ein skilnad i korleis elevane opplever undervisninga (Garmannslund, Andersen, & Neset, 2012, Imsen, 1999). På skilnaden mellom dei yngre og dei eldre lærarane i undersøkinga vår, kan ein kanskje tenkje seg at elevane opplever ein stor skilnad i erfart undervisning. Det er mogleg at dei eldre lærarane dreg med seg ei blanding av ulike læreplanar inn i klasserommet, mens dei yngre bruker den gjeldande planen som arbeidsdokument. Det kan også hende at lærarane sine tolkingar av læreplanen er avhengige av kulturen og samfunnet til ei kvar tid.

I vårt materiale ser det ut til at det er stor korrespondanse mellom det som står i læreplanane, og det som lærarane legg vekt på i si undervisning. Dette korresponderer vidare med funna i elevtekstane der det var tydeleg at dei islandske elevane hadde langt færre feil enn dei norske.

## **6.2 Feiltypar i elevtekstane:**

I kapittel fem presenterte vi eit samandrag av feilkategoriane vi har lagt til grunn. Vi skal no drøfte dei ulike feiltypane. Etter å ha summert opp dei ulike feila i Noreg, har vi funne flest feil innan konsonantisme og vokalisme, ikkje så mykje på bøyingsverk. Vi har derfor prioritert å drøfte feiltypane etter kor hyppig dei førekjem i det norske materialet. I forlenging av at vi drøftar dei største feilgruppene i Noreg først, tek vi føre oss dei islandske feilkategoriane i same rekkefølge som dei norske.

### **6.2.1 Konsonantisme**

I Noreg utgjer konsonantismefeila 14,9 % av alt feilmaterialet. På skule 1 utgjer denne feilen 19,5 % og på skule 2 utgjer denne feilen 12,2 %. Dette er utanom alle feila som gjeld enkel- og dobbelkonsonant. Reknar vi med desse er totalen innanfor konsonantismefeil 22,4 %. I det islandske materialet utgjorde konsonantismefeil 19,4 % av det totale feilmaterialet. Då er bruken av bruken av enkel-/doppelkonsonant og *n/nn* teke med .

Wiggen trekkjer fram at dei fleste rettskrivingsavvika i Noreg gjeld konsonantisme. Søyland skildrar denne feilen som at konsonanten kan verte endra anten ved at han fell bort eller at han vert erstatta av ein annan konsonant. Denne typen utgjorde berre 1 % av det islandske materialet. Fretland fann i sitt materiale ein del feil innan konsonantisme. Han meiner at desse kjem av bokmålspåverknad. Geirr Wiggen seier også at nynorskelevar har fleire grafematiske feil enn bokmålselevar (sjå side 24).

Dette støttar vårt materiale opp om. Vi ser at elevane på begge skulane er påverka av bokmål, til dømes *fant* for *fann*. Det er også ein del feil som truleg kjem av at bokstaven ikkje er uttala i dialekten. Til dømes *ga* for *gav*. I materialet ser vi interferens frå talemålet, men i langt mindre grad enn frå bokmålet.

### 6.2.2 Enkel- og dobbelkonsonant

I dei norske elevtekstane finn vi 247 feil på bruken av enkel- og dobbelkonsonant. Dette er 7,5 % av dei totale feila i Noreg. På skule 1 utgjer dette 9,8 % av alle feil på skulen, og på skule 2 er 6,2 % av feilmaterialet innanfor denne gruppa. Lærer 1b seier at elevane ikkje har kontroll på enkel- og dobbelkonsonant. Fleire av dei andre lærarane støttar opp om dette, og dreg fram ord som *vist* for *visst*, *at* for *att* og *skule* for *skulle*. "Det er berre, altså retteprogram greier ikkje å skilje der, det er det berre den menneskelege hjerne som gjer" (intervju med lærar 1a). Lærer 1b dreg fram ordet *tokk* for *tok* når ho skal skildre kva ho meiner er ein grov feil.

Wiggen (2007) trekkjer fram bruken av enkel- og dobbelkonsonant som det aller vanskelegaste for norske elevar. Skjelbred (2006) er einig med Wiggen, og seier at bruken av enkel- og dobbelkonsonant er det største avviket i norsk rettskriving. Ho seier at mange lærer seg dette i løpet av skulegangen. Det er likevel mange som held fram med å ha vanskar med å skilje mellom desse. Søyland har i KAL-materialet funne fleire feil innan kategorien enkel- og dobbelkonsonant. Ho trekkjer fram ord som har dobbelkonsonant på bokmål og skal ha enkelkonsonant på nynorsk. Søyland har som døme ordet *satt* for *sat*. Vi såg også fleire tilfelle av dette i materialet vårt. Fretland (2007) har i si undersøking funne at studentar også har vanskar med bruken av dobbelkonsonant. Dette kan tyde på at vansken er vedvarande. Wiggen (2007) seier at dersom ein skal leggje det praktiskpedagogiske omsynet til grunn, er det kanskje naturleg å endre rettskrivingsreglane for enkel- og dobbelkonsonant.

På Island er det 47 feil i bruken av enkel- og dobbelkonsonant, 6,9 %. Dei islandske lærarane har ikkje trekt denne feilen fram i intervju. I elevtekstane er det ordet *aðalega* for *aðallega* som går att. Alle lærarane på Island seier at *n/nn*-feil alltid går att. Denne feilen har vi som

tidlegare nemnt valt å skilje ut, sidan dette er ein av dei hyppigaste feiltypane på Island. I elevtekstane finn vi 78 feil i bruken av *n* og *nn*, noko som utgjer 11,5 % av totalfeila på Island. Dette er den nest største feilgruppa i det islandske materialet.

I forskinga til Juul og Sigurðsson kjem det fram at dei islandske elevane kjem betre ut enn dei danske i bruken av enkel- og dobbelkonsonant. Dei seier at dette kan vere på grunn av at uttalen av dobbelkonsonant er tydelegare i islandsk enn i dansk (sjå side 29). I forskning på rettskrivingsavvik på Island trekkjer Sigurðsson og Þórðarson fram fonetikk som ein føresetnad for at elevane meistrar rettskriving. Elevane må høyre lyden rett, og forstå sambandet mellom fonem og grafem. Forskarane kom fram til at bruken av *n/nn* i slutten av eit ord er ein av dei største vanskane islandske elevar har i rettskriving (sjå side 27). Denne feilen meiner også Guðrún Kvaran er den største vansken i islandsk rettskriving. Ho legg til at det ikkje berre er ein vanske når *n/nn* er i slutten av eit ord, det er også usikkerheit når *n/nn* er inne i eit ord (sjå side 22).

Om vi ser bort i frå *n/nn*-feilen, ser vi at det er omtrent lik frekvens i dei to landa når det gjeld feil bruk av enkel- og dobbelkonsonant. Lærarane i Noreg trekkjer dette fram som ein vanske elevane har, mens dei islandske lærarane ikkje seier noko om dette. Det kan hende at andre konsonantfeil kjem i skuggen av den hyppige *n/nn*-feilen. I det islandske materialet ser vi at mange av dei orda der det er feil i dobbelkonsonant, er ord der konsonanten ikkje er like tydeleg i uttalen.

### 6.2.3 Vokalsmefeil

I Noreg er totalt 19,5 % av feila innan vokalisme. Dette fordeler seg slik: 14,8 % er reine vokalsmefeil, mens 4,7 % er feil på monoftong- og diftongbruk. Dei norske lærarane nemner ikkje denne vansken i intervjuet, men likevel seier begge lærarane på byskulen at elevane blandar nynorsk og bokmål.

Geirr Wiggen har funne at feil innan vokalismen gjeld mest ombyting av vokal, mindre utelating og tillegg (sjå side 25). Aud Søyland peiker på at feil i vokalismen kan vere feil i rotvokalen innan ulike bøyningar på verb. I tillegg har Søyland funne feil innan monoftong- og diftongbruk. Når diftong vert til monoftong, samsvarer dette stort sett med rettskrivinga i bokmål. Når det gjeld feil diftong, eller diftong der det skal vere monoftong, seier ho at det truleg har grunnlag i dialektuttalen (sjå side 26).

I materialet vårt frå Noreg ser vi mykje det same. Det kan sjå ut til at mange elevar er påverka av både bokmål og dialekt. Skule 2 (byskulen) har ei overvekt av monoftong for diftong. Slik



døma våre viser (sjå side 80) er desse i hovudsak påverka av bokmål. Elevane på begge skulane har innslag av dialektane sine i skriftspråket, til dømes *røyste* for *reiste*, *sei* for *seie* og *beitre* for *betre*. I det islandske materialet er vokalismefeil eit fråverande problem.

#### 6.2.4 Bøying av verb

10 % av det norske feilmaterialet er innanfor denne kategorien. På skule 1 utgjer desse feila 2,5 %, og på skule 2 utgjer dei 7,5 %. To av lærarane trekkjer fram bøying av verb som ein grov feil. Dei meiner at rett bøying av verb er heilt grunnleggjande. Lærer 1 b legg til at ho tykkjer det er trist å sjå elevane øydeleggje teksten sin med feil bøying av verb.

På Island utgjer bøying av verb 3,6 % av det totale feilmaterialet. Ingen av dei islandske lærarane trekkjer fram verbbøying som ein vanske. På eit direkte spørsmål om bøying av verb, svarer kennari 1: «Det hender ein sjeldan gong at eit verb er bøygd feil, men då er det fordi det er eit verb dei ikkje kjenner. Det vanlege er at elevane bøyer verba rett».

Søyland har funne fleire feil der sterke verb vert bøygde som svake, og svake verb vert bøygde som sterke. Ho set dette i samanheng med bokmålpåverknad. Der ho viser til andre si forskning, er det Tormod Stauri og Lars Vassenden som også dreg fram vanskane studentane har der dei blandar bokmål-og nynorskformer (sjå side 25). Sigurðsson og Þórðarson trekkjer også fram bøyingsreglar som ein vanske i det islandske språket (sjå side 28).

I Noreg ser vi at skule 2 har langt fleire feil enn skule 1. Truleg kan dette vere eit resultat av bokmålpåverknad. Dialekten endrar seg mot bokmål i dette området. Dette kan føre til at bøyingsformene for bokmål vert lagt til grunn. Viss vi ser dei norske resultatata under eitt og samanliknar med det islandske resultatet, er det nokså overraskande at dei islandske elevane har langt færre feil enn dei norske. Islendingane har eit mykje meir komplisert bøyingsystem enn det nordmennene har (sjå side 11).

#### 6.2.5 Bøying av substantiv

Totalt finn vi 111 feil på substantivbøying i dei norske tekstane. På skule 1 utgjer feil i bøyingsmorfemet på substantiv 1,9 %, og på skule 2 utgjer same feiltype 4,3 %. Feil på substantivbøying er ikkje av dei feila som lærarane dreg fram som dei hyppigaste. Ein lærar dreg likevel fram at det å kunne bøye eit substantiv er ein grunnleggjande ferdigheit. Ein annan lærar nemner bøying av substantiv i inkjekjønn fleirtal som ein feil som går att. Begge desse lærarane er frå skule 2, som har flest substantivfeil.

På skule 1 finn vi 23 feil i genus på substantiv, desse feila er jamt fordelte mellom kjønna. På skule 2 finn vi 41 feil på genus, der dei fleste har hankjønnsartikkelen *ein* i staden for hokjønnsartikkelen *ei* som skal brukast på nynorsk.

Aud Søyland har i si undersøking av KAL-materialet funne at feil i bøyingsmorfemet på substantiv er ein av dei typiske feila som går att. Ho dreg også fram at elevane er usikre når dei skal bøye substantiva etter kjønn. Søyland viser til Lars Vassenden som har funne ut at nynorskskrivande studentar også gjer fleire feil når det gjeld bøyning av ord, og at dei har vanskar med å gje substantiv rett genus (Søyland, 2002). Jan Olav Fretland konkluderer i si undersøking av feil i studenttekstar, at studentane treng ei repetering av enkle reglar om substantivbøyning (sjå side 26).

På Island er det 11 % feil på substantivbøyning. Av desse er det 4,9 % som gjeld feil elevane har i bøyning av eigenamn. Ingen av lærarane på Island trekkjer fram substantivbøyning som ein vanske i rettskrivinga.

Sigurðsson og Þórðarson seier at bøyingsreglar ser ut til å vere ein av elevane sine største vanskar. Elevane klarer ikkje å bruke reglane bevisst i rettskrivinga. Dei meiner at alle må lære seg bøyingsreglane viss dei skal meistre rettskrivinga (sjå side 28).

Feil på substantivbøyning er mykje hyppigare på skule 2 enn på skule 1 i Noreg. Når det gjeld feil genus, er det liten skilnad mellom skulane. Vi kan likevel sjå at feila på skule 2 har stor overvekt av hankjønnsartikkelen *ein* i staden for hokjønnsartikkelen *ei*. Dette samsvarer med tidlegare kategoriar, der vi ser at skule 2 har meir bokmålspåverknad enn skule 1. I det islandske materialet ser vi at elevane har vanskar med substantivbøyning. Av dei feila vi finn i dei islandske elevtekstane, er bøyning av substantiv ein av dei største feilkategoriene. Her kan det sjå ut til, i motsetning til verbbøyning, at det kompliserte islandske bøyingssystemet kjem til syne. Det overraska oss stort kor mange feil elevane har på bøyning av eigenamn. Dette er vanskeleg å gi ei forklaring på, men det kan hende at elevane ikkje kan, eller ikkje klarer å gjere seg nytte av bøyingsreglane.

### **6.2.6 Sær- og samanskriving**

I dei norske tekstane finn vi fleire feil innan sær- og samanskriving av ord. Desse feila utgjer 5,1 % av dei totale feila. Lærer 1b dreg fram dette som ein irriterande feil. Ho liker ikkje den, seier ho.

Magnhild Vollan har forska på dette. Ho fann ut at særskriving av samansette ordformer førekom ofte i studenttekstane ho undersøkte. Av 248 tekstar var det berre 19 som ikkje hadde særskrivingsfeil. Moglege forklaringar på fenomenet er i følgje Vollan (2007):

- Engelsk påverknad, der reglane er annleis
- Den elektroniske stavekontrollen i Word
- Norskundervisninga. Ho stiller spørsmål om skriveopplæringa har vore prega av for lite vekt på ortografi og for stor vekt på andre tema?

I Noreg er det nokså eintydige reglar for dette. Det er også eit eige tema innan rettskriving i lærebøker. I tillegg er det tydingsskilnad om det er ein *norsk lærar* eller ein *norsklærar*. Likevel er det mykje feil på dette.

Dei islandske elevtekstane har dobbelt så mange feil i denne kategorien. Desse feila utgjer 10,5 % av det islandske feilmaterialet. Denne feiltypen er det ingen av dei islandske lærarane som trekkjer fram.

Sigurðsson og Þórðarson fann i sitt materiale mange feil innan sær- og samanskriving av ord. Dei meiner dette er ein stor vanske på Island (sjå side 27). Guðrún Kvaran meiner også at dette er ein stor vanske i det islandske språket. Kvaran seier ho fann mange slike feil i studenttekstane då ho var sensor. Ho peiker på at dette er spesielt vanskeleg på Island fordi dei ikkje har faste reglar for dette. Kvaran meiner dette er med på å gjere folk usikre og at dei ikkje veit når det skal vere særskriving, og når det skal vere samanskriving av ord (sjå side 21).

Sidan det ikkje er faste reglar for dette på Island, berre tilrådingar (sjå side 22) er det ikkje underleg at denne feilen utgjer ei så stor feilgruppe i det islandske materialet. Nokre av særskrivingsorda kan også vere tydingsskiljande på islandsk, til dømes ordet *utan bókar* (utan bok) for *utanbókar* (utanåt).

Vollan viser til den elektroniske stavekontrollen i Word som ei mogleg forklaring. Ut i frå studien vår, kan vi utelate denne forklaringa. Alle dei norske tekstane er skrivne på data, og har færre feil enn dei islandske som er handskrivne. Det er vanskeleg å seie om dei islandske elevane er meir påverka av engelsk enn dei norske. Kanskje prioriterer norske lærarar dette temaet meir enn dei islandske? Det kan også vere at mangel på reglar innan dette temaet på Island, forvirrar elevane.

### 6.2.7 Bruken av stor og liten bokstav

I Noreg utgjer denne feilkategorien 1,7 % av dei totale feila. Nokre av dei norske lærarane nemner denne feiltypen i intervjuet. Den eine læraren trekkjer dette fram som ein grov feil.

På Island derimot utgjer denne feilen 14,5 % av det totale feilmaterialet. Tre av dei islandske lærarane dreg dette fram som ein stor vanske. Kennari 1 seier dei aldri såg feilen med liten bokstav på særnamn før, no er dette vanleg. Ho seier at grunnen til dette er at alt skal gå så fort. Kennari 2 seier at feiltypane har endra seg "Eg tykkjer at dei bruker meir små bokstavar, til dømes på namn". Kennari 4 seier at det er mest dei store bokstavane og punktuma som er borte. Alle tre meiner dette har samband med det digitaliserte samfunnet vi lever i, sms, e-post, chat og liknande.

Sigurðsson og Þórðarson peiker i si forsking på feil bruk av stor og liten bokstav som ein feilkategori som går att. Denne forskinga er frå 1984.

Ut i frå resultatet i Noreg kan det sjå ut til at dette er eit svært lite problem, og at det er dei aller svakaste elevane som har vanskar med dette. På Island er dette den største feilkategorien. Vi ser at det er sterk samband mellom det dei islandske lærarane seier i intervjuet, og funna i elevtekstane når det gjeld denne feiltypen. Tre lærarar seier at denne vansken har samband med ulike digitale kommunikasjonsformer. Dette harmonerer ikkje med Sigurðsson og Þórðarson som peikte på denne vansken i si forsking allereie for 30 år sidan. Vi ser inga logisk forklaring på kvifor det er så stor ulikskap mellom dei to landa, eller kvifor denne vansken oppstår.

### 6.2.8 Å/og-feil

Resultatet i Noreg viser at elevane har vanskar med å vite når dei skal bruke *å* og når dei skal bruke *og*. Det er 190 feil på *å/og* i elevtekstane, som utgjer 5,8 % av dei totale feila. På skule 1 er det 80 feil. Elevane bruker *å* for *og* i 61 tilfelle og *og* for *å* i 19 tilfelle. På skule 2 har elevane 110 feil i denne kategorien, men resultatet er omvendt. Der bruker elevane *og* for *å* i 71 tilfelle og *å* for *og* i 39 tilfelle.

Resultatet er i samsvar med det dei norske lærarane seier. Alle er dei samde om at bruken av *å/og* er eit stort problem. Dette er ikkje nokon ny vanske i norsk rettskriving. Allereie i 1957 peikte Hans Bergersen på at dette er ein vanske i det norske språket. Geir Wiggen har i si forsking også funne ut at denne feilen er eit problem svært mange dreg med seg vidare, også etter ein er ferdig med utdanninga (sjå side 24). Dagrun Skjelbred trekkjer fram at mange

blandar desse to også i uttalen, og at dette er ein vanske som både barn og vaksne slit med (sjå side 24).

Når ein opplever at noko er ein stor vanske i språket, er det ulike meiningar om kva ein skal gjere med dette. Både Bergersen og Wiggen har teke til ordet for å fjerne skiljet mellom infinitivsmarket *å* og konjunksjonen *og*, og skrive begge med *å*. Dette for å ta omsyn til det praktiskpedagogiske prinsippet (sjå side 24).

I materialet vårt ser vi at vanskar med bruken av *å/og* er tilfeldig. På den eine skulen er hovudvansken *å* for *og*, på den andre skulen er det omvendt, *og* for *å*. Det kan sjå ut som om det er full forvirring rundt desse to. Denne variasjonen er ikkje opplagt og er vanskeleg å seie noko om. Dette kan støtte opp om Bergersen og Wiggen sitt syn om å fjerne skiljet mellom dei.

### 6.2.9 Då/når-feil

I materialet finn vi 105 feil på bruken av *då* og *når*, det er 3,2 % av heilskapen. Alle feila, unntateke to, gjeld bruk av *når* for *då*. Alle dei norske lærarane dreg fram bruken av *då/når* som ein feil som går att.

Dette korresponderer med funna våre. Det er mange elevar som har denne feilen. Det kan sjå ut som at årsaka ligg i talemålet. Det er vanleg i mange dialektar å seie *når*.

### 6.2.10 Bokmålspåverknad

I dei norske tekstane legg vi merke til at mange av bøyningane rettar seg mot bokmål. Vi har valt ut dei mest frekvente bokmålsorda i elevtekstane, for å sjå om graden av bokmålspåverknad var ulik mellom skulane. Slik vi ser i tabellen er det tydeleg at elevane på byskulen er påverka av bokmål i langt større grad enn elevane på bygdeskulen.

Ord der bøyningar rettar seg mot bokmål	Skule 1 – bygd	Skule 2 – by
Være for vere	8	31
Falt for fall	2	6
Kommer for kjem	1	5
Traff for trefte	2	5

Tabell 6: Ord der bøyningar rettar seg mot bokmål.

### 6.2.11 Y/i- og ý/í feil

I dei islandske tekstane utgjer dette 5,6 % av alle feila. Alle lærarane på Island trekkjer fram denne feilen.

Sigurðsson og Þórðarson peiker på *y/i*, *ý/í* som ein feil dei islandske elevane har store vanskar med (sjå side 27). Guðrún Kvaran er samd i dette. Ho seier at det er heilt nødvendig at elevane lærer seg reglane for bruken av *y/i*, *ý/í*, eller ypsílon som det heiter på islandsk. Unntaka frá reglane, meiner ho folk må pugge (sjå side 22).

Regelen om bruken av *y/i*, *ý/í* er vanskeleg. For å kunne bruke regelen, må elevane kjenne godt til ordet og rota til ordet. Det er kva ordet kjem av som styrer bruken av *y/i*, *ý/í*.

## 6.3 Oppsummering

Når vi ser resultatene i begge landa i samanheng, kan vi sjå at det er stor skilnad. Språkkulturen i dei to landa er svært ulik. Island har halde på det syntetiske språket med ulike kasusformer og fullstendige bøyingsmønster (sjå side 11). Det er eit mykje meir innfløkt og omfattande bøyingsystem på Island. Norsk rettskriving er i hovudsak bygd på det ortofone eintydighetsprinsippet. Det er likevel mange avvik, ein skal til dømes ofte skrive ein stum bokstav. I islandsk rettskriving er det morfologiske eintydighetsprinsippet rangert over det ortofone (sjå side 17). Av den grunn kunne ein kanskje tru at den norske rettskrivinga skulle vere enklare enn den islandske. Likevel er feilprosenten i dei norske elevtekstane langt høgre enn i dei islandske. Det kan hende at språksituasjonen i Noreg med to skriftspråk, bokmål og nynorsk og dei ulike dialektane forvirrar elevane. Denne faktoren er fråverande på Island. Skilnaden mellom islandsk og norsk normeringshistorie er stor. Det kan vere grunn til å tru at dette kan vere ein viktig del av forklaringa på kvifor det er så mykje fleire feil i dei norske tekstane.

Dei norske lærarane seier at undervisning i rettskriving skjer i samband med skrivedagar og tentamenar. Kennari 1 fortel at ho bruker to timar i veka på rettskriving, og elevane hennar har nesten ingen feil. Ho er svært oppteken av at elevane lærer seg rettskrivingsreglane. Elevane hennar skal også kjenne årsaka til at orda skal skrivast slik. Her får kennari 1 støtte av Guðrún Kvaran (sjå side 22). Kvaran meiner at viss folk kan dei ulike reglane, og veit kvifor og korleis dei skal bruke dei, kan ein kanskje unngå forvirring når det gjeld rettskriving. Geirr Wiggen er ueinig med Guðrún Kvaran. Han meiner at viss ein skal ta omsyn til det praktiskpedagogiske

prinsippet, skal ein forenkle reglane. Han seier at ein kan til dømes fjerne skiljet mellom enkel- og dobbelkonsonant og *å/og*-regelen (sjå side 24). Her ser vi ein motsetnad mellom det Geirr Wiggen seier og Guðrún Kvaran som stiller spørsmålet om ein berre skal gi opp når ein støyter på slike vanskar. Ho meiner at folk skal lære seg reglane i språket (sjå side 22). I KAL-materialet fann Søyland mykje feil på orda *nokon* og *nokre*. Det er truleg det praktiskpedagogiske prinsippet som har vore lagt til grunn når skiljet mellom desse to vart fjerna i den nye rettskrivingsnormalen (sjå side 26).

Jan R Tislevoll stiller spørsmål om at norskfaget er vorte for vidt, og om dette har gått på kostnad av rettskrivingsopplæringa (sjå side 20). I den norske læreplanen er det lagt stor vekt på sjanger og tekstkunnskap. Dette er også trekt fram av lærarane som ser sjanger og oppbygnad som viktigare enn rettskriving. Endre Brunstad peiker på at formelle krav til rettskriving er mindre vektlagt i dag enn tidlegare (sjå side 20). Tislevoll på si side set dette i samheng med at læreplanane sidan 1960-åra er vorte mindre konkrete. Kjell Lars Berge og Frøydis Hertzberg meiner at dette har med haldningar i samfunnet å gjere. Jan Olav Fretland meiner også at ein må arbeide med haldningar og motivasjon for å gjere elevane til betre skribentar. Tidlegare såg ein rettskriving som ein del av danninga. Det kan sjå ut til at dette ikkje betyr så mykje i Noreg lenger (sjå side 19). I heile samfunnet ser det ut til å vere ein tendens til at folk ikkje lenger nyttar tid og ressursar på korrekturlesing (sjå side 20). Berge peiker på at det heller ikkje er semje om kva som er viktig i norskfaget, og at kvaliteten på skriveopplæringa er varierende.

På Island har Jenný Gunnbjörnsdóttir i si forskning (sjå side 30) funne ut at 36 % av elevane har god kompetanse i rettskriving. Ho peiker på at elevane klarer seg betre i rettskriving enn i andre emne. Dette syner at når ein vektlegg ulike emne i undervisninga vil det gå på kostnad av andre tema. Kva går elevane eventuelt glipp av? Vi veit ikkje kva det ikkje vert undervist i. Vi har ikkje noko grunnlag for å konkludere med kva som er best.

Funna våre viser at om det er lagt vekt på rettskriving i læreplanen, om læraren oppfattar læreplanen som at rettskriving er viktig, så får elevane vesentleg færre feil. Forskinga vår tyder på at det lønner seg, og ein får betre resultat, dersom ein bruker tid på rettskriving i undervisninga.

## 6.4 Vegen vidare

Det har vore både spennande og lærerikt å arbeide med denne studien. Resultatet var overraskande. Vi hadde ikkje trudd at forskjellane var så store og så eintydige. Ei samanlikning mellom norsk og islandsk rettskriving har ikkje vore gjort før. Vi ser at her er det mykje som kunne ha vore interessant å forske vidare på. Ein kunne til dømes tenkje seg å ha ei rein kvantitativ undersøking med større empiri.

Det kan hende at viss vi hadde samanlikna bokmåselevar og islandske elevar, hadde resultatet vore annleis. Vi veit at bokmåselevar ikkje er påverka av nynorsk i den grad nynorskelevar er påverka av bokmål. Dei kan derfor kanskje ha færre feil. Berre ein større studie vil gi bidrag til svar på det.

Eit interessant spørsmål er om dei norske elevane hadde hatt mindre feil dersom rettskrivingsreglane hadde vore like stabile som på Island. Men om dette kan vi berre spekulere.

Vi håpar i alle fall at studien vår kan vere til nytte, både i framtidig lærarutdanning og i arbeidet med framtidige læreplanar.



## Kjelder

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget .

Brunstad, E. (2009). Kva er god nynorsk språkføring? I H. Omdal, & R. (. Røsstad, *Språknormering i tide og utide* (s. 91–108). Oslo: Novus Forlag.

Brunstad, E. (2002, 2). *Språkrådet*. Henta mai 5., 2014 frå Språknytt / Nordisk purisme: [www.sprakrad.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt\\_2002/Spraaknytt\\_2002\\_2/Nordisk\\_purisme/](http://www.sprakrad.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraaknytt_2002/Spraaknytt_2002_2/Nordisk_purisme/)

Fretland, J. O. (2007). "Du skriv feil, lærar". I A. S. (red), *Betre nynorskundervisning. Skrifter frå nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa nr 2* (s. 71–81). Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa.

Garmannslund, P. E., Andersen, B. B., & Neset, T. (2012). *udir.no*. Henta september 10., 2013 frå Økt kompetanse-bedre læring: [http://www.udir.no/Upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf?epslanguage=no)

Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Gunnbjörnsdóttir, J. (2010). *skemman.is*. Henta frå RÝNT Í RITUN - masteroppgåve: [http://skemman.is/stream/get/1946/5886/16568/1/R%C3%BDnt\\_%C3%AD\\_ritun.\\_Mat\\_%C3%A1\\_ritun\\_nemenda\\_%C3%AD\\_4.\\$002c\\_7.\\_og\\_10.\\_bekk\\_grunnsk%C3%B3la.pdf](http://skemman.is/stream/get/1946/5886/16568/1/R%C3%BDnt_%C3%AD_ritun._Mat_%C3%A1_ritun_nemenda_%C3%AD_4.$002c_7._og_10._bekk_grunnsk%C3%B3la.pdf)

Guðmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen, & R. (. Karlsdóttir, *Sentrale Aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71–85). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hafþórsson, H. E. (u.d.). *ms.is*. Henta september 25., 2014 frå Myndir og textar á mjólkurfernum: [www.ms.is/Islenka/Fernuflug/Myndir-og-textar-ajmolkurfernum/33/31/default.aspx](http://www.ms.is/Islenka/Fernuflug/Myndir-og-textar-ajmolkurfernum/33/31/default.aspx)

Handelshøyskolen BI. (2010/2011). *bi.no*. Henta mai 12., 2014 frå studiehåndbok 2010/2011: [Web.bi.no/info/studinfo2010.nsf/\(AllDoc\)/9FD095B3AC9FCF49C12575980046C636!OpenDocument](http://Web.bi.no/info/studinfo2010.nsf/(AllDoc)/9FD095B3AC9FCF49C12575980046C636!OpenDocument)

Imsen, G. (2006). *Lærerens verden* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, B. K. (2010). Epidmiologi. I M. M. (Red), *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns - og helsefag* (s. 225–250). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Juul, H., & Sigurðsson, B. (2004). Ortografien som handicap? Stavetilegnelse i Rødovre og Reykjavík. *Nys - Nydanske Sprogstudier 32. Sprogtilenelse 2004*, , s. 67-88.

- Kristinsson, A. P. (2009). Et forsøk på morfologisk normering. I H. Omdal, & R. (Røsstad, *Språknormering - i tide og utide?* (s. 171–183). Oslo: Novus Forlag AS.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kultur og kyrkjedepartementet. (u.d.). Mål og mening Ein heilskapleg norsk språkpolitikk, kortversjon av St.meld. nr 35 (2007–2008). Kultur og kyrkjedepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Kvaran, G. (2014, apríl 9.). Intervju. s. 21–23. (I. Balevik, & G. Kjartansdóttir, Intervjuere)
- Kvaran, G. (2007, mars 26.). *Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, Vísindavefurinn*. Hentet juni 3., 2014 frá "Hverjir stóðu fyrir hinni veigamiklu málhreinsistefnu á 18. og 19. öld og hvernig var henni framfylgt?": <http://www.visindavefur.is/svar.php?id=6555>
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. B. (red), *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling* (s. 153–170). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, L. Tangaard, & (red), *Kvalitative metoder Empiri og teoriutvikling* (s. 153–170). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámsskrá Grunnskóla*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Menntamálaráðuneytið. (2008). *islenskan.is*. Henta juli 2014 frá íslenska til alls: [http://www.islenskan.is/Islenka\\_til\\_allis.pdf](http://www.islenskan.is/Islenka_til_allis.pdf)
- Nickelsen, T. (1999). *uniforum.uio.no*. Henta august 16., 2014 frá Er rødblyanten lagt bort for godt?: [www.uniforum.uio.no/nyheter/1999/Uniforum04-99/10.html](http://www.uniforum.uio.no/nyheter/1999/Uniforum04-99/10.html)
- Omdal, H., & Røsstad, R. (2009). Språknormering - i tide og utide? Innleiing. I H. Omdal, R. (Røsstad, H. Omdal, & R. Røsstad (Red.), *Språknormering - i tide og utide?* (s. 9–14). Oslo: Novus Forlag.
- Óskarsson, V. r. (2001). Alfræði íslenskrar tungu, ein multimedia leksikon på CD. *Íslensk málsaga*. Reykjavík, Ísland: Námsgagnastofnun og Lýðveldissjóður.
- Ryghaug, M. (2002). Å bringe tekster i tale-mulige metodiske innfallsvinkler til tekstanalyse i statsvitenskap. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, s. 303–327.
- Søyland, A. (2002, 11.1). *Språkrådet*. Henta mai 5, 2014 frá Typar feil i nynorsk: [www.sprakrad.no/upload/nyno02aso.doc](http://www.sprakrad.no/upload/nyno02aso.doc)
- Sigurðsson, B., & Þórðarson, S. (1989). Hvernig geta börn lært stafsetningu? *Íslenskt mál og almenn málfræði*, s. 7–22.
- Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: H.Aschehoug & Co (W.Nygaard).
- Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. (u.d.). *islex.is*. Henta januar 10., 2014 frá islex.is:  
<http://islex.is/islex?samleit=&erflokin=0&nlj=1&nlo=1&nlt=0&fuzz=1&mal=NO&mal=NN&mal=DA&mal=SE&mal=FO&mal=FI&ord=55405&dict=NN>
- Tønnessen, R. (2009). Kva kan vi gjera med ulempene som følgjer valfridomen? I H. Omdal, Røsst, & R. (Røsst, *Språknormering - i tide og utide* (s. 241–253). Oslo: Novus Forlag.
- Torp, A., & Vikør, L. S. (2003). *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2013, august 1). *Læreplan i norsk*. Henta frå Kunnskapsløftet: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *udir.no*. Henta september 1, 2014 frá eksamensveiledninger for grunnskulen:  
[file:///C:/Users/Acer/Downloads/NOR0214\\_og\\_NOR0215\\_2014\\_eksamensr\\_nynorsk%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/NOR0214_og_NOR0215_2014_eksamensr_nynorsk%20(2).pdf)
- Vikør, L. S. (2013, mars 27). *Språk i Norge*. Henta september 6, 2013 frå Store norske leksikon: [http://snl.no/spr%5k\\_i\\_Norge](http://snl.no/spr%5k_i_Norge)
- Vikør, L. S. (1988). *Språkplanlegging* (3. 2007. utg.). Oslo: Novus Forlag.
- Vikør, L. S. (2012, juli 31). *Språkrådet*. Henta frå Fakta om norsk språk: <http://sprakradet.no/Tema/Fakta/>
- Vollan, M. (2007). "Holdnings skapende handlings planer" Særskrivning i studenttekster. *Språknytt* (4), s. 23–28.
- Wiggen, G. (2007). Norsk rettskriving: Hva er vanskelig for elevene, og hvilke regler bør kunne revurderes på grunnlag av praktisk-pedagogiske erfaringer? (1996). I E. H. Jahr, & P. (Trudgill, *Norm og variasjon - utvalgte språkstudier 1974 - 2005. Festskrift til Geirr Wiggen på 60-årsdagen 13. april 2007* (s. 178–194). Oslo: Novus Forlag.
- Wiggen, G. (2007). Språksosiologiske aspekt ved rettskrivingsavvik hos norske barneskoleelever (1990). I E. H. Jahr, & P. (Trudgill, *Norm og variasjon - utvalgte språkstudier 1974–2005. Festskrift til Geirr Wiggen på 60-årsdagen 13. april 2007* (s. 124–149). Oslo: Novus Forlag.

## Liste over tabellar og figurar:

Tabell 1: Oversikt over resultatata på Island frå Sigurðsson og Þórðarson	s. 21
Tabell 2: Døme på nonsensord frå Juul og Sigurðsson	s. 23
Tabell 3: Oversikt over intervjuobjekta på skulane	s. 28
Tabell 4: Feil i Noreg	s. 63
Tabell 5: Feil på Island	s. 63
Tabell 6: Ord der bøyinga rettar seg mot bokmål	s. 92
Figur 1: Tal feil per side i begge landa og på alle skulane	s. 71
Figur 2: Rettskrivingsfeil i Noreg	s. 78
Figur 3: Rettskrivingsfeil på Island	s. 79
Figur 4: Gjennomsnitt feil per side i begge landa	s. 83

## Liste over vedlegg:

- Vedlegg 1: Brev til rektor
- Vedlegg 2: Bréf til skólastjóra
- Vedlegg 3: Spørjeskjema 1 og spørjeskjema 2
- Vedlegg 4: Intervjuguide
- Vedlegg 5: Spurningalisti
- Vedlegg 6: Samtykkjeerklæring
- Vedlegg 7: Samþykki
- Vedlegg 8: Stadfesting på intervju med Guðrún Kvaran

## Vedlegg 1: Brev til rektor

Ingunn Balevik

Guðrún Kjartansdóttir

6899 Balestrand

Balestrand januar 2014

Til rektor ved ...

Vi er to studentar som studerer til Master i Læring og Undervisning ved Høgskulen i Sogn og Fjordane/ Universitetet i Bergen med norsk som fordjupingsfag. Førsteamanuensis Jan Olav Fretland er rettleiaren vår og ansvarleg for prosjektet. Vi skal undersøke norsk-/islandsk undervisning hjå 10. klassingar i Noreg og på Island. Til denne forskinga treng vi å intervju ein/to norsklærarar på det 10. trinnet. Dette intervjuet vil ta inntil 45 minutt, og vil verte utført i byrjinga av februar 2014. Vi ønskjer også å få tilgang til klassesett med elevtekstar på to til tre sider.

Målet vårt er å samanlikne dei ulike landa for å sjå om det er ulikskapar på morsmålsundervisning.

Vi gjer merksam på at både elevar, lærarar og skular sjølvsagt vert anonymiserte.

Vi håpar at det er nokre lærarar på din skule som er villig til å hjelpe oss. Vi tek kontakt på telefon i byrjinga av neste veke.

Med håp om positivt svar

---

Ingunn Balevik og Guðrún Kjartansdóttir

## Vedlegg 2: Bréf til skólustjóra

Ingunn Balevik

Guðrún Kjartansdóttir

6899 Balestrand

Balestrand febrúar 2014.

Til skólustjóra...

Ágæti skólustjóri.

Við erum tveir meistaragráðunemar í kennslufræðum við Universitetet i Bergen í samvinnu við Háskólann í Sogn og Fjordane. Leiðbeinandinn okkar er Jan Olav Fretland, førsteamanuensis við Háskólann í Sogn og Fjordane, og hann ber ábyrgð á rannsókn okkar. Markmið okkar er að gera samanburðarrannsókn á móðurmálskennslu 10. bekinga á Íslandi og í Noregi. Vegna þessarar rannsóknar óskum við eftir að fá viðtal við einn til tvo íslenskukennara í 10. bekk. Við óskum einnig eftir að fá aðgang að tekstum sem nemendur í 10. bekk hafa skrifað, til að vinna úr.

Kröfum um persónuvernd verður að sjálfsgöðu fylgt í einu og öllu. Ekki verður hægt að bera kennsl á skóla, kennara eða nemendur í meistaraprófsritgerðinni.

Viðtölin munu fara fram í byrjun apríl 2014, og mun viðtalið taka um 45 mínútur.

Við vonum að einhverjir kennarar við þinn skóla geti hjálpað okkur. Við höfum hugsað okkur að fá að hringja til þín í vikunni 10. - 14. Febrúar.

Með ósk um jákvæð viðbrögð.

---

Ingunn Balevik og Guðrún Kjartansdóttir

### Vedlegg 3: Spørjeskjema 1

Kjønn: mann  kvinne   
Barnesteg  mellomsteg  ungdomssteg

Kor mange studiepoeng har du i norsk?

0-30  30-60  60+

Grader disse temaa etter kor viktige du tykkjer dei er i norskundervisninga.

Bruk tal frå **1-7** der **1** har minst vekt og **7** har mest vekt.

Temaa er sett opp i alfabetisk rekkjefølgje.

Dataopplæring i norskfaget

Leseopplæring

Litteraturhistorie

Munnlege framføringar

Rettskriving

Sjangerlære

Skriveglede



## Vedlegg 3 Spørjeskjema 2

Kjønn: mann  kvinne   
Barnesteg  mellomsteg  ungdomssteg

Kor mange studiepoeng har du i norsk?

0-30  35-60  60+

Grader desse temaa i **prioritert** rekkjefølgje etter kor viktige du tykkjer dei er i norskundervisninga.

Bruk tal frå **1-7** der **1 har minst vekt** og **7 har mest vekt**.

Temaa er sett opp i alfabetisk rekkjefølgje.

Dataopplæring i norskfaget

Leseopplæring

Litteraturhistorie

Munnlege framføringar

Rettskriving

Sjangerlære

Skriveglede

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Innleiing til intervju

Tusen takk for at du er villig til å stille til dette intervjuet her. Vi gjer merksam på at dette intervjuet er frivillig og at du når som helst kan trekkje deg frå intervjuet utan grunngiving. Alle opplysningar vi får frå deg vil verte anonymiserte og er berre interessante for, og skal berre brukast av, oss i samband med temaet vi undersøker. Vi er opptekne av å finne ut kva ein legg mest vekt på i morsmålsundervisninga i Noreg og på Island.

Først vil vi gjerne spørje deg om kor mange studiepoeng du har i norskfaget og kor lenge du har undervist i norsk i skulen.

Vi vil gjerne at du tenkjer tilbake til din eigen skulegang. Korleis var norskundervisninga den gongen? Hugsar du kva det var lagt mest vekt på? Kva hugsar du som det mest positive/negative. Er det mykje ved norskundervisninga som har endra seg sidan den gong, etter di oppfatning, i så fall kva?

#### Prioriteringar

- A. Kva vil du seie du prioriterer mest i di undervisning?** Leseopplæring, Litteraturhistorie, Munnlege framføringar, Rettskriving, Sjangerlære, Skriveglede

A1. Kvifor vel du å prioritere dette?

#### Overordna styring

- B. Kva meiner du utforminga av dei ulike læreplanane har hatt å seie for norskundervisninga?**

B1. Kor mykje styrer læreplanen di undervisning?

B2. Endrar du undervisninga di etter dei ulike læreplanane?

- C. På kva måte påverkar dei nasjonale prøvane di undervisning?**

## Norskundervisning i praksis

### **D. Den nasjonale prøven måler leseferdigheiter. Korleis føregår leseopplæringa i klassen din?**

D1. Kva legg du i omgrepet (god) lesekompetanse?

### **E. Skriveopplæringa, korleis føregår den i klassen din?**

E1. Når elevane skriv tekstar, kva er du mest oppteken av då?

E2. Det er vorte hevda at elevar skriv dårlegare no enn før. Kva har du å seie til den påstanden?

E3. Kva vil du seie sermerker ein elev som skriv godt?

E4. Kva ser du som det viktigaste i tekstane til elevane dine, lengde, samanheng og truverde, rettskriving eller sjanger og oppbygning?

## Data

### **F. Kor mykje av skrivinga til elevane dine føregår på data?**

F1. Tekstane som elevane leverer inn til deg, er dei skrivne på datamaskin eller for hand.

F2. Får elevane spesifikk opplæring i retteprogram?

F3. Korleis klarer elevane å nytte seg av opplæringa/retteprogram?

## Opplæring i rettskriving

### **G. Korleis opplever du at elevane nyttar seg av retteprogram?**

G1. Ser du same feiltypar når elevane skriv på data som du gjer når dei skriv for hand?

G2. Kva slags type feil går att?

G3. Viss det er ulikskapar, kva trur du er grunnen til dette?

**H. Kva legg du i omgrepet rettskriving?**

**I. Når det gjeld rettskriving, kor mykje tid av norskundervisninga bruker du på dette og korleis er denne undervisninga lagt opp?**

**J. Ser du skilnad i kor rett elevane skriv no i forhold til før?**

J1. I så fall, kva trur du dette kjem av?

**K. Er det ulikskapar på kva du rettar i samband med sterke/svake elevar?**

**L. Kva meiner du er grove feil i elevtekstar?**

L1. Kva forventar du at elevane gjer med dei feila du har merkt?

L2. Følgjer du feiltypane til elevane opp vidare, i så fall korleis?

**M. Kva har dei nye rettskrivingsreglane ført til for deg?**

**N. Korleis trur du dei nye rettskrivingsreglane påverkar elevane dine?**

**O. Er det noko du har lyst til å legge til før vi avsluttar intervjuet?**

## Vedlegg 5: Spurningar til viðtals

Spurningar til viðtals

### Inngangsorð til viðtals

Við viljum byrja á að þakka þér kærlega fyrir að leyfa okkur að taka þetta viðtal við þig. Við viljum leggja áherslu á það að viðtalið er valfrjálst og að þú getur hvenær sem er hætt við það, án þess að gera grein fyrir ástæðu þess. Allar upplýsingar sem við fáum frá þér verða nafnlausar og munu aðeins verða notaðar af okkur í sambandi við rannsókn okkar. Við erum að kanna það í meistararitgerð okkar, á hvað lögð er mest áhersla á í móðurmálskennslu í Noregi og á Íslandi.

Fyrst vil ég spyrja þig um það, hvað margar einingar þú hefur í íslensku og hversu lengi þú hefur kennt íslensku.

Okkur langar að biðja þig að hugsa til baka til þess tíma þegar þú varst í grunnskóla. Hvernig var íslenskukennslan þá? Manst þú hvað var lögð mest áhersla á þá? Hvað fannst þér það jákvæðasta eða það neikvæðasta í sambandi við íslenskukennsluna? Finnst þér mikið hafa breyst í íslenskukennslunni frá því þú varst í skóla, og ef svo er, þá hvernig?

Áherslur

#### **A. Hvað leggur þú mesta áherslu á í þinni íslenskukennslu?**

Lestrarkennslu, bókmenntir, framsögn, réttiritun, bókmenntagrein (sjanger), eða ánægjuna af því að skrifa eða lesa.

A1. Hvers vegna velur þú að leggja mesta áherslu á þetta?

Yfirstjórn

#### **B. Hver er skoðun þín á því hvað nýjar námsskrár hafa haft að segja fyrir íslenskukennsluna?**

B1. Hversu mikið stjórnar námsskráin þinni kennslu?

B2. Breytir þú kennsluháttum þínum eftir mismunandi námsskrám?

**C. Hvaða áhrif hafa samræmdu prófin á þína kennslu?**

**Starfshættir íslenskukennslu**

**D. Samræmdu prófin kanna lestur og lesskilning. Hvernig fer lestrarkennslan fram í þínum bekk?**

D1. Hvaða skilning leggur þú í hugtakið (góð) lestrarfærni?

**E. Kennsla í ritun, hvernig fer hún fram í bekknum þínum?**

E1. Þegar nemendurnir þínir skrifa texta, hvað skoðar þú þá helst?

E2. Það er fullyrt að nemendur skrifi afleitar nú en áður. Hvað finnst þér um þessa fullyrðingu?

E3. Hvað einkennir þá nemendur, sem skrifa vel?

E4. Hvað sérð þú sem það mikilvægasta í textum nemenda þinna, lengd, samhengi, áreiðanleiki, réttritun eða bókmenntagreining og uppbygging?

**Tölvur**

**F. Hversu mikið af ritun nemenda þinna fer fram á tölvu?**

F1. Textarnir, sem að þú færð frá nemendunum, eru þeir skrifaðir á tölvu eða handskrifaðir?

F2. Fá nemendurnir sérstaka kennslu í notkun réttritunarpúka?

F3. Hvernig nýta nemendurnir sér þá kennslu sem þeir hafa fengið í notkun réttritunarpúkans?

**Kennsla í ritun**

**G. Hvernig upplifir þú að nemendurnir noti réttitunarpúkann?**

G1. Sérð þú sömu villurnar þegar nemendurnir skrifa á tölvu og í handskrift?

G2. Hvernig villur sérð þú ítrekað ?

G3. Ef það er mismunur á villunum, af hverju heldur þú að það sé?

**H. Hvaða skilning leggur þú í orðið réttitun?**

**I. Þegar komið er að réttitun, hversu mikinn tíma í íslenskukennslunni notar þú í réttitun? Hvernig er sú kennsla byggð upp?**

**J. Sérð þú mun á réttitun nemenda nú í dag, miðað við áður?**

J1. Ef svo er, hvers vegna heldur þú að það sé?

**K. Er munur á því sem þú leiðréttir hjá duglegum og minna duglegum nemendum?**

**L. Hvað finnst þér að séu verstu réttitunarvillurnar í textum nemenda?**

L1. Hvaða væntingar hefur þú til að nemendurnir leiðrétti villurnar, sem þú ert búin að merkja við?

L2. Fylgir þú því eftir að nemendurnir leiðrétti textana sína, og ef svo er, þá hvernig?

**M. (Kva har dei nye rettskrivingsreglane ført til for deg? Hvað hafa nýju réttitunarreglurnar gert fyrir þig?)**

**N. Korleis trur du dei nye rettskrivingsreglane påverkar elevane dine?) Hvernig heldur þú að nýju réttitunarreglurnar hafi áhrif á nemendur þína?**

**O. Er það eitthvað sem þú vilt leggja til og bæta við, áður enn við hættum þessu viðtali?**

## Vedlegg 6: Informert samtykkje

Informert samtykkje

### *Samanlikning av morsmålsundervisning i Noreg og på Island*

Dette intervjuet er i samband med forskning for ei masteroppgåve ved Universitetet i Bergen i samarbeid med høgskulen i Sogn og Fjordane. Ansvarleg for prosjektet er førsteamanuensis Jan Olav Fretland som er rettleiaren vår.

Utvalet i denne undersøkinga er morsmåslærarar i 10. klasse.

Datainnsamlinga vil føregå med hjelp av intervju, spørjeskjema, elevtekstanalyse og samanlikning av læreplanar. Datamaterialet vert berre nytta av oss.

Alle personopplysningar vert handsama konfidensielt. Vi gjer merksam på at både elevar, lærarar og skular vert anonymiserte. Dersom vi siterer frå intervju/elevtekst, vil dette vere koda.

Prosjektet skal etter planen vår vere avslutta i november 2014. Etter innlevert masteroppgåve, vert alt datamateriell makulert på ein forsvarleg måte.

Det er frivillig å delta i undersøkinga og du kan når som helst trekkje deg ditt utan å måtte grunngi kvifor. Dersom du trekkjer deg, vil alt datamateriell frå deg verte sletta.

Eg har fått informasjon om undersøkinga og er frivillig med på denne.

Dato \_\_\_\_\_

Namn \_\_\_\_\_



## Vedlegg 7: Samþykki

*Samanburður á móðurmálskennslu í Noregi og á Íslandi, meistararannsókn*

*Guðrúnar Kjartansdóttur og Ingunnar Balevik*

Þetta viðtal er vegna rannsóknar fyrir meistaragraðu við Universitetet i Bergen i samvinnu við Háskólann i Sogn og Fjordane. Førsteamanuensis Jan Olav Fretland er ábyrgðarmaður rannsóknarinnar og leiðbeinandi okkar.

Viðmælendur okkar eru fjórir móðurmálskennarar í 10. bekk á stór Reykjavíkursvæðinu.

Gagnasöfnun verður með viðtölum, spurningarlistum, greiningu nemendateksta og samanburði á námsskrám landanna. Allar upplýsingar sem við öflum verða bara notaðar af okkur við vinnslu ritgerðarinnar.

Allar persónuupplýsingar verða meðhöndlaðar sem trúnaðarmál. Við viljum benda á að nemendur, kennarar og skólar verða nafnlaus og ekki verður hægt að finna út hverjir hafa gefið okkur upplýsingar. Ef að við vitnum í viðtöl eða teksta verður það gert með kóða.

Verkefninu á að verða lokið í nóvember 2014. Eftir að við höfum skilað meistararitgerðinni verður öllum upplýsingum eytt.

Það er valfrjálst að taka þátt í þessari könnun og þú getur hvenær sem er hætt við þátttöku án þess að þurfa að gera nánari grein fyrir ákvörðun þinni. Ef þú ákveður að hætta við þátttöku verður öllum upplýsingum sem þú hefur gefið eytt.

Reykjavík apríl 2014

Ingunn Balevik

Guðrún Kjartansdóttir

.....

Ég hef fengið upplýsingar um könnunina og tek þátt í henni af fúsum vilja.

Dagsetning \_\_\_\_\_ Undirskrift \_\_\_\_\_

## Vedlegg 8: Stadfesting på intervju

Stadfesting frá Guðrún Kvaran

---

Fra: Guðrún Kvaran [gkvaran@hi.is]

Sendt: 19. september 2014 06:48

To: Gudrun Kjartansdottir

Emne: Samtale

Kære Guðrún Kjartansdóttir og Ingunn Balevik

Jeg har læst den tekst I skrev ned efter vores samtale i Reykjavík i sommer og er fuldstændig enig med den.

Med venlig hilsen/ kærar kveðjur,

Guðrún Kvaran

