



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Matilde Monsen

Bacheloroppgave

Ortografi i skolen

Orthography in school

Lektorprogram i norsk

2015

Samtykker til utlån hos høskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Innhold

Innholdsfortegnelse

INNHold	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
1. FORORD	5
2. INNLEDNING	6
2.1 BAKGRUNN.....	6
2.2 AVGRENSNING AV OPPGAVEN	6
2.3 BEGREPSAVKLARINGER.....	7
3. TIDLIGERE FORSKNING	8
3.1 AVVIKSKATEGORISERING	8
3.2 KOGNITIVE STRATEGIER OG ORTOGRAFI	9
4. TEORI	11
4.1 SPRÅKNORMERING I NORGE.....	11
4.1.1 <i>Bokmål</i>	11
4.1.2 <i>Nynorsk</i>	12
4.2 LITERACY I NORSKFAGET	12
5. METODE	14
5.1 LITTERÆRT STUDIUM.....	14
5.2 LÆRERINTERVJU.....	14
6. PRESENTASJON AV FUNN	16
6.1 1950-TALLET	16
6.1.1 <i>Norsk i realskolen</i>	16
6.1.2 <i>Nynorsk grammatikk</i>	17
6.2 DAGENS SITUASJON.....	18
6.3 ER DET NOEN FORSKJELLER MELLOM 1950-TALLET OG 2015?	21
7. KONKLUSJON	25
8. LITTERATURLISTE	26

Norsk sammendrag

Tittel: Ortografi i skolen	
Forfatter: Matilde Monsen	
År: 2015	Sider: 19
Emneord: ortografi, rettskrivning, 1950-tallet, skole	
Sammendrag: Denne bacheloroppgaven tar for seg hvordan dagens undervisning i rettskrivning er, sammenlignet med den undervisningen vi hadde på 1950-tallet. Innenfor dette temaet har jeg sett på historien til norsk språknormering, hvilke endringer bokmålet og nynorsken har gått igjennom før det har fått den formen vi kjenner i dag. Tidligere forskning jeg har sett på, er en artikkel om avvikskategorisering og en doktorgradsavhandling om kognitive strategier og ortografi. Mine undersøkelser av rettskrivningsundervisningen på 1950-tallet har vært i form av analyser av to læreverker fra den aktuelle tidsperioden. For å få et bilde av dagens situasjon har jeg gjennomført fem intervjuer av norsklærere. Til slutt har jeg sammenlignet disse periodene og sett på forskjeller og likheter.	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Orthography in school	
Author: Matilde Monsen	
Year: 2015	Pages: 19
Keywords: orthography, spelling, school, decade 1950	
Summary: This bachelor is about how orthography is taught in school today, and compared to how it was taught in the 1950s. On this basis, I have looked at the history of the Norwegian language standardization, and changes in both bokmål and nynorsk before they got their present form. The previous research I have been looking at is an article about deviations categorization and a doctoral thesis about cognitive strategies and orthography. My own researches about how orthography was taught in the 1950s have consisted of book analysis. I have analysed two books from that time period. To get a picture of today's teaching, I have interviewed five teachers. Finally, I compared these time periods to look at differences and similarities.	

1. Forord

Arbeidet med denne bacheloroppgaven har vært en kort og forholdsvis krevende prosess. På bare noen få måneder har jeg fått muligheten til å sette meg inn i hvordan det står til med rettskrivningen i den norske ungdomsskolen. Samtidig har det vært et utrolig spennende arbeid, hvor jeg har lært mye nytt om et spennende tema. I løpet av arbeidet med problemstillingen min har jeg også oppdaget mange andre spennende problemstillinger som dessverre ikke kunne integreres i denne oppgaven, men som kan være grunnlag for videre arbeid. Som en fremtidig lektor er det gøy å se den historiske utviklingen til faget man skal jobbe med og undervise i. Det har gitt meg en større forståelse av hvorfor norskfaget i dag er som det er. Denne oppgaven har også gitt meg en større innsikt i hvordan man kan jobbe med faget som en lærer.

I den anledning må jeg takke de fem lærerne som stilte opp på intervju og delte sine erfaringer fra klasserommet og deres arbeid med norskfaget på ungdomsskolen. Det har vært et veldig viktig bidrag til oppgaven min. I tillegg må jeg så absolutt takke veilederen min, Tormod Stauri, som har vært helt uvurderlig igjennom hele prosessen med gode og konstruktive bidrag til oppgaven.

Nå ser jeg frem til å bruke disse kunnskapene jeg har tilegnet meg i min egen undervisning.

2. Innledning

2.1 Bakgrunn

Den norske skolen har utviklet seg en del i løpet av de siste hundre årene. Fra å være et tilbud til de mest velstående i samfunnet, har vi nå en grunnskole som er obligatorisk for alle norske barn. Den tidligste fellesundervisningen for barn og unge finner vi som religionsopplæring til konfirmasjonen. Derfra har den ekspandert, både i antall timer, år og fag. Norskundervisningen har alltid vært en sentral del av den norske skolen. Men selve faget ”norsk” kom ikke før i 1889. I samme tidsperiode blir landsmålet, dagens nynorsk, inkludert i norskfaget. Det skjedde først i skolens lavere trinn, men høyere trinn kom raskt etter (Fjørtoft, 2014, p. 48). Når det gjelder norskfaget på 1950-tallet, beskriver Fjørtoft (2014) det som et fag hvor hardt arbeid var bærebjelken, og at en belønning for arbeidet ville komme en gang i fremtiden. Dette kan gi inntrykk av at norskfaget i den tidsperioden fokuserte mer på pugging enn for eksempel elevers forståelse av språk og litteratur (Fjørtoft, 2014, p. 52). Dagens skole har en læreplan som ble implementert i 2006, og den heter Kunnskapsløftet (kan forkortes: læreplan fra 2006, heretter K06). Læreplanen ble revidert i 2013. Denne læreplanen legger stor vekt på arbeidet med grunnleggende ferdigheter hos elevene, og kan bli karakterisert som en literacy-reform (Fjørtoft, 2014, p. 55). Læreplan K06 for ungdomstrinnet, altså hva man skal ha lært før utgangen av 10. klasse, er delt opp i ulike kompetansemål som er kategorisert i tre hovedområder. Disse hovedområdene er muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Her ser vi altså at grammatikken ikke er et eget hovedområde. Det er derimot inkludert i de tre eksisterende områdene (Utdanningsdirektoratet, 2013, p. 10).

2.2 Avgrensning av oppgaven

For å kunne gjennomføre en komparativ analyse av rettskrivningsarbeidet i skolen, har det vært nødvendig å skille ut hva jeg egentlig ønsker å sammenligne. Min problemstilling er som følger: *hvordan er dagens undervisning i rettskrivning sammenlignet med undervisningen på 1950-tallet?* Ordet rettskrivning kan tolkes litt ulikt, så derfor har jeg valgt å kun fokusere på ordnivå. Dette er for at oppgaven ikke skal få et for stort omfang. I tillegg har jeg begrenset meg til 1950-tallet, av to årsaker. Det ene er at det måtte være mulig

å finne sammenligningsmateriale, i tillegg til at jeg ønsket en reell tidsmessig avstand fra dagens situasjon. I denne oppgaven vil jeg forholde meg til to skriftnormaler, nemlig bokmål og nynorsk.

2.3 Begrepsavklaringer

Begrepet *ortografi* vil bli brukt en del i denne oppgaven, ettersom at det er kjernen i min undersøkelse. Ordet ortografi er gresk og betyr *rettskrivning* (Gundersen, 2009). Derfor kommer jeg til å bruke disse begrepene om hverandre ettersom de er synonyme. Rettskrivning i norsk omfatter også bøyingsystemer, i tillegg til stavemåte av leksikalske ord. I et språk er det nødvendig med rettskrivningsregler for å gjøre kommunikasjon og formidling enklere. Ved at man følger de samme normer innenfor skriftspråket, vil man minske eventuelle feiltagelser mellom sender og mottaker i språklig formidling (Gundersen, 2009).

Språknormering er et sentralt aspekt i den norske språkhistorien. Ordet *norm* betyr 'anerkjent regel' eller 'rettesnor', og Norge har en offisiell normering av rettskrivning (Kulbrandstad, 2005, p. 62). Derfor kan vi altså si at de offisielle språknormene i Norge er formelt fastlagt, og disse normene blir utarbeidet av departementale instanser (Omdal & Vikør, 2002, p. 14). Normering i denne sammenheng handler altså om det vi kan kalle *skriftnormaler*. Dette er da de fastsatte reglene for rettskrivningen i skriftspråket (Omdal & Vikør, 2002, p. 15).

Begrepet *literacy* er ikke i utgangspunktet et norsk begrep, og det finnes flere ulike definisjoner av det. Én måte å definere begrepet literacy på er som 'skriftspråklig kompetanse', og dermed evnen til å kommunisere skriftlig med andre både som sender og mottaker i en kommunikasjonssituasjon (Fjørtoft, 2014, p. 72). Til tross for at det nå finnes mange definisjoner av begrepet, velger jeg å se literacy ut i fra denne definisjonen. Undervisning i rettskrivning handler om at elever skal tilegne seg skriftkompetanse på mikronivå, og dermed trenger de en forståelse av de målformene vi bruker på norsk i dag.

3. Tidligere forskning

Min problemstilling, som tidligere nevnt, er: hvordan er dagens undervisning i rettskrivning sammenlignet med undervisningen på 1950-tallet? Ut i fra min konkrete problemstilling har jeg ikke funnet tidligere forskning som tar opp nøyaktig samme problematikk. Derfor er det interessant å se hvilke funn man eventuelt får. Innenfor denne problemstillingen ligger også noen underspørsmål. Hvordan stiller for eksempel utdanningslover og lærebøker seg til rettskrivning? Hva slags holdninger har norsklærere til denne delen av faget? Disse faktorene vil antagelig vise et ganske nøyaktig bilde av hva slags prioriteringer som har blitt gjort og fortsatt gjøres. Min hypotese er at det ble brukt mer tid på rettskrivningsundervisning på 1950-tallet enn det det gjøres i dag. Eller, formulert på en annen måte, rettskrivningsundervisningen på 1950-tallet handlet mer om å pugge rett staving enn det den gjør i dag. For å få et klarere bilde av hva som eventuelt kan være problematisk innenfor grenen rettskrivning, skal vi se nærmere på to forskningsprosjekter som tar for seg rettskrivning fra litt ulike vinkler.

3.1 Avvikskategorisering

Tormod Stauris artikkel om avvikskategorisering fra 2005 tar for seg hvilke feil som gjøres hos lærerstudenter når de skriver nynorsk. Feilene som har blitt kategorisert i denne artikkelen er på ordnivå, og dermed relevant i denne sammenheng. Én forklaring på noen av skrivefeilene i nynorsk hos de aktuelle lærerstudentene var at bokmålsnormalen erstattet den nynorske skrivemåten (Stauri, 2005, p. 47). I tillegg kunne man også finne dialektale varianter, som ikke nødvendigvis tilsvarte rent bokmål. De dialektale feilene antas å komme hyppigst når målformen er nynorsk. Disse feilene kommer altså fordi skriveren normerer skriftspråket etter talemålet sitt (Stauri, 2005, p. 49). Funnene som ble gjort, viser at det er flest feil hvor bokmålet erstatter nynorsk, og mindre av dialektale feil. De dialektale feilene finner man kun i et lite utvalg av ord (Stauri, 2005, p. 50). Hvis man ser på hvor de aktuelle studentene har mest feil, er det i ordklassene verb og substantiv. Dette kan i og for seg være fordi dette også er de mest brukte ordklassene i norsk (Stauri, 2005, p. 51). En typisk feil i substantivgruppen er at ord som må være i hunkjønn på nynorsk, men som kan være i hankjønn på bokmål, bøyes feil. Årsaken til dette kan være at hunkjønnformen på bokmål står såpass svakt nå, og derfor kan flere slite med bøyingen når de skal skrive nynorsk (Stauri, 2005, pp. 52, 53). I verbgruppen er en feil som går igjen at partisipp av sterke og

svake verb ikke bøyes riktig. Det samme gjelder –ast-verb, altså at disse verbene bøyes/brukes på samme måte som s-verb i bokmål (Stauri, 2005, p. 55). Det skal riktignok sies at man i utgangspunktet bør kunne forvente et høyere nivå hos lærerstudentene i denne artikkelen enn hos elever på ungdomstrinnet. Samtidig kan det være interessant å se om dette også er typiske feil for elever som går på ungdomsskolen. I så fall kan man anta at dette er feil som har fulgt dem igjennom hele skoleløpet.

3.2 Kognitive strategier og ortografi

Ivar Bråten ga ut sin doktorgradsavhandling som heter ”Kognitive strategier og ortografi” i 1990. Den er i hovedsak et pedagogisk arbeid, som i stor grad tar for seg hvordan kognitive strategier kan brukes i læring. Det som gjør den interessant i denne sammenheng er hvordan den ser på ortografisk læring. Her trekkes rettskrivningsferdigheter frem som en prosess som må automatiseres hos den enkelte. En person som har automatisert rettskrivningsprosessen vil kunne både lese og skrive det aktuelle skriftspråket raskt og tilnærmet feilfritt (Bråten, 1990, p. 37).

Ulike måter å lære på er et viktig aspekt, også for rettskrivning. En type læring er den usystematiserte. Barn vil for eksempel lære nye ting i oppveksten, som er selvmotiverte. Denne type læring er spontan, og den er uten formell undervisning (Bråten, 1990, p. 127). Her kan man trekke en parallell til barns språkopplæring. Den vil antagelig skje i en naturlig kontekst, innenfor primærsosialiseringen. Her forstås primærsosialisering ut i fra definisjonen til *Livet i skolen 2* (Lillejord, 2013, p. 51). Foreldre snakker til barnet hver dag, og gir dermed barnet en språklig kompetanse gjennom kommunikasjon. Motsetningen til den uformelle læringen er den formelle opplæringen som blant annet finner sted på skolen. I skolen vil det være en planmessig opplæring, og skriftspråk vil være et prioritert emne i tidlig skolealder (Bråten, 1990, p. 128). Derfor er det viktig at elever får tilgang på de riktige kognitive verktøyene slik at de kan strukturere og automatisere skriveprosesser til senere bruk også. Et nødvendig ledd i opplæringen er at eleven forstår forholdet mellom lyd og bokstav, eller fonem og grafem som man også kan kalle det. For å kunne komme til automatiseringsprosessen må eleven utvide kompetansen og kunne gå fra rekonstruksjon av enkelte grafemer til å kunne sette grafemene sammen til meningsbærende ord (Bråten, 1990, p. 137). Et annet viktig aspekt er at lesing kan ha en positiv innvirkning på rettskrivning. Det er en korrelasjon mellom lese- og rettskrivningsferdigheter, og man finner samsvar mellom

disse ferdighetene opp igjennom store deler av skoleløpet (Bråten, 1990, p. 239). Dermed kan man altså trekke inn lesing som et viktig aspekt i rettskrivningsundervisningen. Ikke nødvendigvis som eneste form for undervisning, men som et tillegg til den mer formelle gjennomgangen av for eksempel bøyning og stavingsundervisning. Man vil kunne finne individuelle forskjeller på dette punktet, så derfor er det viktig med varierte metoder (Bråten, 1990, p. 240).

4. Teori

4.1 Språknormering i Norge

Norsk språknormering har en forholdsvis kort historie. Norges språknormering ble et offisielt anliggende, hvor det ble fastslått at regjeringen hadde myndighet til å drive språknormering, først i 1907 med reformen som kom samme år (Omdal & Vikør, 2002, p. 69). Vi skal se nærmere på språknormeringen i Norge fra 1907, både for bokmål og nynorsk.

4.1.1 Bokmål

I 1907 var det et språkpolitisk mål at vi skulle få en fornorsking av skriftspråket, og gå bort fra det danske skriftspråket som var rådende på daværende tidspunkt. Men til tross for at det var stor enighet om at språket skulle igjennom en fornorskingsprosess, var det uenigheter om hvordan det skulle skje. Derfor ble også 1907-reformen et kompromiss mellom de ulike partene. Kompromisset førte med seg valgfrihet som normeringsprinsipp for første gang i norsk språkhistorie (Omdal & Vikør, 2002, p. 74). Et annet mål var at vi skulle få én felles målform, som vi kan kalle samnorsk. Landsmål og riksmål, som det da het, skulle til slutt bli samme målform. Denne prosessen ble satt i gang etter 1907-reformen, og i 1917 kom en ny reform. Dette skulle legge grunnlaget for en fremtidig sammenslåing av målformene. En konsekvens av denne tankegangen var at bokmålet gikk i en mer radikal retning, hvor rettskrivningen bygget mer på dialekter fra Østlandet og ikke lenger den dannede dagligtale som Knudsen hadde jobbet ut i fra. (Omdal & Vikør, 2002, p. 75). I 1938 kom det en ny reform. Her ble flere av de valgfrie endringene fra 1917-reformen obligatoriske. Dette var enda et steg i retning mot samnorsk. Bokmålet rettet seg i stor grad mot det som kan kalles folkemålet (Omdal & Vikør, 2002, pp. 78, 79). Reformen som kom i 1959, førte ikke med seg noen store endringer. De viktigste morfologiske endringene var at man fikk noen flere sideformer, og verbformer som sluttet på –te i preteritum ble avskaffet (Omdal & Vikør, 2002, p. 79). I 1981 kom det en ny reform fra Språkrådet. Denne reformen åpnet mer for riksmålet igjen og konservative ordformer kunne tas i bruk. Dermed ble også valgfriheten større, i og med at man kunne velge hvilket normideal man ville rette seg mot (Omdal & Vikør, 2002, pp. 81, 83). I tillegg endret det språkpolitiske bildet seg, ved at tilnæringspolitikken ble avsluttet. I 2002 vedtok Stortinget at bokmål og nynorsk skal normeres som selvstendige målformer, altså etter egne premisser (Språkrådet, 2015).

4.1.2 Nynorsk

Ettersom at det var et språkpolitisk mål at nynorsk og bokmål etter hvert skulle bli én felles målform, kom reformene i nynorsk samtidig med reformene i bokmål. Det var også en tilnærmingstankegang som styrte normeringen for nynorsk frem til 1981. Valgfrihet som prinsipp ble også overholdt i normeringen av nynorsk, slik som den ble i bokmål. Sideformer og ulike skrivemåter på ordnivå var derfor et faktum (Omdal & Vikør, 2002, p. 115). I utgangspunktet var det allerede stor valgfrihet innenfor nynorsk alt i 1917, og det ble sett på som et problem. En tanke som lå bak den offisielt tillatte valgfriheten var at den skulle fungere regulerende. Dette ble ikke godtatt, og derfor fikk 1934-komiteen et mandat hvor de kunne kutte ned på tillatte former i nynorsk (Omdal & Vikør, 2002, p. 116). Utover mot 1970-tallet endret synet på valgfriheten seg. Argumentasjonen snudde, man så at man kunne samle målformene til én, og la valgfrihet være et bærende prinsipp. Bakgrunnen for dette var at man nå ville tilpasse skriftspråket etter talemålet, og ta hensyn til de ulike dialektene. Men på 1980-tallet snudde dette igjen, og valgfrihet i skriftspråket fikk en negativ konnotasjon. Argumentet var ofte at det var vanskelig å holde styr på alt dette. I tillegg ville man skille skriftspråket mer fra talemålet, i den forstand at man så på disse kommunikasjonsformene som mer selvstendige former (Omdal & Vikør, 2002, p. 117).

En annen holdning som har vært viktig i normeringen av nynorsk, er at målformen skal være minst mulig påvirket av andre språk. Dette har spesielt vært rettet mot å fjerne danske og tyske ord fra målformen, og norvagisere de aktuelle ordene det er snakk om. Denne purismetankegangen er også aktuell for engelske ord, som har kommet mer og mer inn i det norske språk de siste tiårene. Målet om et helt rent nynorsk er dessverre ikke gjennomførbart per i dag, ettersom at påvirkningen utenfra er så stor (Omdal & Vikør, 2002, p. 123).

4.2 Literacy i norskfaget

Begrepet literacy kan, som tidligere nevnt, forstås på ulike måter. I denne sammenheng skal vi se på begrepet som skriftspråklig kompetanse. Faget norsk har i dag som formål at elever skal utvikle ferdigheter innenfor blant annet kulturforståelse og kommunikasjon. Her trekkes det frem at både muntlige og skriftlige ferdigheter er et mål i seg selv, samtidig som det er et nødvendig grunnlag for læring og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2013, p. 2). Dermed er begrepet literacy sentralt i denne sammenheng, hvis vi forstår det som skriftspråklig

kompetanse. Når det kommer til grammatikkens rolle i norskfaget, kan vi se at den har hatt varierende status. Som tidligere nevnt, er ikke grammatikk et eget hovedområde i K06 (Fjørtoft, 2014, p. 89). Språkbevissthet kan forstås som at man kan se på språket som et medium. Innenfor dette kan man opparbeide seg kompetanse til å vurdere egne og andres språklige valg i en kommunikasjonssituasjon. Grammatikken vil kunne bidra med verktøy til den språklige bevisstheten (Hertzberg, 2008, p. 21). For at elever skal kunne skrive gode tekster, krever det at de har en grammatisk kompetanse. I denne sammenheng er det altså viktig at elevene mestrer grammatikk både på ordnivå og setningsnivå. Derfor må elevene ha et visst analytisk nivå og forståelse for språket (Fjørtoft, 2014, p. 92). Hertzberg trekker frem at det er viktig å kunne form og funksjon. En elev som skal uttrykke seg skriftlig, må derfor for eksempel vite hvordan verb settes i fortid hvis det skulle være relevant å henvise til noe som har skjedd før selve teksten skrives (Hertzberg, 2008, p. 21). I en kommunikasjonssituasjon kan det derfor oppstå forvirring hvis en elev har skrivefeil, hvor skrivefeilen fører til endring av betydning. Et annet argument er at inkonsekvent staving kan virke reduserende på kvaliteten i innholdet. Når leseren av en gitt tekst skal vurdere innholdet, er det mulig at rettskrivningen vil påvirke denne vurderingen.

5. Metode

5.1 Litterært studium

Metodene jeg har brukt i denne oppgaven, er varierte. For å finne informasjon om det historiske perspektivet, har jeg funnet kildemateriale fra den aktuelle tidsperioden, nemlig 1950-tallet. Her det er hovedsakelig snakk om lærebøker, og jeg har tatt for meg to stykker som fokuserer på grammatikkundervisning. Den ene heter *Norsk i realskolen* (1955) og er skrevet av Nerdrum, Vogth Hanssen og Tveterås. Den andre heter *Nynorsk grammatikk* (1959) og er skrevet av Søren Seland. Denne delen av oppgaven har altså vært et litterært studium, for å kunne få et sammenligningsgrunnlag med dagens situasjon. I mine analyser av lærebøkene har jeg sett på hvordan det aktuelle materialet har blitt presentert.

5.2 Lærerintervju

For å få et overblikk over dagens situasjon har jeg valgt å intervju fem lærere på ungdomstrinnet. Samtidig ble dette en kvalitativ undersøkelse, ettersom oppgavens omfang ikke tillot et større utvalg til intervjuene. Gjennom å bruke en kvalitativ metode kan man få en dypere forståelse av personers atferd og motiver. Samtidig må man som forsker også tolke svarene fra den som blir intervjuet. Faktorer som kan spille inn, er tonefall, mimikk og kroppsspråk, og det er ikke nødvendigvis slik at for eksempel kroppsspråket henger sammen med det den som blir intervjuet (heretter omtalt som respondenten) uttrykker verbalt. I undersøkelser er det også viktig å ta høyde for feilkilder. For eksempel kan konteksten for intervjuet påvirke hvordan samtalen går. (Halvorsen, 2008, p. 138). For å analysere funn fra kvalitative undersøkelser, kan man ha både helhetsanalyse og delanalyse av tekstmateriale. Begge disse metodene har som mål å gi oversikt og struktur over det som eventuelt kan være ustrukturert tekst (Halvorsen, 2008, p. 210). Ved å bruke delanalyser kan man dele opp intervjuer etter for eksempel utsagn og kategorisere dette for å se holdninger til respondenter. En ulempe ved denne metoden er at det kan være vanskelig for leseren å se hvor representative eventuelle sitater er i den konteksten det er snakk om. En helhetsanalyse vil heller fokusere på at man danner seg et allment inntrykk av intervjuet. En mulig utfordring med denne metoden er at man ikke får frem alle nyanser og variasjoner som også vil være til stede (Halvorsen, 2008, p. 211).

Disse lærerne har vært fordelt på alle tre alderstrinn, altså 8., 9. og 10. trinn. For å få et mest mulig representativt utvalg intervjuet jeg tre kvinner og to menn, med et aldersspenn på 23 år. I tillegg kommer jeg til å referere til respondentene med pseudonymer. Det vil være spennende å se om alder eller kjønn er av betydning når det kommer til synet på rettskrivningsundervisning. Fire av intervjuene til denne oppgaven ble gjennomført på arbeidsplassene til respondentene, mens det siste ble gjennomført hjemme hos den aktuelle respondenten. I denne sammenhengen ønsket jeg å finne ut hvilke holdninger lærerne hadde til arbeidet med rettskrivning. Derfor var også en kvalitativ undersøkelse den beste fremgangsmåten. En kvantitativ undersøkelse ville antagelig vært lite hensiktsmessig med et såpass lite utvalg. Jeg satte tidsrammen for intervjuene til ca. 30 minutter, slik at det innsamlede materialet ikke skulle bli for omfangsrikt. Spørsmålene jeg stilte var som følger:

1. Er det behov for å drive med rettskrivningsundervisning i skolen?
2. Er det forskjeller mellom gutter og jenter?
3. Hva er typiske feil som begås av elevene?
4. Er rettskrivningsnivået illustrerende for norskkompetansen til elever?
5. Er det en sammenheng mellom muntlige ferdigheter og skriftlige ferdigheter?

I tillegg hadde jeg underspørsmål, men de varierte litt ut i fra hva den enkelte lærer svarte på hovedspørsmålene. Målet med spørsmålene mine var å få frem holdninger hos norsklærerne rundt den aktuelle tematikken. Derfor var underspørsmålene mer som hjelpespørsmål å regne og jeg brukte dem hovedsakelig for å få lærerne til å reflektere videre på det de allerede snakket om.

6. Presentasjon av funn

6.1 1950-tallet

På 1950-tallet var språkdebatten aktuell. Som tidligere nevnt var 1938-normeringen fortsatt gjeldende, hvor tilnærmingstankegangen var utgangspunktet. Skriftspråket var normert opp mot folkemål. Faget norsk var en del av skolen på alle nivå. Hvis man ser nærmere på Folkeskoleloven av 1936, ser man at faget norsk blir nevnt som undervisningsfag i alle avdelinger i § 4. Ifølge denne loven, i § 44, ble skoleplaner utarbeidet av de ulike skolestyrene. Ut i fra § 9 måtte de allikevel være godkjent av departementet, som hadde utarbeidet en normalplan med minstekrav for alle skoler (Lov om folkeskolen i kjøpstædene, 1936). Dermed kan man spørre seg hvor mye variasjon det var i grammatikkundervisningen fra skole til skole. Hvis man ser nærmere på rundskrivet fra Kirke- og Utdanningsdepartementet som skulle forklare loven, er det nærliggende å anta at det ikke var store variasjoner. I forklaringen på § 9 som omhandler skoleplaner, nevner de arbeidsmetoder. Der skriver departementet:

”Etter samme paragraf skal det være adgang til å gjøre forsøk med nye arbeidsmåter, organisasjonsformer og arbeidsordninger, når departementet gir samtykke til det. Det skal her bemerkes at det ikke er tanken at det i alle skoler skal gjøres prøver med nye arbeidsmåter etc. Bare lærere som har særlige forutsetninger for å finne nye veier i undervisningen, bør her få slippe til, og det under kontroll.”

(Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1937)

6.1.1 Norsk i realskolen

Boken *Norsk i realskolen* kom ut i 1955, og er på 170 sider. Den er normert ut i fra 1938-reformen. Hvis man i første omgang tar en titt på innholdsfortegnelsen, ser man at både bokmål og nynorsk ordlære er ivaretatt i dette verket. Boken tar for seg datidens ordklasser i norsk. Ordklassene blir behandlet i kapittel 3 som heter ”Ordlære”, og tilsvarende i kapittel 9 som heter ”Nynorsk grammatikk” (Nerdrum, Vogth Hanssen, & Tveterås, 1955). I tillegg er det et underkapittel i kapittel to som omhandler morfologi, altså hvordan ord bygges opp og lignende.

Boken er veldig konkret i sine forklaringer, og det er lite ”utenomstakk” når grammatiske prinsipper eller funksjoner skal forklares. Hvis vi for eksempel ser på underkapitlet som

heter ”Sammenskriving og særskriving og deling av ord”, er det veldig konkret med lister over hvordan diverse ord skrives. Det er derimot ingen forklaringer på hvorfor man for eksempel har særskriving når man skal skrive ”i dag” og ikke ”idag” (Nerdrum, Vogth Hanssen, & Tveterås, 1955, p. 16). Det samme gjelder for underkapitlet som heter ”Enkel og dobbelt konsonant”. Der forklarer boken regelen for når man skal bruke enkel og dobbelt konsonant, men ikke hvorfor vi har denne regelen i det norske skriftspråket (Nerdrum, Vogth Hanssen, & Tveterås, 1955, p. 21). Ser vi for eksempel på underkapitlet som heter ”Substantiv”, er formidlingsformen lik der også. De konkrete reglene for substantiv blir listet opp, med eksempler for å illustrere hvordan de ulike substantivene bøyes ut i fra hvilken kategori de tilhører (Nerdrum, Vogth Hanssen, & Tveterås, 1955, pp. 33, 34).

For at elevene skulle få arbeidet med de ulike ordklassene, har boken et eget kapittel som heter ”Eksempelsamling til analyse”. Oppgavene til alle ordklassene dekker 2 ½ side. Det er derfor ikke mange oppgaver til hver ordklasse og er oppgavene veldig ensrettet. Elevene skal lese eksempelsetningene og finne ut hvilke former de ulike ordene står i (Nerdrum, Vogth Hanssen, & Tveterås, 1955, pp. 72, 73, 74). Dermed får altså ikke elevene oppgaver hvor de selv skal formulere for eksempel setninger med ulike former av de ulike ordklassene. I tillegg er det et eget kapittel som heter ”Lyd og skrift”. Dette gir en innføring i fonologi, altså hvordan lydene vi produserer når vi snakker, kan kobles opp mot bokstaver. Kapitlet gir også en forklaring på hvordan disse lydene settes sammen til stavelser som blir meningsbærende ord (Nerdrum, Vogth Hanssen, & Tveterås, 1955, p. 12).

6.1.2 Nynorsk grammatikk

Boken *Nynorsk grammatikk* kom ut i 1959. Den er normert etter 1959-reformen. Denne boken er ikke like omfattende som *Norsk i realskolen*, den er kun på 42 sider. Boken tar ikke opp grammatikken til bokmål, som tittelen antyder. Den skal fungere som en øvingsbok til den nynorske grammatikken. Den tar for seg ordklassene, og gjeldende regler for dem (Seland, 1959). I likhet med *Norsk i realskolen*, er formuleringene i dette verket veldig konkrete. Hvis man for eksempel ser på behandlingen av substantiv, ser vi at det kun er reglene for bruk som blir beskrevet. Forklaringer på reglene blir ikke gitt (Seland, 1959, pp. 5-12). Dette er gjennomgående for hele boken. De ordklassene det blir brukt mest plass på, er verb og substantiv. De andre ordklassene har stort sett fått noen avsnitt hver. Behandlingen av verb er ganske lang. Den strekker seg over hele 14 sider i boken. Forfatteren av boken har av og til valgt å legge inn steder hvor elevene selv kan fylle inn

former for å få trening i bøying (Seland, 1959, p. 15). Det er i allerede konstruerte paradigmer, hvor det er mulig å fylle inn de manglende ordene. Det er derimot ingen egne oppgaver hvor elevene kan jobbe med språket, som å formulere egne setninger med de aktuelle ordklassene. Til sammenligning med *Norsk i realskolen*, er det heller ikke kapitler som omhandler fonologi eller syntaks. Alt i alt er disse to lærebøkene ganske like i oppbygning og formuleringer, hvis man ser bort i fra at *Nynorsk grammatikk* ikke behandler like mange grammatiske nivåer, og kan derfor ikke vise til stor variasjon i eventuell undervisning.

6.2 Dagens situasjon

For å få et bilde av dagens norskundervisning, har jeg valgt å intervju fem lærere som jobber i ungdomsskolen. Normeringer de er nødt til å rette seg etter er fra 2005 og 2012 for henholdsvis bokmål og nynorsk. Jeg kommer til å gå igjennom intervjuene samlet, men spørsmål for spørsmål.

1. Er det behov for å drive med rettskrivningsundervisning i skolen?

Emma (37) mener at det er mange som har behov for rettskrivningskurs når de starter i 8. klasse. Dette stiller Magnus (40) og Anna (47) seg bak. De trekker frem at det elevene ikke mestrer ortografien godt nok, og at det er viktig å kartlegge nivået til elevene. Sofie (60) og Jakob (43) er derimot ikke like klare. Jakob ser at det jobbes en del med det tidligere i skoleløpet, men at det allikevel kreves litt arbeid med det ungdomsskolen. Sofie vil ikke bruke tid på fellesundervisning i grammatikk, men at det heller tilpasses til de elevene som måtte trenge det. Men hun vil også bruke tid på å repetere aktuelle regler før store prøver og lignende. Emma trakk også frem at utover i skoleløpet vil fellesundervisningen i grammatikk minke, og at undervisningen i 10. klasse vil være mer individuelt tilpasset ut i fra elevenes eventuelle behov.

2. Er det forskjeller mellom gutter og jenter?

På dette spørsmålet var det stort sett enighet blant alle lærerne. Ingen av dem var veldig bastante på hvorvidt den ene gruppen var mye bedre enn den andre. Derimot trakk alle frem en generell oppfatning om at jenter vanligvis er bedre på rettskrivning enn gutter. Samtidig presiserte de at det var variasjoner innenfor årskull, samt at det kunne variere på individuelt

nivå. Et tilleggsspørsmål som dukket opp her, var hvorvidt de som lærere la opp undervisningen forskjellig ut i fra om det var gutter eller jenter som skulle undervises i rettskrivning. Hovedtendensen var at de ikke gjorde det, men at de heller gjorde en vurdering basert på hvilke feil som eventuelt måtte rettes opp i. Sofie mente at hun antagelig ville bruke et mer teknisk språk hvis undervisningen var rettet mot gutter. Magnus mente derimot at han ikke gjorde noen forskjell på grunn av kjønn.

3. Hva er typiske feil som begås av elevene?

Én type feil som ble trukket frem av så å si hele gruppen var feilbruk av da/når. Andre typer feil i denne kategorien gjaldt de/dem, hun/henne, og/å, for/får, godt/gått, vist/visst, vill/vil og ennå/enda. Anna nevnte også at det er elever som setter verb i feil tid, for eksempel i presens istedenfor preteritum. Dette kan kategoriseres som feil ordvalg, eller forveksling. Noen av disse feilene kan oppstå fordi elevene enten ikke hører eller er bevisst på at selv om ordene uttales likt så skrives de forskjellig, og naturlig nok har forskjellige betydninger. Noen av respondentene trekker frem at skriving på data gjør det ”enklere” for elever å forveksle ord. Hvis de bruker stavekontroll, vil ikke forvekslingsord bli markert som feil om de er stavet riktig. Derfor kan det også være vanskeligere for elever å oppdage disse forvekslingene i teksten. De fleste nevner også at det er elever som har problemer med enkel og dobbelt konsonant når de skriver. Dette vil i hovedsak gjelde leksikalske ord, og da gi direkte feilstaving av ord. Både særskriving og orddeling er også feil som begås av elevene. Det er hovedsakelig særskriving som skaper problemer. Flere av respondentene mente at det er såpass mye særskriving utenfor skoleverket som påvirker elevene, og dermed gjør det vanskeligere for dem når de skal produsere tekster.

Alle respondentene har nynorsk som sidemål i sine klasser. Feilene som respondentene opplever på nynorsk er litt mer varierende. Emma og Magnus trekker frem at det er en del elever som har problemer med pronomen på nynorsk. Jakob ser en del feil i ordklassene substantiv og verb. Det som er felles for alle, er at de mener elevenes feil ofte ligger i ordvalg. Respondentene mener at dette er fordi de valgte ordene enten er bokmålsord, eller så forsøker de å gjøre ”nynorsken mer nynorsk enn den noen gang har vært”, ifølge Emma. En annen ting som ikke regnes som uvanlig, er at endelsene –ar og –ane blir brukt oftere enn nødvendig. Dette kan man kategorisere innunder det å gjøre ”nynorsk mer nynorsk”. Jakob nevner også at han noen ganger finner dialektale feil hos elevene. Nynorske ord blir altså erstatt med dialektord som ikke hører til nynorsknormeringen.

4. Er rettskrivningsnivået illustrerende for norskkompetansen til elever?

Det var også litt uenighet på dette spørsmålet, selv om alle respondentene trakk frem at det kunne være individuelle forskjeller. Magnus mener at mange elever har et for muntlig språk når de skriver tekster. Noe av grunnen til dette kan være at de skriver en del på sosiale medier, hvor det ikke er krav om en spesifikk skrivestil. Elevene vil altså ikke skille mellom det å skrive tekster på sosiale medier og skriving innenfor de bestemte sjangrene som har ulike krav til språklig stil. Jakob og Emma mener at elever kan ha et godt innhold i tekster selv om det skulle forekomme skrivefeil. De fremhever at det er viktig å se mer enn bare ortografi når man skal vurdere tekster. Samtidig er alle respondentene enige om at rettskrivningen kan stå i veien for innholdet. Elevene viser lavere kompetanse når de har skrivefeil. Sofie mener at det ofte er en sammenheng der. Man kan se det ved at tegnsettingen er dårlig, og at elevene for eksempel har korte og ufullstendige svar på oppgaver. Anna trekker i tillegg frem at det er elever som mestrer ortografi, men som allikevel ikke har høy måloppnåelse på tekster fordi de ikke formulerer seg godt nok ellers. Dette vil antagelig være på setningsnivå. Dette er et interessant funn, men som dessverre er litt utenfor rammene for min problemstilling.

5. Er det en sammenheng mellom muntlige ferdigheter og skriftlige ferdigheter?

Sofie mener at på generelt grunnlag så er det ikke sammenheng mellom muntlige og skriftlige ferdigheter. Jakob er derimot litt uenig i dette, og opplever at det er en sammenheng, selv om det selvfølgelig vil være individuelle forskjeller. De tre andre respondentene mener også at det kan være en sammenheng mellom disse ferdighetene. Både Anna og Magnus trekker frem at en del elever med lavere måloppnåelse skriftlig blir for ustrukturerte muntlig, og at de oftere svarer ”utenfor” tema i muntlige sammenhenger. I de tilfellene hvor elever er bedre enten muntlig eller skriftlig, opplever respondentene at elevene som regel er bedre muntlig enn skriftlig. Det er sjelden at elevene er bedre skriftlig enn muntlig.

Et annet tema som ble trukket frem av tre respondenter, var lesingens rolle for rettskrivningen. Emma, Magnus og Sofie fokuserte på at de elevene som leser mye oftere er bedre på rettskrivning. Hvis elevene leser mer, vil også ordforrådet øke sammen med at rettskrivningen blir bedre. Dette var ikke et spørsmål i intervjuet, men jeg anser dette som et viktig funn som er verdt å nevne i denne sammenheng.

6.3 Er det noen forskjeller mellom 1950-tallet og 2015?

Ettersom det er litt forskjeller i materialet fra de to tidsperiodene, får man ikke nødvendigvis et helt klart bilde av ulikhetene ved første øyekast. Samtidig er det mulig å peke på noen likheter og forskjeller.

Den første forskjeller jeg merket meg, var egentlig lærernes metodefrihet. Hvis man ser på rundskrivet med forklaringer fra Kirke- og Utdanningsdepartementet, som tidligere nevnt, ser vi at metoden stort sett var lik for de fleste på 1950-tallet, med mindre man hadde ”særlige forutsetninger” for å finne nye, pedagogiske undervisningsmetoder. Dette representerer ikke dagens ordning på undervisning. Lærere i dag må rette seg etter kompetansemålene som står beskrevet i læreplanen, men utover det legger ikke læreplanen føringer på hvordan elevene skal tilegne seg den forventede kunnskapen. Dette betyr i dag at grammatikkundervisningen vil variere fra lærer til lærer. Ut i fra intervjuene ser vi også at dagens lærere har ulikt syn på hva som er nødvendig av grammatikkundervisning. En naturlig konsekvens av ulike holdninger til det aktuelle temaet vil antagelig være at deres grammatikkundervisning vil være forskjellig. Sofie trakk frem at hun ikke hadde fellesundervisning i grammatikk, mens Emma kjørte fellesundervisning til elevene i 8. klasse for deretter å tilpasse det til individuelle behov når elevene kom i 10. klasse. Den muligheten ville altså en lærer på 1950-tallet ikke kunnet ha gjort.

Det er selvfølgelig ulemper og fordeler med begge tilnærminger. Hvis undervisningen er strømlinjeformet, betyr det at alle elever får akkurat den samme undervisningen. Ulempen her er at man kanskje ikke får hjulpet elever med akkurat de problemene de eventuelt har. Når lærere har mulighet til å tilpasse etter klassen som skal få undervisningen, kan man ta tak i de problemene elever har. Ulempen der er kanskje at man ikke rekker over så mye som man skulle gjort.

Det er også interessant å se nærmere på feilene som blir begått av elevene. Når for eksempel feil med enkel og dobbelt konsonant i leksikalske ord, tyder det på at det er elever på ungdomstrinnet som ennå ikke har automatisert skriveprosessen ordentlig. For at elever skal kunne stave riktig, må de forstå forholdet mellom lyd og bokstav, og deretter kunne rekonstruere disse lydene til meningsbærende ord i skrift (Bråten, 1990, p. 137). Reglen for stavemåte når det gjelder enkel eller dobbelt konsonant i norsk er at ved lang vokal skal det kun være én konsonant, og tilsvarende to hvis vokal er kort. Vi kan gå ut i fra at en norsk

elev, i de fleste tilfeller, vil høre forskjell på om det er lang eller kort vokal i et ord. Hvis elevene har skrivefeil av denne typen, kan vi se at denne prosessen ikke er automatisert. Hvorvidt elever gjorde denne typen feil på 1950-tallet er i denne sammenheng usikkert, men boken *Norsk i realskolen* hadde et underkapittel hvor forholdet mellom enkel og dobbelt konsonant ble forklart (Nerdrum, Vogth Hanssen, & Tvesterås, 1955, pp. 19, 20). Ut i fra svarene til respondentene vil dette også være et område de må jobbe med, gitt at det er elever som har disse feilene.

Feil i ordvalg blir behandlet i *Norsk i realskolen*. Boken har et eget kapittel som handler om ordvalg. Fokuset der ligger hovedsakelig på faste ord og uttrykk. Over noen sider gir boken en innføring i hvordan man skal formulere disse uttrykkene. Den tar også for seg fremmedord og lånord (Nerdrum, Vogth Hanssen, & Tvesterås, 1955, pp. 91-96). Den ser altså ikke på de feilene som ble trukket frem av respondentene, som ble nevnt tidligere. Det kan tyde på at den problematikken ikke var like aktuell på 1950-tallet. Da enkelte av respondentene reflekterte rundt dette problemet, var det ofte skriving på data som fikk skylden. Med stavekontroll kan det være vanskeligere å oppdage forvekslinger hvis de er skrevet korrekt. Man ser kanskje ikke like nøye over hele teksten når man skal korrekturlese, og går bare etter feilene som er markert i tekstprogrammet. Disse feilene vil i noen tilfeller endre betydningen i den aktuelle setningen. Det er forskjell på om en person har vist noe eller om den har visst noe. Dette sier noe om automatiseringsprosessen til eleven. Skrivefeil på betydningsnivå viser at eleven ikke har automatisert skrivingen fullstendig. Hvis en elev må bruke tid på å konsentrere seg om stavingen, kan det hende at den meningskonstruerende prosessen lider som konsekvens (Bråten, 1994, p. 8).

Som lærer må man forsøke å hjelpe elever med å automatisere disse prosessene. Men hvordan får man til det på en hensiktsmessig måte? Det finnes flere forskningsrapporter som mener at tradisjonell grammatikkundervisning, hvor man får en innføring i ordklasser osv., ikke bidrar til å øke skriveferdighetene. Når målet er å kjenne til grammatikken som system, er det ingenting som tilsier at det skal ha en positiv effekt på elevers skriveferdigheter (Hertzberg, 2008, p. 19). Det skal altså mer til enn at læreren går igjennom reglene for rettskrivning. Dette er allikevel mer sammensatt enn som så. For å kunne reglene, må man få en innføring i dem. Men for læringens skyld, er det viktig at elever kan jobbe praktisk med disse reglene i skriveoppgaver som en viktig del av undervisningen. Det er også viktig at elever kan sette disse reglene inn i en relevant kontekst for å forstå bruken, og da kan det være konstruktivt å bruke for eksempel forskjeller i bruk av ”og” og ”å” (Tonne & Sakshaug,

2008, p. 130). Med denne metoden kan man øke bevisstheten hos elever når det gjelder ordvalg i ulike sammenhenger.

Nynorsk grammatikk ble omtalt i begge læreverkene fra 1950-tallet. Disse tok for seg ordklassene og hvilke regler som er spesifikke for de ulike klassene. Feilene som ble trukket frem fra respondentene kunne hovedsakelig kategoriseres som feil ordvalg. I tillegg var feilene med endingene –ar og –ane hyppige hos elevene. Disse feilene havner altså i samme kategori som feilene i forrige avsnitt. Det betyr altså at man antagelig bør jobbe annerledes med undervisningen i nynorsk. Elever må bli bevisstgjort på regler og bruk, og en effektiv måte å gjøre det på er ved praktisk skriving. En av grunnene som nevnes for feil ordvalg er påvirkningen fra bokmål. Siden bokmål og nynorsk er to norsknormaler, vil det nødvendigvis være likheter mellom disse normalene. Derfor kan det være lett å blande mellom hva som er tillatt og ikke tillatt i nynorsknormalen. Det er allikevel en del forskjeller i disse normalene, og derfor separerer man disse normalene i undervisningssammenheng. Én av grunnene til at det kan være lett for elever å blande, er at nynorsknormalen ikke er automatisert. Ved en større eksponering av nynorsk ville antagelig dette skjedd mer effektivt (Omdal & Vikør, 2002, p. 108).

Når det gjelder forskjell mellom kjønnene, er det ingen av respondentene som ser et tydelig mønster. De er allikevel enige om at jenter generelt sett gjør det bedre enn gutter. Hvorfor det er sånn er det ingen av respondentene som har noe entydig svar på. Det kan for eksempel ligge i at jenter er flinkere i å korrekturlese i etterkant, men samtidig sier ikke det noe om ferdighetene de viser direkte i skriveprosessen. Det at de kan finne feil i etterkant av at de har skrevet en tekst, kan også være på grunn av at deres avkodingskompetanse er høyere enn stavekompetansen.

Det er ikke nødvendigvis en sammenheng med hvor god en elev er til å lese og hvor god eleven er til å stave. Eleven kjenner antagelig igjen stavemåter som blir brukt i tekster, men det trenger ikke bety at den samme eleven kan omsette dette til riktig staving i egne tekster i hvert eneste tilfelle (Bråten, 1994, p. 24). Det betyr også at påstanden om at lesing gjør elevene bedre i rettskrivning må tas med forbehold. Som tidligere nevnt må elevene bli eksponert for de norske målformene vi har, for slik kan de internalisere normene. Men for å kjenne igjen de ulike reglene i språket er det også viktig at de har fått en innføring i disse reglene. Dette kan være med på å øke bevisstheten til elevene. Denne bevisstheten rundt

språk kan gjøre at elevene blir sikrere skrivere, og rettskrivningen blir i større grad automatisert.

7. Konklusjon

Hvis vi ser 1950-tallet opp mot dagens situasjon, ser vi at det er både likheter og forskjeller mellom disse periodene. En klar likhet er at det blir undervist i tradisjonell grammatikk, nå som på 1950-tallet. Forskjellene ligger mest sannsynlig i hvordan undervisningen foregår. Metodefriheten som lærere har i dag tillater ulike tilnæringsmåter til grammatikkundervisningen. Det åpner også for at lærere kan fokusere på problematiske områder innenfor grammatikken, og tilpasse mer ut i fra hva elevene trenger. Men uansett tidsperiode, må elevene få kjennskap til de reglene som er gjeldende i språket. Dette kan bidra til en bevisstgjøring, som igjen kan føre til at elever har færre skrivefeil. Denne bevisstgjøring må settes i en kontekst som føles relevant for elevene. Det kan hjelpe til med å automatisere rettskrivningsprosessen hos den enkelte.

Men ble det brukt mer tid på rettskrivning på 1950-tallet enn det gjøres i dag? Mine undersøkelser har ikke gitt et entydig svar på dette. Hvis jeg skal bedømme ut i fra mine funn, vil jeg allikevel si ja. Etter blant annet en analyse av *Norsk i realskolen* ser jeg at fokuset på grammatikken var sentralt i undervisningen. Det å kunne reglene ble tydeligvis vektlagt. Kunnskapsløftet og læreplanen i norsk har ikke grammatikken som et eget hovedområde. Grammatisk kunnskap kreves allikevel, men disse kompetansemålene er integrert i de andre hovedområdene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette tolker jeg som en nedprioritering av tradisjonell grammatisk kunnskap, selv om kunnskapskravet til en viss grad er ivaretatt.

En ny utfordring som har kommet inn i norskfaget er bruk av data i skriveprosesser. I utgangspunktet vil stavekontrollen være et hjelpemiddel når elever skal skrive, slik at de lettere kan oppdage feil. Problemet oppstår når elevene forveksler ord, og stavekontrollen ikke registrerer at betydningen skifter. Derfor må elever antagelig lære seg rettskrivning på en annen måte enn tidligere. Men ved hjelp av kunnskap om grammatiske regler og en automatisering av skriveprosesser vil elever antagelig kunne nå langt.

8. Litteraturliste

Bråten, I. (1990). Kognitive strategier og ortografi. Oslo: Universitetet i Oslo.

Bråten, I. (1994). *Skriftspråkets psykologi: Om forholdet mellom lesing og skriving*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Gundersen, D. (2009, august 19). *Rettskrivning*. Hentet oktober 28, 2015 fra Webområde for Store norske leksikon: <https://snl.no/rettskrivning>

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.

Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere* (ss. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Kirke- og Undervisningsdepartementet. (1937, april 10). Om lov om folkeskolen i kjøpstædene av 16. juli 1936. Oslo.

Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Lillejord, S. (2013). Å vokse inn i samfunnet. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2* (ss. 33-63). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lov om folkeskolen i kjøpstædene. (1936, juli 16).

Nerdrum, H., Vogth Hanssen, P., & Tveterås, A. (1955). *Norsk i realskolen*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.

Omdal, H., & Vikør, L. (2002). *Språknormer i Norge*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Otnes, H., & Aamotsbakken, B. (2012). *Tekst i tid og rom. Norsk språkhistorie*. Asker: Det Norske Samlaget.

Seland, S. (1959). *Nynorsk grammatikk*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Språkrådet. (2015, mars 1). *Retningslinjer for normering av bokmål og nynorsk*. Hentet november 3, 2015 fra Språkrådet: <http://www.sprakradet.no/globalassets/sprakavare/norsk/retningslinjer-for-normering-bokmalsversjon.pdf>

Stauri, T. (2005). Korleis klarer vi å utvikle kvalitet i skrivinga til studentane? *Krysspeilinger II*.

Tonne, I., & Sakshaug, L. (2008). Grammatikk og skriveutvikling. Didaktiske eksempler. I M. E. Nergård, & I. Tonne, *Språkdidaktikk for norsklærere* (ss. 129-144). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Utdanningsdirektoratet. (2013, juni 20). *Læreplan i norsk*. Hentet Oktober 21, 2015 fra webområde for Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele/>