



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: MLEMAS - Master i nordisk og lesevitenskap	Vårsemesteret, 2022 Open
Forfatter: Cathrine Sofie Sønstabø Vikshåland	<i>Cathrine S.S. Vikshåland</i> (signatur forfatter)
Rettleiar: David Albert Natvig	
Tittel på masteroppgåva: <i>VG3-elevar sine haldningar til rettskriving i skulen</i>	
Engelsk tittel: <i>Upper secondary school pupils' attitudes towards spelling and grammar</i>	
Emneord: Rettskriving, sosiolingvistikk, språkhaldningar, skriftspråk, haldningsforskning, grammatikk	Tal på sider: 86 + vedlegg, figurar, tabellar og anna: 59 Stavanger, 06.05.2022 Dato/år:

## Føreord

Å ta opp studium igjen etter etableringsfasa med familie og arbeid er ikkje ein dans på roser. Eg vil difor nytte høvet til å rette ein takk til arbeidsplassen og ordninga Kompetanse for Kvalitet som har gjort det mogleg for meg å gjennomføre denne graden. Stor takk òg til vener og kollegaar som har høyrte på, svart på rare spørsmål og bidrege med råd for korleis å takle motgang og medgang arbeidet med ei slik oppgåve bringar med seg.

Eg vil takke skulen og lærarane som let meg gjennomføre undersøkingar i klassane deira, og til informantane som deltok i undersøkinga.

På heimebane har bonden gjett både innom- og utomdørs, og besteforeldra har ofte stilt opp på kort varsel for å trå til med barnepass. Ein stor takk for det.

Eg vil spesielt takke førsteamanuensis David Albert Natvig ved Universitetet i Stavanger for uvurderleg hjelp og stødig «veileiing» gjennom arbeidet med oppgåva.

## Innhald

<b>1 INNLEIING</b>	<b>5</b>
1.1 Val av problemstilling	5
1.2 Nokon høvesvise avklaringar	7
1.3 Oppgåva sin bygnad	7
<b>2 TEORI</b>	<b>8</b>
2.1 SKRIFTSPRÅK OG SOSIALE NORMER	8
2.1.1 Språkplanlegging og språknormer	9
2.2 EI PROBLEMATISERING AV HALDNINGSOMGREPET	11
2.2.1 Kva er haldningar?	11
2.2.2 Ulike tilnærmingar til haldningsforskning	13
2.2.3 Haldningar eller internaliserte normer?	15
2.3 KVEN HAR ANSVARET FOR KUNNSKAP, DUGLEIK OG HALDNING?	17
2.3.1 Opplæringslova	17
2.3.2 Kunnskapsløftet	18
2.3.3 Norskfaget	19
2.3.4 Rettskriving på fagplanen?	20
2.4 GRAMMATISK OVERSYN	21
2.4.1 Samanskrivne ord	22
2.4.1.1 Frå rot til samansetjing	22
2.4.2 Samansetjingsfuge	24
2.4.3 Særskrivne ord	26
2.5 EIT POPULÆRT FENOMEN I FORSKING?	28
2.5.1 Forskingstradisjon	28
2.5.2 Steget vidare	30
2.5.3 Korfor særskrivning som undersøkingsobjekt?	31
<b>3 METODE</b>	<b>32</b>
3.1 KVA?	32
3.1.1 Utforming av setningsdiktat	33
3.1.2 Utforming av spørjeskjema	34
3.2 KORFOR?	35
3.2.1 Samfunnsvitskapleg metode	35
3.2.2 Sosiolingvistisk metode	37
3.3 KORLEIS?	38
3.3.1 Informantutvalet	38
3.3.2 Introduksjon av undersøkingane for informantutvalet	39
3.3.3 Undersøkingsrunde 1 - setningsdiktat	40
3.3.3.1 Gjennomføring	40
3.3.3.2 Datahandsaming av setningsdiktaten	40
3.3.4 Undersøkingsrunde 2 – Elektronisk spørjeskjema	41

3.3.4.1 Endringar i planlagt gjennomføring	41
3.3.4.2 Gjennomføring av andre runde	41
3.3.4.3 Datahandsaming av spørjeskjema	42
3.3.5 <i>Samanfatting</i>	44
<b>4 RESULTAT OG ANALYSE</b>	<b>44</b>
4.1 ANALYSERING AV RESULTAT FRÅ SPØRJESKJEMA	45
4.1.1 <i>Kategori 1) Skriftspråk og identitet</i>	45
4.1.2 <i>Kategori 2) Skriftspråk utanfor skulen</i>	50
4.1.3 <i>Kategori 3) Skriftspråk i skulen</i>	57
4.1.4 <i>Samanfatting</i>	66
4.2 SPØRJESKJEMA I SAMBAND MED RESULTAT FRÅ SETNINGSDIKTAT	68
4.2.1 <i>Spørsmål 8)</i>	68
4.2.2 <i>Spørsmål 10a)</i>	71
4.2.3 <i>Spørsmål 35)</i>	73
4.2.4 <i>Samanfatting</i>	75
4.3 CASESTUDIUM AV INFORMANTSVAR	75
4.3.1 <i>Informant 1</i>	76
4.3.1.1 <i>Utbreiing av feilskrivningar i setningsdiktaten</i>	76
4.3.1.2 <i>Spørjeskjema</i>	77
4.3.1.3 <i>Drøfting</i>	80
4.3.2 <i>Informant 2</i>	81
4.3.2.1 <i>Utbreiing av feilskrivningar i setningsdiktaten</i>	81
4.3.2.2 <i>Spørjeskjema</i>	82
4.3.2.3 <i>Drøfting</i>	85
4.3.3 <i>Informant 3</i>	86
4.3.3.1 <i>Utbreiing av feilskrivningar i setningsdiktaten</i>	86
4.3.3.2 <i>Spørjeskjema</i>	87
4.3.3.3 <i>Drøfting</i>	90
4.3.4 <i>Samanfatting</i>	91
<b>5 KONKLUSJON</b>	<b>92</b>
5.1 <i>OPPSUMMERING AV OPPGÅVA SIN BYGNAD</i>	92
5.2 <i>KVA FORTEL RESULTATA FRÅ UNDERSØKINGA OM HALDNINGAR TIL RETTSKRIVING?</i>	94
5.3 <i>KVA FORTEL CASESTUDIA OM HALDNINGAR TIL RETTSKRIVING?</i>	96
5.4 <i>KVA HALDNINGAR HAR ELEVAR PÅ VG3-NIVÅ TIL RETTSKRIVING I SKULEN?</i>	97
5.5 <i>VEGEN VIDARE</i>	97
<b>6 LITTERATUR</b>	<b>99</b>
6.1 <i>FIGURAR OG TABELLAR</i>	101
6.2 <i>LISTE OVER VEDLEGG</i>	102

# 1 Innleiing

«For å være forståelig skriftlig, er det en pluss å være flink til å skrive.» (Elev, 2022)

Temaet for denne oppgåva kan sjåast i samband med ein evig pågåande debatt om stoda til det norske skriftspråket. «Det norske språkets forfall» er tittelen på ein kronikk i VG, publisert på nettstaden i 2014. Kronikkforfattaren Sanna Sarromaa er krass i kritikken sin mot norske lærarar og journalistar, og spør retorisk om ikkje rettskriving er ein sentral del av utdanninga i dette landet (Sarromaa, 2014). Som lærar i vidaregåande skule går ein stor del av arbeidskvardagen min ut på å lese elevar sine tekstar. Som norsklærar legg eg eksplisitt merke til korleis språket vert nytta i skriftleg kommunikasjon overalt kring meg. I mi røynsle som lærar brukar eg mykje tid på å korrigere og rette på elevar sitt skriftspråk. Jo, Sanna, rettskriving er ein sentral del av utdanninga i dette landet.

## 1.1 Val av problemstilling

Bakgrunnen for val av problemstilling ligg i nettopp denne problematikken: Rettskriving. Kor går grensa mellom «å meistre», og å faktisk kunne eit skriftspråk? Går grensa ved å kunne gjere seg forstått? Det norske språket har to skriftnormer, nynorsk og bokmål. Med mindre ekstraordinære omsyn<sup>1</sup> må takast, har elevar i norsk skule éi av desse som hovudmål og éi som sidemål. Opplæringa går føre seg på hovudmålet på barnetrinna, men på ungdomsskulen og i delar av vidaregåande skule skal elevane lære seg å skrive både nynorsk og bokmål. Etter 13 år i norsk skule er dei ferdige med den grunnleggande opplæringa, klare for å ta del i «utdanning, samfunn og arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Kan ein forvente at elevar som går ut av vidaregåande skule etter 13 år med norskundervisning skal kunne skrive norsk språk heilt riktig?

Denne oppgåva søker å undersøke rettskriving, med eit ønskje om å avdekke stoda kring rettskriving i skulen, og eit fokus retta mot å avdekke kva som mogleggjer ei utvatning av skulen som språkinstitusjon. Påstanden min er at dette dreier seg om haldningar.

---

<sup>1</sup> Til dømes fritak frå karakter i sidemål, samisk som førstespråk, kort butid etc. (Utdanningsdirektoratet, 2018)

**Problemstillinga for denne oppgåva er: «Kva for haldningar har elevar på VG3-nivå til rettskriving i skulen?»**

For å svare på problemstillinga har eg valt å gjere ei todelt undersøking på VG3-trinnet på ein vidaregåande skule på Vestlandet. Undersøkinga er utforma for å kunne avdekke kva haldningar elevane har til rettskriving. For å undersøke skriftleg kompetanse og dugleik tok eg utgangspunkt i eit feilskrivingsfenomen eg gjennom røynsla som lærar har opplevd som synleg i skriftlege arbeid – særskrivning av samansette ord. Undersøkinga sin første del er difor ein setningsdiktat konstruert for å syne rettskrivingskompetanse. Med å gjere undersøkingar på VG3-nivå vil eg få eit oversyn på desse elevane sin skriftlege kompetanse på rettskriving før dei er ferdige med 13 år med grunnskuleopplæring. Vidare utforma eg eit spørjeskjema med spørsmål om språk og identitet, tankar om rettskriving i ulike høve og kontekstar, og graderingar av i kor stor grad rettskriving bør verte vurdert i ulike fag i skulen. Med spørjeskjemaet undersøker eg elevane si språklege åtferd. Ved å analysere resultatata frå undersøkinga kan eg avdekke kva haldningar elevar på VG3-nivå har til rettskriving i skulen.

Med dette har masteroppgåva eit kombinert sosiolingvistisk og didaktisk perspektiv. Skulen, og klasserommet spesifikt, er ein kontekst kor ein gjerne vil det skal vere faste rammer og reglar. Det vert forventa i eit undervisningsrom at kommunikasjon går føre seg innanfor rammene av denne konteksten. Det betyr at det finst normer for kva som er korrekt språkbruk i ein skulesituasjon (Brunstad, 2000; Vikør, 1988). Skriftleg og munnleg språk er alltid forma av omstendet, og skulen som undervisningsinstitusjon har sine normer for kva språkbruk som av språksamfunnet vert sett på som korrekt. Det vert difor aktuelt å belyse kva rolle skulen som språkinstitusjon har for innlæringa av og opplæringa i skriving. Av di nyttar eg aktuelle styringsdokument som opplæringslova, læreplanen og fagplanen for norskfaget i oppgåva sitt teoretiske grunnlag.

Om ein ser på haldningar og normer som noko som ligg tett opp til einannan, kan det tenkjast at haldningar til rettskriving er påverka av at normene for kva som er korrekt skriftspråkbruk i skulen er i endring. Haldningsforskning dreier seg om å forske på ikkje-målbare og ikkje observerbare storleikar (Hvenekilde Seim 2005; Johansen 2005; Lunde 2005). Då oppgåva handlar om å avdekke haldningar til rettskriving, vert det aktuelt å bruke forskning på

språkhaldningar og teoriar om tilnæringsmetodar til handlingsforskning i det teoretiske grunnlaget.

## 1.2 Nokon høvesvise avklaringar

I oppgåva nyttar eg ein del omgrep i teksten det kan vere høveleg å definere for å ikkje skape forvirring. Eg har òg teke tydelege standpunkt i høve til kor eg stiller meg til visse aspekt. Ei forklaring av desse omgrepa og aspekta følger under:

Rettskriving: Eg nyttar rettskriving som eit samleomgrep som famnar over all bruk av skriftspråk der føremålet er å halde seg til dei grammatiske reglane for normert, korrekt bokmål eller nynorsk.

Dialekt: I dei høva eg brukar omgrepet dialekt, viser eg til eit skriftspråk som er bygd på direkte og ofte spontant omsett talemål til skrift, kor det ikkje finst eksplisitte reglar for til dømes ortografi og morfologi.

Haldning: Ei innstilling til noko/nokon, som er bygd på erfaring med, følelse av, kunnskap om og vaner kring dette noko/nokon, og som på eitt nivå fremjar det individuelle, og på eit anna nivå fremjar det kontekstuelle<sup>2</sup>.

Eit element ved desse forklaringane er viktig å trekkje fram. Eg stør meg bestemt på at all bruk av direkte og spontan omsetjing av talemål til skriftspråk, altså det å skrive dialekta si, **ikkje er rettskriving**.

## 1.3 Oppgåva sin bygnad

I **innleiinga** har eg gjort reie for korleis interessa for rettskriving vakna, bakgrunn for val av problemstilling, nokon teoretiske avgrensingar og ei omgrepsavklaring. I **teorikapittelet**

---

<sup>2</sup> Ei langt grundigare forklaring av haldningsomgrepet er å finne i kapittel 2.2, på side 11-16.

presenterer eg sentrale verk knytt til sosiolingvistisk teori og teori om haldningsforskning. Eg gjer greie for skulen og skuleverket si rolle i skriveopplæringa, og gjev ei forklaring av dei grammatiske reglane for særskriving og samanskriving. Eg gjev i tillegg ei kort forklaring på forskingstradisjonen oppgåva trer inn i.

I **metodekapittelet** gjev eg ei heilskapleg forklaring på metoden eg har nytta for å lage undersøkinga. Eg visar korleis undersøkinga kan forankrast innanfor samfunnsvitskapleg metode, samt korleis ho er knytt opp mot aktuelle haldningsforskningsmetodar. Vidare greier eg ut om korleis undersøkinga vart gjennomført og korleis eg handsama resultata. I **resultatkapittelet** legg eg fram dataa frå undersøkinga, før eg drøfter resultata opp mot teorikapittelet. Til sist gjev eg ei oppsummering av oppgåva sitt innhald i **konklusjonen**, og eg avsluttar med å svare på problemstillinga.

## 2 Teori

I teorikapittelet startar eg med å gjere greie for aktuell sosiolingvistisk teori knytt til språkforskning. Eg greier ut om korleis normer er ein del av det skriftlege språket, og forklarar korleis normer er med på å påverke skriftspråket i ulike høve og kontekstar. Vidare går eg inn på haldningsforskning for å forklare ulike tilnæringsmetodar til forskning på haldningar. Skriveopplæringa er det skulen som har ansvar for, og difor gjer eg reie for kva rolle skulen som institusjon har for opplæring i og innlæring av rettskriving. Teorikapittelet vert avslutta med eit grammatisk oversyn på feilskrivingsfenomenet særskriving av samansette ord, før eg plasserer oppgåva i vidareføringa av ei forskingstradisjon, i spora til eit knippe masteroppgåver med liknande tematikk.

### 2.1 Skriftspråk og sosiale normer

Kva avgjer kva for val eit menneske gjer når det skal uttrykke seg? I dette delkapittelet gjer eg greie for normer som eit aspekt som verkar på utforminga av skriftlege ytringar.



### 2.1.1 Språkplanlegging og språknormer

Språkplanlegging vert nytta som eit omgrep for å forklare korleis språket i eit samfunn vert styrt. Omgrepet famnar på den måten over prinsipp for normering av skriftspråk. I tillegg til dette vil språkplanlegging kunne nyttast om til dømes situasjonar der ein skule, ein kommunal administrasjon eller ein avisredaksjon vel å bruke eit norsk skriftspråk til fordel for eit anna. Språkplanlegginga er basert på teori og forskning på normer (Vikør, 1988). Denne forskinga kan det vere aktuelt å sjå på for å få ei forståing for variasjonar i skriftspråket me ser når det vert nytta i forskjellige kontekstar.

I ein artikkel frå 2000 reflekterer Endre Brunstad over normstudiar. Artikkelen hans belyser korleis normer har påverka på standardspråket og arbeidet med skriftspråk. Brunstad definerer ordet «norm» som «[.]ei samemning for ulike typar av vurderingsgrunnlag og retningsliner som er med på å rettleie og styre sosial handling, som t.d. språk. Språknormer er altså med på å rettleie og styre språkbruk.» (2000, s. 3). Eit postulat i verdsleg samanheng gjev normer tydinga «uskrivne reglar», men når det kjem til normer for skriftspråk vil ein vel gjerne få ført alt i pennen så fort og tydeleg som mogleg. Lars S. Vikør meiner «språknormene» er todelte; at ein har grammatiske normer på ei side og bruksnormer på ei anna. Forskjellen på desse er at dei grammatiske normene avgjer kva som vert sett på riktig og galt i språket, medan bruksnormene avgjer kva for språkvariant som er korrekt i ulike kontekstar (Vikør, 1988, s. 47). Me kan idealistisk antyde at *normer* for skriftspråk òg kan sjåast på som *reglar* for skriftspråk. I språkforsking finst det både skriftleg formulerte normer, og faste konstruerte reglar. Skriftspråket i skulen ligg i eit vekselforhold mellom desse – noko eg skal utdjupe vidare nedanfor.

Språknormene i seg sjølv kan vere anten formulerte eller ikkje-formulerte postulat som på sine måtar verkar inn på og rettleier språkbruk. Med ikkje-formulerte postulat, eller «tause» normer, refererer Brunstad til haldningar, intuisjon og forventingar som eksisterer i eit språkleg individ, heilt uformelt, og som gjeld i uformelle talesituasjonar – men òg i skriftspråkbruk der kontekst er styrande for korleis ein skal velje å uttrykke seg. Brunstad presiserer at talet på kontekstar menneske opererer innanfor er nærast uteljeleg – og likeins vil talet på normer vere umogleg å føreslå. «Dei klassiske spørsmåla i sosiolingvistikken», kallar Vikør dei – korleis ein snakkar til kven i kva situasjon (Vikør, 1988, s. 48). Innanfor desse

uteljelege kontekstane kan det likevel eksistere ei semje om kva som er den riktige måten å bruke språket på; kva som er korrekt, meiningsfullt og ikkje minst mogleg språkbruk. Om denne semja er innarbeidd nok til at han verkar rettleiande og styrande nok for språkbrukarane sine handlingar meiner Brunstad at han kan sjåast på som gyldig. På same måte vil dei eksplisitt formulerte, eller fastsette normene kunne tolkast ut i frå korleis språket vert presentert i ordbøker, grammatikksamlingar, Språkrådet sine vedtak og liknande utgjevingar. Eksplisitt formulerte normer kan òg oppfattast i ytringar frå autoritære dialektbrukarar, til dømes i korleis dialekta til andregenerasjons fastbuande i eit distrikt vert oppfatta som meir «historisk korrekte» enn dei yngre generasjonane si dialekt, som sjåast på som meir påverka av andre språkvariantar. (Brunstad, 2000, s. 3). Opplevinga vår av desse normene legg føringar for språkbruk og språkleg åtferd. Dei gjev oss retning og kan påverka kva for haldningar me har til språket.

Ein skal skilje mellom ei internalisert norm og norm som åtferd i seg sjølv. At normer er internaliserte, tyder at normene styrer språkbruken vår utan at me er medvitne om det. I innlæringa av førstespråket vil barn ta til seg eit grunnleggande ordforråd og ein grunnleggande grammatikk som vert internalisert, tileigna, utan instruks eller annan opplæring enn å delta i kommunikasjon med andre språkbrukarar. Ein kan kalle det ein «språkfølelse», ifølge Språkrådet (Språknytt, 2021). Gjennom livet vil barnet utvide skjemaet sitt med fleire internaliserte normer, som gjer seg synlege og observerbare gjennom regelmessig og målbar språkleg åtferd. Desse internaliserte normene gjev individet, som Språkrådet ville ha sagt det, ei *kjensle* av kva for språkbruk som er korrekt innanfor ein kontekst (Språknytt, 2021). Det fører til at ein, medviten eller umedviten, kjenner seg bunden av dei. Vidare påpeiker Brunstad at internaliseringa av normer såvisst er ein psykologisk prosess og at individa vil kjenne på ei indre plikt til å følgje dei (Brunstad, 2000, s. 5).

Vikør forklarar at dei fastsette normene primært er dei som er knytt til det skriftlege. Sjølv om barn lærar og internaliserer språket munnleg frå dei er svært små, går etter kvart denne internaliseringa over til å gjelde reglar for skriving og lesing. Jo fleire samfunnsmedlem som internaliserer ei skriftspråknorm, jo større moglegheit har den skriftspråknorma til å «styre» kva som vert sett på som riktig og galt i skriftsamfunnet (Vikør, 1988, s. 50-51).

Om ein overfører dette til skulen som kontekst, kan det argumenterast for at det finst internaliserte normer knytt til nettopp språket i skulen. Då vil både fastsette normer, slike ein treff på i møte med ordlister og rettskrivingsopplæring, og dei ikkje-formulerte postulata me legg inn i skulekonteksten, vere med på å bestemme kva for språkbruk som er korrekt for ei elevgruppe. I dialog med ulike elevgrupper er det nærliggande å anta at dei vil kunne bekrefte at det finst ein «korrekt» måte å ordlegge seg på skriftleg i skulediskursen. Likevel, som Brunstad så fint hentar frå Trudgill,, «er der ofte ein disk[r]epans mellom den språkbruken folk trur dei har, og den dei faktisk har.» (Trudgill, 1972, sitert i Brunstad, 2000, s. 4; Hvenekilde Seim, 2005, s. 50).

Problemstillinga bygger på forventinga om at det kan verke som om både dei fastsette og dei internaliserte normene for ulike etablerte kontekstar mistar fotfeste i det store biletet. I skulen sitt døme går dette ut på at den språklege åtferda og haldningane det er forventa at elevane skal rette seg etter konkurrerer med andre kontekstar sin typiske språklege åtferd og haldning. Kan me då gå så langt som å seie at skulen ikkje lenger er ein «språkinstitusjon»? Viss elevane ikkje lenger er samde om kva som er meiningsfull språkbruk i skulesamanheng, kan me kanskje det. Dette kan vise seg som at den språklege åtferda og dei språklege handlingane elevane vel i skulesamanheng ikkje alltid vil vere retta etter ei indre plikt om å følge normer eller reglar.

## 2.2 Ei problematisering av haldningsomgrepet

Problemstillinga eg er interessert i å undersøke nemner eg på nytt: «Kva for haldningar har elevar på VG3 til rettskriving i skulen?» I ei undersøking av individ sine haldningar vil det vere aktuelt å sjå på kva definisjon av omgrepet som er passande for framstillinga i denne oppgåva. Eg vil i dette delkapittelet greie ut om kva for definisjon eg stør arbeidet på, og i tillegg vil eg gjere greie for ulike tilnæringsmetodar til korleis ein kan handsame nettopp haldningar.

### 2.2.1 Kva er haldningar?

Marit Merete Lunde presenterte i 2005 ei utgreiing av haldningsomgrepet gjennom to ulike teoretiske tilnæringsmetodar, i den sjuande utgåva av *Målbryting*. Eg gjer som Lunde gjer i

sin artikkel og nemner kva [www.ordbokene.no](http://www.ordbokene.no) gjev att som ein definisjon på omgrepet *haldning*: 1) å ha ei god kroppsburd (*å ha god haldning*), og 2) innstilling, eller syn [på noko]. På nettstaden står til dømes «han hadde rette haldninga under krigen» som eit forklarande eksempel. Sjølv om god haldning kan gjere livet lettare (og ryggen rettare), vil eg som Lunde halde meg til den mentale varianten av haldning.

Oppslagsordet i ordboka er ikkje nok for å definere haldningsomgrepet for denne oppgåva. Lunde samanfatar ulike haldningsdefinisjonar:

Haldningar har bl.a. vorte sidestilte med ei kjensle for eller mot eit psykologisk objekt, dei har vorte framstilte som eit anlegg eller ein beredskap, eller ein disposisjon til å respondere positivt eller negativt, som organiserte og konsistente måtar å tenkje, føle og reagere på, eller som ein psykologisk tendens uttrykt gjennom positiv eller negativ vurdering. Den sosiale og normative dimensjonen ved dei har vorte vektlagd, og mange har skilt lite mellom haldning og vane (Lunde, 2005, s. 10-11).

Haldningsomgrepet er altså eit som famnar vidt, og som kan definerast gjennom både psykologiske og sosiale modellar. Det assosierast òg tydeleg med både negative og positive kjensler, tankar, reaksjonsmåtar, vurderingar og vaner. Inger Margrethe Hvenekilde Seim peiker i same utgåve av *Målbryting* (2005) på at det i grunn ikkje er sett nokon allmenngyldig einigheit om korleis haldningsomgrepet skal definerast. Når det er sagt poengterer Hvenekilde Seim at det stort sett er sosialpsykologar som har via tid til å undersøke haldningar som eit studieobjekt, noko som gjev eit godt høve til å definere omgrepet etter deira retning: «[...] man kan si det dreier seg om en spesiell innstilling til noe.» (Hvenekilde Seim, 2005 s. 46). Hvenekilde Seim stør seg òg på Deprez og Yves si definisjon<sup>3</sup>, om at ei haldning kan definerast som ein tendens til å reagere konsekvent og/eller konstant negativt eller positivt på eit gitt objekt (Deprez & Yves, 1987, sitert i Hvenekilde Seim, 2005, s. 46-47) . Å definere haldningar som noko som er konsekvent, eller konstant, er i det heile problematisk. I definisjonen ligg ei forståing om at haldningar er psykiske storleikar, som vert realiserte av bestemte stimuli (Hvenekilde Seim, 2005, s. 47).

---

<sup>3</sup> Som igjen refererer til Fishbein og Ajzen.

Etter denne forståinga kan ein påstå at haldningar i seg sjølv ikkje er direkte målbare. Hvenekilde Seim understreker at haldningane i seg sjølv ikkje er observerbare, men at dei kan kome til syne på ulike måtar. Den viktigaste og tydelegaste måten å observere og undersøke haldningar på er å sjå dei i lys av ulike sosiale kontekstar – og medgje at haldningar er dynamiske og kontekstueelt skiftande. Inger Johansen, som sjølv har gjort ei undersøking om språkhaldningar og språkhandlingar, skriv at «Det at det knytast haldningar til språk, eller språklege varietetar, fører til at desse får ei sosial tyding i tillegg til det reint kommunikative.» (Johansen, 2005, s. 62). Ho forklarar vidare at det er haldningane vi har til språket som styrer korleis me reagerer og agerer språkleg, fordi ein kan sjå på desse haldningane som «kjerna i forklaringa av språkleg åtferd.» (Johansen, 2005, s. 62). Johansen peiker så på at språkhaldningar har vorte ei eiga grein innanfor det sosiolingvistiske fagfeltet, men at fokuset i dei sosiolingvistiske granskningane av haldningar ikkje naudsynlegvis har vore på kva funksjon desse har – det er sosiologane som har lagt vekt på funksjonen språkhaldningane har. Sosiologane har kopla haldningar saman med *medvitet*, og ein kan såleis seie at haldningar kan sjåast på som byggjesteinar i medvitet og ein viktig del av grunnlaget for åtferda til den enkelte (2005, s. 62). Ei viktig påpeiking er at det ikkje går an å måle og observere ei haldning, det er *responsen*, eller *reaksjonen*, som gjev analysemoglegheiter (Rosenberg & Hovland, 1960, sitert i Lunde, 2005, s. 12).

### 2.2.2 Ulike tilnærmingar til haldningsforskning

I høve til korleis haldningsomgrepet har vorte definert, kan ein nemne ulike teoretiske framstillingsmetodar. Under vil eg gje døme på nokre av desse framstillingsmetodane eg har nytta i arbeidet med å avdekke haldningar til rettskriving. Desse metodane vert definert av ulike syn på haldningar, og nokre av dei har tydelege likskapstrekk. Eg har i hovudsak fokusert på sosialpsykologiske, sosialkonstruktivistiske og mentalistiske tilnærmingar til haldningsforskninga.

Den sosialpsykologiske tilnærminga ser på haldningar som noko som ligg djupt i personlegdomen. Innanfor denne tilnærminga kan haldningar forskast på på to måtar, beskriv Lunde. Jfr. sitatet frå Lunde kor ho samanfattar ulike haldningsomgrep, (her s.12) ser sosialpsykologane haldningar anten som 1) ei kjensle mot eit objekt, med ein anten positiv eller negativ reaksjon som kan observerast og målast, og som definerer haldningar som noko

eindimensjonalt og usamansett, eller 2) som noko som vert danna gjennom ei samansetjing av tre komponentar; ei affektiv, ei kognitiv og ei konativ respons mot stimuli frå eit objekt. Sagt enklare dreier det seg om følelse, tanke og handling (Venås, 1991, sitert i Hvenekilde Seim, 2005, s. 47). Sistnemnte er ei vanleg tilnærming til haldningsdanning, og vert av Johansen kalla *trekomponentmodellen* (Johansen, 2005, s. 65-66).

Denne sosialpsykologiske tilnærminga har mykje til felles med den mentalistiske. Johansen låner Allport si definisjon når ho skriv at ei haldning er ein tilstand av mental og nevralførebuing som direkte eller indirekte influerer handlingane til ein person (Allport, 1935, sitert i Johansen, 2005, s. 64). Ei haldning let seg på denne måten ikkje observere. Haldningar kan på si side gjere seg synlege, eller *målbare*, gjennom tre ulike komponentar; tankar og oppfatningar som ein komponent, kjensler som ein andre, og tendensar til handling til ein tredje (Johansen, 2005, s. 65). Johansen presenterer desse samla som *trekomponentmodellen*. Denne trekomponentmodellen har sidan 1960-talet vorte brukt i fleirtalet av alle undersøkingar og handsamingar av haldningar (Johansen, 2005, s. 65). Dei tre komponentane har òg vorte definert som den *kognitive* komponenten, den *affektive* komponenten og den *konative* komponenten (Johansen, 2005, s. 66), og me ser med det at den mentalistiske tilnærminga til språkhaldningar byggjar på det same metodegrunnlaget som den sosialpsykologiske.

Sosialkonstruktivistane skil seg noko frå dei to førre, og er ifølgje Lunde anti-essensialistiske når dei på si side slår fast at haldningar er eit sosialt konstruert fenomen. Haldningar er noko som oppstår i mellommenneskelege samanhengar, i samhandling med andre i sosiale grupper og lag, og det er derfor ikkje noko autonomt og ontologisk som eksisterer uavhengig av andre i kvart individ si røyndom. At haldningar oppstår i sosialt samspel med andre verkar å vere viktigare enn å definere korleis dei vert danna (Lunde, 2005, s. 19). Ut i frå eit sosialkonstruktivistisk perspektiv vil haldningar kunne vere påverka av kva sosial setting eit individ er i til ein kvar tid, og slik er relevansen av kontekst eit viktig element i definisjonen av omgrepet haldning, sett frå sosialkonstruktivistisk teori (Lunde, 2005, s. 19).

Lunde gjev ei grundig utgreiing av kva for tilnærming ein kan nytte i analyse av haldningsundersøkingar. Ho konkluderer med at dei to tilnæringsmetodane ho presenterer,

den sosialpsykologiske og den sosialkonstruktivistiske, er ueinige i om haldningar finst, og at ein må ta stilling til om ein oppfattar haldningar som eit djupne- eller overflatefenomen, eit individuelt eller psykologisk fenomen, eller eit sosialt og mellomindividuell fenomen (Lunde, 2005).

I overordna forstand ser det ut til at ei sosialkonstruktivistisk tilnærming opnar for at haldningar er lett omskiftelege og vert brukt som verktøy for å tilpasse seg omgjevnadane – at samtale og samhandling er med på å skape haldningar som gjev medhald og meistring både innanfor, og utanfor gruppa, men òg for å «gjere det laglegast mogleg for seg» (Lunde, 2005, s. 41). Sosialpsykologane, som Lunde òg kallar «haldningsgranskarar», er visse om at haldningar finst, at dei både kan vere på grunne og djupe nivå – og at ein gjennom eksempelvis samtale kan avdekke allereie eksisterande haldningar (Lunde, 2005, s. 38).

På bakgrunn av desse forklaringane av haldningsomgrepet, vel eg å stø meg på ein definisjon med forankring innanfor både den sosialpsykologiske, sosialkonstruktivistiske og mentalistiske tilnærminga for å statuere kva eg heretter meiner når eg brukar ordet haldning: Ei innstilling til noko/nokon, som er bygd på erfaring med, følelse av, kunnskap om og vaner kring dette noko/nokon, og som på eitt nivå fremjar det individuelle, og på eit anna nivå fremjar det kontekstuelle.

### 2.2.3 Haldningar eller internaliserte normer?

Ut i frå korleis haldningar vert definert som omgrep og definisjonane av dei ulike tilnærmingemetodane kan det sjå ut som om at fleire tilnærmingar må tas med i betraktning av haldningar til skriftspråket i skulen. Frå eit sosialpsykologisk perspektiv ønsker eg å avdekke kva for haldningar elevane på VG3 har til skriftspråket sitt, og då freistar eg å avdekke haldningar som allereie eksisterer individuelt hjå elevane. Undersøkinga gjev elevane rom for å forklare seg med utgangspunkt i språkbruk i ulike samanhengar og i ulike grupper. Dette gjer det mogleg å sjå på haldningane til skriftspråket med ei sosialkonstruktivistisk vinkling. I tillegg finst det ein samheng mellom korleis sosialkonstruktivistane ser på haldningar som noko som oppstår i og påverkast av sosiale og kulturskapte situasjonar og korleis sosiolingvistane ser på språk og språkleg åtferd på liknande måte: «Sociolinguists are

interested in identifying ways of describing and explaining the relationship between language and the social contexts in which it is used.» (Holmes & Wilson, 2017, s. 469).

Språkhaldningar er ein spennande del av sosiolingvistikken, og å undersøke dei er interessant av fleire årsaker. For det første kan det sjå ut som at dei fleste undersøkingane av språkhaldningar som har vorte gjort i hovudsak er knytt til talemål; munnleg språkbruk, språkvariantar og -varietetar, og kodar. Det gjer at ein stor del av teorien rundt emnet brukar forklaringsmodellar som hovudsakeleg er knytt til munnleg språkbruk. For det andre er det interessant å sjå på haldningar til språket sett saman med ulike typar språkleg åtferd. Hvenekilde Seim skriv at nettopp språkhaldningar er sentrale for å forstå språkendingar (Hvenekilde Seim, 2005, s. 48). I høve til talemålet er det eit tydeleg samband – det munnlege språket former seg lett etter omgjevnadar og sosiale tilhøyrslar. Endringar i talemålet skjer ofte raskt, spesielt innanfor spesifikke grupper. I skriftspråket, derimot, skjer ikkje endringar like raskt. Eg vil påstå at ein kan sjå på skriftspråket som eit meir «sosialt» språk i dag enn for 20 år sidan. Meir mellommenneskeleg kommunikasjon går føre seg skriftleg enn munnleg no enn før. Om haldningane våre til språk på noko vis speglar verdiar, normer og identitet er det lett å påstå at òg skriftspråket vårt vert forma av sosial kontekst, omgjevnad og tilhøyrslar.

Ein kan ikkje berre ta utgangspunkt i sosiale og høvesvise faktorar, men òg mønster av normer, verdiar og prestisje innan språksamfunnet når ein skal forklare språkvariasjon (Omdal, 1995, sitert i Hvenekilde Seim, 2005, s. 48). Haldningar og normideal kan endre seg. Det finst derfor eit tydeleg samband mellom språkhaldningar og normer. Eg granskar i denne oppgåva om det finst ei internalisert norm, som ein kan knytte til skriftspråk, og spesifikt rettskriving. Opplæring i rettskriving og undervising i korrekt bruk av grammatikk i skriftleg tekst skal ha vore ein del av fleire fag i skulen, og tilgjengeleg for alle – uansett føresetnad. Vidare kjem opplæring i og terping på rettskriving, grammatiske reglar, setningsbyggnad og formlære inn gjennom heile grunnskuleløpet, samt nedsett i læreplanen i norsk fram til VG3 studieførebuande utdanningsprogram (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I høve til dette resonnementet kan det vere belegg for å påstå at reglar og normer for god og korrekt skriftleg språkbruk skulle ha vorte internalisert i språkbrukaren, og eg finn støtte for argumentet hjå Vikør (1988, s. 49-50). År med skulegang skulle i utgangspunktet ha gjort



korrekt skriftspråk til noko like grunnleggande som korrekt talemål – om elevane har «språkfølelse», slik Språkrådet kallar det (Språknytt, 2021, s. 21). Om elevar i vidaregåande skule ikkje lenger kjenner seg bundne av ei indre plikt til å bruke korrekt språk, kan det tenkjast at det som skulle ha vore ei internalisert norm om korrekt skriftspråk har vorte påverka av haldningar til språket som ikkje er positive. Har det vorte slik at elevane i skulen ikkje kjenner seg bunden av noko indre plikt til å bruke korrekt språk, og vil det i så hende verte synleg i undersøkinga?

## 2.3 Kven har ansvaret for kunnskap, dugleik og haldning?

Dette kapittelet skal gje eit oversyn på korleis skriftspråk og skriving vert nemnt i læreplan, overordna del av læreplan og fagplanar i skulen. Det er gunstig å sjå på kva tid skriveopplæringa tek til og kva for målsetjing som vert lagt til grunn for progresjonen med å verte ein god skrivjar. Korleis skriveopplæringa vert gjennomført kan i tillegg vere med på å påverke og forme kva for haldning ungdom og unge vaksne har til rettskriving.

### 2.3.1 Opplæringslova

Opplæringslova famnar over og gjeld for alle offentlege og private grunnskular, vidaregåande skular, for offentlege lærebedrifter og for privat heimeopplæring i grunnskulen. I opplæringslova står det: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998). I sitatet vert haldningar nemnt – og sjølv om det ikkje er sett spesifikt i høve til språk, kan me seie at haldningar går hand i hand med både kunnskap og dugleik. Me kan òg seie at desse tre, ifølge Kunnskapsdepartementet, er naudsynte for å kunne meistre eigne liv samt ta del i arbeidsliv og samfunnsfellesskap. Opplæringslova står som ein paraply over læreplanar og fagplanar som er gjeldande for skulen generelt og for faga spesielt.

### 2.3.2 Kunnskapsløftet

Under opplæringslova finn me læreplanen Kunnskapsløftet som vart vedteken i 2006, og som etter fagfornyinga<sup>4</sup> fekk nytt innhald, gjeldande frå 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kunnskapsløftet består av *Overordna del – verdier og prinsipp for grunnopplæringa*, (heretter *Overordna del*) vedteken i 2017, og spesifikke og trinnvise fagplanar for alle fag i grunnskule og vidaregåande skule. Desse vart gradvis innført frå hausten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Språk, språkopplæring og språkundervisning er nemnt i *Overordna del* og i dei ulike språkfaga i skulen. Det faget kor språkopplæring og språkundervisning startar først i Noreg er naturleg nok norskfaget – og norskfaget er i tillegg det einaste faget som følger elevane gjennom alle åra i skulelaupet, frå grunnskule til vidaregåande opplæring. Eg vil bruke fagplanen i norskfaget når eg vidare undersøker spesifikke kompetansemål knytt til språkopplæring og -undervisning. Fagfornyinga av Kunnskapsløftet har ført til ein revidert fagplan i norskfaget; *NOR01-06*, og denne vart altså gradvis innført frå hausten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Elevane som gjennomfører VG3 i laupet av skuleåret 2021/2022 er av di det siste kullet som følger den førre fagplanen, *NOR01-05*. Av di mine informantar ligg i denne gruppa, tek eg for meg kompetansemåla slik dei er gjevne att i *NOR01-05*.

Kunnskapsdepartementet understrekar at det å kunne skrive er, og skal vere, ei grunnleggjande ferdigheit for alle elevar i norsk skule. «Læreplanverket definerer fem grunnleggjande ferdigheiter: lesing, skrivning, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dei grunnleggjande ferdigheitene er ifølge *Overordna del* viktige av di dei er med på å utvikle elevane sine identitetar, og for dei sosiale relasjonane som er naudsynte for deltaking i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Det følgjande sitatet i *Overordna del* gjev grunn til refleksjon: «Utvikling av dei grunnleggjande ferdigheitene har betydning gjennom heile opplæringsløpet. Det går til dømes ei samanhengande linje frå den første lese- og skriveopplæringa til det å kunne lese avanserte faglege tekstar.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Sitatet understrekar kor viktig og naudsynleg det er å aktivt arbeide med desse grunnleggjande ferdigheitene gjennom heile grunnskulelaupet – frå barneskulen startar og til vidaregåande opplæring er fullført. Etter

---

<sup>4</sup> Omgrep som forklarar korleis Kunnskapsløftet har fått nytt innhald (Utdanningsdirektoratet, 2020).

dette prøvet skulle ein kunne forvente å finne tydelege kompetansemål knytt til skriveopplæring og fokus på skrivetrening i læreplanen til norskfaget i alle trinn.

### 2.3.3 Norskfaget

Opplæringa i norskfaget er fordelt inn under tre hovudområde: Munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Dei tre hovudområda har følgjeleg kvart sitt fokus. Dei første kompetansemåla gjeld etter 2. årstrinn, og vitnar om born i sine første møte med tekstskaping. Det ser me i kompetansemål som «skrive setningar med store og små bokstavar og punktum i eiga handskrift og på tastatur» og «skrive enkle skildrande og forteljande tekstar» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 6). Etter 7. trinn er gjennomført skal elevane mellom anna «meistre sentrale reglar i formverk og ortografi, og skrive tekstar med variert setningsbygning og funksjonell teiknsetjing» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8). I laupet av barneskuleårene skal elevane med andre ord gå frå å ikkje kunne skrive og lese til å kunne skrive, lese og meistre reglar for korleis tekstar skal skrivast og kva som er riktig, skriftleg språkbruk.

Etter 10. årstrinn er det lagt opp til at elevane både skal beherske språket sin grammatikk og ortografi, ha kunnskap om formverk og i tillegg ha tileigna seg eit metaspråk – eit språk som forklarar språket. Ungdomsskulen, 8.-10. trinn, har altså gjort elevane klare til å bruke skriftspråket på eit langt meir avansert nivå enn på barneskulen. Det ser me av kompetansemål som til dømes «meistre grammatiske omgrep for korleis språk er oppbygde», og «uttrykkje seg med eit variert ordforråd og meistre formverk, ortografi og tekstbinding (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9). Desse trinna, frå 1. til 10. klasse, skal ikkje ha eit stort fokus i denne oppgåva – men det er naudsynt å sjå på kva for kompetanse det er forventa at elevar går inn i vidaregåande opplæring med. Dei skal i tillegg til den skriftlege kompetansen ha tileigna seg kompetanse innanfor munnleg kommunikasjon, og kompetanse innanfor språk, litteratur og kultur. Me kan av dette sjå at det i stor grad er forventa at elevane som startar på vidaregåande opplæring allereie er kompetente språkbrukarar med ryggsekken full av norskfagleg kompetanse i skriving, og elles innanfor alle dei fem grunnleggjande ferdigheitene.

Kompetansemåla knytt til skriftspråket på VG1 studieførebuande utdanningsprogram/VG2 yrkesretta utdanningsprogram på vidaregåande skule nemner ikkje dei same norskfaglege omgrepa som etter 10. trinn på ungdomsskulen. På VG1 skal elevane i hovudsak fokusere på å rette tekstane sine mot spesifikke føremål og mottakarar, samt tilarbeide tekstane sine etter faglege kriterium. Fokuset ligg merkbar på å nytte kunnskapen ein allereie har om språk, som ein kjem *inn* i vidaregåande skule med, til å oppnå desse nye føresetnadane for kompetanse i norskfaget. Kompetansemåla etter VG1 studieførebuande utdanningsprogram og VG2 yrkesretta studieprogram kan difor vere eit prov på ideen om at elevane skal vere relativt dugande språkfagpersonar etter 10 år i norsk grunnskule.

Etter VG2 studieførebuande utdanningsprogram kjem norskfaglege omgrep som «formspråk» og «variert ordforråd» inn att som eigne kompetansemål, liknande slik dei var formulert etter 10. årstrinn. Utover å ha kjennskap til og beherske ulike sjangrar og ha god evne til å variere språket sitt er det forventet av elevane at dei skal skrive tekstar med god struktur og med klar hensikt, på nynorsk og bokmål. Det same skal ein kunne etter VG3 studieførebuande utdanningsprogram, og etter tre år på vidaregåande skule skal elevane òg kunne «uttrykke seg med eit presist og nyansert ordforråd og meiste språklege formkrav» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 12). Etter VG3 Påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglege studieprogram skal ein i tillegg til eit variert ordforråd ha eit «nyansert» og «presist» ordforråd (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 13). Arbeid med skrivning og skriftspråk er altså fastsett på fagplanane etter alle trinna i norskfaget sin læreplan.

### 2.3.4 Rettskriving på fagplanen?

Tretten år med grunnopplæring, minimum tre lærarar (sannsynlegvis fleire) og uteljelege mengder med tekst skrive. Etter dette oversynet skal det vere grunnlag til å påstå at det er lagt ned eit stort fokus på skriveopplæring, skriveundervisning og skrivetrening for å gjere barn, ungdom og unge vaksne i stand til å meiste skriftspråket sitt korrekt. Sjølv om både opplæringslov, læreplan og fagplan tydeleg slår fast at skriveopplæring og kunnskap om skriftspråk har eit stort fokus i norskundervisninga, får me til dømes ikkje nokon konkret føring på nøyaktig *kor* grundig elevane skal arbeide med rettskriving. Det kan difor vere aktuelt å diskutere om det er tydeleg nok rom i desse kompetansemåla for terping på skrivereglar, hugsereglar, bøyingsreglar, syntaks, setningsanalyse og annan grammatikk.

Me tek ein kikk på forklaringa av skriving som grunnleggjande ferdigheit i norskfaget sin læreplan:

Å kunne skrive i norsk er å uttrykkje seg i norskfaglege sjangrar på ein føremålstenleg måte. Det vil seie å kunne skrive teksttypar som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglege omgrep. Å skrive i norskfaget er òg ein måte å utvikle og strukturere tankar på og ein metode for å lære. Norskfaget har eit særleg ansvar for at elevane skal utvikle evna til å planleggje, utforme og bearbeide stadig meir komplekse tekstar som er tilpassa føremålet og mottakaren. Utviklinga av skriftlege ferdigheiter i norskfaget krev systematisk arbeid med formelle skriveferdigheiter, tekstkunnskap og skrivestrategiar. Det inneber å kunne uttrykkje seg stadig språkleg sikrare på både hovudmålet og sidemålet. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.5)

Dei siste setningane i sitatet er direkte retta inn mot føremålet med denne oppgåva. Det står nedfelt i læreplanen i norskfaget at for å kunne utvikle skriftlege ferdigheiter *krevst* det systematisk arbeid med formelle skriveferdigheiter, som igjen peiker fram mot at elevane stadig skal verte sikrare språkbrukarar. Med bakgrunn i dei mange kompetansemåla i grunnopplæringa skal ein difor kunne stadfeste at elevane har krav på opplæring i skrivereglar, hugsereglar, bøyingsreglar, syntaks, setningslære og alt anna knytt til korrekt norsk skriftspråkbruk, frå dei startar på skulen som barn, på kvart trinn gjennom heile skulelaupet og til dei går ut av skulen som unge vaksne – klare til å meistre eigne liv og delta i arbeidsliv og samfunnsfellesskap. Etter tretten år med skule skal elevane ha utvikla naudsynt kunnskap, dugleik og haldning.

## 2.4 Grammatisk oversyn

Under greier eg ut om kva som definerer eit samansett ord, og korleis reglane for samansetjingar skal praktiserast i norsk skriftspråk. Eg gjev døme der det er høve for det. Vidare forklarar eg kva særskriving tyder, og legg fram andre nordistar sine fråsegner om feilskrivingstypen. Eg rundar av med å plassere undersøkinga i fotspora til, og i ei vidareføring av, eit knippe andre masteroppgåver med tematikk knytt til fenomenet.

### 2.4.1 Samanskrivne ord

I Noreg har me grammatiske reglar for korleis me skal skrive ord som er sett saman av fleire røter og stammar. Desse orda kallar me *samansette* eller *samanskrivne* ord. Eg kjem her til å nytte samansette ord (samansetjingar).

I avhandlinga si frå 2019 stør Ragnhild Eik seg på Harley i sin definisjon av samansette ord: «Compound definition: a morphologically complex form identified as word-sized by its syntactic and phonological behavior and which contains two or more Roots.» (Harley, 2009, sitert i Eik, 2019, s. 11). Dette samsvarar òg med Sakshaug si definisjon: «Eit samansett ord (=ei samansetjing) er ei (etter tradisjonelle norske grammatiske reglar samanskriven) språkleg eining, som består av konstituentar som i andre språklege omgjevningar (kontekstar) kan stå som sjølvstendige ord, uavhengige av kvarandre.» (Sakshaug, 1992, s. 12).

#### 2.4.1.1 Frå rot til samansetjing

Enger og Kristoffersen definerer språket slik: «Språk er noko som kan karakteriserast med referanse til to andre termar: tyding og uttrykk» (2000, s. 11). Forfattarane knyter på denne måten saman eit sosialt og mentalt aspekt med korleis me brukar og oppfattar språk for å skape meining. Informasjonen me språkbrukarar får av å lese eit ord, i form av det ordet si tyding og sitt uttrykk, vert lagra i hjernen vår. Noko informasjon er individuell, medan annan informasjon er universell. Den universelle informasjonen er den som er relevant når ein skal prøve å forklare og avdekke korleis eit språk fungerer for alle sine brukarar. All informasjon som er lagra om språk i språkbrukarane sine hjernar, kallar Enger og Kristoffersen for vårt språklege *leksikon* (2000, s. 115). Leksikonet inneheld både ord som ein kan analysere morfologisk, slik som *kaffikopp* og *skinkesmørbrød*, og ord ein ikkje kan analysere morfologisk, som *vase* og *bok*. Leksikonet inneheld altså både samansette og ikkje samansette ord.

Den enklaste forklaringa på *leksem* er «oppslagsordet». Faarlund et al. (1997) nyttar «oppslagsforma». Leksemet er det ordet du slår opp i ordboka med. Eit leksem kan delast opp i stammar og røter. Eit leksem i seg sjølv har ei tyding og eit uttrykk. Leksem som *dør* eller *bilete* er i skriven form røter. Dei kan ikkje analyserast morfologisk av di dei er røter; dei kan

altså ikkje delast opp i mindre meiningsberande einingar. Om me set dei saman med andre ord, derimot, får dei ei ny, leksikalsk tyding; dei vert til andre leksem, og kan nå analyserast morfologisk. Me skal sjå på eit par døme.

Leksema *dør* og *bilete* kan setjast saman med eitt eller fleire andre ord, og på den måten verte andre leksem som utan noko problem skapar nye uttrykk og tydingar i leksikona våre. Me kan setje dei saman med andre leksem, og så får me dei nye leksema *dørterskel* og *klassebilete*. Eit leksem sett saman av to ulike ledd er ganske vanleg i det norske språket og det er semantisk lett å dele det opp i to meiningsberande einingar – *dør* + *terskel* og *klasse* + *bilete*. Begge samansetningane er substantivsamansetjingar – dei vanlegaste samansetjingane i det norske språket. Substantiva utgjer den største ordklassen i det norske språket. Me kan finne samansetjingar i nær alle ordklassane, eller samansetjingar som er skapt av forskjellige ordklassar – til dømes *supermann* (adjektiv + substantiv) (Enger & Kristoffersen, 2000, s. 124), *brøleape* (verb + substantiv) eller *vondskapsfull* (substantiv + fuge-s + adjektiv) . Samanskrivne ord får som ein hovudregel alltid ordklassen til etterleddet i det samansette ordet (Eik, 2019, s. 21; Faarlund et al., 1997, s. 61).

Faarlund et al. legg vekt på at samansetjingar vert bestemt av to ulike kriterium (1997, s. 60). Det første handlar om *trykk*, eller kor ein legg *hovudtrykket* i munnleg uttale av ordet – på forleddet, eller første ord/del av samansetninga eller etterleddet, det andre leddet i samansetninga (Faarlund et al., 1997; s. 61; Kulbrandstad, 1998, s. 67). Eit ord kan definerast og bestemmast som eit samansett ord, altså eit ord der dei ulike morfologiske einingane skal skrivast saman utan noko mellomrom mellom ledda, om hovudtrykket i ordet vert lagt på det første leddet i samansetjinga, slik det vert om ein munnleg uttalar til dømes desse orda: *dieselpumpe*, *datamaskin*, *superrask*, *handsame*. Desse orda vert uttalt med berre eitt hovudtrykk, og dette er lagt på det første ordet i samansetjinga. For å visualisere dette endå tydelegare poengterer Faarlund hovudtrykk i ei samansetjing med å vise forskjellen mellom ubestemt artikkel og bestemt etterhengd artikkel i samband med substantiv, slik som her:

<b><i>Ein</i></b> hanske	-	<i>hansken</i>
<b><i>Ei</i></b> boble	-	<i>bobla</i>
<b><i>Eit</i></b> glas	-	<i>glaset</i>

Artikkelen får berre trykk i uttalen når han er skriven åtskilt frå ordet. Mangel på trykk i uttalemåte vil etter Faarlund et al. sitt eksempel avgjere om ordet skal samanskrivast eller ikkje (Faarlund et al., 1997, s. 60). Ein kan påstå at det er openbert for dei fleste med noko kjennskap til norsk språk at ein skal skrive *hansken*, og ikkje *hansk en*, og uttalemåten vil òg stadfeste dette.

Faarlund et al. sitt andre kriterium i høve til samansetjingar går ut på å bestemme om ordet er ei fast eining eller om det kan skytast inn fleire ord utan å øydelegge den leksikalske tydinga av ordet:

Ein tjukk hanske	-	hansket <b>juk</b> ken
Ei sprekt boble	-	bobles <b>prek</b> ta
Eit knust glas	-	glask <b>nu</b> stet

Orda til venstre er ikkje vanskelege å forstå. Legg merke til at orda vert uttalt med det same trykket på første og andre ord. Orda til høgre har ikkje noko leksikalsk tyding for oss – ifølgje Faarlund et al. bryt dei med grammatiske reglar for språket (1997, s. 60). Igjen kjenst det openbert at ein ikkje kan dele opp eit substantiv mellom bøyingsforma og den etterhengde artikkelen.

#### 2.4.2 Samansetjingsfuge

Det vanlegaste i alle samansetjingar er at både forledd og etterledd er rot- eller stammeleksem, og at dei vert samansett som oppslagsord utan noko endring i morfologien. Det kan me sjå i til dømes *kaffikopp*, *superkoseleg*, *tulledanse*. I nokre samansetjingar ser me at forleddet og etterleddet får ein ekstra bokstav, som eit slags «bindeledd». Det er som regel snakk om anten ein *-s* eller ein *-e*. Desse to ekstrabokstavane har i grammatikken fått namnet «samansetjingsfuge». Oppgåva til fuga er å binde saman forledd og etterledd (Enger & Kristoffersen, 2000, s. 132; Faarlund et al., 1997, s. 68; Kulbrandstad, 1998, s. 68). Kulbrandstad innrømmer at reglane til dels er kompliserte – og med mange unntak.

Det er i samansetjingar med substantiv som forledd me stundom finn denne *-s-en* eller *-e-en*. Nokon substantiv får som ein hovudregel fuge-*s*, til dømes *stat* og *orden*. Sett saman med



andre leksem vil me som ein hovudregel alltid legge til ein fuge-s i ord med desse forledda: *statsapparat, statsstyring, ordensmann, ordensavdeling*. Nokon substantiv får alltid fuge-e, til dømes samansetjingar med forledda *hest* eller *bygd*: *hestevant, hestegal, bygdetulling, bygdegut* (Kulbrandstad, 1998, s. 68).

Svært mange forledd har varierende fugetype. Faarlund et al. legg i sin referansegrammatikk fram langt fleire og meir kompliserte reglar for fuga. Me får presentert fleire bindeledd eller fuger, til dømes *-er/-ar* (mest vanleg i bokmål – *rettergang, berlinerbolle*), *-en* (*blikkenslager, galgenhumor*) og *-a* (*ferdamann, dølahest*). Reglane er mangslungne. Fuge-*er/-ar* får me oftast om forleddet er eit stadnamn, eller i enkelte samansetjingar med eldre norsk opphav. Fuge-*en* førekjem for det meste i bokmål, men stadnamn med eigennamn som forledd kan få fuge-*en*. Fuge-*a* finn me nærast berre saman med substantivet *ferd*, men det førekjem òg i ein del dialektord, eller i ord som *møkkavêr* – viss forleddet har nedsetjande tyding (Faarlund et al., 1997, s. 69). Faarlund et al. stadfester uansett at vanlegast er samansetjingar utan fuge, men dei som i all hovudsak førekjem oftast er fuge-*s* eller fuge-*e*.

Andre reglar for når ein skal eller ikkje skal bruke fuge vert presentert vidare i referansegrammatikken – mellom anna skilnadar mellom uttale av samansetjingar med og utan fuge-*s*. Jf. ovanfor kan uttalemåte stadfeste om eit ord skal samanskrivast eller særskrivast – trykk på forledd og ikkje etterledd. I *Norsk referansegrammatikk* kan me lese at samansetjingar utan fuge-*s* ofte vert uttalt med **tonem 2**, om forleddet er eit substantiv med berre ein staving. Motsetnaden er at samansetjingar med einstavingssubstantiv med fuge-*s* har **tonem 1** (Faarlund et.al., 1997, s. 70).

Det finst eigne reglar for fuge-*s* når forleddet er eit rotord, ei avleiing eller ei samansetjing (1997, s. 71-72). For fuge-*e* er ikkje reglane like tydelege, og fuga er i det heile ikkje like utbreidd som fuge-*s*. Faarlund et al. poengterer at det finst klare tendensar, men ingen reglar for fenomenet. Fuge-*e* førekjem i nokon ord der forleddet er eit einstava substantiv som ender på konsonant og når forleddet er eit substantiv som endar på trykklett *-e*. Elles er fuge-*e* sjeldan å sjå før etterledd som startar med vokal, eller når etterleddet er ei samansetjing (Faarlund et.al., 1997 s. 73-74).

### 2.4.3 Særskrivne ord

«Tendensen går i retning av meir særskriving.» informerer Språkrådet om på si heimeside (Språkrådet, 2021). På same nettstad presenterer Språkrådet lister over ord som etter norske grammatiske reglar anten skal samanskrivast, særskrivast eller som har valfri skrivemåte. I *Språkets mønstre* poengterer Kulbrandstad at «det er mange som har en tendens til å skrive delene av sammensatte ord hver for seg.» (Kulbrandstad, 1998, s. 53). Faarlund et al. poengterer at «hovedregelen i norsk er at sammensetninger skrives i ett ord uten bindestrek» (Faarlund et al., 1997, s. 89). Kulbrandstad legg ingenting i mellom og gjev engelskpåverknad skulda for aukinga av særskriving (Kulbrandstad, 1998, s. 53). Det same ser me i eit sitat frå referansegrammatikken: «I strid med disse reglene ser en ofte sammensetninger skrevet i to ord (etter engelsk mønster) [...]» (Faarlund et al., 1997, s. 89-90). Som me skal sjå vidare er det ikkje uvanleg å skulde på engelsk grammatikk og det engelske språket sin påverknad på det norske med høve til feilaktig særskriving av samansette ord. Når det er sagt viser grammatikksamlingane over eit flust med reglar som forklarar når ein skal og korleis ein skal samanskrive korrekt.

Kulbrandstad nemner tvilstilfelle der samansetjingar med ulike typar ordklassar i forledd/etterledd får reglar for samanskiving eller særskriving. I faste uttrykk danna av preposisjon + substantiv, til dømes *idag/i dag, ombord/om bord, tilstede/til stede*, er hovudregelen særskriving – *i dag, om bord og til stede* (Kulbrandstad, 1998, s. 53). Forfattaren trekker i tillegg fram faste forbindingar som *til saman* og *etter kvart* kor særskriving er hovudregelen. Nokon gonger er det valfritt om ein vil samanskive eller særskrive eit uttrykk, til dømes i ord som *for di og fordi, i alle fall og iallfall, visst nok og visstnok* (Språkrådet, 2021).

Faarlund et al. presenterer i *Norsk referansegrammatikk* seks hovudkategoriar med reglar for når ein skal eller ikkje skal nytte bindestrek mellom ledda i ei samansetjing:

1. a) bindestrek skal nyttast i samansetjingar der forledd er eit eigennamn med stor forbokstav: *Europa-kart, Ibsen-festival*  
b) bindestrek skal unngåast når samansetjinga i seg sjølv er tolka som eit eigennamn: *Bergensbanen, Kielfreden*

- c) nokon samansetjingar har varierende skrivemåte: *Oslo-mål/oslo-mål/oslomål*
  - d) bindestrek skal unngåast i samansetjingar der forledd ikkje lenger vert rekna som proprium: *selbuvott, wienerbrød*
2.
    - a) bindestrek skal nyttast i samansetjingar der forledd er sett saman av ei ordgruppe: *tur-retur-billett, munn-mot-munn-metode*
    - b) bindestrek skal nyttast mellom siste del av forleddet og etterledd når forleddet er ei ordgruppe som òg fungerer som eit eigennamn: *Edvard Grieg-jubileet, Ole Brumm-politikk*
  3.
    - a) bindestrek skal nyttast i samansetjingar der forledd er t.d. ei himmelretning, og etterledd er eit eigennamn: *Aust-Agder, Sør-Norge*
    - b) bindestrek skal unngåast i ord som *Vestlandet, Sørreisa, Østfold*. (Her set ikkje forfattaren opp noko forklaring på skilnaden mellom a) og b).)
    - c) i tilsvarende adjektiver skal det ikkje nyttast bindestrek: *vestlending, sørnorsk*
  4. bindestrek skal nyttast når forleddet er eit kortord (t.d. initialar): *TV-tittar, UD-ansatt*
  5. ein kan om det høver nytte bindestrek når to like vokalar støyter saman: *fri-idrett, pakke-eske*
  6.
    - a) bindestrek kan nyttast i samansetjingar der ein ville ha fått tre like konsonantar etter kvarandre: *fjell-land, natt-tog*.
    - b) dei same samansetjingane kan skrivast utan bindestrek, men me berre to konsonantar: *fjelland, nattog*.

Sjølv om hovudregelen i norsk er at samansetjingar skal skrivast i eitt ord utan bindestrek eller mellomrom (Faarlund et al., 1997, s. 90), vil det i nokon høve vere vanskeleg å spontant kjenne att eller forstå ulike ord. I slike høve ville det moglegvis lette lesinga om ein bindestrek hadde vorte plassert på ein strategisk stad i ordet. Det kan òg forklare korfor nokon har behov for å særskrive visse ord. Sakshaug forklarar forskjellen på særskriving og samanskiving slik: «Forskjellen ligg i at om ein skriv eit samansett ord som ein syntaktisk konstruksjon, så har du særskrive!» (Sakshaug, 1992, s. 14).

Som det står om særskriving på Språkrådet sine sider:

Det er ikkje vasstette reglar for dette. Ein regel seier at ord som kan stå aleine, oftast skal skrivast kvar for seg i faste uttrykk, [...] Men det er mange unntak frå regelen. I nokre tilfelle skal det alltid vere samanskiving [...] Andre uttrykk skal delast, sjølv om delane ikkje kan stå aleine [...] På dette punktet har rettskrivinga vore endra fleire gonger. Tendensen går i retning av meir særskriving. (Språkrådet, 2021).

Me får bekrefte i ymse grammatikksamlingar at det absolutt finst reglar for når og korleis ein skal samanskrive eller særskrive - sjølv om Språkrådet, som øvste fagorgan i språkspørsmål, kan konkludere med at reglane i beste fall er tvitydige og ikkje held vatn. I tillegg til å ikkje vere flytedyktige verkar det som at reglane for nettopp særskriving og samanskiving er lette å endre på. At reglane har vore endra fleire gonger kan til dømes styrke ein tanke om at samanskiving som rettskrivingsfenomen ikkje har ein tydeleg nok forankring i talemålet. Med ein slik konklusjon kan det vere freistande å påstå at med så uklåre reglar i høve til rettskrivinga er det ikkje rart at dei yngre språkbrukarane er usikre på kva som er riktig.

## 2.5 Eit populært fenomen i forskning?

Rettskriving, også *ortografi*, betyr korrekt måte å skrive på ut i frå eitt språk sitt system for skrifteikn eller bokstavar, prinsipp for staving, reglar for bøyning, nytting av skiljeteikn osv. (Kulbrandstad, 1998). Det at me har reglar i språket vårt for korleis me skal skrive riktig, vil opne opp for at språket òg vert gjeve att feil. Innanfor rettskriving finst det mange ulike fenomen som vert klassifisert som vanlege, eller utbreidde, feilskrivingar. I denne oppgåva er det nettopp eit slikt «vanleg» fenomen eg har valt å bruke for å måle rettskrivingsferdigheiter. Denne feiltypen har vorte undersøkt og diskutert i tidlegare oppgåver og avhandlingar, og såleis har ny kunnskap om årsaker til at feiltypen har vorte så utbreidd oppstått. Denne undersøkinga fortset av di i fotspora til eit knippe andre nordistar/lingvistar. Eg vil kort greie ut om denne tradisjonen under.

### 2.5.1 Forskingstradisjon

Laila Sakshaug si masteroppgåve *Særskriving av samansette ord i norsk* bidrog til forskning på feilskrivingfenomenet ved å analysere eit utval særskrivingar, med mål om å kategorisere dei som morfologiske einingar eller syntaktiske fraser (Sakshaug, 1992, s. 125). Ho konkluderer

med at i visse felt verkar det som at særskriving av samansette ord er meir regelen enn unntaket, og at feilskrivinga har ein produktiv nytte i eks. reklameplakatar. I 2000 vart hovudfagsavhandlinga åt Roar Walmsness gjeve ut i *NORSkrift*. Walmsness undersøker i kva grad særskriving førekjem som feiltype i ei undersøkingsgruppe sine tekstar, i tillegg til å avdekke kva for samansettingstypar som oftast vert særskrivne (Walmsness, 2000, s. 28). Undersøkinga hans vart gjennomført med grunnkurselevar<sup>5</sup> i vidaregåande skule som informantar. Walmsness konkluderer mellom anna med at særskriving er ein svært utbreidd feiltype i elevtekstar (Walmsness, 2000, s. 109). Ei av årsakene til utbreiinga av feiltypen meiner Walmsness at har å gjere med mangelfull morfologikunnskap hjå elevane (Walmsness, 2000, s. 110).

Kristin Andvik Hoaas og Magnus Grip Lunde gjekk begge i Walmsness sine fotspor då dei undersøkte feiltypen. I Hoaas si masteroppgåve *Særskrivingsmønstre: En kvantitativ og kvalitativ studie av VG1-elevs sær- og samskriving av sammensatte ord i norsk* (2008) konkluderer ho med at feiltypen ikkje naudsynlegvis hindrar skrivaren i å verte forstått, men at det er mogleg feiltypen hindrar skrivaren i å verte respektert og tatt alvorleg (Hoaas, 2008, s. 99-100). Eit behov for auka kunnskap om språkvitskap hjå elevane vert òg nemnt i avslutninga hennar (2008, s. 101-103). Lunde undersøkte i 2021 om auka engelskpåverknad forsterka tendensen til særskriving av samansette ord. For å svare på spørsmålet gjorde han ei kvantitativ undersøking på 10. trinn i grunnskulen, og jamførte resultatane sine mellom anna med resultatane Walmsness fekk i si oppgåve, og fekk på den måten belyst fenomenet i eit diakront perspektiv. Han konkluderte med at engelsk påverknad absolutt kan forklare den auka tendensen til særskriving – i høve til arbeidet han sjølv har gjort og dei arbeida han har tatt utgangspunkt i (Lunde, 2021, s. 70). Sams med Hoaas og Walmsness kjem Lunde fram til at «dersom elevene ikke har klart å utvikle en beskyttende ballast i form av gode kunnskaper og ferdigheter i morsmålet, kan det være interessant å se på hvorfor det er slik.» (Lunde, 2021, s. 71).

---

<sup>5</sup> Svarar til VG1 Studieførebuande utdanningsprogram og VG1 Yrkesfaglege utdanningsprogram.

## 2.5.2 Steget vidare

Av desse tidlegare masteroppgåvene og avhandlingane har eg valt å bruke dei tre siste – Walmsness, Hoaas og Lunde sine – som inspirasjon og som springbrett inn i denne oppgåva. Eg har funne at desse tre undersøkingane har tre viktige ting felles som er relevante for det eg skal gjere i undersøkinga. 1) Dei har brukt setningsdiktat som ein måte å avdekke særskriving av samansette ord i undersøkingane sine, 2) dei har brukt elevar i grunnskulen som informantar for datainnsamlingane sine, og 3) dei har alle konkludert med at det kan verke som at kunnskap om norskfagleg grammatikk og rettskriving ikkje er god nok hjå elevane som utgjer informantgruppene. Desse tre fellesnemningane er aktuelle for problemstillinga og undersøkinga i denne oppgåva:

Sambandet med punkt 1): Eg nyttar Walmsness eiga grunningjeving for val av setningsdiktat framfør kvalitativt friskrivne elevarbeider for å avdekke rettskrivingsproblematikk: «Ved selv å bestemme diktaten kunne jeg kontrollere for at ulike sammensetningstyper ble representert i utvalget samtidig som elevene ble stilt overfor de samme rettskrivingsutfordringer.» (Walmsness, 2000, s. 50). Setningsdiktaten, slik han vart utforma av Walmsness, vart i sin heilskap gjennomført av Lunde i hans undersøkingar i 2021 (Lunde, 2021, s. 18). Samtidig har med stort sannsyn Walmsness inspirert til setningsdiktat som undersøkingsmetode i Hoaas si datainnsamling (Hoaas, 2008, s. 40) – sjølv om forfattaren brukar noko tid på å problematisere valet av metoden: «Selv om diktaten har noen ulemper når man vil undersøke rettskrivingsferdigheter, har jeg vurdert at de i mine undersøkelser veies opp av fordelene ved et datamateriale som er greit å kontrollere, sortere og telle.» (Hoaas, 2008, s. 44ff).

Sambandet med punkt 2): Eg samlar, som dei tre studentane over, inn empiri frå elevar i grunnskulen. Lunde brukte tiandeklassingar som informantar, medan Hoaas og Walmsness nytta elevar i første trinn i vidaregåande opplæring. Eg samlar inn datamateriale frå elevar på VG3 – altså det siste året i vidaregåande opplæring og det året det er forventa at elevane tek sine siste avsluttande eksamenar i grunnopplæringa.

Sambandet med punkt 3): I dei tre oppgåvene vert det kasta lys over eit sannsynleg problem hjå svært mange elevar i grunnskulen; manglande kunnskap om og kompetanse på norske

rettskrivingsreglar. Problemstillinga i denne oppgåva lyder slik: «Kva for haldningar har elevar på VG3-nivå til rettskriving i skulen?» Ei hypotese knytt til denne problemstillinga er om manglande kunnskap om rettskriving er med på å forme haldningane til ho.

### 2.5.3 Korfor særskriving som undersøkingssubjekt?

Særskriving av samansette ord i seg sjølv er ikkje noko nytt fenomen. Walmsness presenterer i si masteroppgåve undersøkingar gjort i både Danmark, Sverige og Noreg, så langt tilbake i tid som til 1920 i Danmark (Walmsness, 2000, s.14) 1923 i Sverige (2000, s. 19) og 1929 i Noreg (2000, s. 22). Undersøkingane har ikkje hatt som hovudmål å kartlegge særskriving, men heller ulike former for grammatiske og ortografiske feil hjå elevar på ymse nivå i skulen – alt frå barneskulenivå til artium. Kartleggingane viser at feilaktig oppdeling av ord, altså særskriving, førekom i stor nok grad til å verta registrert som ein utbreidd feil i rettskrivinga hjå elevane på alle trinn det vart gjort undersøkingar i.

Hoaas, som i stor grad baserer seg på Walmsness sine teoriar i si eiga oppgåve frå 2008, har forska fram eigne resultat av undersøkingar av elevars særskriving av samansette ord. I hennar konklusjon kan me lese at sjølv om det kan verke som at (les: folk meiner) engelsk har skulda for å påverke norsk særskriving, har det ikkje noko hensikt å fokusere på denne angjevelege påverknaden. Det ein bør fokusere på er å gje norske språkbrukarar større morfologiske og syntaktiske kunnskapar om eige språk, slik at dei i større grad kan praktisere korrekt skriftleg språkbruk (Hoaas, 2008, s. 103). Hoaas meiner altså at me ikkje eigentleg kan skulde på nokon andre for at me ikkje sjølv har gode nok kunnskapar om språket vårt sine reglar til å faktisk kunne bruke det korrekt.

Særskriving av samansette ord er ein feiltype i norsk rettskriving, det har dei lite flytedyktige språkreglane over fortalt og forklart oss. Undersøkingssubjektet i denne oppgåva er rettskriving, med særleg fokus på elevar på VG3-nivå sine haldingar til nettopp rettskriving. Korfor då i så stor grad fordjupe seg i eitt enkelt rettskrivingsfenomen? Tidlegare undersøkingar, studentar og språkforskarar, ja, til og med finske samfunnsdebattantar og

populærkulturelle bøker<sup>6</sup> gjev att særskriving av samansette ord som eit utbreidd problem hjå norske skriftspråkbrukarar i alle aldrar og i alle lag av samfunnet. Det er ikkje eit nytt fenomen. Feiltypen i seg sjølv er ikkje sjøve undersøkingsobjektet, men utbreiinga av han kan fortelje noko om informantane si rettskrivingskompetanse, og med det gje informasjon om VG3-elevar sin skriftlege dugleik og kunnskap.

## 3 Metode

I dette kapitlet forklarar eg framgangsmåten eg nytta for å setje saman og gjennomføre undersøkinga. Eg skildrar bakgrunnen for utforminga, ei metodisk og teoretisk grunngeving av vala i utforminga, i tillegg til ei forklaring på korleis undersøkinga vart gjennomført med testbatteriet. Eg bygger på metodane nytta i eit knippe tidlegare masteroppgåver for å ta forkinga eit lite steg vidare.

### 3.1 Kva?

Det første eg fann ut at eg måtte gjere var å lage ei undersøking som viste ein form for samanheng mellom elevane sine språklege ferdigheiter og deira haldning til eiga og andre si språklege åtferd. For å nytte omgrepa *Overordna del* brukar: eg ville prøve å få til ei undersøking som målte elevane sin kunnskap og dugleik – spesifikt i høve til språk og rettskriving. For å få inn informasjon om nettopp desse momenta kom eg fram til at eg burde gjere ei todelt undersøking med fokus på ulike element. Desse elementa måtte på ein oversynleg måte gje informasjon om elevane sin kunnskap om eigen språkbruk, kor dyktige dei var til å skrive i høve til grammatisk riktig språk, og tankar dei gjorde seg om skriftspråkbruk i ulike kontekstar. Det essensielle i utforminga av undersøkinga var å finne ut kva for haldningar elevane har til korrekt bruk av det norske skriftspråket i skulen; spesifikt til si eiga og andre si rettskriving, samtidig som undersøkinga måtte vere i stand til å avdekke faktiske evner knytt til rettskriving.

---

<sup>6</sup>André Ulveseter oppretta i 2013 Facebooksida «Bilder i kampen mot særskrivingssfeil», som vidare førte til to bokutgjevingar. Facebooksida har i skrivande stund (06.05.2022) over 185 000 medlem (Ulveseter, 2013).



I kapittel 2.4 har eg greidd ut om fenomenet særskriving av samansette ord, og eg har i kapittel 2.5 forankra undersøkinga innanfor ein tradisjon etablert i andre masteroppgåver. I desse masteroppgåvene var nettopp feiltypen særskriving av samansette ord det den ansvarshavande studenten ønska å forske på. I denne oppgåva nyttar eg feiltypen som ein peilar for å synleggjere elevane sin språklege dugleik og kompetanse. I norsk språk finst det grammatiske reglar for samanskriving og særskriving. Som Arne Torp skriv: «Derimot er ingen nordmann med normalt utvikla språkkjensle og et minimum av rettskrivingstrening et øyeblikk i tvil om at *gammelost* og *krumkake* skal skrives sammen som ett ord [...]» (Torp, 2015). På tross av Torps bodskap er særskriving av samansette ord likevel ein feiltype som er så utbreidd at han har fått både masteroppgåver og populærkulturelle bøker på seg opp igjennom åra.

### 3.1.1 Utforming av setningsdiktat

Jf. kapittel 2.5.1 kor eg gjorde greie for forskingstradisjonen, nemnte eg dei tre studentane Walmsness, Hoaas og Lunde. Walmsness nytta i si hovudfagsavhandling frå 2000 ei sjølvkomponert undersøking som mellom anna inneheldt ein setningsdiktat for å skaffe seg naudsynt informasjon og empirisk materiale. Lunde si masteroppgåve frå 2021 var i likskap med Walmsness si fokusert mot nettopp særskriving av samansette ord, og Lunde nytta den same setningsdiktaten som Walmsness komponerte til si avhandling 20 år tidlegare. I Hoaas si masteroppgåve frå 2008 vart òg setningsdiktat nytta som ein metode for å avdekke nettopp særskriving av samansetjingar. I denne oppgåva følgjer eg tradisjonen starta av Walmsness i 2000 og ført vidare av Lunde i 2021, men eg går i Hoaas (2008) sine fotspor<sup>7</sup>, og har bearbeida Walmsness sin setningsdiktat til å betre passa føremålet med denne oppgåva.

Eg bearbeida Walmsness sin opphavlege setningsdiktat for å kunne undersøke særskrivingsfeil spesielt, og rettskriving generelt. Sidan setningsdiktaten skulle følgjast av eit spørjeskjema, ville ein nedkorta diktattekst likevel gje eit analyserbart materiale. Eg har difor tatt for meg eit utval av setningar frå Walmsness sin originale diktattekst. Alle setningane i utvalet inneheldt fleire samansetjingar. Den opphavslege setningsdiktaten bestod av ei lita forteljing og fleire enkeltståande setningar. Alle setningane, både dei som høyrte til den litle

---

<sup>7</sup> Eg påstår i kapittel 2.5.2 at Hoaas er inspirert av Walmsness då ho nytta setningsdiktat som metode for å avdekke elevane sine ferdigheiter om særskriving og samanskriving.

forteljinga og dei enkeltståande var nummererte, sannsynlegvis gjort for å halde ein viss kontroll over og oversyn med setningsdiktaten medan han vart gjennomført. Dei setningane eg valte bort var dei første fem setningane som inneheldt den litle «forteljinga», setning nr. 12 fordi han gav assosiasjonar til ei negativ matoppleving og setning nr. seks fordi det er heilt usannsynleg at noko slikt nokosinne skulle kunne inntreffe. Etter utveljinga sat eg att med ni setningar som samanlagt inneheldt 61 samansetjingar<sup>8</sup>. Dei informantane som fekk i oppgåve å skrive setningsdiktatet ville kunne vise den språklege dugleiken og kunnskapen sin kring fenomenet om dei vart utsett for det i eit såpass stort omfang.

### 3.1.2 Utforming av spørjeskjema

Den andre delen av undersøkinga var eit spørjeskjema<sup>9</sup>. Skjemaet hadde som mål å syne kva informantane meiner om eigen og andre sin skriftlege språkbruk. Med dette spørjeskjemaet vona eg å få nokre svar som kunne gjere det mogleg å avdekke informantane si haldning til rettskriving. Haldningar er, som presentert i kapittel 2.2, ikkje ein observerbar storleik. Å forske på haldningar er derfor å forske på andre, synlege komponentar som gjennom analyse kan avdekke haldningar (Hvenekilde Seim, 2005; Johansen, 2005; Lunde, 2005).

Spørsmåla i spørjeskjemaet var komponerte for å belyse kva informantane meinte om eigen og andre sin skriftlege språkbruk og åtferd. Eg sorterte spørsmåla og laga tre ulike kategoriar - 1) Språk og identitet, 2) Skriftspråk utanfor skulen og 3) Skriftspråk i skulen. Då problemstillinga spør etter haldningar til rettskriving i skulen, var det viktig å stille spørsmål både om korleis informantane nytta skriftspråk i og utanfor skulesamanheng. Etter ein utveljingsprosess vart 37 spørsmål fordelt inn i dei tre kategoriane.

Spørsmåla i den første kategorien var dei mest personlege spørsmåla, der eg til dømes spurte informantane om dei meinte at språkbruken fortalte noko om identiteten deira, eller korleis dei lettast kan uttrykkje seg skriftleg. Spørsmåla i den andre kategorien bar meir preg av å kartlegge faktisk skriftleg språkbruk, og spurte mellom anna kva for målform elevane brukar heime, på skulen og i andre skriftlege samanhengar. Dei fekk òg i oppgåve å gradere kor

---

<sup>8</sup> Setningsdiktaten i sin heilskap kan sjåast som vedlegg 2.

<sup>9</sup> Sjå spørsmåla frå spørjeskjemaet i vedlegg 15.

viktig dei meinte det var med rettskriving i ulike skriftlege situasjonar. Spørsmåla i den tredje kategorien handla heilt spesifikt om skriftspråket i skulen. Her fekk informantane mellom anna i oppgåve å vurdere kor viktig dei meiner rettskriving er i ulike fag, og gradere i kor stor grad rettskriving og språkbruk vart vurdert på same line som innhald og fagkunnskap i dei ulike faga i skulen.

For å distribuere skjemaet til informantane nytta eg nettstaden *Nettskjema.no*. Nettskjema er ein plattform utforma av Universitetet i Oslo der føremålet er å kunne gjennomføre spørjeundersøkingar med høg grad av sikkerheit (Universitetet i Oslo, 2021). Eg sette saman to spørjeskjema i Nettskjema, eitt på nynorsk og eitt på bokmål, av di informantane skulle kunne velje å gjennomføre spørjeskjemaet på den målforma dei er mest komfortable med.

## 3.2 Korfor?

Her gjer eg greie for korfor eg valte denne typen undersøking, bakgrunnen for metodevala og kva vurderingar eg gjorde då eg arbeidde med utforminga og gjennomføringa av undersøkinga. Undersøkinga vert forklart i lys av samfunnsvitskapleg metode. Eg gjev i tillegg ei forklaring av metodeval i eit meir spesifikt forskningstradisjonelt høve, frå sosiolingvistisk perspektiv med eit tydeleg fokus retta mot haldningsforskning.

### 3.2.1 Samfunnsvitskapleg metode

Jacobsen samanfatar i *Hvordan gjennomføre undersøkelser* (2015) til kva tid det er aktuelt å nytte kvalitative eller kvantitative metodar for å gjennomføre undersøkingar. I den skjematiske oversikta han gjev att (s. 137) skil han kvalitative og kvantitative undersøkingar frå kvarandre mellom anna ved å poengtere at kvantitative data kan forklare kor ofte eit fenomen førekjem, medan dei kvalitative dataa kan forklare kva som er *innhaldet* i eit fenomen. Samstundes poengterer Jacobsen at «[...]kvantitative metoder egner seg best når vi har ganske god forhåndskjennskap til det temaet vi undersøker,[...]» (2015, s. 136). Ein kvalitativ metode vil i hovudsak, meiner Jacobsen, vere individualistisk, men vil gjennom til dømes eit innsamlingsarbeid kunne fortelje noko om kva fleirtalet eller mindretalet av ei testgruppe kan meine om ei sak (2015, s. 137). Etter denne forståinga vil ei

samfunnsvitskapleg tilnærming vere føremålstenleg for å kaste lys over problemstillinga i denne oppgåva.

Ved å nytte Jacobsen sine avgrensingar formulerte og gjennomførte eg ei undersøking for å granske elevane sin kunnskap og dugleik i høve til skriftspråk og rettskriving. Det har eg gjort gjennom å utsette informantane for ein «test» av deira skrivedugleik i møte med ein spesifikk og utbreidd feiltype i norsk rettskriving. Dataa eg samlar inn er eigna til å vise *breidde*, og denne delen av undersøkinga vert forankra innanfor den kvantitative metoden. Den første delen av undersøkinga gjer det mogleg for meg å analysere og systematisere kor ofte og korleis denne feiltypen førekjem i det innsamla materialet.

Samstundes med at første del av undersøkinga tydeleg kan plasserast innanfor kvantitativ metode, vert det mogleg å bruke innhaldet i ho til å tolke svara i den andre delen av undersøkinga. Jacobsen spesifiserer at å bruke innsamla materiale for å utvikle nye teoriar og nye hypotesar kan kvalifisere som kvalitativ metode (2015, s. 137). Dette av di første del av undersøkinga er utarbeidd for å syne utbreiing av ein feiltype – frekvensen av særskriving av samansetjingar. Spørsmåla i spørjeundersøkinga er utforma for å supplere setningsdiktaten i runde ein, men òg for å vise om det finst noko samanheng mellom faktisk språkleg dugleik og kva elevane meiner om eigne ferdigheiter, skriftspråk og identitet, samt viktigheita av desse. Svara elevane gjev opnar for ei «ny» tolking av setningsdiktaten og elevane sin faktiske skrivekompetanse – og slik kan ein argumentere for at dei to undersøkingane i lag viser ei form for *djupne*, slik Jacobsen beskriv (2015, s. 138).

I fortsetjing av dette skriv Jacobsen at dei to metodane kan sjåast som kritiske testar av kvarandre, og at ein skal vere varsam med å godskrive eit resultat som kvalitative og kvantitative tilnærmingar viser som veldig varierende. Om ulike tilnærmingar til det same fenomenet gjev same konklusjon, kan ein seie at dei to metodane berikar kvarandre – dei gjev ei breiare og rikare forståing av eit fenomen. På den måten vert dei to metodane gjensidig validerande (2015, s. 139). I ei slik forståing vert undersøkinga i denne oppgåva ein kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode, kor den andre utfyller og utdjupar den første.

For å samanfatta, var den første delen av undersøkinga utforma for å gje konkret kunnskap om informantane sin språklege dugleik og kompetanse; for å vise breidde. Den andre delen var utforma for å få informantane til å reflektere over korleis dei brukar skriftspråket sitt, og få dei til å vurdere kor viktig dei synest det er med rettskriving i skulen og i andre ulike kontekstar. Denne delen av undersøkinga ville gje informasjon om informantane si språklege åtferd; vise djupne.

### 3.2.2 Sosiolingvistisk metode

Haldningsstudium har vore ei etablert grein innanfor sosiolingvistikken sidan 1970-talet, og sidan ein betydeleg del av undersøkingane som er gjort på området har vore utført av sosialpsykologar kan ein tydeleg sjå at metodane som er nytta ber preg av sosialpsykologisk tilnærming, kan Hvenekilde Seim fortelje i ein artikkel publisert i *Målbryting* (Hvenekilde Seim, 2005, s. 45). I artikkelen sin gjev ho ei kritisk vurdering av korleis ulike undersøkingar av språkhaldningar vert undersøkt, gjennom å mellom anna belyse ulike metodar for å undersøke haldningar. Ein av metodane ho trekkjer fram kallar ho for innhaldsanalysen. Det vert understreka at dette er ein lite nytta metode, som går ut på å undersøke korleis ulike språkvarietetar vert behandla i det offentlege rom. For å gjere ein innhaldsanalyse skal ein i hovudsak observere, eller gjere ei etnografisk studie. Studieobjektet er ifølge Seim språkpolitikk, litteratur, offentlege dokument, aviser og ordbøker. Eit viktig poeng er at denne type metode gjerne vert nytta innanfor kritisk diskursanalyse, men som metode for undersøkingar av språkhaldningar er han lite brukt (2005, s. 46).

Innhaldsanalyse som metode er interessant i samanheng med denne oppgåva, av di også skriftspråket, ikkje berre talemålet, kan fortelje noko om sosiale tilhøve og grupper – om nettopp den diskursen skulespråket utgjer. Med ein innhaldsanalyse kan ein undersøke eit skriftleg materiale i samanheng med kontekst – eit essensielt fokus innan sosiolingvistikken, men hovudsakeleg retta mot skriftspråk vert metoden ny og ikkje fullt utprøvd.

Ein annan måte å undersøke haldningar på kallar Hvenekilde Seim den direkte målinga. Ei direkte måling kan gjerast ved til dømes intervju, eller spørjeskjema<sup>10</sup>. Eg har i kapittel 2.2.3 nemnt korleis det i sosiolingvistisk teori og metode vert lagt høveleg størst vekt på undersøkinga av munnleg språkbruk og talemål. Når det er sagt er språkhaldningar og forskning på dei visseleg eit etablert felt innanfor sosiolingvistikken. Men haldningar er ikkje noko som i seg sjølv berre kan knytast til det talte språket. Haldningar til språk må det i så fall òg vere mogleg å avdekke ut i frå skriftleg bruk av språket. Det er i det heile viktig å påpeike at det haldningsforskning er forskning på «ikkje-målbare objekt». Haldningar er ikkje observerbare (2005, s. 47).

I høve til metodane Seim gjev ei vurdering av i *Målbryting*, vil metoden eg har nytta ligge i eit skjeringspunkt mellom det ho kallar innhaldsanalyse og direkte måling. Utan å bevege meg inn i ei full diskursanalyse av empirien, kan eg likevel gjere ein analyse av både setningsdiktaten og spørjeskjemaet i lys av skulen og klasserommet som kontekst. Den konteksten kan bestemmast og belysast gjennom å tolke svara i spørjeskjemaa og prøvane frå setningsdiktaten ut i frå teorien om skriftspråk og normer.

## 3.3 Korleis?

### 3.3.1 Informantutvalet

Som informantar valte eg skuleklassar på VG3-nivå på ein vidaregåande skule på Vestlandet. Eg valte elevar på VG3-nivå som informantar av di etter VG3 er det venta at elevane har gjennomført den grunnleggande opplæringa i skulen. Ei undersøking i denne elevgruppa kan fortelje noko om kva skriftleg kompetanse elevane faktisk tek med seg vidare i arbeidsliv og samfunnsdeltaking. Eg gjennomførte undersøkinga i fem skuleklassar for å få eit informantgrunnlag på opp i mot 80 informantar. Dette baserte eg på at ein skuleklasse på VG3 har mellom 20 og 30 elevar, med Covid19-situasjonen i bilete – der situasjon med tanke på mykje frávær i klassane grunna sjukdom var usikker.

---

<sup>10</sup> Ein tredje metode Seim diskuterer er den indirekte målinga, og ho trekk òg fram denne metoden for den mest populære metoden innanfor sosiolingvistiske variasjonsstudium (2005, s. 46). Denne typen indirekte måling av haldningar er hovudsakeleg konstruert for å avdekke haldningar til talemål og er ikkje aktuell her. Metoden vert òg kalla *matched guise*-teknikken (MG-teknikken).

Skulen eg gjennomførte undersøkinga på har seks ulike VG3-klassar. Eg enda opp med å gjennomføre første runde av undersøkinga i fem av dei seks VG3-klassane, og andre runde av undersøkinga i fire av dei seks VG3-klassane ved skulen. Ordinært brukar ein VG3-klasse å inneha mellom 20 og 30 elevar. Skuleåret 2021/2022 har vore prega av den pågåande Covid19-pandemien, og av den grunn har dei aller fleste klassane på gjeldande vidaregåande skule hatt jamt med elevar i karantene eller isolasjon i laupet av hausten. Eg ville gjennomføre undersøkingane i fulltlege klassar, men det vart etter omstendet vanskeleg.

Eg vil frå no av kalle dei ulike VG3-klassane for *testgrupper*, og eg har valt å kalle heile samlinga av informantar for *testbatteriet*. Eg nyttar omgrepa testgruppe og testbatteri av di eg synest dei var passande, i tillegg til å vere ein *hommage* til Walmsness. Han utforma setningsdiktaten eg nyttar, og difor verkar det gunstig å nytte dei same omgrepa han gjorde.

Mengda elevar i klassane varierte av dei nemnte årsakene mykje. Til saman gav dette meg 90 informantar som gjennomførte setningsdiktaten, og 74 informantar som gjennomførte spørjeskjemaet. Dei to undersøkingrundane vart gjennomført høvesvis i laupet av dei første vekene i desember 2021, og dei første vekene av januar 2022.

### 3.3.2 Introduksjon av undersøkingane for informantutvalet

Elevane vart førebudd på at dei skulle vere med på ei undersøking om språk. Dei fekk ein presentasjon av eit samtykkeskjema som informerte dei om rettane deira, og om kva dei takka ja til å vere med på. Samtykkeskjemaet hadde ruter kor elevane kryssa av for å vere med på dei to rundane av undersøkinga, og dei signerte med underskrift. Samtykkeskjemaet er utarbeidd etter retningsliner frå Universitetet i Stavanger, og har vore igjennom ein godkjenningssprosess hjå NSD, Norsk senter for forskingsdata (Norsk senter for forskingsdata, u.å.). Den overordna informasjonen dei får i samtykkeskjemaet gjev ein peikepinn på kva undersøkinga ønsker å avdekke, og dette vart godkjent av NSD. Sjå døme på samtykkeskjema i vedlegg 1.

### 3.3.3 Undersøkingrunde 1 - setningsdiktat

#### 3.3.3.1 Gjennomføring

Den første runden av undersøkinga var setningsdiktaten. Planen for gjennomføringa av setningsdiktaten var å bruke éin enkel skuletime til å gjennomføre han. Då hadde eg rekna med at me ville bruke noko tid på å gå igjennom samtykkeskjemaet med informantane og at dei fekk skrive under på dette før sjølve undersøkinga kunne starte. Eg gjennomførte setningsdiktaten med ei testgruppe om gongen. Informantane måtte skrive setningsdiktaten for hand. Eg hadde i forkant av datainnsamlinga gjort klart papira informantane skulle bruke. Øvst på papira hadde eg sett inn fire felt informantane skulle fylle ut: Initialar, klasse, kjønn og alder. Eg avtalte med testgruppa sin kontaktlærer kva tid eg kunne bruke, og fekk godkjenning av eventuell faglærer før eg tok over skuletimen for å samle inn informasjon. Planen om å nytte éin enkelt skuletime til undersøkinga haldt godt. Denne tidsbruken stemte nærast på ein prikk – i laupet av økter på 45 minuttar klarte eg å gå igjennom samtykkeskjemaet med informantane, dele ut og forklare svarskjemaet og gjennomføre setningsdiktaten med alle dei fem testgruppene.

#### 3.3.3.2 Datahandsaming av setningsdiktaten

Etter at setningsdiktaten var gjennomført, sorterte eg samansetjingane frå dei fem testgruppene inn i fem ulike katalogar i Windows Excel, i tillegg til éin hovudkatalog kor eg la inn resultatata frå heile testbatteriet. I første omgang fordelte eg resultatata inn i seks kategoriar:

- 1) Særskrivne ord
- 2) Ord skrivne med bindestrek
- 3) Ord skrivne med bindestrek, lineskifte
- 4) Ord skrivne med bindestrek på «feil» stad, lineskifte
- 5) Samanskrivne ord
- 6) Ikkje skrive riktig nok
- 7) Manglar

På denne måten fekk eg eit tydeleg oversyn på kva for samansetjingar som var utbreidde, og tal å halde meg til i analysen. I andre omgang la eg inn dei ulike informantane etter informasjonen dei gav i dei øvste linene av diktatarket, og fordelte dataa frå diktattekstane



deira i dei ulike kategoriane. Slik fekk eg oversyn på korleis utbreiinga av særskriving og feilskriving fordelte seg hjå informantane.

### 3.3.4 Undersøkingrunde 2 – Elektronisk spørjeskjema

#### 3.3.4.1 Endringar i planlagt gjennomføring

Frå setningsdiktaten var gjennomført og fram til eg kunne gå i gang med den andre runden av undersøkinga valte regjeringa å innføre raudt nivå i vidaregåande skule. Dette førte med seg at eg fekk noko problem med å få gjennomført andre runde av undersøkinga nøyaktig etter oppsett plan. For å på eit vis påverke informantane til å ta undersøkinga alvorleg, svare på alle spørsmåla og vere i stand til å klare opp i eventuelle misforståingar av spørsmål ønska eg å vere til stades i klasseromma då undersøkinga vart gjennomført i dei ulike testgruppene. Av di raudt nivå i praksis sender elevane heim til å i stor grad få undervisinga si digitalt, vart dette vanskeleg å gjennomføre. Alt dette gjorde at eg måtte ta ei avgjerd om å berre gjennomføre andre runde av undersøkinga i fire av testgruppene. Eg fekk berre vere fysisk til stades hjå to av dei fire testgruppene medan dei gjennomførte spørjeundersøkinga. Dei to andre testgruppene fekk distribuert dei ulike nettadressene til undersøkinga, slik at dei sjølv kunne velje den målforma dei ønska å gjennomføre spørjeskjemaet på. To av testgruppene gjennomførte altså spørjeskjemaet utan meg til å klare opp i eventuelle misforståingar om noko slikt skulle oppstå, men med sin eigen lærar til stades for å oversjå gjennomføringa.

#### 3.3.4.2 Gjennomføring av andre runde

For denne delen av undersøkinga trong eg òg éin enkel skuletime på 45 minuttar. For å kunne gjennomføre den andre delen av undersøkinga trong informantane ein PC med internettkopling. Då eg starta timen introduserte eg meg på ny, fortalte at no skulle andre runden av undersøkinga gjennomførast og forklarte at denne runden skulle gjennomførast på PC. Elevane kunne velje mellom å svare på skjemaet på anten nynorsk eller bokmål – dei kunne gjennomføre på sitt hovudmål om dei ønska det. I utgangspunktet tenkte eg at elevane trong 45 minuttar, altså ei heil undervisingsøkt, til å gjennomføre denne delen av undersøkinga òg, så eg hadde igjen avtala med kontaktlærar og faglærar å nytte ein heil skuletime.

For å kome inn i sjølve undersøkinga på Nettskjema trong elevane ei nettadresse. Dei to spørjeskjemaa på høvesvis bokmål og nynorsk hadde kvar si nettadresse og elevane gjekk inn på nettadressa til den målforma dei ønskte å svare på. Eg utforma spørjeskjemaa i Nettskjema slik at dei ikkje trong å logge seg inn med passord og brukarnamn. Dette let seg gjennomføre av di NSD ikkje såg på informasjonen eg spurte etter i undersøkinga som tilstrekkeleg risikofylt for personvernet. Dei to første spørsmåla bad elevane om å skrive inn den same informasjonen som dei vart bedde om å skrive på setningsdiktaten; initialar, klasse, alder og kjønn. På den måten ville eg lett kunne sortere dei ulike svara etter korrekt informant, utan at det skulle kjennast utleverande for informantane. Eg var til stades i heile økta i dei to første klassane for å oversjå elevane medan dei svarte på undersøkinga. Så skjedde det «som ikkje skulle skje» - skulen gjekk over på raudt nivå i høve til koronapandemien, og gjennomføringa av andre runde av undersøkinga blei påverka av dette. Det gjorde at eg ikkje fekk moglegheit til å halde oversyn med to av skuleklassane medan dei gjennomførte spørjeskjemaet. I staden forenkla eg opplegget på den måten at eg nøydde meg med å distribuere nettadressene til spørjeskjemaet til faglærarane, instruerte dei i å ikkje påverke svara til informantane, og så bad faglærarane elevane om å gjennomføre undersøkinga i deira undervisningsøkter.

### *3.3.4.3 Datahandsaming av spørjeskjema*

Spørjeskjemaet hadde tre kategoriar: 1) Språk og identitet, 2) Skriftspråk utanfor skulen og 3) Skriftspråk i skulen. Undersøkinga hadde 37 spørsmål i sin heilskap, fordelt på dei tre kategoriane.

Dei fleste spørsmåla i spørjeskjemaet var spørsmål med fleire svaralternativ, kor informantane valte det alternativet dei kjente seg mest einige i. Nokon av desse spørsmåla hadde to deler, a) og b), kor elevane fekk eit spørsmål først, og så blei bedd om å forklare korfor eller korleis i ei eiga skriveramme:

17a. Synest du det er viktig at du skriv «godt norsk», når du skriv utanfor skulen, altså at du skriv riktig? \*

Ja

Nei

Veit ikkje

17b. Korfor? \*

Synest du det er viktig at du skriv «godt norsk», når du skriv utanfor skulen, altså at du skriv riktig?

Figur 1 Døme på todelt spørsmål med plass til utdjuping

Andre spørsmål var fleirvalsvariantar, kor informantane valte dei alternativa dei meinte passa best for dei:

11a. På kva måte kommuniserer du med vener utanfor skulen? \*

Vel alle svaralternativa du brukar.

I fysiske møte

SMS

Munnleg anrop

Snapchat

WhatsApp

Messenger

E-post

Teams

Zoom

Anna

Figur 2 Døme på fleirvalsspørsmål

I tillegg til fleirvalsspørsmåla og spørsmåla som bedde om eitt svar, innehaldt spørjeskjemaet nokon matrisespørsmål kor elevane eksempelvis skulle vurdere kor viktig/uviktig noko var:

Informasjonen frå spørjeskjemaa kunne lesast anten som enkle svar, eller så kunne dei samlast på ei side og enkelt gje eit oversyn over alle dei innsamla svara. Nettskjema gjer det enkelt for brukarane sine ved å rekne om informantsvara til prosentdelar, slik at ein kan gje att informasjonen frå datainnsamlinga på ein oversynleg måte.

18. Kor tenker du det er viktig med rettskriving? Kryss av i ruta. 10 er kjempeviktig, 1 er heilt uviktig

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Heime *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På arbeid *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I brev *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I annonser *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I skulearbeid *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I chat *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I jobbsøknad *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På prøvar *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I SMS *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved kjøp/sal på nettet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På reklameskilt *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I innleveringsoppgåver *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I sosiale medium/på nett *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figur 3 Døme på matrisespørsmål

### 3.3.5 Samanfating

Analysen av informantsvara i undersøkinga kan belyse ulike element. For det første: Utbreiing av særskriving hjå informantane. For det andre: Rettskriving. For det tredje: Om elevane meiner dei er opptekne av skrive riktig, kva kan då forklare grunnen til at ein så «enkelt» korrigerer feiltipe likevel er utbreidd i eit slikt omfang; har det noko med språkhaldningar å gjere?

## 4 Resultat og analyse

I resultatanalysen trekkjer eg fram dei viktigaste funna frå dei tre kategoriane i spørjeskjemaet<sup>11</sup>. Eg ser vidare på korleis resultata frå spørsmåla samsvarar med informantane

<sup>11</sup> Sjå vedlegg 15.

sine diktattekstar. Eg avsluttar med å gjere eit casestudium av tre informantar, kor eg ser på gjennomføring av setningsdiktat opp i mot svar på spørjeskjemaet.

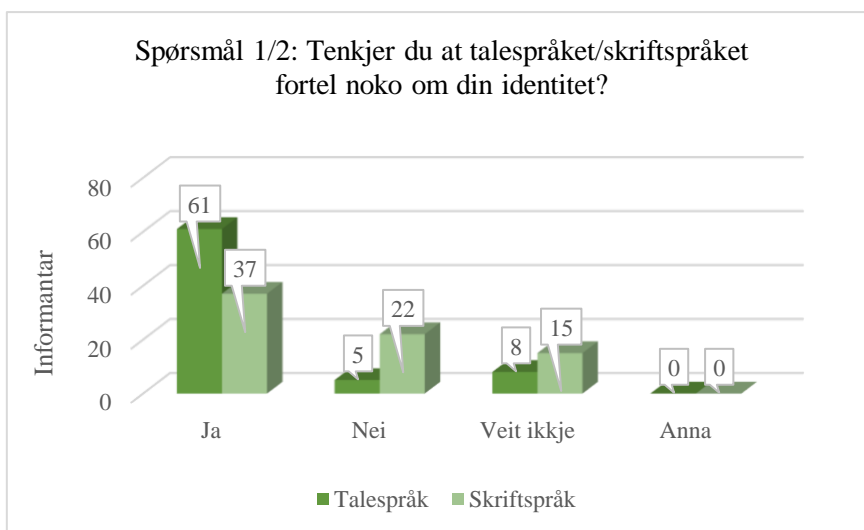
## 4.1 Analysering av resultat frå spørjeskjema

Spørjeskjemaet vart gjennomført av 74 informantar. Av desse 74 har 71 av dei svart på bokmål, og tre har svart på nynorsk. Eg presenterer informasjonen frå spørjeskjemaet ved å nytte kodeord for bokmålsbrukarar (heretter BB) og nynorskbrukarar (heretter NB) der det måtte høve. I hovudsak viser eg informasjon frå det samla testbatteriet i sjølvslaga figurar.

Spørjeskjemaet har 37 spørsmål som er fordelte inn i tre kategoriar: 1) Språk og identitet, 2) Skriftspråk utanfor skulen, og 3) Skriftspråk i skulen. Eg presenterer dei tre kategoriane kvar for seg.

### 4.1.1 Kategori 1) Skriftspråk og identitet

Spørsmåla i den første kategorien dreier seg hovudsakeleg om å få informantane til å tenkje over kva skriftspråk dei kjenner seg mest komfortable med. Svaralternativa gjev alltid rom for å velje andre alternativ enn normert bokmål og nynorsk. Dei to første spørsmåla i spørjeskjemaet er sosiolingvistiske, av di dei spør om talemål og skriftspråk kan fortelje noko om informanten sin identitet (Figur 4). Første spørsmål, om talemål, har eit klart og tydeleg fleirtal. Her svarar 83,1% (59/71) av BB og 66,7% (2/3) av NB «ja». Til saman har 61 av



informantane svart at talemålet deira fortel noko om deira identitet. Dette svaret er konsekvent med sosiolingvistisk teori; at folk flest ser på sitt talemål som noko «eige»; noko som er spesielt for eins eige individ (Mæhlum et al., 2008, s. 105).

Figur 4 Svar på spørsmål 1 og 2 frå det samla testbatteriet

Det andre spørsmålet i kategorien er likt, men dreier seg om skriftspråket. Her svarar berre 50,7%, eller 36/71 av BB og 33,3%, 1/3 av NB «ja». I det heile svarer 37 informantar, eller omlag halvta av informantane, at skriftspråket deira fortel noko om identiteten deira. Brit Mæhlum skriv at «[...] identitet har å gjøre med oppfatningen og karakteristikken av et *jeg*: hvem dette jeget er, og hvilken sosial og kulturell tilhørighet vedkommende har.» (Mæhlum, 2011, s. 107). Munnleg språkbruk gjev mange valmoglegheiter. Ulike kontekstar, slik som sosiale og kulturelle settingar, er med på å forme desse valmoglegheitene. Dei 61 informantane som tenkjer at talemålet deira seier noko om identiteten deira ser talemålet som ei forlenging av *eget*. At berre halvta av informantane har den same oppfatninga om skriftspråket kan fortelje at informantane tenkjer det skriftlege språket ikkje inneheld like mange nyansar som talemålet gjer. Det vert eit prov på at informantane ikkje naudsynlegvis kjenner at deira sosiale eller kulturelle tilhørsle er synleg i den same graden når dei skriv som når dei snakkar.

Følgd opp av svara på spørsmål 4, vert dette endå tydelegare. Her svarar 53,5%, eller 38/71 av BB og 66,7%, eller 2/3 av NB at dei meiner det er lettast å vere «seg sjølv» skriftleg om dei skriv si eiga dialekt – altså ikkje normert bokmål eller nynorsk. Eg vil påstå at svært få nordmenn snakkar 100% likt som skriftleg normert bokmål eller nynorsk, sjølv rekna med alle sideformer og valfrie former. Det kan sjå ut som at informantane meiner dei nyansane i form av kodar og variantar som er moglege å få fram munnleg, ikkje lar seg omsetje til normert skriftspråk – og difor kan heller ikkje bokmål eller nynorsk nyttast. For å vere «seg sjølv» er det naudsynt for dei å få uttrykke seg med dialekta si – både i munnleg og skriftleg form.

Dette er ein interessant tematikk. Å skrive dialekta si – er det god skriftspråkbruk? Munnleg og skriftleg språk er forskjellig på så mange måtar. 66,2%, eller 47/71 av BB, og 33,3%, eller 1/3 av NB svarar på spørsmål 3a at det er lettare for dei å snakke enn å skrive. Om dei får skrive slik dei snakkar vil dei moglegvis oppleve at deira identitet er meir synleg i skriftspråket deira. Er skriftspråka i Noreg så forskjellig frå talemålet at det ikkje er tilstrekkeleg adekvat som kommunikasjonsverktøy for ungdommane? Å skrive dialekt opnar for å skrive utan omsyn til fastsette normer eller reglar. Fleirtalet av informantane i testbatteriet kjenner seg ikkje komfortable med å uttrykke seg på normert bokmål eller nynorsk.

For å følge opp dialektproblematikken ser me på kva informantane i det samla testbatteriet tenkjer om rettskriving:

Sjølv om informantane opplever det som meir idiosynkratisk å nytte dialekta si både munnleg og skriftleg, svarar 53 av 74, langt over halvta av dei, at dei «av og til»

tenkjer på rettskriving

og rettskrivingsreglar, medan 16 av 74 svarar «alltid». Utan at informantane har fått utdjupe dette vert det stort rom for tolking av svara på eit slikt spørsmål. Informantane kan ha tenkt på alle moglege situasjonar kor dei skriv – det vere seg i formelle eller mindre formelle situasjonar; skule, jobb, fritid eller anna. Om dei tenkjer på situasjonar kor dei har behov for å verte oppfatta seriøse, som i skulesamanheng, jobbsamanheng eller liknande, kan det vere opplagt at dei tenkjer gjennom rettskrivinga si. Om dei tenkjer gjennom rettskriving i situasjonar kor dei helst skriv på dialekt er eit anna emne. Ein kan nytte grammatiske reglar for syntaks og semantikk og overføre desse til ei skriftleg dialekt, men utan reglar for til dømes ortografi og morfologi vert det vanskeleg å avgjere kva som verkeleg er «rettskriving», om ein skriv på dialekt.

Eit snev av diskrepans vert synleg i undersøkinga av informantane sine svar på spørsmål om språk og identitet. Spørsmåla er konstruert for å belyse så mange sider av emnet som mogleg. Me undersøker spørsmål 4 igjen, og ser på forholdet mellom svara her og svara på spørsmål 5. Spørsmåla representert i høvesvis figur 6 (bokmål) og figur 7 (nynorsk)er i utgangspunktet relativt like:



Figur 5 Oversyn på svar på spørsmål 8 frå det samla testbatteriet

**4. Hvordan er det lettest for deg å være «deg selv», skriftlig? Er det ved å skrive \***

Svar	Antall	Prosent
Nynorsk	1	1,4 %
Bokmål	16	22,5 %
Dialekten din	38	53,5 %
Blanding	16	22,5 %
Annet	0	0 %

**5. Hvilken målform synes du det er lettest å uttrykke deg med skriftlig? \***

Svar	Antall	Prosent
Bokmål	28	39,4 %
Nynorsk	2	2,8 %
Dialekten min	28	39,4 %
Blanding	12	16,9 %
Annet	1	1,4 %

Figur 6 Spørsmål 4 og 5 bokmål

**4. Korleis er det lettest for deg å vere «deg sjølv», skriftleg? Er det ved å skrive \***

Svar	Antall	Prosent
Nynorsk	0	0 %
Bokmål	1	33,3 %
Dialekta di	2	66,7 %
Blanding	0	0 %
Anna	0	0 %

**5. Kva for målform synest du det er lettest å uttrykke deg med når du skriv? \***

Svar	Antall	Prosent
Bokmål	2	66,7 %
Nynorsk	0	0 %
Dialekta mi	1	33,3 %
Blanding	0	0 %
Anna	0	0 %

Figur 7 Spørsmål 4 og 5 nynorsk

Spørsmåla ber informantane svare på korleis det er lettast å vere «seg sjølv» skriftleg, og på kva målform det er lettast å uttrykke seg skriftleg. Å vere «seg sjølv» skriftleg er for 40 av dei 74<sup>12</sup> informantane å få uttrykke seg skriftleg med dialekta si, som nemnt tidlegare.

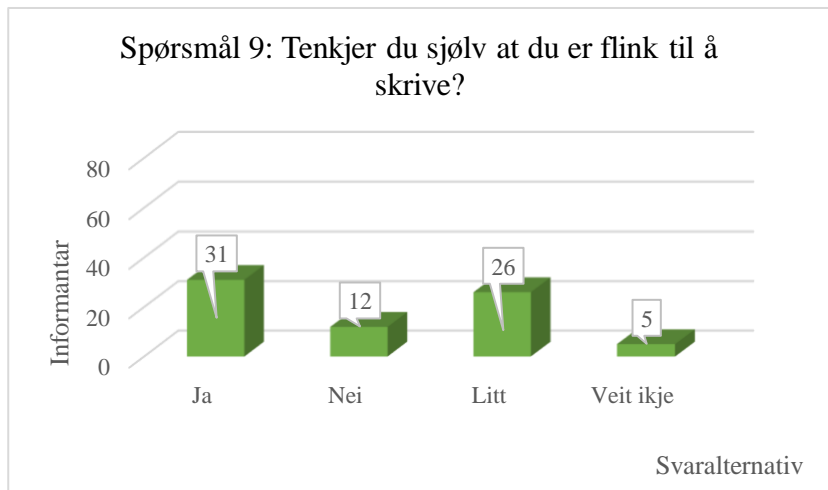
Samstundes svarar 30 av 74 informantar at det er lettast for dei å uttrykke seg skriftleg på bokmål. Det fortel oss at det å «vere seg sjølv» skriftleg, og det å på lettast mogleg måte kunne uttrykke seg skriftleg ikkje er det same. Om me tek informasjonen om rettskriving frå spørsmål 8 med inn i denne utrekninga kan det bidra med ei mogleg forklaring: Bokmål er den mest nytta målforma for informantane i testbatteriet – svaret på spørsmål 5 i figur 6 og 7<sup>13</sup> stadfestar det for oss. Om me ser til figur 5, har 53 av dei 74 informantane svart at dei «av og til» tenkjer på rettskriving når dei skriv. Om det er lettast for dei å uttrykke seg på bokmål, er det kanskje òg lettare å hugse rettskrivingsreglar og grammatiske reglar. Reglane for ei normert målform dei har praktisert i skulen i mange år bør vere internaliserte hjå desse informantane. Dei har tydelege rettskrivingsreglar å halde seg til, og skulle dei trenge det skal dei kunne finne dei i oppslagsverk. Om dei derimot synest det er lettare å uttrykke seg på dialekt, kan rettskrivingsreglar vere mindre aktuelle for dei ettersom det ikkje finst formelle slike å følge om ein vel å skrive dialekt.

<sup>12</sup> BB og NB samanlagt

<sup>13</sup> Ingen informantar har svart «nynorsk» på nokon av spørsmåla – sjølv ikkje dei informantane som har valt å ta spørjeundersøkinga på nynorsk.



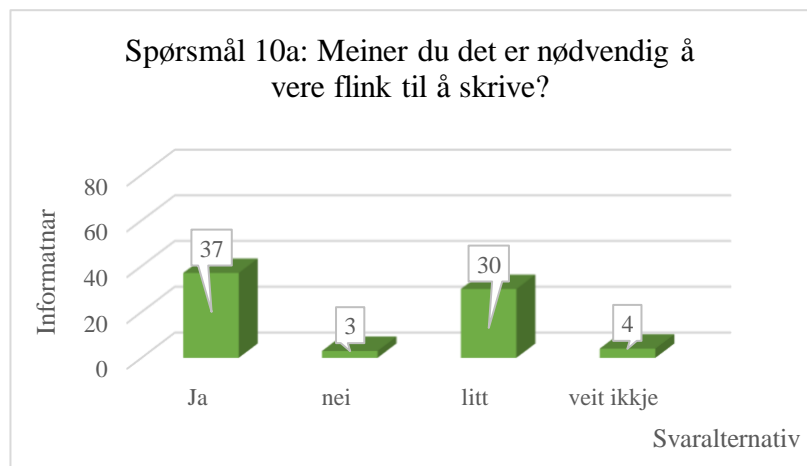
Samstundes vert informantane i spørsmål 9 og 10 bedde om å vurdere om dei sjølv er flinke til å skrive, og om dei tenkjer at det er naudsynt å vere flink til å skrive. Ordet «flink» vert ikkje utdjupa på noko måte, og heller ikkje kor, til kva tid eller korfor det er naudsynt å vere flink – her er informantane si



Figur 8 Svar på spørsmål 9 frå det samla testbatteriet

tolking av spørsmålet opent. Kva dei legg i omgrepet kan difor vere mangslunge. Omlag helvta av informantane svarar «ja» på om dei tenkjer dei er flinke. Lagt saman med kor mange som svarar «litt» får eg inntrykk av at informantane er nokolunde tilfredse med eiga skriftleg kompetanse.

Heller ikkje i spørsmål 10a får informantane føringar for korleis dei skal tolke omgrepet «flink», men dei kan utdjupe svaret dei gjev med eigne ord i del b. Helvta av informantane svarar at det er naudsynt å vere «flink» på 10a. I høve til dei tidlegare spørsmåla informantane har svart på i spørjeskjemaet, som



Figur 9 Svar på spørsmål 10 frå det samla testbatteriet

mellom anna spør dei om korleis dei skriv for å vere mest «seg sjølv», korleis dei lettast kan uttrykke seg sjølv og om dei tenkjer på rettskriving og rettskrivingsreglar når dei skriv, skulle det vere rom for å påstå at nokon informantar vil tolke «flink», som «flink til å skrive riktig». At 30 informantar svarar «litt» på spørsmålet om det er naudsynt å vere flink, fortel at sjølv om dei er noko usikre, bør ein iallfall heller vere litt flink enn ikkje flink i det heile.

I spørsmål 10b får informantane lov til å utdjupe korfor dei meiner det er naudsynt å vere, eller ikkje naudsynt å vere, «flink» til å skrive. Av dei 74 svara er det nokre element som går

igjen i fleire svar, til dømes at å vere «flink» til å skrive er viktig i ein eller annan form for formell samanheng – som i skulen, i arbeidslivet og spesielt i jobbsøknadar. Det fanst mange svar som på ein eller annan måte nemnte skule eller arbeidsliv, og at å vere «flink» til å skrive ville vere positivt i dette høvet. Andre emneord som går igjen i informantensvara er «kommunikasjon», «forståing», og i nokon grad «rettskriving». Det at rettskriving vert nemnt som eit eige stikkord av fleire informantar i fritekstsvaret fortel at iallfall nokon informantar er «på sporet» av kva spørjeskjemaet ønsker å avdekke haldningar til.

Svara i frå første kategori, «Språk og identitet», viser oss at informantane har teke nokon interessante val når det kjem til korleis dei helst uttrykker seg. Når ei overvekt av informantane meiner at det er lettast for dei å «vere seg sjølv» skriftleg ved å heller nytte dialekta si enn normert bokmål eller nynorsk, kan dette fortelje oss noko om ei haldning til at skriftspråka, slik dei er i Noreg i dag, ikkje har stort nok rom for nyansar som kan vise idiosynkratiske, eller identitetsfremjande, trekk – og difor vert dei valt bort. Det fortel oss at desse ungdommane kan ha eit større behov for å oppleve identitet og språk i samsvar heller enn rettskriving og språk i samsvar.

#### 4.1.2 Kategori 2) Skriftspråk utanfor skulen

Spørsmåla i kategori 2) «Skriftspråk utanfor skulen» ber hovudsakeleg informantane om å tenkje igjennom korleis dei nyttar skriftspråk når dei kommuniserer i andre situasjonar enn i skulen. For å halde fokuset deira retta mot dette med rettskriving, eller for at dei skal ha skulespråket som ein storleik dei kan samanlikne med når dei svarar på spørsmåla, er skuleelementet ofte nemnt anten i spørsmåla eller som eit svaralternativ.

Spørsmål 11, første spørsmål i kategori 2, ber informantane svare på korleis dei kommuniserer med vener utanfor skulen. Her har informantane mange svaralternativ å velje mellom, og dei kan trykke på alle dei brukar. Den mest nytta måten å kommunisere på viser seg å vere «Snapchat» - 72 av 74 informantar svarar at dei nyttar denne plattformen for kommunikasjon, mot til dømes «berre» 63 av 74 som svarar at dei kommuniserer i fysiske møte. I samband med svara på spørsmål 12 vert det synleg at ingen av dei 74 informantane svarar at dei nyttar normert bokmål eller nynorsk når dei kommuniserer med vener. 56 av 74

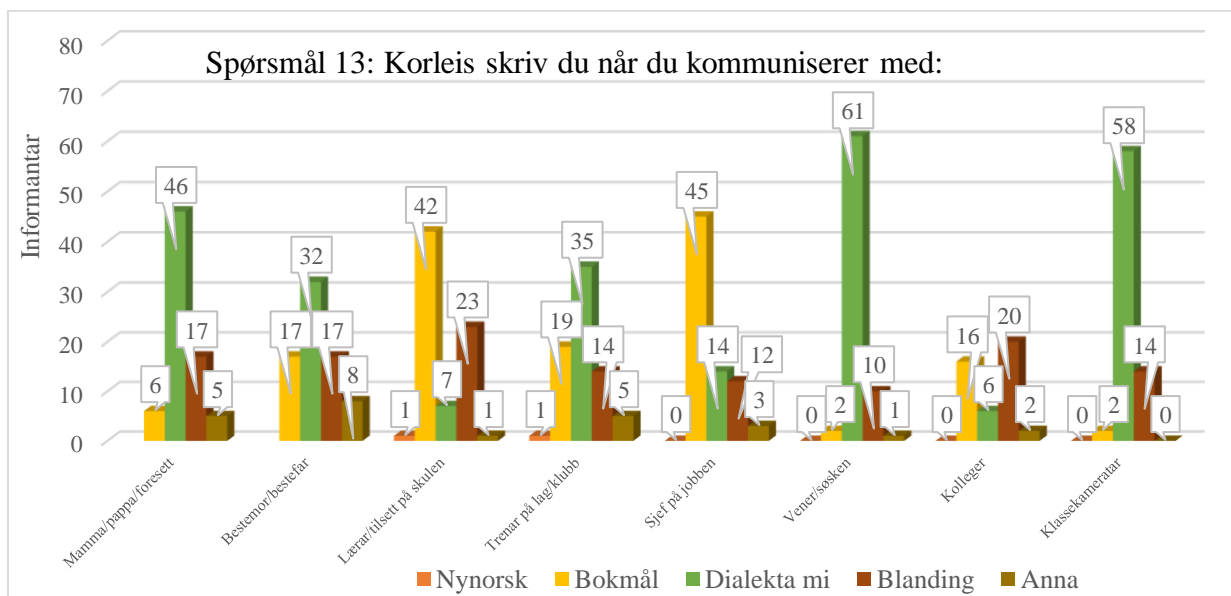
svarar at dei skriv på dialekt, medan 14 svarar ei blanding. Ein av NB svarar at kommunikasjonen med vener går for seg på ei blanding av bokmål og dialekt. Sjølv om denne informanten valte å gjennomføre spørjeskjemaet på nynorsk, fortel informanten med svaret på spørsmål 11 at nynorsk aldri vert velt som kommunikasjonsspråk med vener utanfor skulen.

Eit av svaralternativa på spørsmål 12 er «anna – utdjupe i neste spørsmål», som ber dei informantane som vel dette svaralternativet om å utdjupe kva «anna» måte enn dei andre alternativa dei brukar når dei har skriftleg kommunikasjon med vener utanfor skulen. Sjølv om berre fire informantar vel «anna – utdjupe i neste spørsmål» som svaralternativ, har 31 informantar likevel hatt eit behov for å utdjupe korleis dei skriv når dei skriv med vener – gjerne med døme på kva dei kan finne på å skrive. Svaralternativet var sett opp for å avdekke om mange av informantane til dømes nyttar andre språk enn norsk i skriftleg kommunikasjon, noko som viste seg å vere korrekt. Eksempelvis engelsk og polsk vart nemnde som kommunikasjonsspråk i skriftleg kontakt med vener utanfor skulen.

At så mange informantar har eit behov for å forklare på kva måte dei skriv når dei kommuniserer med vener kan henge saman med kjensla av at deira skrivemåten er nettopp noko dei kan vise kven dei er med. Dei første spørsmåla i undersøkinga freistar å gje informantane moglegheit for å reflektere over korleis dei, og deira identitet, er synlege i språket deira. 31 informantar vel å utdjupe korleis dei nyttar skriftspråket sitt i kommunikasjon med vener – sjølv om det ikkje var obligatorisk å forklare grundigare. Døme på kva dei skriv er at dei skriv dialekt, at dei skriv blanding av dialekt og bokmål, at dei brukar forkortingar og engelske ord, «inside jokes», kort og lett skrivemåte – til og med «kebab-norsk» er nemnt i fritekstsvaret. Tydelege fråsegner om korleis deira identitet vert gjort synleg i kommunikasjon med sine næraste. Mæhlum skriv at det er «kva prinsipiell oppfatning av identitetsomgrepet» som er avgjerande for i kva grad ein ser språket som ei forlenging av identiteten. Eit essensialistisk perspektiv på identitet og språk kan vere forklaringa på korfor eit individ vel ei språkform over ei anna – den språkforma som kjennest mest som det ekte, genuine og mest sannferdige i høve til eget (Mæhlum et al., 2008, s. 124). Ut i frå dette perspektivet vil informantane som vel dialekta si i både skriftleg og munnleg kommunikasjon med andre, og som kjenner eit behov for å utdjupe nøyaktig korfor og korleis deira identitet er synleg i skriftspråket deira, ha ei utprega essensialistisk identitetsoppfatning.

Dette stadfestar ideen om at språk og identitet er ein viktigare kombinasjon for informantane enn språk og rettskriving.

Det neste spørsmålet i kategori 2 ber informantane svare på kva for skriftspråk dei brukar når dei kommuniserer med ulike grupper. Her la eg til ein tilleggskommentar i spørsmålet som bedde informantane om å sjekke telefonen sin for å vere sikre på at dei svara riktig. Svara frå heile testbatteriet ser du i figur 10 under:



Figur 10 Spørsmål 13 med svar frå heile testbatteriet

Svaralternativa til dette spørsmålet varierer frå formelle situasjonar, som i kontakt med arbeidsplass eller skule, til uformelle eller sosiale situasjonar som kontakt med besteforeldre eller vener og søsken. Dei grønne stolpane som markerer dialekt tronar høgast på fem av dei åtte svaralternativa – dei alternativa som igjen kan presiserast som lite formelle. I kommunikasjon med lærar eller tilsett på skule, eller i kommunikasjon med sjef på jobben, svarar meir enn halvta av informantane at dei nyttar bokmål. Desse situasjonane har meir preg av å vere formelle – noko informantane sjølv har stadfesta då dei utdjupa spørsmål 10b<sup>14</sup>. Sett i samband med kva informantane utdjupa på spørsmål 10b vert det no ein samanheng mellom det informantane ser på som å vere «flink» til å skrive og det å skrive «normert»: å vere flink til å skrive er for informantane samanliknbart med å skrive normert skriftspråk. I formelle

<sup>14</sup> Då informantane skulle utdjupe i kva situasjonar det var viktig å vere «flink» til å skrive, svara svært mange at det var viktig å vere «flink» i forbindelse med arbeid eller skule.

samanhengar, som skule og arbeid, bør ein vere «flink» til å skrive, og då skal ein helst skrive normert bokmål. Dette kan syne ei haldning om skriftspråket som fortel at dialekta – sjølv om ho er den mest idiosynkratiske måten å kommunisere på for fleirtalet, likevel ikkje er tilstrekkeleg i dei høva kor det «tel» mest.

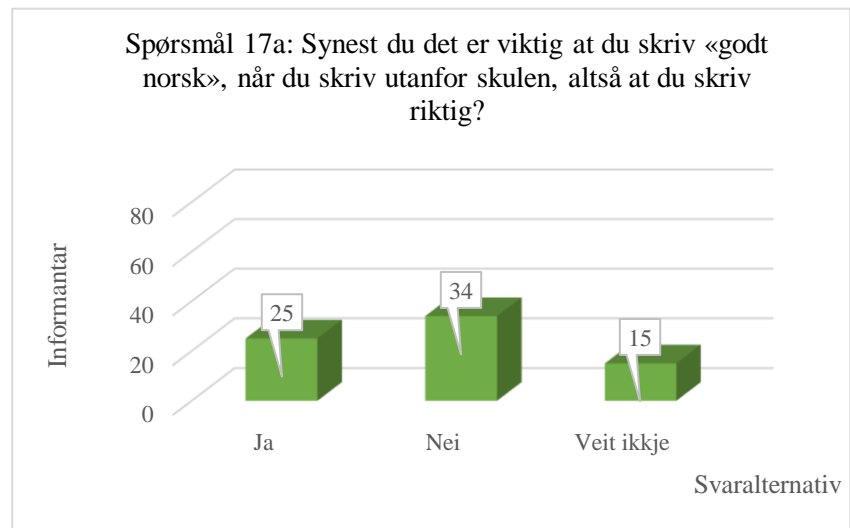
Dei to neste spørsmåla er sett opp på lik måte, men med forskjellig spørsmål. Informantane får dei same svaralternativa dei kan velje mellom, men spørsmåla som vert stilt er ulike. Spørsmål 14 ber informantane svare på kva stader det er mest sannsynleg at dei skriv deira normerte hovudmål, altså bokmål eller nynorsk. Informantane skal her ikkje utdjupe kva deira hovudmål er, berre svare på kor dei nyttar det. Berre to av dei 74 informantane svarar at dei mest sannsynleg nyttar sitt hovudmål i fritida, mot til dømes 69 av 74 som svarar at det er mest sannsynleg at bokmål eller nynorsk vert nytta på skulen. I forhold til neste spørsmål ser me ein tydeleg forskjell. Spørsmål 15 ber informantane svare på på kva stader det er mest sannsynleg at dei skriv på ein annan måte enn normert bokmål eller nynorsk, til dømes på dialekt, eller på eit anna språk. Her svarer berre 8 av 74 informantar «på skulen», noko som fortel at i skulesamanheng har normert skriftspråk langt høgare status enn dialekt. Rollene er i det heile snudd om. 65 av 74 informantar svarar at dei nyttar anna skriftspråk enn det normerte på fritida. Igjen får me ei stadfesting av at i skulesamanheng er det normert skriftspråk som er korrekt språk. I andre, mindre formelle høve er det svært uvanleg å nytte denne måten å skrive på for informantane.

Ei tolking av dette kan vere at informantane har ei haldning til skriftspråk som seier at det ikkje er naudsynleg å operere med rettskriving i alle skriftlege situasjonar. I formelle situasjonar som skule og arbeidsliv skal ein, så langt det er mogleg, nytte normert skriftspråk og skrive så korrekt som ein klarar. Utover skulen og andre formelle situasjonar kjenner ikkje informantane seg bundne til å måtte skrive normert, av di det ikkje kjennest naturleg. Dei skriv dialekt fordi det kjennest nærare og meir identitetsfremjande for dei. Spørsmål 17a tek opp nettopp denne tematikken med å spørje om informantane synest det er viktig å skrive

«godt norsk» når dei skriv utanfor skulen – altså å skrive riktig. I figur 11 syner testbatteriet ein svært jamn variasjon mellom ja og nei på dette spørsmålet:

På spørsmål 17b får elevane instruksjon i å utdjupe svara dei gav på 17a med eigne ord. Informantsvara varierer frå å utdjupe om dei har valt «ja», «nei» eller «veit ikkje».

Under viser eg eit knippe døme på korleis informantane utdjupar svara sine:



Figur 11 Svar på spørsmål 17a frå det samla testbatteriet

- «fordi jeg blir forstått selv om ikke alt er grammatisk rett.»
- «Det blir ikkje like personleg, og kan virke for formelt.»
- «På fritiden opplever jeg selv at det ikke noe stort behov for å skrive "godt norsk".»
- «Så lenge folk skjønner er det bra nok»
- «eg passer på det med rettskrivingen, men eg skriver på min egen dialekt»
- «Synes ikke det er viktig fordi det går som regel kjappere om en skriver på dialekt, fordi en ikke må bry seg på samme måte om grammatiske feil.»
- «Fordi jeg ikke vil framstå som at jeg ikke kan skrive. Og fordi det bare føles unaturlig å skrive feil.»
- «Når jeg f.eks. skriver med venner utenfor skolen er jeg ikke like opptatt av rettskriving.»<sup>15</sup>

At informantane sjølv nemner emne som grammatikk og rettskriving er eit tydeleg prov på at dei tolkar spørsmåla etter føremålet. «Godt norsk» og «riktig» er det same som eit skriftspråk kor ein tek omsyn til grammatiske reglar, og kor rettskriving er relevant. At «formelt» òg vert nemnt i fleire høve understrekar igjen haldningar om at det er stor forskjell på skriftspråket

<sup>15</sup> Utdrag frå fritekstsvaer på spørsmål 17b. Sjå vedlegg 3 for fullstendig liste

ein nyttar i ulike situasjonar. Skulen, og arbeidsplassen, er formelle kontekstar med eigne krav til korrekt språkbruk. Andre kontekstar krev ikkje korrekt språkbruk. Å gjere seg forstått er godt nok. Korleis informantane utdjuar svara sine på spørsmål 17b styrker argumentet om at informantane meiner at rettskriving ikkje er naudsynleg i mindre formelle samanhengar.

Det siste spørsmålet i kategori 2) er eit graderingsspørsmål kor informantane skal krysse av i ruter, og gradere i kor stor grad dei tenkjer rettskriving er viktig i ulike samband. Skule-samanhengen er synleg i fleire av alternativa informantane. Informantane var nøydde til å gradere alle alternativa med eitt enkelt svar:

Tabell 1 Svar på spørsmål 18 frå heile testbatteriet

Kor tenker du det er viktig med rettskriving? Kryss av i ruta. 10 er kjempeviktig, 1 er heilt uviktig	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Heime	13	11	14	10	12	6	3	5	0	0
På arbeid	0	0	0	2	5	1	11	16	13	26
I brev	1	0	0	0	2	2	9	14	9	37
I annonser	0	0	0	0	1	1	4	5	5	58
I skularbeid	0	0	1	0	0	0	1	2	10	60
I chat	14	13	15	10	15	4	1	1	0	1
I jobbsøknad	0	0	0	0	0	0	1	2	1	70
På prøvar	1	0	1	0	2	6	4	13	11	36
I SMS	9	3	14	21	7	6	9	2	1	2
Ved kjøp/sal på nettet	0	0	0	2	5	5	16	16	10	20
På reklameskilt	0	0	0	0	3	1	5	2	9	54
I innleveringsoppgåver	0	0	0	0	0	1	1	6	7	59
I sosiale medium/på nett	3	5	11	11	12	7	10	9	3	3

Alternativet «i jobbsøknad» er det svaret som har fått høgast gradering av flest informantar. Heile 70 informantar har gitt ei vurdering av at i dette høvet er det kjempeviktig med

rettskriving. Som ved dei tidlegare spørsmåla kor informantane skal bedømme kor bruk av normert skriftspråk eller dialekt er mest naturleg for dei, er det dei formelle samanhengane som i størst grad krev korrekt språk: i skularbeid, i annonser, i innleveringsoppgåver og på reklameskilt<sup>16</sup>. At jobbsøknad igjen vert nemnt som eit høve med strenge krav til korrekt språk, fortel om ei kollektiv haldning hjå testbatteriet om at ein helst skal meistre rettskriving for å kunne få seg jobb.

Ved å sjå på tabell 1 vert òg andre forhold gjort synlege. Sjølv om nokon informantar har vurdert viktigheita av rettskriving til grad 1 av 10, altså heilt uviktig på nokon alternativ, vel aldri fleirtalet av informantane at rettskriving er totalt uviktig. Me ser tydeleg at informantane meiner det er *mindre* viktig med rettskriving i chatsituasjonar eller heime. Me ser derimot aldri den same konsentrasjonen av informantar som vurderer rettskriving til heilt uviktig i til dømes chat og SMS, som konsentrasjonen av informantar som vurderer rettskriving til kjempeviktig i skularbeid og i jobbsøknadar. Fleirtalet av informantar graderer alltid rettskriving til *meir* viktig enn heilt uviktig – i alle svaralternativa. Rettskriving skal altså ikkje avskrivast heilt, berre fordi ein kommuniserer i mindre formelle setningar, som chat eller i SMS.

Spørsmåla i kategori 2) gjev informantane moglegheit til å gjere vurderingar av i kva grad dei meiner rettskriving og korrekt språk er viktig i ulike høve og i ulike situasjonar i kvardagen. Ut i frå kva svar dei gjev ser det ut til at informantane sine haldningar til rettskriving er veldig avhengig av kontekst. Rettskriving er ikkje alltid viktig – men det finst ikkje ei unison haldning hjå informantane om at det *aldri* er viktig. Sjølv om informantane i denne kategorien får rom til å reflektere over kor, korleis og når dei meiner korrekt språk er korrekt praksis, ser me i graderingsspørsmål som spørsmål 18 (tabell 1) at fleirtalet av informantane aldri meiner rettskriving er heilt uviktig. I samband med svara på spørsmål 13, om informantane tenkjer på rettskriving og rettskrivingsreglar når dei skriv (figur 10), valte det absolutte fleirtalet svaralternativet «av og til». Med å setje denne informasjonen saman med graderinga i spørsmål 18, kan me no stadfeste at det eksisterer haldningar til rettskriving hjå elevane i undersøkinga. Det vert òg meir og meir synleg at haldninga til rettskriving er

---

<sup>16</sup> Sjå utheva tal i tabell 1.

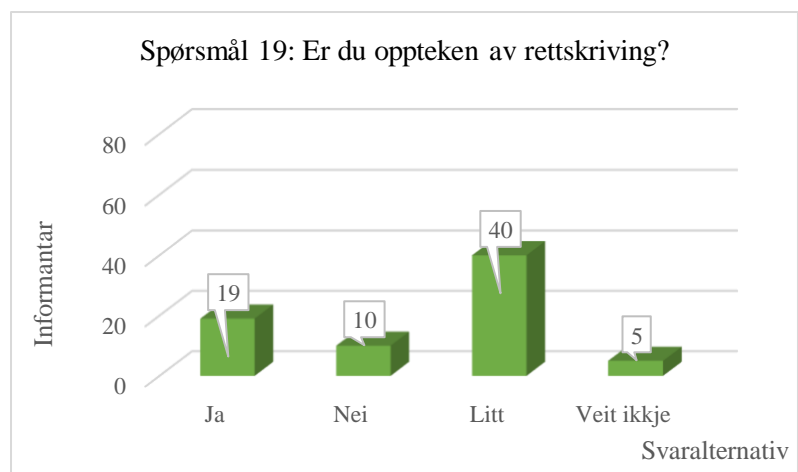


situasjonsavhengig, og at haldningane endrar seg alt etter kva kontekst og situasjon skriftspråket skal anvendast i.

### 4.1.3 Kategori 3) Skriftspråk i skulen

Den siste kategorien i spørjeundersøkinga er òg den største med flest spørsmål. Spørsmåla i kategorien er i starten retta meir inn mot rettskrivingsproblematikken. Dei ber informantane i endå større grad tenkje gjennom eigne haldningar til rettskriving, og korleis dei opplever at rettskriving er eit krav i skulen. I overskrifta til kategorien i spørjeskjemaet ligg òg ein kommentar som forklarar at det er rettskriving innanfor norsk skriftspråk som er gjeldande, men at ein berre skal tenkje på norskfaget i dei høva det er nemnt. Det er rettskriving i skulen generelt informantane skal tenkje ut i frå når dei svarar på spørsmåla.

Dei første spørsmåla i kategori 3) handlar heilt spesifikt om rettskriving. Spørsmål 19 spør om informantane er opptekne av rettskriving. Figur 12 viser stor variasjon i svara:



Figur 12 Svar på spørsmål 19 frå det samla testbatteriet

Svara på spørsmål 19 samsvarar med svara frå spørsmål 8 – om informantane tenkjer på

rettskriving og rettskrivingsreglar når dei skriv. Langt over halvta av informantane svarte «av og til» på spørsmål 8. At desse svara samsvarer gjev grunn til å tru at informantane er ærlege når dei svarer på spørsmåla i undersøkinga, og ikkje minst gjev det grunn til å tenkje at informantane faktisk tenkjer over rettskriving. Det som viser seg ved fleire av dei seinare spørsmåla, er *når* det viser seg at informantane meiner det er viktig å tenkje på og vere opptekne av rettskriving.

Spørsmål 20a ber informantane svare på om dei sjekkar om dei skriv riktig når dei skriv på skulen, og i dette spørsmålet får dei moglegheit til å utdjupe kva svar dei gjev. 73,2%, eller

52/71 av BB svarar «ja» - dei sjekkar om dei skriv riktig, mot berre 2,8%, eller 2/71 som svarar «nei». Av NB svarar 66,7%, 2/3, «av og til», medan ingen svarar «nei». I fritekstsvaret på 20b skal informantane utdjupe korleis dei sjekkar om dei skriv riktig. Her går mange svar igjen. Fleire informantar skriv at det held å «lese gjennom» skriftlege arbeid ein gong og to ekstra for å luke ut skrivefeil. Andre skriv at dei stør seg på at retteprogrammet på datamaskinen gjev dei beskjed om noko ikkje stemmer, i form av raude eller blå strekar under orda. Nokon svarar at dei brukar eksterne kjelder, som ordbøker eller program på nett, for å sjekke om språket deira er riktig. Det er altså ei god blanding av informantar som anten tek ansvaret for å undersøke om dei skriv korrekt sjølv med å lese grundig korrektur i eigne skriftlege arbeid, eller informantar som stør seg på teknologien og gjev den ansvaret for om språket deira er korrekt.

Svar som handlar om at teknologien får ansvaret for rettelarbeidet kan ein kan lese fleire tolkingar inn i. For det første at desse informantane i liten grad ser ansvaret for at alt er korrekt som deira eige. For det andre at informantane som tek slike val i liten grad får terpa på rettskrivingsreglar og grammatikk, då dei stør seg på at retteprogrammet på PC-en ordnar opp. For det tredje kan utprega bruk av slike retteprogram vise ei haldning til at rettskriving i utgangspunktet ikkje er viktig å praktisere. I alle høve svarar 66,7%, 2/3 av NB og 73,2%, 52/71 av BB «ja» på spørsmål 21 – om dei korrigerer seg sjølv om dei ser at dei har skrive noko feil. Dette fortel oss at sjølv om informantane moglegvis har noko avslappa haldningar til deira eiga ansvar for å ta korrekturen, så ordnar dei iallfall opp i feila sine, skulle dei ha nokon.

Dei to neste spørsmåla ber informantane svare på om dei legg merke til rettskriving i andre sitt skriftspråk, og om dei rettar på andre om dei ser at dei skriv feil. Dei får lov til å utdjupe korfor dei anten rettar eller ikkje rettar på andre om dei oppdagar feil i skriftspråket deira. Spørsmål 22, om informantane legg merke til rettskrivingsfeil hjå andre, viser at omlag halvta av informantane legg merke til dette, medan andre halvta ikkje gjer det. Desse tala skal me ta med oss når me ser på spørsmål 23a, om informantane korrigerer andre om dei legg merke til feil i rettskrivinga deira. Her svarer 49 av dei 74 informantane «av og til», medan berre ein informant svarar «ja». I svaralternativa til dette spørsmålet kan det vere naudsynt å nemne at desse kan ha vore noko uklare. I staden for å velje «ja», «av og til», «nei» og «veit ikkje», kunne alternativa «nokon gonger» eller «ofte» vore meir relevante for spørsmålet. Då desse

alternativa ikkje finst, er det nærliggande å anta at den eine informanten som har svart «ja» kan ha meint «alltid», og at informantane som har svart «av og til» tenkjer på dette svaralternativet som «nokon gonger». At informantane får moglegheit til å utdjupe svaret sitt på dette spørsmålet gjev grunn til å tru at desse alternativa hadde passa betre.

I fritekstsvara til spørsmål 23b ser me at nokon svar går igjen hjå informantane, og som ved tidlegare høve ser me at tankane dei har om rettskriving som noko som er situasjonsavhengig verkar konsekvente. Fleire informantar nemner at i nokre høve passar det å rette på andre, til dømes i skularbeid som skal leverast inn og i jobbsituasjonar. Fleire informantar skriv at dei ikkje har lyst til å vere frekke, fornærme nokon eller verke som «besserwisserar», medan andre skriv at dei ønsker å vere snille og hjelpsame, å gje konstruktiv kritikk eller auke kunnskapen og dermed kanskje òg bidra til betre karakterar på skulen for andre. Nokon svarar igjen at det slett ikkje er deira problem om andre skriv feil. Dei mest interessante svara skil seg likevel noko ut frå desse, og er dei som understrekar viktigheita av rettskriving som noko som er situasjonsavhengig. Me tek eit par døme frå fritekstsvara der dette vert nemnt:

- «hvis det gjelder skolearbeid så kan jeg si fra at de skriver feil/riktig, men hvis jeg får en SMS der noen har skrevet feil sier jeg ikke noe»
- «kommer an på situasjon.»
- «Det er ikke vits å rette på andre sine skrivefeil i ein melding, det kan godt hende de vet om det selv bare at de ikke giddet å rette opp før de sendte»
- «viss det ikke er i skolesammenheng, og jeg forstår hva de skriver bryr jeg meg ikke :)»
- «føler ikke det har så mye å si, så lenge jeg skjønner hva personen vil få frem.»<sup>17</sup>

Desse fråsegnene viser at informantane gjer grundige vurderingar av *når* rettskriving er viktig, heller enn *om* rettskriving er viktig. Forståing av budskapet trumfar korrekt formidling, iallfall når det er snakk om mindre formelle høve. Skulesamanheng vert nytta som ein storleik å samanlikne med. I skulen må ein skrive riktig, men elles så treng ein ikkje dette, så lenge budskapet kjem fram og mottakar og avsendar har same forståing av innhaldet. Og

---

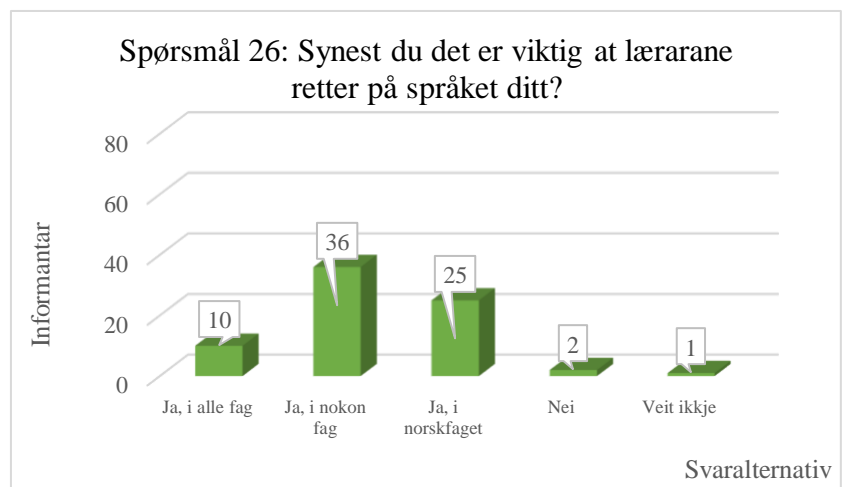
<sup>17</sup> Utdrag frå fritekstsvar på spørsmål 23b, sjå vedlegg 4 for fullstendig liste.

informantane veit om språket er korrekt eller ikkje – for det legg dei jo merke til hjå andre, svarte helvta av dei «ja» på. Er dei usikre på om noko er riktig eller galt, viser svaret på spørsmål 24 at 84,5%, 60/71 av BB og 66,7%, 2/3 av NB veit korleis dei kan undersøke dette. Summen av desse svara opnar for ei tolking om at desse informantane har godt oversyn på rettskriving og rettskrivingsreglar, men ei kollektiv haldning om at rettskriving berre er viktig av og til, i spesifikke situasjonar.

Dei førre spørsmåla i kategori 3) har handla mest om informantane sine tankar om rettskriving, og skulen som institusjon er altså òg etter informantane sine syn den staden kor rettskriving i størst grad er forventna gjennomført. Dei neste spørsmåla i undersøkinga er meir retta mot korleis informantane oppfattar at rettskriving er eit tema i undervisinga, i ulike fag og i vurdering i skulen. Dei ber informantane svare på korleis dei opplever at rettskriving er eit emne lærarane deira tek tak i undervisinga.

Spørsmål 25 ber informantane svare på om lærarane rettar på språket deira. På dette spørsmålet kan informantane velje «ja, i norskfaget» som eit alternativ, i tillegg til «nei, aldri», «ja, i nokon fag», «ja, i alle fag» og «veit ikkje». Nokon forventningar hadde eg vel om at «ja, i norskfaget» skulle få høgast svarprosent, og dei viste seg å vere riktige: 57,7% av BB og 66,7% av NB svarar dette. I tillegg svarar 40,8% av BB og 33,3% av NB «ja, i nokon fag». Dette er òg positivt i ei didaktisk samanheng. Skrivning er ei av dei grunnleggande ferdigheitene som *Overordna del av læreplanen* har fastsett som noko som skal arbeidast med i alle fag i skulen

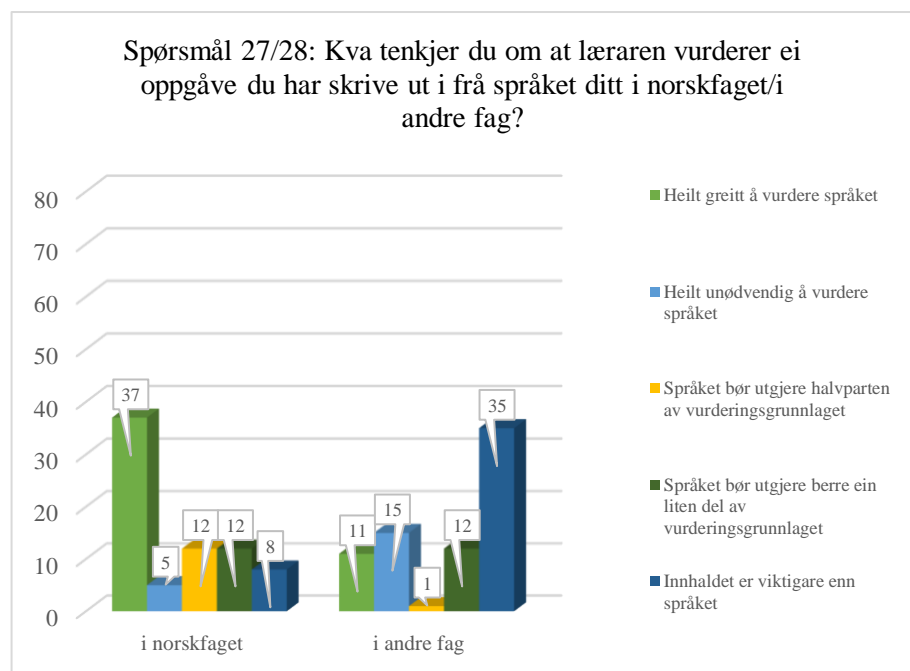
(Kunnskapsdepartementet, 2017). Der spørsmål 25 spør om fakta og informasjon, opnar spørsmål 26 for ei tolking av svara. Spørsmål 26 (figur 13) spør nemleg om informantane synest det er viktig at lærarane rettar på språket deira:



Figur 13 Svar på spørsmål 26 frå det samla testbatteriet

Det at helvta av informantane meiner at rettskriving høyrer heime i fleire av faga i skulen, fortel oss at skulen som institusjon, med mange ulike fag med ulike krav til mengda skriftlege arbeid, likevel held på dei same krava til skriftspråk. Eit viktig moment å ta med er at relativt mange informantar meiner at det berre er viktig å verte retta på av norsklæraren. Ein kan likevel legge ulike tolkingar inn i svaret; det kan vitne om høge krav til den som skal korrigere skriftspråket. Om informantane tenkjer at eksempelvis mattelæraren ikkje er tilstrekkeleg kvalifisert til å korrigere skriftspråket deira er ein sak. Om dei tenkjer at korrekt skriftspråk ikkje er naudsynleg i mattetimane, og at dei derfor ikkje skulle måtte rettast på kan vere ein annan. Ti informantar meiner at det er viktig at dei får korreksjon i språket sitt i alle fag i skulen, noko dei etter *Overordna del* i alle høve har krav på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Dei neste to spørsmåla er sett opp som fleire av dei andre i spørjeskjemaet, to ulike spørsmål som har dei same svaralternativa. Dei handlar om i kva grad informantane synest det er greitt at lærarane vurderer språket deira i oppgåver dei har skrive. Spørsmål 27 dreier seg om norskfaget, medan spørsmål 28 dreier seg om andre fag:



Figur 14 Svar på spørsmål 27 og 28 frå det samla testbatteriet

Svara på spørsmål 27 og 28 fortel oss fleire ting, og moglegvis kan dei avdekkje haldningar som fortel at til og med innan i skulen finst det høve kor rettskriving ikkje har den same statusen hjå alle. Helvta av informantane meiner at det er heilt greitt å vurdere språket i til dømes ei innleveringsoppgåve om det gjeld norskfaget. Dei andre svaralternativa har relativt jamn fordeling av informantsvar, og heile 5 informantar meiner at det er heilt uturvande å

vurdere språket i norskfaget. Samanlikna med svara på spørsmål 28, svarar halvta av informantane at innhaldet er viktigare enn språket. Eit viktig moment i dette spørsmålet er at «oppgåver» ofte fører med seg ei formativ eller summativ vurdering av eleven i form av ein karakter. Utan å gå i djupna av karakterproblematikken og teoriane kring kva desse eigentleg betyr for elevar i skulen, kan det vere aktuelt å lese noko av det inn i svara til informantane. I høve kor det finst moglegheiter for at dei skal verte vurdert formelt, at desse «oppgåvene» skal karaktersettast, kan det vere at fleire av informantane meiner at språket ikkje skal telje med på kva karakter dei får. Det kan vere, som nemnt over, ymse årsaker til at informantane ikkje ønsker seg språkleg vurderte av til dømes mattelæraren. Når det er sagt finst det didaktiske krav nedsett i læreplanen om at skrivning skal fremjast som ei grunnleggjande ferdigheit i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Ein kan òg lese svara med ei anna tolking – at informantane sjølv er så usikre på eiga rettskriving at dei ikkje ønskjer at «dårleg» skriftspråk skal trekke ned ein eventuell karakter. I så høve meiner dei at om dei har forstått essensen, innhaldet og har korrekte svar bør dette vere grunnlaget for vurderinga, ikkje om dei skriv korrekt grammatisk utan nokon skrivefeil. Dette får informantane moglegheit til å utdjupe nærmare. I spørsmål 29a skulle dei svare på om dei synest det er greitt at lærarar i ulike fag som ikkje naudsynlegvis er forbundne med språkoplæring korrigerer skriftspråket deira. Som alternativ til kva fag det kan vere har eg sett opp historie, naturfag og matematikk, men det vert påpeikt at spørsmålet gjeld alle andre fag enn norskfaget. Her svarar tre av 74 informantar at dei meiner det er heilt greitt at læraren i slike fag korrigerer språket. Langt fleire svar får alternativet «av og til greitt», med 60,6%, 43/71 av BB og 33,3%, 1/3 av NB. Til saman 14 informantar meiner dette aldri er greitt. I friteksten vert informantane bedde om å utdjupe «korfor» dei har svart det dei har. Eit lite døme av utdjupingane frå spørsmål 29b er sett opp under:

- «fordi det er fag der teorien og de aktuelle faktaene er viktigere enn rettskrivingen»
- «fordi jeg er ikke der for å lære om språket»
- «av og til, men viktigste er egentlig innhold i slike fag, men spørs hvordan det er skrevet, hvis det er skrevet ekstremt uoversiktlig og dårlig er det greit å få en tilbakemelding på det.»
- «fordi i naturfag fokusere eg på å huska ting å tang å eg drite i om eg har skrivefeil»

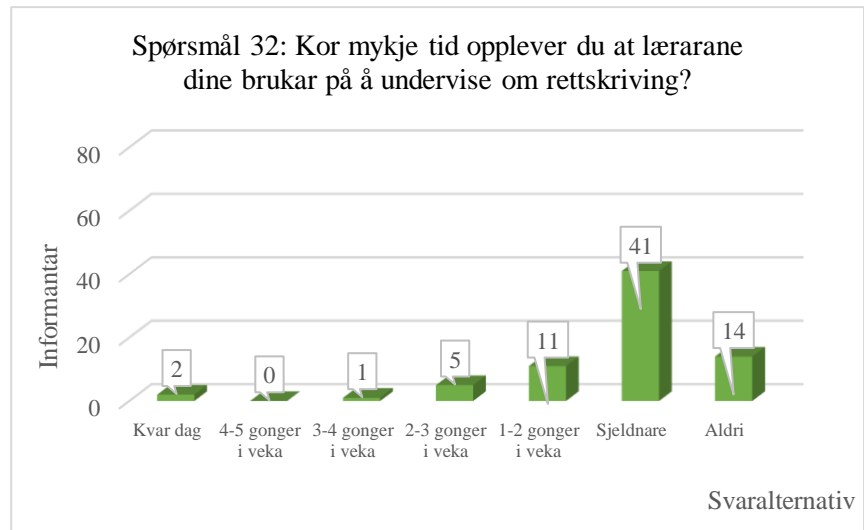
- «For det inngår ikke i hovedessensen til faget.
- «Da vet jeg at det ikke bare er i norsken jeg har bruk for rettskriving»
- «De burde fokusere på det faglige.»<sup>18</sup>

Desse svara viser ein klar tendens. Til no har informantane i stor grad svart at dei tenkjer rettskriving høyrer heime i formelle samanhengar, og desse samanhengane er i dei fleste høva i skulen og på arbeidsplassen. Når informantane så får i oppgåve å svare på om dei meiner det er naudsynt å verte vurderte i høve til rettskrivinga deira svarar dei at det ikkje naudsynlegvis er greitt likevel. Det er berre i *nokon* fag ein skal måtte tenkje på rettskriving. Resultata frå spørsmål 30 samsvarar med svara frå spørsmål 28 (figur 14), kor det vert synleg at 50 av dei 74 informantane meiner at innhaldet i ei oppgåve dei har skrive bør vege tyngre enn skrivefeil. I fritekstsvara over påstår informantane til dømes at rettskriving ikkje høyrer til som det «faglege», at det ikkje inngår i hovudessensen i andre fag enn norsk og at dei ikkje er «der» for å lære om språk. Samstundes kjem forklaringar som fortel at nokre av informantane forstår at skriving er viktig i alle fag, til dømes informanten som svarar at ved å verte korrigerert av andre lærarar enn norsklæraren forstår han eller ho at dei faktisk har behov for rettskriving i andre fag enn norsk. Å «drite i» skrivefeil til fordel for å hugse «ting og tang» vitnar om haldningar til rettskriving som noko som berre er naudsynt om det er eit spesifikt, uttalt og avtalt krav. Desse informantsvara fortel at skulesituasjonen òg er delt, og at visse høve innan skulekvardagen har høgare krav om formelt språk enn andre. Skulen er altså ikkje ein samla setting der elevane viser at dei kan og ønskjer å skrive korrekt og normert skriftspråk likevel.

---

<sup>18</sup> Utdrag frå fritekstsva på spørsmål 29 b, sjå vedlegg 5 for fullstendig liste.

Dei neste spørsmåla handlar om korleis informantane opplever at lærarane deira underviser i rettskriving. Føremålet er å finne ut av om informantane opplever at det er samsvar mellom kor mykje fokus som vert lagt på å faktisk øve på grammatikk og rettskrivingsreglar, og kor stor vekt som vert lagt på korrekt skriftspråk i vurderingar. Spørsmål 32 spør informantane om kor ofte dei opplever at dei vert undervist i rettskriving:



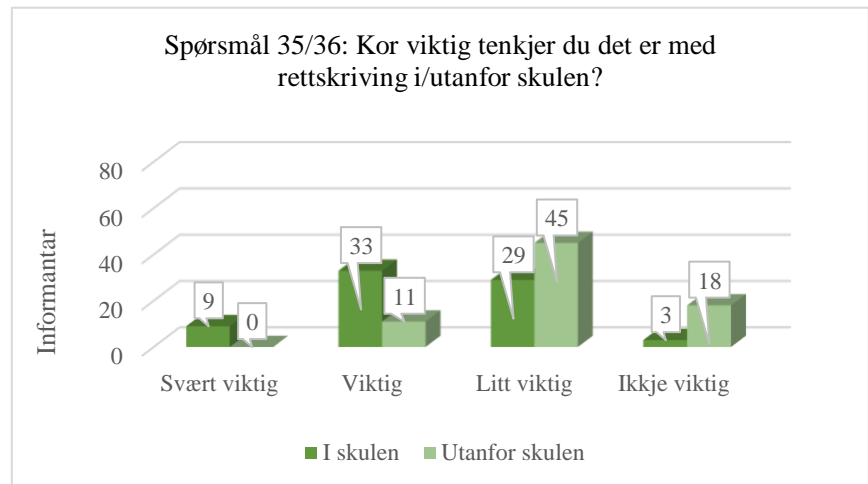
Figur 15 Svar på spørsmål 32 frå det samla testbatteriet

Som nemnt i teoridelen, er det sett ned i både læreplan og fagplanar at elevane heilt opp til VG3-nivå skal vurderast ut ifrå mellom anna kompetanse i «språklege formkrav» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 12). Med fastsette kompetansemål i læreplanen i norsk verkar det openbart at elevane skal undervisast i korleis å kunne meistre språklege formkrav – eller med andre ord undervisast i korleis å skrive riktig. Svara på spørsmål 32 viser at over helvta av informantane, som alle er elevar på VG3-nivå, opplever at undervisninga dreier seg om rettskriving sjeldnare enn 1-2 gonger i veka (figur 15). Svara på det neste spørsmålet kan gjere tolkinga av dei førre lettare. Spørsmål 33 ber informantane svare på om dei meiner lærarane fokuserer nok på å undervise i rettskriving. Det vert utdjupa i ein kommentar til spørsmålet at informantane skal tenkje på alle fag, ikkje berre norskfaget. Her svarar 35 av dei 74 informantane «veit ikkje». Omlag helvta av informantane er altså usikre på om dei meiner at dei mottek nok undervisning i eit av kompetansemåla på læreplanen. Lagt saman med dei 41 som svarar at dei opplever at lærarane underviser i rettskriving sjeldnare enn 1-2 gonger i veka, kan dette fortelje fleire ting. Det fortel oss at undervisning i rettskriving på VG3-nivå er nærast fråverande, og at dette kompetansemålet ikkje vert dekkja på ein grundig nok måte i



undervisninga, eller så kan det fortelje at elevane ikkje har ei heilt klar oppfatning om kva av undervisninga som dreier seg om faktisk rettskriving<sup>19</sup>.

Dei to siste spørsmåla rundar av spørjeskjemaet, og har like svaralternativ. Dei spør informantane om kor viktig dei meiner det er med rettskriving i skulen, og kor viktig dei meiner det er med rettskriving utanfor skulen:



Figur 16 Svar på spørsmål 35 og 36 frå det samla testbatteriet

Ingen informantar meiner det er «svært viktig» med rettskriving utanfor skulen. Her må det nemnast at det berre er «utanfor skulen» som vert oppgitt som kva anna enn skulen dei skal gå ut i frå. Med tanke på at informantane sjølv verkar å gje skule og arbeidsliv same status som «formelle situasjonar» i spørsmåla i kategori 1 og 2, kan det tolkast som om informantane ikkje trekker inn arbeidsliv i berekninga. «Utanfor skulen» vert med det moglegvis tolka til å handle om kommunikasjonssituasjonar med låg formell status, slik som i fritid, på sosiale medium eller i chat og SMS med vener og familie. Likevel syner svara på spørsmåla tendensar som seier at rettskriving i skulen kanskje ikkje er så viktig likevel. Før informantane fekk spørsmål som bedde dei samanlikne krava om rettskriving i ulike skulefag verka det som om skulesituasjonen var ein universell ein – ein med høge krav til rettskriving. Etter at informantane vurderte dei ulike faga og krava i dei til rettskriving opp mot ein annan, vert svara deira om kor viktig det er med rettskriving i skulen endra til at det berre er viktig i nokre fag. Dei siste to spørsmåla fortel at informantane meiner det er viktigare med rettskriving i skolen enn utanfor, og dei førre spørsmåla i skjemaet fortel kor i skulen det er viktig.

<sup>19</sup> Ein interessant veg vidare frå dette kunne ha vore å undersøkt kva lærarane på VG3 faktisk tenkjer om desse svara – kanskje til og med gjort ei undersøking av korleis undervisning i rettskriving faktisk går føre seg på VG3-nivå.

Før informantane leverte inn spørjeskjema sine fekk dei i spørsmål 37 eit tilbod om å skrive ned tankar dei hadde fått om rettskriving i laupet av undersøkinga. Ikkje mange informantar hadde mykje å seie om dette, men eit par svar var interessante:

- «får dårligere karakter pga omformulering og språk»
- «Jeg har begynt å tenke på det at vi alltid blir vurdert i rettskriving, når vi ikke vet hvordan vi skal skrive rett, og at dette ikke helt gir mening eller er rettferdig.»
- «Ha mer om det på skolen.»
- «så lenge det ikke er til noen voksne så er det ikke så viktig»
- «Det er vanskelig å vite når en skal ha bindestrek mellom ord eller ikke.»<sup>20</sup>

Ein av informantane opplever å få kommentarar om å «omformulere» seg, og arbeide med språket sitt, ein annan har fått ei openbaring nettopp om at han eller ho ikkje opplever samsvaret mellom undervisning om og vurdering i rettskriving som godt nok – og at det i så hende ikkje er spesielt rettferdig. Ein tredje informant etterlyser meir undervisning om rettskriving, ein fjerde påpeiker at det berre er i kommunikasjon med «vaksne» rettskriving er viktig, og ein femte informant har ei tydeleg tilvising til runde ein av spørjeundersøkinga kor dei vart testa i skrivekompetansen på samansetjingar i ein setningsdiktat – kva er eigentleg reglane for bindestrek mellom ord? Svara på dette spørsmålet tek eg med meg inn i casestudia av informantane.

#### 4.1.4 Samanfating

Resultata frå spørjeskjemaet viser etter kvart ein diskrepans i høve til kor informantane meiner rettskriving høyrer heime. Sjølv om dei i dei første spørsmålskategoriane i spørjeskjemaet tydeleg plasserer skulen høgt oppe i ein «formell situasjon»-stige, viser resultata frå kategori 3 at sjølv i skulen finst det ei haldning til at rettskriving ikkje er naudsynt – eller viktig – i alle fag. Kva seier dette oss om skulen som språkinstitusjon?

---

<sup>20</sup> Utdrag frå fritekstsvar på spørsmål 37, sjå vedlegg 6 for fullstendig liste.

Svara på dei ulike spørsmåla i kategori 1 gjer det klart at det å vere «flink» til å skrive, det å skrive «godt språk» og det å skrive «korrekt» er tett knytt opp til å skrive normert hovudmål – bokmål eller nynorsk. Dette verkar dei fleste informantane å vere samde om. Informantane forklarar likevel at ein brorpart av dei berre meiner dei kan vere «seg sjølv» skriftleg om dei får skrive på dialekta si. Dette fortel i praksis at desse informantane helst skriv eit skriftspråk der dei ikkje eigentleg treng å ta omsyn til normerte rettskrivingsreglar og grammatikk, og at dette skriftspråket er det dei helst vel i dei fleste situasjonar som krev skriftleg kommunikasjon.

Informantane gjev i kategori 2 svar som kan illustrere at skriftspråket dei praktiserer er djupt avhengig av kontekst. Dei har ei kollektiv oppfatning om at nokon situasjonar i livet har høgare formell status enn andre, og at desse krev eit skriftspråk som er meir «korrekt» og «riktig» enn i andre høve. Dei bedømmer rettskriving i formelle situasjonar til å ha høg grad av viktigheit. Likevel visar dei med fritekstsvara sine at på spørsmål om dei er opptekne av rettskriving utanfor skulen, er størsteparten av dei samde om at rettskriving ikkje er like naudsynt utanfor skulen som innan. Det handlar om forståing – vert dei forstått, og forstår dei andre, er alt greitt.

Svara i kategori 3 fortel oss at informantane er «litt» opptekne av rettskriving. Svara dei tidlegare har gjeve antydgar at skulen som kontekst er ein av dei meir «formelle situasjonane» med høgare krav til «korrekt» språk – normert nynorsk eller bokmål. Etter kvart som informantane får spørsmål om ulike høve innan skulesamanhengen, viser det seg at informantane slett ikkje er samde lenger om skulen som språksituasjon. «Nokon fag» har høge krav om rettskriving. Andre fag har ikkje – og lærarane i desse faga bør ikkje få vurdere eller korrigere språket deira. Desse svara fortel at skulen ikkje er ein «språkinstitusjon» lenger – skulen er ikkje lenger ein samla kontekst kor ein kan krevja korrekt, normert skriftspråk. Dei ulike faga i skulen har ulikt innhald, og ein skal ikkje måtte skrive korrekt skriftspråk i fag der skriving ikkje vert sett på som «essensen» i faget.

Samanlagt fortel dette oss at høva kor rettskriving høyrer heime har skrumpa inn til å verte svært få. Ut i frå spørjeskjemaet kan me samanfatte at elevar på VG3-nivå ikkje tenkjer at rettskriving er eit samla krav i skulen. I nokon fag skal dei skrive korrekt, normert skriftspråk.

I andre fag bør dei få skrive som dei vil – helst dialekta si, eit idiosynkratisk skriftspråk som lev fritt utan nokon formelle reglar. Å skrive eit skriftspråk utan reglar er ikkje korrekt skriftspråkbruk, sett ut i frå kompetansemåla frå læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette leier oss til å kunne påstå at sjølv om dei er delte, sjølv om det aldri vert 100% semje, kan det verke som at elevar på VG3-nivå har ei kollektiv haldning om at rettskriving berre skal nyttast i ytst formelle høve, på arbeid, i annonser og reklamar, ved kjøp og sal, og «i skulen». Men dette gjeld naudsynlegvis ikkje heile skulen, berre i nokon fag. Utover desse høvene er det å få skrive dialekta si den riktige måten å skrive på i dei aller fleste kontekstar.

## 4.2 Spørjeskjema i samband med resultat frå setningsdiktat

Analysinga av funna frå setningsdiktaten vert eit prov på informantane si skriftlege kompetanse og dugleik, som saman med svara frå spørjeskjemaet kan belyse den språklege åtferda til informantane. Samanfatta gjev dette ytterlegare informasjon som avdekker haldningar til skriftspråk.

Dei 90 informantane som gjennomførte første del av undersøkinga viste at utbreiinga av særskriving av samansette ord var relativt stor i det samla testbatteriet. Sjå vedlegg 14 for ei samanfating av resultatata frå setningsdiktaten. Etter handsaminga av resultatata frå diktattekstane og spørjeskjemaet gjorde eg eit utval av relevant informasjon som berikar nokon av svara frå spørjeskjemaet. Eg har teke utgangspunkt i tre av spørsmåla i spørjeskjemaet, og ser på korleis svara på desse spørsmåla kan tolkast ut i frå korleis informantane gjennomførte setningsdiktaten. Dei tre spørsmåla eg valte ut var Spørsmål 8) «Tenkjer du på rettskriving og rettskrivingsreglar når du skriv?», Spørsmål 10a) «Meiner du at det er nødvendig å vere flink til å skrive?» og Spørsmål 35) «Kor viktig tenkjer du det er med rettskriving i skulen?». Eg gjev svara frå BB og NB samla om ikkje anna er gjeve.

### 4.2.1 Spørsmål 8)

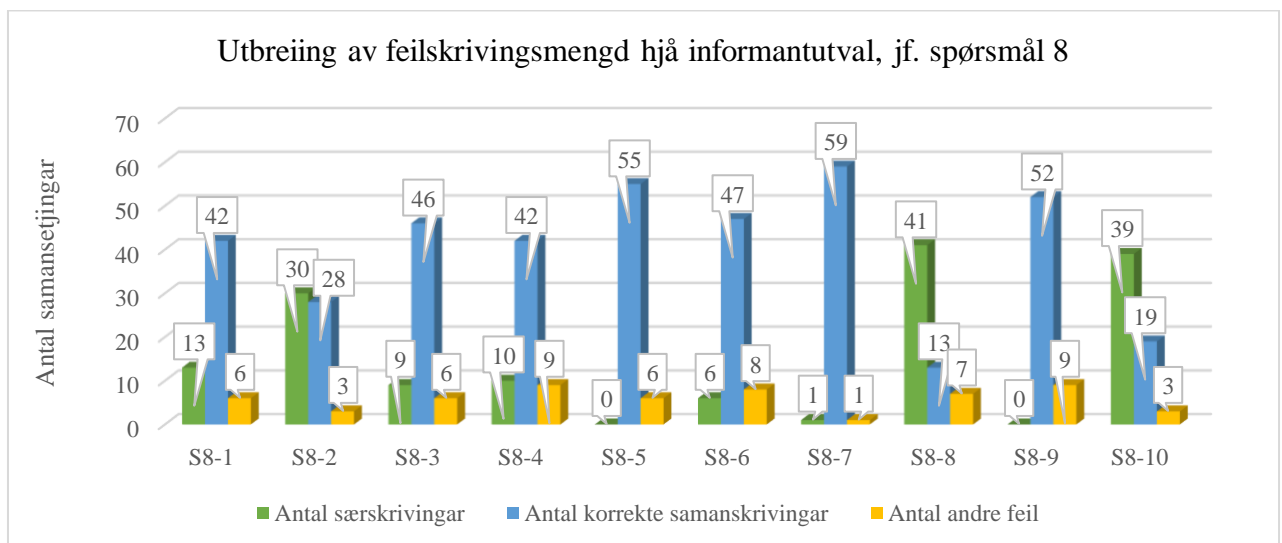
**«Tenkjer du på rettskriving og rettskrivingsreglar når du skriv?»**

Dette spørsmålet vart handsama på side 46, kor me fann ut at fleirtalet av informantane, 53/74, svara «Av og til». Dei 16 som svarte «Alltid» er her interessante å undersøke.

Kategorien spørsmålet låg i handla om «Språk og identitet», og skulekonteksten var difor ikkje like synleg i denne kategorien som dei to neste. Ut i frå det kan spørsmålet tolkast til å gjelde alle skrivesituasjonar, eller i alle moglege kontekstar. At 16 informantar alltid tenkjer på rettskriving og rettskrivingsreglar i alle kontekstar treng ikkje naudsynlegvis tyde at desse 16 informantane er særst stødige i rettskriving. Det kan tyde til dømes det motsette.

Då desse 16 informantane sine diktatteklar skulle handsamast, vart det fort klart at nokon av dei ikkje kunne nyttast i vidare analyse. I ei av testgruppene viste det seg at to informantar hadde nøyaktig like initialar, alder og kjønn. Då berre éin av desse informantane svarte «Alltid» på spørsmål 8 valte eg denne informanten bort. Samstundes var det i nokon av testgruppene «manglande» diktatteklar. Dette grunnjev eg som ein samanheng med nemnte pandemiltak. Ein siste årsak til at eg valte nokon diktatteklar bort, var at informantane moglegvis ikkje har skrive initialane sine likt i setningsdiktaten og i spørjeskjemaet. Dette gjorde det vanskeleg å vite kva spørjeskjema som hang saman med kva setningsdiktat. Eg sat altså att med ti setningsdiktatar kor eg kunne sjå på samsvar med spørsmål 8. Desse informantane fekk kodenamna S8-1 til S8-10, etter «Spørsmål 8» og nummer på informant.

Dei ti informantane som svarte at dei alltid tenkjer på rettskriving og rettskrivingsreglar når dei skriv, har alle ulike mengd feilskrivingar i diktattekstane sine. Figuren under forklarar korleis mengda med ulike feiltypar fordeler seg hjå dei ti informantane:



Figur 17 Oversyn på feilskrivingsmengd hjå informantutval, jf. spørsmål 8

Sjølv om me kan sjå at to av desse informantane, S8-5 og S8-9, ikkje har nokon særskrivingar i diktattekstane sine, viser det seg at dei har høvesvis seks og ni andre feilskrivingar<sup>21</sup>. Tre andre informantar, S8-3, S8-6 og S8-7 har færre enn ti særskrivingar, men alle har andre feil i setningsdiktaten sin. Av kategoriane for feilskriving eg sette opp i kapittel 3.3.3.2, var dei fleste kategoriane bundne saman med deling av samansetjingar; med bindestrek, med lineskifte på riktig eller uriktig plass – eller manglande/ikkje skrive riktig nok. Tre informantar markerer seg som dei med flest særskrivingar – S8-2 med 30 særskrivingar, S8-8 med 41 særskrivingar og S8-10 med 39 særskrivingar.

Sjølv om feilskrivinga varierer stort hjå desse informantane, finst det feilskriving hjå alle. Det er likevel mogleg at det finst eit skilje i denne gruppa som går ved utbreiinga av særskriving. Tre informantar særskriv 30 eller fleir av dei 61 samansetjingane i setningsdiktaten, halvta av samansetjingane i setningsdiktaten. Desse informantane tenkjer «alltid» på rettskriving og rettskrivingsreglar, og det kan me trekke fleire tolkingar ut av. Ei tolking er at dei er bundne av ei indre plikt til å skrive riktig, av di dei internaliserte normene for skulespråket påverkar dei umedvite når dei er i ein skulekontekst. Ei anna tolking er at dei sjølv veit at rettskriving er noko dei må arbeide med når dei skriv. Ein lærar kan har gjort dei merksame på det, og difor gjer dei det dei kan for å få til alt riktig. Ei tredje tolking er at dei veit at nokon av skrivevala dei gjer ikkje er riktige, men likevel vel dei dei. Med tanke på at særskrivinga deira er så utbreidd, kan ein tenkje på ei fjerde tolking: at tankane på rettskriving og rettskrivingsreglar er baserte på eit ønskje om å skrive riktig, men at den faktiske kompetansen på rettskriving ikkje er utvikla nok til å følgje opp eiga ønskje.

Samstundes kan ein tolke noko av det same om informantane som har lav utbreiing av særskriving. Ei årsak til at dei har så lav utbreiing av særskriving, kan vere at dei faktisk tenkjer på rettskriving når dei skriv, og at dei har kompetanse og dugleik på dei korrekte rettskrivingsreglane. Det stadfestar ærlege svar i spørjeskjemaet. Dette kan òg stø argumentet om at informantane kjenner seg bundne av dei fastsette, eksplisitt formulerte normene som definerer skulespråket. I ein skulesamanheng skal ein skrive korrekt, og då bør ein tenkje på

---

<sup>21</sup> Med «andre feil» viser eg til inndelinga eg gjorde i kapittel 3.3.3.2 (side 40) av feilskrivingskategoriar i setningsdiktaten.

rettskrivingsreglar. Ei utviding av dette kunne ha vore å undersøkt skriftspråkleg dugleik, kompetanse og åtferd i ei anna setting enn i skulen. Sjølv om skulekonteksten kan ha påverka informantane si utføring av setningsdiktaten, meiner desse ti informantane at dei «alltid» tenkjer på rettskriving og rettskrivingsreglar når dei skriv. Det er interessant å tenkje på om dei same svara og dei same resultata ville ha vore synlege i ein annan setting. Hadde spørjeskjemaet vore gjennomført i ein annan kontekst, til dømes i ein jobbsituasjon eller gjennom ein kjøp og sal-plattform, er det ikkje sikkert at informantane hadde valt dei same svaralternativa. Det kan forklarast som at informantane har svart ut i frå dei språknormene som er styrt av skulekonteksten. I denne konteksten er skulespråket ein synleg storleik. I ein annan kontekst ville den styrande språknorma knytt til han kanskje gjort at me fekk andre resultat.

#### 4.2.2 Spørsmål 10a)

##### **«Meiner du at det er nødvendig å vere flink til å skrive?»**

På dette spørsmålet svarar 37 informantar «Ja», og 30 informantar svarar «Litt». Dei resterande fordeler seg relativt likt mellom «Nei» og «Veit ikkje» (figur 9, s. 48). Dette spørsmålet hadde ein del b) med fritekstsvar, kor informantane skulle utdjupe «korfor» dei meiner det er nødvendig å vere eller ikkje vere flink til å skrive. I analysen av spørjeskjemaet trakk eg fram at mange informantar nemnte «skule» eller «arbeidsliv» i fritekstsvara sine som høve kor dei meinte det fanst eit krav om å vere flink til å skrive, og at stikkord som «rettskriving», «forståing» og «kommunikasjon» var nemnt av fleire. Me skal sjå på eit par av informantane sine fritekstsvar:

S10b-1:

I visse tilfeller kan det å være flink til å skrive hjelpe deg, slik som for eksempel i jobbsøknad, i innlegg som blir publisert på nettet og i en jobb dersom man jobber med avis eller lignende. Men ellers trenger man ikke å være 100% perfekt når man skriver, ettersom man bare skal klare å gjøre seg forstått til den man skriver til, og ikke skrive 100 forskjellige ord for å kunne si "hei hvordan går det".<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Utdrag frå fritekstsvar på spørsmål 10b, sjå vedlegg 7 for fullstendig liste.

Denne informanten svarte «Litt» på spørsmål 10a om ho meiner det er naudsynt å vere flink til skrive. For denne informanten verkar det som om dei formelle høva kor ein treng å ordlegge seg korrekt, og kor rettskriving er påkravd, er ganske få. Det er berre i jobbsamanheng og i innlegg som skal publiserast på nettet, og desse er bådø situasjonar som i hovudsak dreier seg om å arbeide med tekstskaping og -redigering. «Alt» anna dreier seg meir om å gjere seg forstått. Det er ikkje gjeve at informanten tek skulekonteksten med i rekninga, men det kan heller ikkje utelukkast. Dømet ho sjølv gjev, i høve til å kunne seie «hei korleis går det» på 100 ulike måtar, verkar i nokon grad å dreie seg meir om ordforråd enn rettskriving. Likevel samanliknar ho dette med å skrive 100% perfekt. Svaret ho gjev er i alle høve noko uklart. Det er slett ikkje sikkert informanten ser på det å vere «flink» til å skrive som det same som å skrive korrekt, normert bokmål eller nynorsk, og det er heller ikkje gjeve at ho tenkjer på det å skrive 100% perfekt, som ho sjølv skriv, er det same som å ha korrekt rettskriving.

Vidare tek me eit anna døme:

S10b-2:

«Kun i skolesammenheng for å få god karakter. Man kan skrive helt ok, og fortsatt bli relativt enkelt forstått av andre.»<sup>23</sup>

Denne informanten svarar òg «Litt» på spørsmål 10a, om ho meiner det er naudsynleg å vere flink til å skrive. Motsett av førre informant trekker denne informanten fram skulesamanheng og meiner det berre er i denne det er naudsynt å vere flink til å skrive, og då for å få god karakter. Karakterproblematikken i seg sjølv er eit eiga emne denne oppgåva ikkje dreier seg om, og eg vel difor å ikkje gå inn i denne drøftinga. Det eg likevel vil trekkje fram med dette svaret, er at informanten i siste spørsmål av kategori 1, viser ei mogleg haldning til skriftspråket. Det er berre om det skal setjast karakter på skulearbeidet hennar ho tenkjer det er naudsynt å vere «flink». Om denne informanten tenkjer på det å vere «flink» til å skrive som det same som å skrive korrekt, normert bokmål eller nynorsk er ikkje gjeve, men om me ser på samsvaret med svaret hennar på spørsmål 14, «På kva stader er det meir sannsynleg at du skriv på ditt hovudmål? (Nynorsk eller bokmål)», svarar denne informanten

---

<sup>23</sup> Utdrag frå informantsvar på spørsmål 10b, sjå vedlegg 7 for fullstendig liste.

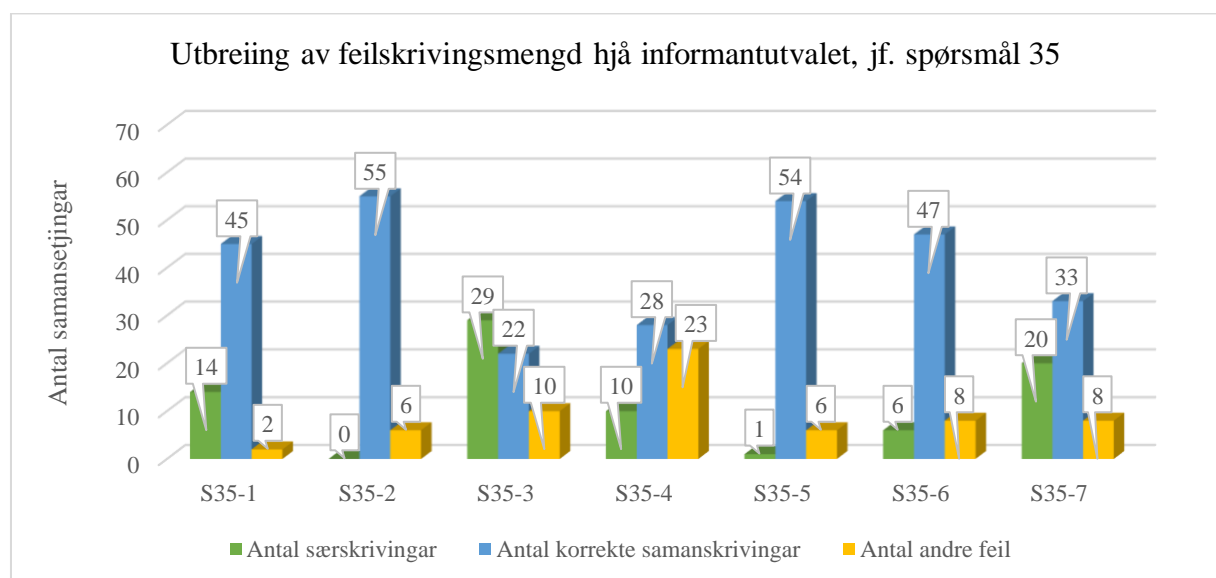


utelukkande «På skulen». Ein kan difor tenkja seg til at informanten har ei oppfatning av det å vere «flink» til å skrive som det same som å skrive normert, korrekt bokmål – av di ho tenkjer dette må til for å få god karakter i skularbeid. Dette fortel at denne informanten har ei haldning til rettskriving som noko som berre er naudsynt om det er eit uttalt og avklart krav om at det skal vere på plass. Elles er ikkje rettskriving viktig – det viktige er å verte forstått. For å verte forstått, treng ein berre skrive «heilt ok».

### 4.2.3 Spørsmål 35)

«Kor viktig tenkjer du det er med rettskriving i skulen?»

Dette spørsmålet vart handsama på side 63, og svarfordelinga kan sjåast i figur 16 på same side. Her ser eg grundigare på dei ni informantane som svarte «Svært viktig» på dette spørsmålet. I handsaminga av diktattekstane vart same problematikk som ved spørsmål 8 gjeldande. Her fanst det òg døme på informantar som med noko sannsyn ikkje har skrive initialane sine på same måte på spørjeskjema og på setningsdiktat, eller at informantane berre var til stade på éi av undersøkingsrundane. Difor sat eg att med sju informantar kor eg kunne sjå etter samsvar i dei to undersøkingsrundane. Som på spørsmål 8 over, vel eg å sjå på korleis svara desse informantane gav på spørsmål 35, samsvarar med gjennomføringa deira av setningsdiktaten. Eg gjev dei same kodenamn; S35-1 til S35-7, og viser korleis dataa frå setningsdiktaten fordeler seg i figuren under:



Figur 18 Oversyn på feilskrivingsmengd hjå informantutval, jf. spørsmål 35

To av desse informantane, S35-2 og S35-6, er dei same informantane som S8-5 og S8-6. Dei er baa å finne i figur 17 på side 68, av di dei baa svarte at dei «Alltid» tenkjer på rettskriving og rettskrivingsreglar når dei skriv. At dei òg er å finne i dette oversynet kan understreke kva eg la fram på spørsmål 8: at desse informantane følgjer dei fastsette normene for kva skriftspråk som er korrekt i skulesituasjonen. Desse normene er internalisert hjå desse informantane, og dei følg dei umedvite. Dette gjev seg ikkje naudsynlegvis utslag i at informantane har 100% korrekte setningsdiktat, for det har dei ikkje. Å vere oppteken av rettskriving, å tenkje på rettskrivingsreglar og å meine at rettskriving høyrer heime i skulen er ikkje einstydande med å beherske skriftspråket til punkt og prikke. Det kan derimot avdekke haldningar til rettskriving som viser at desse to informantane vil strekke seg langt for å halde på eit så korrekt skriftspråk som mogleg i formelle høve. Haldningane deira er påverka på djupnenivå av dei eksplisitte, fastslåtte normene som definerer skulespråket til korrekt, normert bokmål eller nynorsk.

To andre informantar, S35-3 og S35-7 har langt høgare utbreiing av særskriving. At informantane oppfattar rettskriving som svært viktig i skulesamanheng, fortel noko om kva haldning dei har til skulespråket. Det er stort sannsyn for at dette kan forklarast på same måte som med informantane med låg utbreiing av særskriving. Desse informantane kjenner òg på ei plikt om å følgje rettskrivingsreglane når dei er i ein skulesamanheng. Her kan skilnaden liggje i om informantane faktisk meistarar dei ulike rettskrivingsreglane som må meistrast for å kunne gje att setningsdiktaten korrekt. Setningsdiktaten skulle avdekke om særskriving av samansette ord kunne vise feilskrivingsproblematikk hjå VG3-elevar. I høve til reglane for særskriving og samansetjing, kan ein ut i frå dette tenkje seg at informantane som oftare tenkjer på rettskriving og rettskrivingsreglar gjer det betre i prøvar av nettopp rettskriving. Dette viser seg å ikkje vere tilfelle. Informant S35-3 og S35-7 opplever moglegvis at rettskriving er «Svært viktig» i skulen av di dei ikkje er så gode i rettskriving, og dette vert dei nok gjort merksame på av lærarane sine. S35-3 svarar til dømes «ja» på spørsmål 33, om lærarane fokuserer nok på å undervise i rettskriving, noko som gjev grunn til å tru at informanten opplever å ofte arbeide med rettskrivinga si i skulesamanheng.

#### 4.2.4 Samanfating

Spørjeskjemaet og setningsdiktaten har på fleire måtar vist seg nyttige i å finne informasjon om informantane sin dugleik, kompetanse og språklege åtferd. Med å sjå på spørsmål som ber informantane tenkje gjennom korleis dei praktiserer skriftspråket sitt, og så sjå på korleis den faktiske skriftlege dugleiken deira syner seg i ei skriftprøve, vert det synleg at det å alltid tenkje på rettskriving, og det å meine at rettskriving er svært viktig i skulen, ikkje er einstyndande med å faktisk kunne skrive eit heilt korrekt skriftspråk. Dette underbygger argumentet om at skrivereglar vert internalisert i språkbrukarar i eit språksamfunn, slik at språknormene for skulekonteksten er styrande for kva språkbruk dei vel i skulesamanheng. At informantane likevel ikkje gjev at setningsdiktaten korrekt, fortel at sjølv i denne konteksten beherskar dei ikkje rettskriving 100%. Dette kan på ei side antyde at rettskrivingsopplæringa i skulen ikkje er god nok. På ei anna side kan det fortelje at sjølv om informantane er klar over kva normer skulekonteksten fører med seg av krav til korrekt språkvariant, let dei andre faktorar styre korleis dei brukar skriftspråket. Informantane som har svart at dei alltid tenkjer på rettskrivingsreglar viser mange varierende resultat i setningsdiktatane sine. Sjølv om ein fellesnemnar er at ingen har 100% korrekt setningsdiktat, er det likevel store skilnadar i kor utbreitt feilskrivingsfenomenet er hjå dei ulike informantane.

Analysen har leda oss mot ei tolking av at dette kan gjelde både informantar som i stor grad beherskar skriftspråket, eller informantar som i større grad opplever å få mykje korreks frå lærarar, og kanskje andre, for språket sitt. Det at informantar med så ulike føresetnadar for rettskriving likevel svarar at rettskriving er svært viktig i skulen, og at dei alltid tenkjer på rettskriving og rettskrivingsreglar, viser at det ikkje er den skriftlege dugleiken og kompetanse deira som er avgjerande for kva haldningar dei har til rettskriving i skulen.

#### 4.3 Casestudium av informantsvar

I denne delen av analysen vel eg å fokusere på tre informantar frå testbatteriet for å undersøke korleis svara deira på dei to rundane med undersøking står i høve til kvarandre. Eg ser først på kva setningsdiktaten viser av skriftleg kunnskap og dugleik med å vise mengda med feilskrivningar informantane har i diktattekstane sine. Vidare ser eg på kva informantane

meiner om rettskriving i ulike høve innan og utanfor skulen. Samanlagt freistar eg å avdekke kva haldningar informantane har til rettskriving.

Fleire av fritekstsvara i spørjeundersøkinga er sett opp for at informantane skal kunne utdjupe kva dei har svart på andre spørsmål. Eg valte informantar til casestudium ut i frå det siste spørsmålet i undersøkinga, nummer 37: «Har du fått nokon tankar om rettskriving du har lyst til å dele?». Spørsmålet var ikkje obligatorisk, og dei aller fleste som valte å skrive noko skreiv «nei». Likevel valte fem informantar å kome med ei lita setning om kva tankar dei har gjort seg. Av desse fem informantane valte eg altså tre av dei til casestudia. Eg presenterer dei tre informantane<sup>24</sup> etter tur, og gjer greie for dei viktigaste funna for å avdekke kva haldningar desse informantane har til rettskriving.

### 4.3.1 Informant 1

#### 4.3.1.1 Utbreiing av feilskrivningar i setningsdiktaten<sup>25</sup>

Den første informanten eg undersøker som case er eit gilt tilfelle. Denne informanten svarte «Det er vanskelig å vite når en skal ha bindestrek mellom ord eller ikke.»<sup>26</sup>. I handsaminga av diktatteksten åt informanten fann eg god grunn til korfor denne skreiv nettopp dette i fritekstswaret. Informanten har heile 17 samansetjingar som er delte opp med bindestrek, kontra berre ei særskriven samansetjing. Dette fortel at informanten openbart er sær usikker på dei grammatiske reglane for særskrivning og samanskrivning eller bruk av bindestrek. I tabellen under ser du korleis feilskrivninga er utbreidd hjå informant 1:

Tabell 2 Utbreiing av feilskrivning hjå informant 1

Antal særskrivningar	Antal korrekte samanskrivningar	Antal andre feil
1	43	17

<sup>24</sup>For å avklare: Eg held meg til å presentera informantane anonymt. Det gjer at eg høvesvis nyttar «han» i teksten, og då viser eg til hankjønnsartikkelen til substantivet «informant», ikkje informanten sitt kjønn.

<sup>25</sup> Sjø informant 1 sin setningsdiktat i vedlegg 8.

<sup>26</sup> Utdrag frå fritekstsvar på spørsmål 37. Sjø vedlegg 6 for fullstendig liste.

Det vert hjå denne informanten svært synleg at problematikken ligg i bruk av bindestrek, ikkje i særskriving spesifikt ettersom han berre har éi særskriving. Sjølv peiker han på at han ikkje veit når han skal eller ikkje skal bruke bindestrek, som fortel at informanten verkar å ha ei overtyding om at bruk av bindestrek er utbreidd i skriftspråket, han berre forstår ikkje kva reglane er for dette. Informasjonen frå diktatteksten tek me med oss vidare inn i analysen av informant 1 sine svar på spørjeskjemaet.

#### 4.3.1.2 Spørjeskjema<sup>27</sup>

##### Kategori 1) «Språk og identitet»

Informant 1 svarar «nei» på spørsmål 1 og 2, som spør om han tenkjer talemål eller skriftspråk fortel noko om identiteten hans. Samstundes svarar han på spørsmål 3 at han tenkjer det er lettare å snakke enn å skrive, og utdjupar at han opplever eit «tak» for kor mykje han klarar å få ned på papiret, og at dette «taket» ikkje finst i munnlege situasjonar. Informanten svarar vidare at han meiner det er lettast å vere seg sjølv skriftleg om han får skrive på dialekta si, men at han har lettast for å uttrykkje seg på bokmål. Han svarar at han «av og til» tenkjar på rettskrivingsreglar når han skriv, og han svarar «ja» på spørsmålet om han sjølv meiner han er «flink» til å skrive. I utdjupinga av siste spørsmål i kategori 1 fortel han at rettskrivingsprogram tek seg av mykje av korrigeringa av feiltypar i ein skrivesituasjon, men at reglar for setningsbygnad bør vere godt innøvde av di dette er noko han sjølv tenkjer på som «meir alvorleg», i tillegg til at det er viktig at andre forstår. Denne utdjupinga er sett opp for å forklare om informant 1 meiner det er naudsynt å vere flink til å skrive, kor han svarte «litt».

Ut frå dette kan det tenkjast at det er den skriftlege kompetansen og dugleiken som set ein stoppar for kva informanten «får ned på papiret». Svara fortel oss at denne informanten er ein av dei som ser på at det å vere «seg sjølv» skriftleg, og det å kunne uttrykkje seg på lettast mogleg måte, ikkje er det same. Ulike skriftspråkvariantar krevst altså for å uttrykkje seg på ein enkel måte, og for å kunne vere «seg sjølv» skriftleg. At han berre av og til tenkjer på rettskrivingsreglar når han skriv finn me noko grunngeving for i fritekstsvaret hans. Han nemner nemleg at det finst retteprogram som kan ta seg av korrekturlesing av skriftlege

---

<sup>27</sup> Sjå informant 1 sine svar på spørjeskjemaet i vedlegg 9.

arbeide, medan det som er viktig for å få til god forståing, og som ein sjølv må taka ansvar for, er å ha øvd inn og beherske reglane for korrekt setningsbygnad.

## Kategori 2) «Språk utanfor skulen»

På spørsmål 11a fortel informanten at han nyttar eit breitt utval av plattformer i kommunikasjon med vener utanfor skulen, og desse plattformene varierer mellom å stø seg på munnlege og skriftlege kommunikasjonsmetodar. Han skriv hovudsakeleg på dialekta si når han kommuniserer med vener, og det gjer han i kommunikasjon med dei fleste, ser me av svara han gjev på spørsmål 13. Den einaste gongen han svarar noko anna enn «Dialekta mi», er i kommunikasjon med lærarar og tilsette på skulen. Her svarar han «Blanding». Likevel svarar han at det er størst sannsyn for at han nyttar sitt hovudmål på skulen, eller i samband med kjøp og sal. I spørsmål 15, kor han skal svare på kor han helst nyttar anna skriftspråk enn normert hovudmål, har han trykka på alle tilgjengelege alternativ, til og med «i skulen» og «i forbindelse med kjøp og sal». Han svarar «ja» på om han meiner det er forskjell på korleis han skriv heime og på skulen, og «ja» på at det er viktig å skrive «godt norsk», eller «riktig», når han kommuniserer skriftleg på annan stad enn skulen. Dette utdjuvar han er fordi andre skal forstå kva han meiner. I spørsmål 18, kor han skal gradere kor han tenkjer det er mest viktig med rettskriving, svarar han 10 (kjempeviktig) på «i annonser», «i skularbeid», «i jobbsøknad», «på prøvar», «ved kjøp/sal på nettet», «på reklameskilt», «i innleveringsoppgåver» og «i sosiale medium». Dei alternativa han graderer lågast får talet 5, og desse er «heime», «i chat» og «i SMS».

Informant 1 er stødig i svara sine om at han helst nyttar dialekt som skriftspråk. Han nyttar gjerne normert skriftspråk på skulen eller i forbindelse med kjøp og sal, men òg i desse høvene nyttar han helst dialekt. Han meiner likevel sjølv det er forskjell på korleis han skriv heime og på skulen. Det kan bety at sjølv om han helst nyttar dialekt i alle skriftlege kommunikasjonssituasjonar gjer han andre tilpassingar med skriftspråket enn å følge rettskrivingsreglane og grammatikken i bokmål eller nynorsk. I dei høva han har fått moglegheit til å utdjupe svara sine, skriv han at det handlar om å verte forstått. Slik eg forstår det, skal han så langt det er mogleg nytte dei grammatiske reglane for til dømes setningsbygnad slik at forståinga ikkje vert forkludra av det at skriftspråket ikkje er normert. På den måten forstår folk han, sjølv om han skriv på dialekt. Han tenkjer at rettskriving er

kjempeviktig i skule og på jobbsøknad, slik fleirtalet av informantane gjer, men eitt av svara hans på dette spørsmålet skil seg noko ut. Han svarar at det er kjempeviktig med rettskriving i sosiale medium. Dette fortel oss at informant 1 har ei anna haldning til kor «formelt» sosiale medium er enn kva som moglegvis er venta, og at det er skilnad på kor formelt ein skal ordlegge seg i sosiale medium og til dømes i chat og i SMS.

### Kategori 3) «Språk i skulen»

Informant 1 svarar «ja» på om han er oppteken av rettskriving, og om han sjekkar at rettskrivinga er korrekt i skulesamanheng ved å nytte skriveprogrammet «Word» i tillegg til andre grammatikkprogram. Han korrigerer seg sjølv ved feil, og svarar i tillegg «ja» på spørsmålet om han legg merke til feil i andre si rettskriving. Han rettar «av og til» på andre, helst i jobbsituasjonar, og her utdjuvar han at til dømes feilskrivningar på ein plakat kan vere hemmande for ei butikk sitt «image». Han veit korleis han kan sjekke om han har skrive rett eller gale. Han opplever å verte retta på skriftleg av norsklæraren sin, og synest det er viktig å verte retta på av læraren «i alle fag». Norsklæraren får bedømme skriveoppgåver ut i frå språket, men i andre fag meiner han at innhald skal vege tyngre enn rettskriving i skriveoppgåver. Når det kjem til om lærarar i andre fag bør få korrigere språket, tenkjer han at det av og til er greitt, og utdjuvar igjen at det handlar om forståing. Om hovudpoenget ikkje kjem godt nok fram er det margin for å rettleie språkleg. Godt innhald bør vege tyngre enn skrivefeil, men sjølv opplever han ikkje at skrivefeil hindrar han i å få gode karakterar. Han svarar «ja» på om rettskrivingsundervisninga samsvarar med vekta lærarane legg på rettskriving i vurderingar, men er usikker og svarar «veit ikkje» på om lærarane fokuserer nok på undervisning i rettskriving. I skulen meiner han rettskriving er «litt viktig», og utanfor skulen meiner han rettskriving er «ikkje viktig».

I laupet av spørjeundersøkinga si siste del verkar det som om informant 1 endrar noko meining. I starten av kategori 3 er han tydeleg på at han er oppteken av rettskriving, men i dei spørsmåla kor han får lov til å utdjupe svara sine er han konsekvent fokusert mot forståing. Så lenge det som står vert forstått korrekt, er han nøgd. Sjølv om han i kategori 2 svarar at han helst nyttar dialekt i dei aller fleste høve, ser han helst at det til dømes vert skrive korrekt i jobbsituasjonar, og i slike høve kunne han finne på å korrigere kollegaar om han ser at dei skriv feil på eksempelvis plakatar. Frå å først svare at lærarane bør kunne rette på språket

hans i alle fag, endrar dette seg til at det berre av og til er greitt – at det handlar om forståing, at budskapen kjem fram på best mogleg måte, men i all hovudsak verkar han å meine at innhald bør trumfe språkbruk i skuleoppgåver. Det at han sjølv er oppteken av rettskriving, sjølv om han berre meiner det er «litt viktig» i skulesamanheng og «ikkje viktig» elles, skil seg litt i frå kva han svarer på spørsmåla i kategori 2 – kor han til dømes skulle gradere kor det var viktigast med rettskriving. Då var nemleg rettskriving *kjempeviktig* i skule- og jobbsamanheng, og i fleire andre høve, til dømes i sosiale medium. Det verkar som at informant 1 har endra noko meining om rettskriving i laupet av undersøkinga.

#### 4.3.1.3 Drøfting

Informant 1 visar med sin setningsdiktat og sine svar på spørjeskjemaet, at han følgjer ein type språknormer som Brunstad klassifiserer som «ikkje-formulerte postulat». Det er konteksten som styrer korleis informanten vel å uttrykke seg. Etter korleis identitet er knytt til sosiale og kulturelle tilhøyrse (Mæhlum et al., 2008), vel informanten å tydeleg uttrykke sin identitet i dei fleste skriftlege kommunikasjonssituasjonar, uansett kor formelle dei er. Dette til tross for at han sjølv meiner at talespråket og skriftspråket ikkje fortel noko om identiteten hans. Kva som er korrekt språkbruk er styrt av uteljelege kontekstar, men det som verkar tydeleg hjå informant 1 er at det å velje å skrive dialekt, så «korrekt» som mogleg, slik informanten er tydeleg på at han gjer, må vere opplevd som den mest aksepterte måten å kommunisere skriftleg på for akkurat denne informanten. Dette fortel at informanten har ei sosial og kulturell tilhøyrse der det eksisterer aksept for denne måten å bruke skriftspråket på. I dei fleste av denne informanten sine ulike sosiale og kontekstuelle relasjonar er skriftleg dialektbruk den mest gyldige skriftnorma. Tause normer, som Brunstad kallar dei, er bygd på nettopp haldningar, intuisjon og forventningar.

Ut i frå dette kan me påstå at informant 1 sine haldningar til skriftspråket er at rettskriving er riktig i nokon høve, men å skrive dialekt er meir riktig for han i dei fleste høve. Dette styrkar påstanden om at ungdommar ikkje er samde om kva som er korrekt bruk av skriftspråk i skulen. Informant 1 peiker sjølv på at rettskriving er viktig i nokre høve, men innhald er viktigast. Samstundes, meiner han, skal ein arbeide for å øve inn og kunne reglar for god setningsbygning for å sikre at skriftspråket vert forstått korrekt uansett kva skriftnorm ein vel å nytte. Informant 1 meiner med andre ord at internaliserte språkreglar, syntaks og semantikk



berre gjeld i høve til korrekt bygde setningar, og at utforminga av orda i seg sjølv er kontekstavhengige. Diktatteksten hans er skriven på bokmål, men feiltypane han gjer stadfestar at han ikkje naudsynlegvis ser det som kjempeviktig å praktisere rettskriving i skulesituasjonar. Det han vel å fokusere på er å etterspør reglane for korrekt måte å skrive på, for om han meiner sjølv han bør ha formelle reglar i botn, same kva variant av språket han vel. Me ser sider ved den sosialkonstruktivistiske haldningstilnærminga her, og då informanten sjølv peiker på at han ikkje oppfattar språket, korkje munnleg eller skriftleg, som noko identitetsfremjande styrkar dette ideen om at det er sosiale og kontekstuelle høve som er haldningsdannande for informant 1. Han er bunden av «indre plikt» til å følge visse reglar for skriftspråk, og slik kan ein argumentere for at hjå informant 1 har språkhaldningane hans trumfa ei internalisert norm om å bruke korrekt, normert skriftspråk i skulen.

### 4.3.2 Informant 2

#### 4.3.2.1 Utbreiing av feilskrivningar i setningsdiktaten<sup>28</sup>

Informant 2 vart valt ut på bakgrunn av svaret han gav på siste spørsmål i spørjeskjemaet. Her svarte han «Ha mer om det på skolen.»<sup>29</sup> I handsaminga av denne informanten sin setningsdiktat fann eg òg samsvar mellom tankane informanten ville dele om rettskriving, og korleis han gjorde det i setningsdiktaten. Denne informanten har ei relativt stor utbreiing av feilskrivningar i setningsdiktaten sin. Under ser du korleis dei fordeler seg:

Tabell 3 Utbreiing av feilskrivningar hjå informant 2

Antal særskrivningar	Antal korrekte samanskrivningar	Antal andre feil
20	33	8

Hjå informant 2 vert det synleg at det finst fleire feilskrivningsfenomen enn berre den typiske særskrivninga av samansette ord, sjølv om ein tydeleg kan sjå at særskrivning som feiltype er

<sup>28</sup> Sjå informant 2 sin setningsdiktat i vedlegg 10.

<sup>29</sup> Utdrag frå fritekstsvar på spørsmål 37. Sjå vedlegg 6 for fullstendig liste.

mest utbreidd som feiltype hjå denne informanten. Dei åtte samansetjingane som er feilskrivne er alle plasserte inn i éi av dei 7 kategoriane eg sette opp i kapittel 3.3.3.2.

#### 4.3.2.2 Spørjeskjema<sup>30</sup>

##### 4.3.2.2.1 Kategori 1) «Språk og identitet»

Informant 2 svarar «ja» på båe dei første spørsmåla om han tenkjer at talespråk og skriftspråk fortel noko om identiteten hans. Han synest det er lettare å skrive enn å snakke, og utdjupar dette med at for han er det lettare å få kontakt med folk og verte kjend med dei skriftleg. Han er ein av informantane som meiner det er dettast å vere «seg sjølv» ved å skrive dialekta si, i tillegg til at han har lettast for å uttrykke seg skriftleg med dialekta si. Han svarar «av og til» på om han kan kjenne igjen andre på måten dei skriv på, og tenkjer samtidig at andre «av og til» kan kjenne igjen han. Informanten utdjupar at han opplever at eldre oftare skriv bokmål, og at han har ein skrivemåte han kallar «mine ord» og «mine setningsbygnadar». Han tenkjer «av og til» på rettskrivingsreglar når han skriv, og meiner sjølv at han er «litt» «flink» til å skrive. Informanten meiner at det er naudsynt å vere «flink» til å skrive, og utdjupar med at om ein lærer å skrive tidleg vil ein få bruk for det i skulen.

Denne informanten verkar å vere ein som i større grad enn eksempelvis førre informant nyttar skriftleg kommunikasjon i samhandling med andre. Han synest det er lettare å skrive enn å snakke, og han nyttar dialekta si av di han kjenner det som den lettaste måten å vere seg sjølv på. Samstundes meiner han at han har lettast for å uttrykke seg med dialekta si. Dette heng tydeleg saman med kva han svarar på dei første spørsmåla, om han tenkjer at skriftspråk eller talemål fortel noko om identiteten hans. For denne informanten verkar skulesamanhengen å vere den som i første omgang krev korrekt, normert språk, det nemner han sjølv i utdjupinga av korfor han meiner det er naudsynt å vere «flink» til å skrive. Å lære å skrive tidleg vil etter informant 2 sitt syn vere smart, for det vil ein få nytte for på skulen.

---

<sup>30</sup> Sjå informant 2 sine svar på spørjeskjemaet i vedlegg 11.

#### 4.3.2.2.2 Kategori 2) «Språk utanfor skulen»

Informant 2 nyttar ulike plattformer for å kommunisere med vener, og desse varierer mellom å vere skriftlege og munnlege kommunikasjonsmetodar. Informanten svarar at han nyttar dialekta si i skriftleg kommunikasjon med vener, og han nyttar dialekt i dei fleste høve kor han treng å nytte skriftleg kommunikasjon, med unntak av når han skriv med lærar eller tilsett på skulen, eller sjefen sin på jobben. Der nyttar han bokmål. Elles nyttar han ei blanding i skriftleg kommunikasjon med kollegar. På spørsmål om kor han med størst sannsyn nyttar sitt hovudmål svarar informant 2 «på skulen», «på arbeid», «i forbindelse med trening», «i forbindelse med kjøp og sal» og «i sosiale medium/på nett». Elles skriv han at det er størst sannsyn for at han skriv på ein annan måte enn bokmål eller nynorsk når han er heime, på fritida, men og i sosiale medium og på nett. Informant 2 opplever at det er forskjell på måten han skriv på på skulen og andre stader, men han synest det er viktig å skrive «godt norsk», eller «riktig», òg utanfor skulen. Han utdjuar at å skrive korrekt er viktig på skulen, men han nemner og at det er positivt å kunne skrive sitt eige språk riktig, av di dette er ein del av identiteten. I spørsmål 18, kor informanten skal gradere kor viktig han meiner rettskriving er i ulike høve, svarar han 10 (kjempeviktig) på «i brev», «i annonser», «i skulearbeid», «i jobbsøknad», «ved kjøp/sal på nettet», «på reklameskilt» og «i innleveringsoppgåver». I motsett ende graderer han «i chat» og «i SMS» til 3, altså mykje mindre viktig, men ikkje heilt uviktig.

Denne informanten skil mellom skriftleg kommunikasjon med ulike personar i ulike høve. Sjølv om informant 2 meiner han har lettast for å uttrykke seg og vere «seg sjølv» om han får skrive dialekta si, vel han bokmål i dei meir formelle høva, som når han skal skrive med tilsette på skulen eller sjefen på jobben. At han ser på arbeid som ein formell situasjon vert og underbygd av måten han skriv når han skriv med kollegaar. Her skriv informant 2 ei «blanding», og me kan tolke det til ei blanding mellom dialekt og bokmål. Kollegaane har ikkje heilt den same statusen som sjefen, men kommunikasjonssituasjonen har likevel andre krav enn dei situasjonane kor han skriv til dømes med vener. Han skil òg mellom heimen og fritida kor han med størst sannsyn vel dialekt, og meir formelle situasjonar som skule, arbeid, trening, kjøp og sal og i sosiale medium/på nettet som krev ein annan språkdrakt – der vel informant 2 bokmål. Sistnemnte, sosiale medium og på nettet er delt. Her verkar det som han vel bokmål eller dialekt ut i frå andre høve. Ein kan tolka det til at informant 2 nyttar sosiale medium eller nettplattformer i kommunikasjon med andre, og at det er kven han skriv til som

styrar kva målform eller språkvariant han vel. Han graderer rettskriving til kjempeviktig i fleire høve, og igjen vert skule- og arbeidssituasjonen nemnt som døme på stadar med høge krav til korrekt språk. I chat og SMS er dette langt mindre viktig, men han graderer ikkje noko til 1, altså heilt uviktig, noko som understrekar kva informanten meiner om naudsynlegheita av å vere «flink» til å skrive frå kategori 1 – det kan kome godt med.

#### 4.3.2.2.3 Kategori 3) «Språk utanfor skulen»

Informant 2 svarar at han er «litt» oppteken av rettskriving, men at han sjekkar om han skriv riktig når han skriv på skulen. Til dette nyttar han ordbok på nettet og søkefunksjonen i skriveprogrammet «Word». Finn han feil, korrigerer han seg sjølv, men han er usikker på om han korrigerer feil hjå andre. Informant 2 legg «av og til» merke til andre sine feil. Han utdjupar at om han skulle korrigere nokon andre, måtte det vere om det var ein «fast feil», og ikkje ein «slurvefeil». Informant 2 veit korleis han finn ut om noko er riktig eller galt. Norskklæraren hans korrigerer språket hans, men han meiner det berre er viktig å verte korrigert i nokre fag. I norskfaget kan språket godt verte vurdert, men i andre fag enn norsk bør godt innhald telje meir enn korrekt språk. Informanten fortset i same spor og er konsekvent når han svarar at det er «av og til greitt» at andre lærarar enn norskklæraren korrigerer språket hans. Han utdjupar at gjentakande feil må lukast ut i språket om lærarane legg merke til det, og skriv vidare at han tykkjer det er fint at lærarane ønskjer dei skal gjere det godt på skulen. I spørsmålet om godt innhald bør vege tyngre enn skrivefeil i skuleoppgåver er informant 2 usikker og svarar «veit ikkje», noko som kan henge saman med at han svarar «av og til» på spørsmålet om skrivefeil hindrar han i å få karakterane han tenkjer han fortener. Informanten svarar at han mottek undervisning i rettskriving «1-2 gonger i veka», men at lærarane ikkje fokuserer nok på å undervise i rettskriving, og han meiner heller ikkje at mengda rettskrivingsundervisning samsvarar med kva vekt rettskriving får i vurderingar. Informant 2 avsluttar med å svare at rettskriving er «svært viktig» i skulen, og «viktig» utanfor skulen.

Desse svara gjev inntrykk av ein informant som verkar å få ei openbaring i laupet av kategorien. Han svarar i starten at han berre er litt oppteken av rettskriving, men han avsluttar med at rettskriving er svært viktig i skulen, og viktig utanfor skulen. Spørsmåla kan ha bidrege til at informant 2 har reflektert litt over korleis rettskriving vert praktisert i

undervisninga i faga hans. Han vedkjenner at han opplever at lærarane underviser i rettskriving, men det er for sjeldan, og han ønskjer seg meir undervisning. Me veit jo av setningsdiktaten og kommentaren i botn av spørjeskjemaet at informant 2 sjølv meiner han treng dette. Han verkar takksam for alt han får av rettleiing i høve til rettskriving, og tenkjer at lærarar i andre fag enn norsk gjerne kan korrigere språket hans. At han oppfattar dette som lærarane sine ønskje om å hjelpe han, heller enn å kritisere han, er utruleg fint å lese. Likevel vert det synleg at nettopp rettskrivingsproblematikk hemmar informanten i å få resultata han ønskjer seg. Det forstår eg ut i frå svaret hans på spørsmål 31, om rettskriving hindrar han i å få dei karakterane han tenkjer han fortener, og svaret på spørsmål 28, at innhaldet bør vege tyngre enn språket i vurderingar i andre fag enn norsk. Alt dette leier han til å svare at rettskriving er svært viktig, og det er viktig utanfor skulen òg. Det kan hende at spørjeskjemaet gjeve informant 2 nokon tankar om vurderingspraksis i andre fag enn norsk, og kan hende han har fått ei forklaring på kva vurderingsgrunnlag som vert lagt til grunn i karaktersettinga i ulike fag. Denne informanten verkar å endre noko meining i høve til kor viktig rettskriving er, men i motsett retning frå informant 1.

#### *4.3.2.3 Drøfting*

Om me ser til Brunstad og Vikør sine forklaringar på normer som førande for språkbruk, verkar informant 2 å vere bunden av dei fastsette og eksplisitt formulerte normene for skriftspråk. Det ser me av di sjølv om informanten i større grad opplever dialekta si som identitetsfremjande enn normert språk, og dialekt som den lettaste måten å uttrykke seg på, let han konteksten styre kva for skriftspråkform han skal velje. At han då i nokon høve vel normert bokmål vert eit prov på at han umedvite følg dei fastsette normene for kva som er korrekt språkbruk i formelle situasjonar. For han er dei internaliserte normene styrande i situasjonar som skule og arbeid, men òg i andre høve som i skriftleg kommunikasjon i forbindelse med kjøp og sal, medan han vel dialekt i situasjonar kor det finst ei kollektiv semje om dialekt som meir passande enn normert skriftspråk.

I motsetnad til dette viser resultata frå setningsdiktaten at hjå informant 2 kan det vere eit samsvar mellom det å vere «litt» oppteken av rettskriving, og det å ikkje naudsynlegvis beherske rettskriving så godt. Sjølv om informanten vel bokmål i skulesamanheng og verkar å

vere bunden av dei formelle skriftnormene dette fører med seg, er ikkje rettskrivinga hans med omsyn til samansetjingar veldig stødig.

For denne informanten sin del verkar det som at val av skriftspråk i ulike situasjonar er styrt av ei indre plikt til å følge dei kontekstuelle krava situasjonen fører. I skulesamanheng følger difor denne informanten umedvite dei eksplisitt formulerte krava, eller normene, til å nytte korrekt, normert bokmål. For informant 2 er rettskriving i skulen «svært viktig» - sjølv om han ikkje beherskar rettskriving 100%. Sett i samband med dei ulike tilnærmingane til haldningar presentert i kapittel 2.2.2, kan ein nærast sjå informasjonen om informant 2 som prov for at haldningar eksisterer både djupt i individet etter sosialpsykologisk eller mentalistisk tilnærmingsteori, og at dei på eit grunnare plan er omskiftelege etter sosial og kulturell kontekst, etter den sosialkonstruktivistiske tilnærminga. For informant 2 er haldningar internaliserte normer.

### 4.3.3 Informant 3

#### 4.3.3.1 Utbreiing av feilskrivningar i setningsdiktaten<sup>31</sup>

Den tredje informanten eg valte til casestudium svarte «Jeg har begynt å tenke på det at vi alltid blir vurdert i rettskrivning, når vi ikke vet hvordan vi skal skrive rett, og at dette ikke helt gir mening eller er rettferdig.»<sup>32</sup> på spørsmålet om han hadde fått nokre tankar om rettskriving han hadde lyst til å dele. Det ligg ein fin refleksjon i svaret. Informanten er kritisk til kor stort fokus det er på rettskriving, men han generaliserer at det er fleire enn han som ikkje veit korleis dei skriv riktig. Tabell 4 viser kor utbreidd feilskrivingsfenomenet var i informant 3 sin diktattekst:

Tabell 4 Utbreiing av feilskrivningar hjå informant 3

Antal særskrivningar	Antal korrekte samanskrivningar	Antal andre feil
14	44	3

<sup>31</sup> Sjå informant 3 sin setningsdiktat i vedlegg 12

<sup>32</sup> Utdrag frå fritekstsvar på spørsmål 37. Sjå vedlegg 6 for fullstendig liste.

Informant 3 har 14 særskrivingar og tre andre feiltypar i sin diktattekst. Sjølv om han absolutt har klart flest korrekte samanskrivingar, viser mengda med særskriving og andre feiltypar at rettskrivinga ikkje er heilt på plass hjå denne informanten. Han skriv sjølv i fritekstsvaret over at han ikkje veit korleis han skal skrive rett. Det kan tyde at informanten ikkje er stødig på reglane for særskriving av samansetjingar. Me skal sjå på korleis svara fordeler seg i spørjeskjemaet.

### 4.3.3.2 Spørjeskjema<sup>33</sup>

#### 4.3.3.2.1 Kategori 1) «Språk og identitet»

Informant 3 svarar «ja» på dei to første spørsmåla om han tenkjer at talemålet og skriftspråket hans fortel noko om identiteten hans. Han meiner sjølv det er lettare å snakke enn å skrive. Dette utdjupar han at er fordi han likar det best, og fordi talemålet hans har rom for fleire nyansar som tonefall og trykk på ord for å markere eksempelvis sarkasme utan at han må forklare at det er meint sånn. Informant 3 synest at det er lettast å vere «seg sjølv» skriftleg om han får skrive dialekta si, og i tillegg synest han det er lettast å uttrykke seg skriftleg på dialekt. Informant 3 kjenner igjen andre sin måte å skrive på i form av korleis dei «startar» setningane, og kva for emotikon dei brukar, og slik tenkjer han at andre kjenner igjen han òg. Informanten svarar «av og til» på spørsmål om han tenkjer på rettskriving og rettskrivingsreglar når han skriv, men han tenkjer at han sjølv er «flink» til å skrive. Å vere «flink» til å skrive er no berre «litt» naudsynt, svarar informanten, og utdjupar at det i visse høve kan hjelpe deg om du er «flink» til å skrive, som i arbeidsliv, i jobbsøknadar og i innlegg på nettet. Utover dette meiner informant 3 at ein ikkje treng skrive 100% riktig heile tida og at det viktige er at ein vert forstått.

Denne informanten verkar å vere innforstått med at talemålet har meir rom for idiosynkratiske trekk enn skriftspråket. Han meiner òg at det er gjennom dialekta han kan vise identiteten sin best, både ved å vere «seg sjølv» skriftleg, og fordi han har lettare for å uttrykke seg skriftleg med dialekta si. Slik kan det tenkast at denne informanten har eit relativt stort behov for å kjenne på at det som gjer han til han er synleg i det skriftlege språket hans. Informant 3

---

<sup>33</sup> Sjå informant 3 sine svar på spørjeskjemaet i vedlegg 13.

utdjuar at han gjerne brukar eit smilefjes for mykje i skriftleg kommunikasjon. I fritekstsvaret i spørsmål 3b forklarte han ein overdriven bruk av emotikon som ein måte å kompensere for den manglande moglegheita til å legge ekstra trykk på eit ord for å til dømes markere sarkasme. Det er spennande å fundere på om informanten sjølv forstår at den overdrivne bruken av emotikon i skriftspråket kjennest naudsynt for han for å syne dei same nyansane han får fram når han brukar ulikt trykk og tonefall i talemålet.

#### 4.3.3.2.2 Kategori 2) «Skriftspråk utanfor skulen»

Informant 3 nyttar fleire ulike plattformer i kommunikasjon med vener, og desse varierer mellom munnleg og skriftleg kommunikasjon. Han skriv dialekt når han kommuniserer skriftleg med vener, og på spørsmål 13 er det berre «bestemor/bestefar» og «lærer/tilsett på skulen» han kommuniserer skriftleg med på ein annan måte enn dialekt – men aldri normert språk, desse får svaret «blanding». Dei situasjonane det er mest sannsynleg at informant 3 nyttar sitt hovudmål for å kommunisere, er «på skulen» og «i forbindelse med kjøp og sal». Elles er det mest sannsynleg at han skriv dialekta si «heime», «i forbindelse med trening», «i fritida» og «på sosiale medium/på nett». Informant 3 merkar forskjell på måten han skriv på heime og på skulen, men han synest ikkje det er viktig å skrive «godt norsk», eller «riktig», når han skriv utanfor skulen. Han utdjuar dette med at folk forstår han uansett, og at eksempelvis skriftleg kommunikasjon med vener ofte er raskt skrive og fullt av feil, noko som berre er morosamt. I spørsmål 18 skal informant 3 gradere kor viktig han meiner det er med rettskriving i ulike døme. Her har ikkje informanten sett opp 10 (kjempeviktig) nokon stad – men «i skularbeid» får ein 9-er. Lågaste tal er ein 2-er, og den er sett på «i chat». Det kan nemnast at ingen alternativ får graderinga 1, som tyder heilt uviktig, og elles får «i brev», «i annonser», «på reklameskilt» og «i innleveringsoppgåver» graderinga 8.

Sjølv om spørsmåla i kategori 2 i hovudsak er meint å avdekke haldningar til rettskriving i andre kontekstar enn skulen, vert skulen nytta som ein storleik å samanlikne med i fleire av spørsmåla/svaralternativa. Informant 3 viser med sine svar at sjølv om han merkar ein tydeleg forskjell på korleis han brukar skriftspråket sitt innan og utanfor skulen, er det ikkje kjempeviktig med rettskriving på skulen heller. I fritekstsvara sine peiker informant 3 konsekvent på at det viktigaste for han er at han vert forstått, og for å verte forstått treng han ikkje å ha alt heilt riktig. Informant 3 svarar at det er mest sannsynleg at han skriv sitt



hovudmål på skulen, men han skriv likevel ei blanding av normert skriftspråk og dialekta si i skriftleg kommunikasjon med lærarar eller andre tilsette på skulen. Med tanke på at denne informanten har eit tydeleg behov for å føre eit idiosynkratisk skriftspråk, og at denne måten å skrive på gjerne er slurvete og har mykje «morosame» feil, vert svaret om at informanten berre tenkjer på rettskriving og rettskrivingsreglar «av og til» stadfesta. Å skrive dialekt er for informant 3 å sleppe unna dei krava som normert skriftspråk har til korrektheit.

#### 4.3.3.2.3 Kategori 3) «Skriftspråk i skulen»

Informant 3 svarar «litt» på spørsmål 19, om han er oppteken av rettskriving. Han les korrektur på skriftlege arbeide, men poengterer at målet med korrekturen er for å sjekke om teksten er forståeleg og riktig og dermed kan nyttast som notat ved seinare høve. Det er ikkje naudsynlegvis for å sjekke rettskrivinga. Han svarar at han korrigerer seg sjølv om han har skrive noko feil. Informanten legg merke til feil i andre si rettskriving, men korrigerer dei berre «av og til». Han utdjupar at det berre skjer om han ikkje forstyrrar den som skriv, og at det må vere ein passende situasjon. Elles let han dei «halde på vidare». Informant 3 veit korleis han kan sjekke om noko er rett eller galt i språket sitt. Norsklæraren rettar på språket hans, men han synest berre det er viktig å verte retta på i nokre fag. Norsklæraren bør i tillegg berre bruke språket som ein liten del av vurderingsgrunnlaget, og informanten meiner at i andre fag enn norskfaget bør innhald vege tyngre enn språket i vurdering av til dømes skriveoppgåver. Det er «av og til greitt» at lærarar i andre fag enn norsk korrigerer språket hans, men berre om det handlar om at språket gjer det mogleg å feiltolke kva han meiner – òg her i høve til å verte forstått på riktig måte. Informanten meiner at godt innhald bør vege tyngre enn skrivefeil, og svarar at skrivefeil «av og til» hindrar han i å få karakterane han meiner han fortener. I spørsmålet om kor ofte lærarane hans underviser i rettskriving svarar han «sjeldnare», som i dette høvet tyder sjeldnare enn 1-2 gonger i veka. Informant 3 meiner det er for lite fokus på undervisning i rettskriving, og følgjeleg svarar han «nei» på spørsmålet om han tenkjer mengda med rettskrivingsundervisning samsvarer med kor mykje vekt lærarane hans legg på rettskriving i vurderingssituasjonar. Rettskriving både i skulen og utanfor skulen får alternativet «litt viktig».

Informant 3 gjer med desse svara det mogleg for oss å tolke at rettskriving for han kjem i andre rekke – å verte forstått er viktigast. På same måte som i svara frå kategori 2 er det ikkje

rettskriving som avgjer om noko er bra eller ikkje. Informant 3 tenkjer hovudsakeleg på godt innhald som det som bør tele i vurderingssituasjonar. Sett i samband med korleis informanten graderer kor viktig det er med rettskriving i ulike kontekstar, vert det mogleg å tolke at denne informanten ikkje synest korrekt bruk av språket skal vere avgjerande for vurdering i nokon fag, ikkje eingong i norskfaget. Dette kan fortelje oss at informanten har ei haldning til korrekt skriftspråk som noko som slett ikkje er naudsynt. Det er viktigare at svaret er riktig, og at mottakar forstår det, enn at svaret er skriva med korrekt språk, sjølv om det er sannsynleg at han skriv hovudmålet sitt på skulen. Informanten verkar å i svært liten grad skilje mellom skulekonteksten og andre situasjonar som har eigne krav til skriftspråket. Rettskriving er i alle høve berre «litt viktig» både innan og utanfor skulen.

#### *4.3.3.3 Drøfting*

Informant 3 verkar å i nokon grad overstyre intuisjonen sin om kva som er korrekt skriftspråkbruk innanfor ulike høve. Dei «tause normene» Brunstad refererer til byggjar på den ikkje-uttalte semja om kva som er meningsfull språkbruk innan ein kontekst (Brunstad, 2000). Informant 3 verkar å vere klar over kva som er forventa av han i skulekonteksten, men han meiner likevel at rettskriving bør kome i andre rekkje til fordel for godt og riktig innhald. Han let ikkje dei fastsette normene for språkbruk innanfor gitte kontekstar påverke korleis han brukar skriftspråket sitt.

Ein slik måte å nytte språket på skriftleg kan og vere eit resultat av å ikkje oppleve å meiste språket. Informant 3 skriv i fritekstsvaret på spørsmål 37 på eiga oppmoding at han ikkje veit korleis han skal skriva rett, og at han etter kvart har forstått at han vert vurdert ut i frå språket sitt i større omfang enn kva han har trudd før. At informanten bestemt vel bort normert språk til fordel for eit kor han sjølv kjenner det er lettare å uttrykkje seg kan vere fordi han veit at han ikkje kan reglane godt nok.

Det vert på ein måte vanskeleg å avgjere om haldningane informanten har til rettskriving er å definere som individuelle eller kontekstuelle. I og med at informanten har ein måte å ordlegge seg på som han ser på som identitetsfremjande, og at han, anten medvite eller umedvite, freistar å finne måtar å fremje identiteten sin på skriftleg ved å eksperimentere med

overdriven bruk av emotikon, kan det argumenterast for at haldningane hans er fundamentalt individuelle. Haldningane hans ligg på djupnenivå, etter den sosiopsykologiske tilnærminga, og dei er ikkje omskiftelege i høve til kontekst, slik som sosialkonstruktivistane tenkjer om haldningar. Haldningane hans vert avdekka gjennom å tolke kor konsekvent han er i utdjupinga av svara sine – forståing trumfar rettskriving, riktig og godt innhald trumfar skrivefeil. Sjølv om informant 3 i nokon høve vel å endre skriftspråket frå dialekt til ei blanding av dette og normert skriftspråk, vel han ikkje i nokon av spørsmåla der det er mogleg eit normert bokmål eller nynorsk som det som er mest riktig for han. Han tek likevel omsyn til konteksten, og meiner at det finst forskjell på korleis han skriv innan og utanfor skulen. Det endrar likevel ikkje på kva haldning informant 3 har til skriftspråket. Rettskriving er aldri det viktigaste.

#### 4.3.4 Samanfating

Resultata frå undersøkinga har vorte presentert frå ulike vinklar. Eg starta analysen med å sjå på korleis det samla testbatteriet svarte på spørsmåla i spørjeskjemaet. Desse resultata viste at informantane stort sett er samde om kva for kontekstar som er dei mest formelle, og kva krav desse høva stiller til skriftspråket. Etter kvart som spørsmåla vart meir spesifikt retta inn mot ulike situasjonar i skulen, vart det klart at skulen ikkje kan fungere som ein samla institusjon med høge krav til korrekt språk. Informantane viste at det berre er viktig å praktisere korrekt rettskriving i nokon fag. I andre fag er forståeleg bodskap og godt innhald det viktigaste.

I rettskrivingsprøva informantane møtte i setningsdiktaten, viste det seg at særskriving av samansette ord er ein feiltype som ga utslag i rettskrivinga hjå heile testbatteriet. Knytt opp mot spørsmåla i spørjeskjemaet som dreier seg om kva informantane tenkjer om rettskriving, viser analysen at det å alltid tenkje på rettskriving når ein skriv ikkje er einstyddande med å kunne skrive eit 100% korrekt skriftspråk. Dette vart synleg gjennom å sjå på samsvaret mellom korleis informantane svarte på spørsmåla om dei tenkte på rettskriving og rettskrivingsreglar når dei skriv, og kor viktig dei meiner det er med rettskriving i skulen, og dei faktiske skriveferdigheitene informantane viste i setningsdiktaten. Det betyr òg at sjølv om informantane ikkje har framifrå skriveferdigheiter og perfekt rettskriving, kan dei stadig ha ei haldning til at rettskriving er kjempeviktig.

Casestudia viste ei kopling mellom skriftleg dugleik og kompetanse, skriftleg åtferd og haldningar til rettskriving på eit djupare nivå. Dei tre informantane i studia viste at haldningar til skriftspråket i skulen kan vere både kontekstuelst skiftande ut i frå sosiale høve, tett bundne opp av eksplisitte og fastsette språknormer, og individuelle på djupnenivå utan påverknadskraft frå korkje skulesituasjonen eller andre kontekstar.

I det heile har analysen av dataa frå undersøkinga vist at det eksisterer haldningar til rettskriving i skulen. Desse haldningane fortel at den kollektive semja blant elevar på VG3-nivå er at rettskriving aldri er det aller viktigaste i alle skriftlege arbeid i skulen. Korrekt, normert skriftspråk har høg status og bør vere eit fastsett og uttalt krav berre i nokon fag. Elles er korrekt, normert skriftspråk etter fastsett språknorm den passande skriftforma i situasjonar som har høg formell status, som i arbeidslivet. I alle andre høve er ei idiosynkratisk skriftform, som eins eiga dialekt omsett til skrift, den viktigaste norma for elevane på VG3.

## 5 Konklusjon

### 5.1 Oppsummering av oppgåva sin bygnad

«Det er helt greit å skrive som en full sjømann.», skreiv Sanna Sarromaa i kronikken *Det norske språkets forfall* i 2014 (Sarromaa, 2014). I kronikken med den skarpe tittelen er ikkje Sarromaa nådig i sin kritikk av kor gale det står til med nordmenn sine skriveferdigheiter. Ein av mange peikefingrar retter Sarromaa mot skulen og lærarane, og gjev dei skulda for å a) ikkje sjølv vere gode nok til å skrive og b) ikkje lære norske elevar å skrive godt nok. Ein sak er at ein «utlending», som Sarromaa ironisk kallar seg sjølv, ikkje alltid har korrekt syntaks eller nyttar preposisjonar feil i praktiseringa av norsk. Nordmenn generelt er for dårlege til å skrive, er hennar standpunkt.

Denne oppgåva har handla om emnet rettskriving. Utan å vere like streng som Sarromaa er i sin kronikk, har emnet for oppgåva likevel vorte til på bakgrunn av ein gryande uro for kva retning skriftspråket vårt er på veg i. Eg valte difor som humanistane å gå «ad fontes» - til kjeldene. Eg ønska difor å undersøkje korleis det sto til med rettskrivinga i skulen.

Sosiolingvistane meiner at «[..]språket er intimt forbundet med alle former for sosiale, kulturelle, psykologiske og politiske aspekter som inngår i vår hverdag.» (Mæhlum et al., 2008, s. 13). Min ståstad har vore, og er, at ikkje berre talespråket, men òg skriftspråket, er påverka av desse aspekta. Samtidig finst det ei semje hjå sosiolingvistane om at mellom anna sosiale og kulturelle høve påverkar korleis me brukar språket vårt. Denne teorien har eg overført til skriftspråket. Eg har som eit utgangspunkt tenkt at skulen som fagleg, utdanningsansvarleg og haldningsdannande institusjon er ein kontekst som påverkar både talespråket og skriftspråket til dei som er knytt til han. Slik kan ein seie at det finst normer for kva som er forventa i all form for språkbruk, skriftleg og munnleg, som er knytt til denne institusjonen (Brunstad, 2000; Vikør, 1988). Skulen er følgjeleg ein språkinstitusjon.

Det er naivt å anta at ein sjølv sagt skriv korrekt bokmål eller nynorsk på skulen. Normert skriftspråk med ordlister, grammatikksamlingar og reglar. Om skriftspråket i likskap med talespråket er forma av sosiale, kulturelle og andre aspekt, vert det meiningslaust å påstå at skulespråket går klar av slik påverknad.

Min påstand er at dette handlar om haldningar til skriftspråket. Difor har eg bygd oppgåva rundt haldningar. Problemstillinga eg freista å svare på var denne: «Kva for haldningar har elevar på VG3 til rettskriving i skulen?» Med ei slik problemstilling tok oppgåva eit kombinert sosiolingvistisk og didaktisk perspektiv. Språkhaldningar viser seg å i høgaste grad kunne knytast til både talemål og skriftspråk.

Haldningar er ikkje synlege, og kan ikkje observerast direkte (Hvenekilde Seim, 2005, s. 47). På bakgrunn av dette fann eg at haldningar til skriftspråket kan avdekkast gjennom å tolke svar på ulike spørsmål knytt til nettopp rettskriving, i kombinasjon med rettskrivingsprøvar. For å svare på problemstillinga gjennomførte eg ei todelt undersøking. Eg undersøkte skriftspråkkompetanse og -dugleik, undersøkte kva tankar og meiningar informantane hadde om rettskriving i ulike situasjonar og i ulike kontekstar, og ut i frå resultata frå desse vart kva haldningar elevar på VG3 har til rettskriving i skulen avdekka.

For å syne skriftleg dugleik og kompetanse tok eg utgangspunkt i eit feilskrivingsfenomen eg opplever som utbreidd i skriftspråket – særskriving av samansette ord. Med å undersøke dette feilskrivingsfenomenet hamna oppgåva i fotspora til fleire andre studentar som hadde gjort forskingsarbeid på nettopp dette fenomenet. Eigenarta i denne oppgåva er at det ikkje er feilskrivingsfenomenet i seg sjølv som er undersøkingsobjektet. Eg nyttar fenomenet for å avdekke og analysere i kor stor grad feiltypen *er* ein utbreidd feiltype hjå informantane, og på den måten som ei prøving av informantane sin kompetanse i å skrive korrekt norsk skriftspråk.

For å vise skriftleg åtferd bidrog informantane med å svare på eit spørjeskjema som bedde dei om å tenkje gjennom om dei var opptekne av rettskriving, kor dei passa mest på rettskrivinga si, kor rettskriving høyrer heime, om dei tenkjer det er viktig i ulike høve med meir. Svara på spørjeskjemaet gav meg målbare resultat eg kunne analysere for å avdekke informantane sine haldningar til rettskriving i eit kollektivt format.

For å på djupnenivå undersøke haldningane til rettskriving, valte eg å gjere casestudium av tre informantar. Desse informantane sine rettskrivingsprøvar og spørjeskjema vart forklart ut ifrå ulike tilnæringsmetodar til haldningsteori, og denne analysen avdekka individuelle haldningar til rettskriving.

Spørjeskjemaet om haldningar til rettskriving, rettskrivingsprøvene og dei tre casestudia gav resultat som gjorde det mogleg å svare på problemstillinga.

## 5.2 Kva fortel resultata frå undersøkinga om haldningar til rettskriving?

Funna frå undersøkinga leier mot eit svar på problemstillinga. «For å få tak i haldningane må ein utleie dei frå eit heilskapsinntrykk av åtferda, kunnskapane og dei kjenslemessige reaksjonane til ein person» (Johansen, 2005, s. 65). Den skriftlege dugleiken åt informantane i testbatteriet som gjennomførte setningsdiktaten fortel at elevane ikkje er stødige nok i rettskriving til å kunne gje att ein diktattekst korrekt, sjølv om dei er på VG3-nivå og har hatt

13 år med grunnskuleopplæring og like mange år med norskundervisning. Informantane viser med dei ulike feiltypane dei gjer i setningsdiktaten at elevar på VG3-nivå ikkje har morfologiske, fonologiske og ortografiske kunnskapar nok til å meistre reglane knytt til dette spesifikke feilskrivingsfenomenet. Dei kjenslemessige reaksjonane deira på spørsmål om rettskriving kan målast ut i frå svara dei gjev i spørjeskjemaet, og desse viser:

Eit fleirtal av informantane synest det er mest idiosynkratisk å skrive dialekt. Fleirtalet av informantane meiner det er lettast for dei å vere seg sjølv om dei får skrive på dialekta si (40/74), men flest informantar synest det er lettast å uttrykke seg skriftleg på bokmål (30/74). Informantane viser med dette både eit behov for å fremje identiteten sin i språket sitt, samstundes som dei viser at det er lettast for dei å uttrykke seg om ein kan bruke eit normert skriftspråk kor ein kan stø seg på reglar.

Det førekjem ingen diktatteklar utan feil knytt til feilskrivingsfenomenet setningsdiktaten var konstruert for å avdekke. Å tenkje på rettskriving og rettskrivingsreglar når ein skriv er ikkje einstyndande med å ha eit 100% korrekt skriftspråk. Ein kan skrive eit skriftspråk med feil og manglar og likevel ha ei haldning til at rettskriving er kjempeviktig – og motsett.

Informantane vel i hovudsak å skrive dialekta si i kommunikasjon med andre utanfor skulen. Dei vel normert hovudmål i situasjonar med høg formell status, som arbeidsplassen eller i skulen. Utanfor situasjonar med høg formell status meiner informantane at det ikkje er viktig å tenkje på rettskriving. Det viktigaste er å verte forstått.

Informantane meiner rettskriving berre høyrer heime i nokon høve i skulen. I norskfaget kan språket vere ein del av vurderingsgrunnlaget, men i andre fag er innhaldet langt viktigare enn språket. Òg her er det viktigaste å verte forstått. Skulen er ikkje ein samla språkinstitusjon med krav om korrekt, normert språk.

Funna fortel at informantane har ei haldning til rettskriving som seier at rettskriving hovudsakeleg er forbunde med korrekt, normert bokmål eller nynorsk. Å skrive korrekt, normert bokmål eller nynorsk er lite identitetsfremjande, og dei kjenner ikkje at dei kan vere

seg sjølv når dei skriv det. Dialekt er passande i dei fleste situasjonar, og er motsetninga til kva dei tenkjer på når dei tenkjer på rettskriving og korrekt, normert språk. Rettskriving er i skulen berre viktig i fag kor det finst eit spesifikt, uttalt krav om korrekt, normert skriftspråk. Elevane si haldning til rettskriving er at ho berre høyrer til i eit fåtal situasjonar i kvardagen.

### 5.3 Kva fortel casestudia om haldningar til rettskriving?

I casestudia kunne eg i større grad gå i djupna av informantsvar, og sjå på samsvaret mellom språkleg åtferd og kunnskap, samt kjenslemessige reaksjonar, for å sjå på korleis haldningane deira kan forklarast. Handsaminga av setningsdiktat og spørjeskjema hjå dei tre informantane gav desse funna:

- 1) Ein kan kjenne på «ei indre plikt» til å skrive korrekt, normert skriftspråk, men likevel velje ein annan skriftleg språkform, så lenge dei sosiale rammene godtek det. Døme: I skulen skriv eg helst dialekta mi.
- 2) Ein kan tenkje at å skrive dialekta si er det mest idiosynkratiske, men dei internaliserte normene og dei kontekstuelle krava gjer at ein innrettar seg etter eksplisitt formulerte språknormer. Døme: I skulen skriv eg korrekt, normert hovudmål.
- 3) Ein kan lausrive seg frå alle kontekstuelle krav om korrekt, normert skriftspråk og berre halde seg til at det som skal formidlast vert formidla på ein forståeleg måte. Døme: I skulen skriv eg slik at innhaldet er korrekt og vert forstått slik eg vil.

Desse funna underbygger tanken om at elevane i VG3 absolutt har haldningar til rettskriving. Kva val dei gjer i bruk av skriftnorm heng saman med haldningane deira til rettskriving, og kva for høve og kontekstar som bringer med seg ulike krav til skriftspråk. Korleis haldningane deira påverkar vala dei tek med skriftspråket kan forklarast av dei ulike tilnæringsmetodane for haldningsforskning; dei sosialpsykologiske, sosialkonstruktivistiske og mentalistiske haldningstilnærmingane. Haldningar finst på djupne- eller overflatenivå, dei er individuelle eller lett omskiftelege i møte med sosiale og kulturelle settingar. Dei tre informantane i casestudiet har vore døme på ulike måtar å definere haldningar på.



## 5.4 Kva haldningar har elevar på VG3-nivå til rettskriving i skulen?

Ei kollektiv haldning blant elevar på VG3 er at dei oppfattar at det eksisterer eit krav til rettskriving i skulesamanheng, men at dette kravet bygger på eksplisitt formulerte normer om kva som vert sett på som korrekt, heller enn skrivne reglar dei er nøydde til å følge. Det betyr at elevane ikkje oppfattar at rettskriving, som i korrekt, normert nynorsk eller bokmål, er eit fastsett og reglementert krav dei må følgje, heller ei taus norm med lite støtte i deira fellesskap. Svaret på problemstillinga må difor vere at VG3-elevane sine haldningar er at rettskriving er naudsynleg i nokon høve i livet, men ikkje i alle. Haldningane deira er at rettskriving høyrer heime i nokon fag i skulen, men ikkje i alle.

Svaret på problemstillinga verkar etter denne konklusjonen svært enkel. Elevane på VG3-nivå på denne skulen har haldningar til rettskriving som samsvarer med den språklege dugleiken og kompetansen deira. Haldningane deira er at rettskriving ikkje er eit krav som må dekkast for å gjere det godt i ulike fag i skulen. Haldningane deira er grunna i at skulen som ein formell kontekst ikkje lenger har status som ein språkinstitusjon. Det er berre spesifikke fag som held på krava om korrekt, normert språk, ikkje skulen som samla eining. Det er dei sosiale og relasjonelle høva som verkar inn i kva skriftspråk som er språknorma for desse elevane. Rettskriving er bokmål eller nynorsk. Dialekt er «fritt» for reglar og difor ein skriftleg fristad kor ein ikkje treng å vere «på». Haldningane deira til rettskriving er at ho ikkje treng å vere perfekt heile tida – berre ein vert forstått.

## 5.5 Veggen vidare

Arbeidet med denne masteroppgåva har vore særst lærerikt og interessant. Fleire nye spørsmål har dukka opp undervegs, og fleire retningar å gå vidare i har vist seg som aktuelle skulle ein ønskje det. Å undersøkje korleis lærarar på vidaregåande skules underviser i rettskriving kunne vore eit interessant prosjekt, det same hadde vore å gjere vidare analyser av rettskrivingsproblematikk hjå eldre informantar, for å sjå på om rettskriving er noko som vert betre eller verre med åra, når ein ikkje lenger er i utdanning. Å undersøkje rettskriving i ein annan kontekst enn skulen kunne òg vore interessant. I det heile vil det vere å ta eit steg

vidare i haldningsforskinga å gjere vidare forsking på skriftspråket i ulike kontekstar.  
Oppgåva har i det heile vist at det absolutt eksisterer haldningar til skriftspråk.

## 6 Litteratur

- Brunstad, E. (2000). *Språknormer som forskingsobjekt. Refleksjonar kring språknormomgrepet og språknormforskinga*. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/5100/Endre.%20vitskapsartikkel%202.pdf?sequence=1>
- Eik, R. (2019). *The Morphosyntax of Compounding in Norwegian* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Grafisk senter.
- Enger, H.-O., & Kristoffersen, K. E. (2000). *Innføring i norsk grammatikk. Morfologi og syntaks*. Landslaget for norskundervisning (LNU) / J.W. Cappelens forlag a-s. <https://www.nb.no/items/064918d195bfeef3a7a505d4f4ac7c5c?page=5&searchText=norsk%20grammatikk>
- Faarlund, J. T., Lie, S., & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget AS. <https://www.nb.no/items/3edb3d931ecb29750772b864a9c3bdb0?page=5&searchText=oaid:%20oai:nb.bibsys.no:999617528154702202%22>
- Holmes, J., & Wilson, N. (2017). *An Introduction to sociolinguistics* (5. utg.). Routledge.
- Hoas, K. A. (2008). *Særskrivingsmønstre* [Masteravhandling, Universitetet i Oslo]. [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26705/Hoas\\_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26705/Hoas_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hvenekilde Seim, I. M. (2005). Språkhaldninger og undersøkelser av dem. *Målbryting*, 7, 45–49. <https://doi.org/10.7557/17.4775>
- Johansen, I. (2005). Språkhaldningar og språkhandlingar. *Målbryting*, 7, 61–88. <https://doi.org/10.7557/malbr.2005.7>
- Kulbrandstad, L. A. (1998). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05?lplang=http://data.udir.no/kl06/nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del—Verdiar og prinsipp for grunnopplæringa. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Lunde, M. G. (2021). *Forsterker økt engelskpåvirkning tendensen til særskrivning av sammensatte ord? En kvantitativ undersøkelse gjennomført i sju klasser på 10.trinn* [Masteravhandling, Høgskulen på Vestlandet]. [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2770421/Lunde\\_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2770421/Lunde_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lunde, M. M. (2005). Haldningar – finst dei? Og er dei i så fall å finne i individa eller i det sosiale rommet mellom dei? Ei drøfting av haldningsomgrepet ut frå ulike tilnæringsmåtar. *Målbryting*, 7, 7–44. <https://doi.org/10.7557/malbr.2005.7>

- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røynealand, U., & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk* (2. utgave). Cappelen Damm AS.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). NSD. NSD. [www.nsd.no](http://www.nsd.no)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Sakshaug, L. (1992). *Særskrivning av samansette ord i norsk* [Masteravhandling]. Universitetet i Trondheim.
- Sarromaa, S. (2014, september 8). Det norske språkets forfall. VG. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/vLKbV/kronikk-det-norske-spraakets-forfall>
- Språknytt. (2021). Hva er en rettskrivingsnorm? *Språknytt*.
- Språkrådet. (2021, oktober 15). *Eitt eller fleire ord*. [https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/Eitt\\_eller\\_fleire\\_ord/](https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/Eitt_eller_fleire_ord/)
- Torp, A. (2015, desember 17). *Liker du Gammel Ost og Krum Kaga?* Språkrådet. [https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Eldre/Liker\\_du\\_Gammel\\_Ost\\_og\\_Krum\\_Kaga/](https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Eldre/Liker_du_Gammel_Ost_og_Krum_Kaga/)
- Ulveseter, A. (2013). *Bilder i kampen mot særskrivingsfeil*. Facebook.com. [https://www.facebook.com/ettord/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/ettord/?ref=page_internal)
- Universitetet i Oslo. (2021). *Nettskjema—Spørreskjemaer, påmeldinger, bestillinger*. Nettskjema. <https://nettskjema.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, mai 7). *Språklege minoritetar og skriftleg sidemål*. Språklege minoritetar og skriftleg sidemål. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nynorsk/sprakleg-minoritatar-og-skriftleg-sidemal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, desember 8). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Vikør, L. S. (1988). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. Novus Forlag as.
- Walmsness, R. (2000). *Særskrivning av sammensatte ord. En studie av feiltypen hos grunnkurselever i videregående skole* [Masteravhandling, Universitetet i Oslo]. Norskkrift. [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2012102206034?page=1](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012102206034?page=1)

## 6.1 Figurar og tabellar

Figur 1 Døme på todelt spørsmål med plass til utdjuping	43
Figur 2 Døme på fleirvalsspørsmål	43
Figur 3 Døme på matrisespørsmål	44
Figur 4 Svar på spørsmål 1 og 2 frå det samla testbatteriet	45
Figur 5 Oversyn på svar på spørsmål 8 frå det samla testbatteriet	47
Figur 6 Spørsmål 4 og 5 bokmål      Figur 7 Spørsmål 4 og 5 nynorsk	48
Figur 8 Svar på spørsmål 9 frå det samla testbatteriet	49
Figur 9 Svar på spørsmål 10 frå det samla testbatteriet	49
Figur 10 Spørsmål 13 med svar frå heile testbatteriet	52
Figur 11 Svar på spørsmål 17a frå det samla testbatteriet	54
Figur 12 Svar på spørsmål 19 frå det samla testbatteriet	57
Figur 13 Svar på spørsmål 26 frå det samla testbatteriet	60
Figur 14 Svar på spørsmål 27 og 28 frå det samla testbatteriet	61
Figur 15 Svar på spørsmål 32 frå det samla testbatteriet	64
Figur 16 Svar på spørsmål 35 og 36 frå det samla testbatteriet	65
Figur 17 Oversyn på feilskrivingsmengd hjå informantutval, jf. spørsmål 8	69
Figur 18 Oversyn på feilskrivingsmengd hjå informantutval, jf. spørsmål 35	73
Tabell 1 Svar på spørsmål 18 frå heile testbatteriet	55
Tabell 2 Utbreiing av feilskrivning hjå informant 1	76
Tabell 3 Utbreiing av feilskrivningar hjå informant 2	81
Tabell 4 Utbreiing av feilskrivningar hjå informant 3	86

## 6.2 Liste over vedlegg

- 1: Samtykkeskjema godkjent av NSD
- 2: Roar Walmsness sin setningsdiktat. Eg gjennomførte dei utheva setningane.
- 3: Fritekstsvaer på spørsmål 17b
- 4: Fritekstsvaer på spørsmål 23b
- 5: Fritekstsvaer på spørsmål 29b
- 6: Fritekstsvaer på spørsmål 37
- 7: Fritekstsvaer på spørsmål 10b
- 8: Informant 1, casestudium – transkripsjon av setningsdiktat
- 9: Informant 1, casestudium – svar på spørjeskjema
- 10: Informant 2, casestudium – transkripsjon av setningsdiktat
- 11: Informant 2, casestudium – svar på spørjeskjema
- 12: Informant 3, casestudium – transkripsjon av setningsdiktat
- 13: Informant 3, casestudium – svar på spørjeskjema
- 14: Oversyn over resultat på setningsdiktaten frå heile testbatteriet
- 15: Spørjeskjema

## **Vedlegg 1: Samtykkeskjema frå NSD**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **Holdninger til språk?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ungdommer på videregående skoles forhold til språk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Målet med undersøkelsen er å undersøke forhold mellom ungdommer på videregående skole og språk. Resultatet fra undersøkelsene skal analyseres i en masteroppgave knyttet til nordisk og lesevitenenskapstudiet ved Universitetet i Stavanger.

Opplysningene som framkommer av undersøkelsen vil bare være synlige for studenten som gjennomfører undersøkelsen samt dennes veileder ved Universitet i Stavanger. Alle opplysninger som kan knyttes til informantene vil bli destruert/slettet etter at undersøkelsen er gjennomført. Det vil ikke bli presentert opplysninger som kan knyttes til personer i avhandlingen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger

Institutt for kultur- og språkstudier

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Undersøkelsen ønsker å avdekke forhold knyttet til ungdom på videregående skoles forhold til språk, og du som elev på videregående skole på VG3-nivå er derfor en aktuell kandidat for undersøkelsen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Ved å delta på undersøkelsen godtar du å gjennomføre tre «runder». Disse rundene består av ulike opplysninger som skal samles inn, og gjennomføres ved innsamling av håndskrevet materiale + utfylling av elektroniske spørreskjema.

Opplysninger som samles inn blir systematisert i et elektroniske databehandlingssystem. Du vil bli bedt om å oppgi alder, kjønn, klasse og initialer. Undersøkelsene inneholder spørsmål om ditt forhold til skriftspråk.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Din deltakelse i prosjektet vil ikke under noen omstendighet ha påvirkning på måloppnåelse eller vurderinger i din skolehverdag.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som har tilgang til opplysninger om deg og informasjonen du oppgir:

Studenten som utfører undersøkelsen

Studentens veileder ved studiestedet

Alle data knyttet til undersøkelsen vil oppbevares på en kryptert/låst ekstern plattform. All informasjon fra undersøkelsen vil analyseres i låste programmer som krever *Feide*-innlogging, eller totrinns-autentisering fra eier.

Den elektroniske undersøkelsen blir gjennomført i programmet «Nettskjema» utarbeidet og eid av Universitetet i Oslo. Programmet krever totrinns-autentisering.

Ingen av opplysningene som samles inn vil være gjenkjennbare i en publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene makuleres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Ved prosjektslutt blir alle innsamlede opplysninger destruert/slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Stavanger ved Cathrine Sofie S. Vikshåland og/eller David Albert Natvig.

Vårt personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Cathrine Sofie S. Vikshåland

(Forsker)



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Holdninger til språk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i innsamling av håndskrevet materiale
- å delta i elektronisk spørreundersøkelse

Jeg samtykker til at disse opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Roar Walmsness sin setningsdiktat. Eg gjennomførte dei utheva setningane.

1. Vi er forbannet på de bortskjemte niendeklassingene som sist lørdagskveld omdannet hjemmet vårt til en svinesti med sigarettstumpmerker i teppet, oppkast på soveværelset, knuste pilsflasker og pizzasaus i sofaen.
2. Vertinnen for vandalene, vår ellers så ansvarsbevisste tenåringsdatter, ba om unnskyldning for fylleorgien, men slo ettertrykkelig fast at de voksnes partyvaner kunne være like sterke skrekkopplevelser.
3. Vi fikk vårt pass påskrevet med detaljbeskrivelser av halvsprøe, gamle kvinnfolk og innpåslitne, sexfikserte mannfolk, alle godt alkoholpåvirket.
4. Husket vi ikke sjalusidramaet på sankthanskvelden i fjor da onkel Torbjørn prøvde seg på hun superteite samboerdama til onkel Olav?
5. Neida, vi voksne er festfyllesvin vi også, akkurat som ungdommen.
6. Norge vant fotballandskampen overbevisende, ifølge VGs ekstrautgave.
7. Den døvstumme jenta ble funnet knivstukket og livstruende skadd ved fotgjengerovergangen.
8. Hylleseksjonen var stappfull av billigbøker, ukeblader og annen kiosklitteratur, men jeg fant ikke den spesielle pocketboka jeg hadde etterlyst.
9. Økonomidirektøren var kjempefornøyd med januarsalget, og annonserte etter flere salgsmedarbeidere, designkonsulenter og systemutviklere.
10. Datavarehuset reklamerte med minipris på lommekalkulatorer, introduksjonstilbud og kontantrabatt på alle merkevarer.
11. En råkald desemberdag eksploderte hjemmebrentapparatet, og den knallblå, spesialinnredede ungkarsboligen gikk i lufta.
12. Innbakt svinefilet i sursøt saus, i lag med dampkokt ris, er kjempedeilig.
13. Søndagsåpne dagligvareforretninger bør totalforbys.
14. I en helsides annonse reklamerte kjøpesenteret med alt fra superkraftige ullstilongs, dongeribukser og collegegensere, slitesterke stretchlaken, spesialdekor til badetrommet, hjertevennlig soyaolje, alt til lavpris.
15. Elektroingeniøren, som var økonomiansvarlig i Vålerengas supporterklubb, ble innlagt på intensivavdelingen med hjerteflimmer etter en nestenulykke.
16. Da forhandlingsresultatet ble offentliggjort, uttrykte miljøvernministeren tvil om hvorvidt den nye klimaavtalen forutsatte strakstiltak.

### Vedlegg 3: Fritekstsvaer på spørsmål 17b

#### Nynorsk:

17b. Korfor? \*

Synest du det er viktig at du skriv «godt norsk», når du skriv utanfor skulen, altså at du skriv riktig?

- Det blir ikkje like personleg, og kan virke for formelt.
- fordi jeg blir forstått selv om ikke alt er gramatisk rett.
- Vett kje

#### Bokmål:

17b. Hvorfor? \*

Synes du det er viktig at du skriver «godt norsk», når du skriver utenfor skolen, altså at du skriver *riktig*?

- kommer an på situasjonen
- Ingen aning, gjør hva du vil
- ikke nødvendigvis
- nei for meg er ikke det så veldig viktig
- utenfor skolen synes jeg det ikke er viktig, det kommer selvfølgelig ann på hva jeg skriver og til hvem, men generelt så bryr jeg meg ikke.
- Det spørres på situasjonen, hvis det er søknader og logg eller div. andre saklige ting er det en god ting å skrive riktig, men hvis jeg snakker med venner er det egentlig det samme om jeg skriver bra eller dårlig.
- Altså å skrive riktig er viktig, men en trenger ikke å være så bekymret om det. Hadde det vært en knapp som det sto litt på hadde jeg tatt den.
- vett ikke
- syntes ikke det
- skolen er profesjonelt, seriøst
- Det er viktig i situasjoner som omhandler et eventuelt arbeidsforhold.
- nei
- perfektjonist, og jeg er optadd av at folk forstår hva jeg skriver til dem
- jobbsøknad, annonser, bedre samtaler
- På fritiden opplever jeg selv at det ikke noe stort behov for å skrive "godt norsk".
- Jeg føler ikke at det er viktig å skrive godt norsk utenfor skolen fordi alle forstår deg og det du kommer med uansett, også i tillegg hvis jeg skriver en melding til en venn så skriver jeg fort og fult av skrivefeil, men det gjør det bare morsomt.
- Det er viktig å skrive godt nok til art andre skjønner hva en mener.
- Jeg synes det er viktig fordi på denne måten vil en ikke glemme hvordan man skriver morsmålet når man evt. må det. Det er ikke slik at alle "språks reglene" blir kastet i søppelet, det er forskjell på å skrive dialekt og å skrive feil som f.eks "ikje, "fårr" (har venner som skriver dette istedenfor for, som igjen kanskje er blitt til dialekt men jeg synes det er litt dumt)
- Bare i formelle situasjoner, når det gjelder jobbsøknad, skriving til ukjent personer osv. Blant venner, familie eller ved andre uformelle handlinger så er det ikke så viktig så skrive "godt norsk".
- .
- Så lenge folk skjønner er det bra nok
- spørres hvem eller hva jeg skriver til
- Fordi det virker uprofesjonelt ut om du har skrivefeil
- idk
- Nei
- Så jeg ikke forvirrer leseren
- vet ikke
- Jeg syns ikke det men det er godt trening
- Jeg synes det er viktig til en viss grad

- Både og. For å kunne opprettholde skrivingen
- .
- eg passer på det med rettskrivingen, men eg skriver på min egen dialekt
- Sånn jeg ikke gjør det til en uvane at jeg gjør den samme skrivefeilen på skolen også
- Det er fordel på skole, og er positivt å kunne sitt språk riktig, for det er en del av identiteten.
- det er som oftes til venner eller familie så nei
- Må jo kunne skrive rett utenfor skolen også, det blir jo på en måte en øvingsplattform.
- for å trene mer på rett skriving selv jeg er ikke på skolen, så synes jeg fortsatt at det er viktig å skrive rett norsk.
- nei
- .
- v
- fordi det kommer godt med i situasjoner som jobbsøknader, og det kommer flere øyeblikk i livet hvor det kommer godt med
- dersom jeg skriver " godt norsk" når jeg er hjemme kan dette påvirke meg positivt.
- nei, så lenge er forståelig så er det nok
- Av og til til personer som du skal vise respekt for eksempel
- Synes ikke det er så viktig
- Som jeg nevnte tidligere, så handler det om å få folk til å forstå. Derfor er det lettest å holde seg til bokmål, som de fleste kan og forstår godt.
- for at andre skal forstå hva du mener og for å ikke bli misforstått
- for å lære seg bedre med å skrive
- det er viktig at du skriver rett og riktig slit at folk forstår det du skriver og ikke tolker melingen feil.
- Til tross for å skrive for det meste dialekt utanfor skolen, prøvar eg å vere obs på at det er så rett som mogleg, og forståeleg som mogleg opp mot rettskrivingsregler, som stor bokstav, og ikkje for mykje forkortingar av ord.
- Fordi alle bør kunne det
- Jeg tror ikke folk bryr seg om jeg skriver på dialekten min eller ikke, og derfor synes jeg ikke det er viktig så lenge de forstår hva jeg mener.
- Det har ikke så mye å si hvordan du skriver på fritida.
- Jeg mener så lenge en klarer å kommunisere effektivt, betyr det ikke så mye om man skriver "er" eller "e". Til tross for det er det selvfølgelig nyttig å skrive ordentlig fordi da tar det lengre tid å glemme det.
- Jeg tenker ikke så mye over det
- Om jeg skal kommunisere med for eksempel sjefen min vil jeg stå frem som en seriøs person og kunne skrive riktig
- Man kan kommunisere på andre skiftsspråk enn norsk.
- nei syns ikke det så lenge de folket jeg skriver til forstår
- Nei, det gjør jeg ikke siden det er mer naturlig for meg å skrive som som jeg snakker og korte ned ordene slik som det = d og til = t
- Syntes det er viktig med tanke på at andre skal forstå hva jeg skriver.
- Vet ikke
- jeg tror ikke det er kjempe viktig å skrive på en måte som er kjempe bra utenfor skolen, så lenge du skriver på en måte som er forståelig.
- Det er viktig å kunne rett måte å skrive på
- Synes ikke det er viktig fordi det går som regel kjappere om en skriver på dialekt, fordi en ikke må bry seg på samme måte om grammatiske feil.
- Spørns hvilken setting, men jeg mener at det er viktig å kunne ha et godt ordforråd og at du kan formulere deg på en bra og forståelig måte.
- Fordi jeg ikke vil framstå som at jeg ikke kan skrive. Og fordi det bare føles unaturlig å skrive feil.
- Fordi vanligvis svarer jeg så kjapt som mulig og sjekker ikke

- ingen retter eller har behov for å utdype eller rettskriving når det er utenfor skolen, med mindre det er i sammenhenger som jobb osv. men venner og familiemedlemmer reagerer ikke på det for det er så normalisert
- I mer formelle sammenhenger er det viktig å være saklig slik at kommunikasjonen kan foregå på best mulig måte. jeg tror det er lettere å kommunisere ved å bruke "godt norsk" fremforbi dialekt.
- for å skrive godt nor jeg på skolen
- Når jeg f.eks. skriver med venner utenfor skolen er jeg ikke like opptatt av rettskriving.

## Vedlegg 4: Fritekstsvaer på spørsmål 23b

### Nynorsk:

23b. Korfor/korfor ikkje? \*

Korrigerer du andre om du ser at dei skriv feil?

- Eg vil ikkje vere den som pirkar
- For å hjelpe i skolesammenheng, ikke hjemme.
- A

### Bokmål:

23b. Hvorfor/hvorfor ikke? \*

Korrigerer du andre om du ser at de skriver feil?

- fordi det kan virke nedlatende og frekt
- For å ikke være en bessewisser
- fordi
- nei for jeg synes det er frekt
- jeg bryr meg ikke om de skriver rett eller feil
- hvis det gjelder skolearbeid så kan jeg si fra at de skriver feil/riktig, men hvis jeg får en SMS der noen har skrevet feil sier jeg ikke noe
- Kommer ann på om de vil har meningen min eller ikke
- Det er ikke nødvendig å korrigere alt, når det er skolerelatert og de spør om hjelp kan jeg korrigere, viss ikke gjør jeg det som regel ikke.
- for å visa at eg e bedre å må lera de
- i tekster som skal leveres inn er det for personens eget beste, noen ganger er det ikke nødvendig å rette på personen
- For de har ikke spurt om hjelp.
- nei
- perfeksjonist
- kommer an på situasjon.
- Jeg ønsker ikke å fornærme hun/han.
- Vis det passe til situasjonen og jeg ikke forstyrrer den som skriver kan jeg påpeke at det står feil i teksten, men hvis ikke lar jeg dem bare holde på videre
- Jeg korrigerer andres skrivefeil for jeg vet jeg helst vil unngå det selv, og tenker dermed at de også vil unngå det. I tillegg skjer dette automatisk.
- Det kommer an på. Jeg vil ikke at vennene mine skal føle at jeg retter på dem, mens når en kollega skal sende melding til kunder korrigerer jeg.
- For å poengtere at de har gjort en feil, sånn at de kan rette opp feilen og ikke gjenta den i framtiden.
- Hjelpe dem
- Unødvendig
- gidder ikke
- Det spør hvor mange feil personen har og om deg er en viktig innlevering
- usikker
- For å skjønne hva som har blitt skrevet, så spør man.
- Det er ikke min sak i å rette andres sine form for skriving
- Spør hva det gjelder.
- Orke ikke
- Vet ikke
- For å hjelpe.
- ,

- dersom de skriver f.eks en viktig melding eller en skoleoppgave korrigerer eg dersom eg ser skrivefeil, men sånn som på sosiale medier og sms bryr eg meg ikkje om det
- Det er ikke vits å rette på andre sine skrivefeil i ein melding, det kan godt hende de vet om det selv bare at de ikke gidde å rette opp før de sendte
- Når jeg korrigerer så gjør jeg bare det om det er en fast feil, ikke en slurvfeil.
- viss det ikke er i skolesammenheng, og jeg forstår hva de skriver bryr jeg meg ikke :)
- For det irriterer meg at noen for eksempel ikke vet forskjellen på "i går va eg med hu" og "i går hva eg med hu". Bare småting.
- noen ganger tenker jeg at de kan være fornærme, vis jeg korrigerer dem.
- ikke mitt problem
- .
- er ikke så viktig visst jeg forstår budskapet
- ikke mitt problem
- føler dette er deres ansvar
- spør kva for ein sammenheng
- Pga det er frekt
- for å hjelpe
- Føler det blir litt rart av og til å drive å rette på hvordan andre skriver hele tiden. Om det er i skolesammenheng og jeg føler det kan hjelpe, så sier jeg selvfølgelig i fra om jeg ser at noen har skrivefeil.
- Ja for å hjelpe dem
- for at de skal vite hvordan det skrives. og jeg ikke sier siden jeg er ikke norsk så tenker jeg kanskje jeg har feil og ikke han eller hun
- gjør det av og til spør hvem sin det er
- Berre dersom det er ei oppgave som krevjar at ein skriv rett.
- Fordi de skrev feil?
- Gjør det av og til vis jeg sitter ved siden av noen så sier jeg ifra.
- Vil ikke legge meg opp i slike ting
- Dersom det er en større skoleoppgave som skal leveres inn gjør jeg det, viss fokuset i oppgaven er innhold over form derimot sier jeg ikke noe.
- Så lenge jeg klarer å lese det så bryr det meg ikke så mye.
- For å rette opp
- Av og til dersom det er en morsom skrivefeil, men også som konstruktiv kritikk.
- ja hvis de er venner og det er viktig
- Det er ikke min plass i en sosial setting
- Kanskje, kommer an på personen. Typ dersom noen kolleger skriver feil på en plakat, det kan være litt viktig for butikkens "image"
- Av og til
- i enkelte sammenhenger kan det misforståes
- For å si ifra som en god klassekamerat
- Om det er vurderingssituasjon, ja. Om ikke så får de ta det selv.
- vil ikke virke uhøflig eller at jeg fokuserer på det
- Jeg korrigerer hvis det føles naturlig. Hvis jeg skal lese gjennom en venn sin skoleoppgave er det jo viktig å korrigere skrivefeil, men dersom noen sender meg en melding bryr jeg meg ikke med å rette på dem.
- Fordi noen ganger så er det ikke så viktig
- føler ikke det har så mye å si, så lenge jeg skjønner hva personen vil få frem.
- slik at de kan lære, og eventuelt bli oppfattet bedre av personen som skal lese teksten deres.
- ikke min jobb å rette andre sin feil
- Om noen spør meg om å lese over kan jeg korrigere hvis det er noe jeg legger merke til er feil, men ellers pleier jeg ikke si noe med mindre det er nære venner.

## Vedlegg 5: Fritekstsvaer på spørsmål 29b

### Nynorsk:

29b. Korfor? \*

Synest du det er greit at lærarane dine i fag som naturfag, historie eller matematikk korrigerer språket ditt?

- Dersom feilen utgjer ein stor forskjell er det greit å korrigere
- .
- J

### Bokmål:

29b. Hvorfor? \*

Synes du det er greit at lærerne dine i fag som naturfag, historie eller matematikk korrigerer språket ditt?

- fordi det er fag der teorien og de aktuelle faktaene er viktigere enn rettskrivingen
- Disse fagene handler ikke primært om språk, men kan rette på det om en skriver så uforståelig og dårlig at en ikke kan skjønne det.
- fordi jeg er ikke der for å lære om språket
- viss det blir vanskelig å forstå deg og du formulerer deg dårlig er det ok
- dersom setningene mine er vanskelige å forstå så er det greit at de retter
- av og til, men viktigste er egentlig innhold i slike fag, men spørres hvordan det er skrevet, hvis det er skrevet ekstremt uoversiktlig og dårlig er det greit å få en tilbakemelding på det.
- Jeg vet jeg sliter med rettskriving så det er helt greit at de gjør det.
- Det er ikke det som burde ha noe å si i andre fag en norsk. Innholdet gjelder mer en språket i slike fag, i norsk er språket en viktig del av læringen for å se hvor du ligger.
- fordi i naturfag fokuserer jeg på å huske ting å tang å eg drite i om eg har skrivefeil
- fagspråk er ofte viktig
- For det inngår ikke i hovedessensen til faget.
- nei
- Enkelte fagord er greit å skrive riktig, da mange er like og du kan ha vært uheldig å skrevet et ord med annen betydning. Men ellers er det meningsløst å rette på vanlig skrivning om en foreksempel glemmer en "e" i ordet "jeg" og slikt.
- unødvendig, ikke del av pensum i matte å skrive rett
- Det er bare positivt å få tips til hvordan man kan skrive bedre.
- Dersom feil i norsken utgjør uenigheter ved et svar grunnet at det kan da tolkes på flere måter, der bare en måte er rett. Den rette måten burde da vært skrevet og ikke misforståelsen.
- Jeg synes det er greit om de ikke skjønner hva man skriver, men jeg synes innholdet i faget er mye viktigere i slike fag. Er man en 6er elev i naturfag synes jeg man ikke skal bli dratt ned i karakter pga språket.
- Fordi disse fagene er ikke norskfaget. Jeg synes det er viktigere å fokusere på det som det aktuelle faget faktisk handler om og ikke måten en skriver på.
- Ja, fordi kanskje så har du skrevet noe på en litt "skeiv" måte eller det er riktig men ikke helt formelt etter boka.
- Handler ikke om språk men innhold
- Hvis det er et fagord relevant til faget
- alt kan bli feil hvis en ikke retter det
- Det spørres på oppgaven og i faget. I matte synes jeg språket har liten betydning, men i historie har det større betydning
- usikker
- Vist det er helt uforståelige ord så er det greit.
- Da vet jeg at det ikke bare er i norsken jeg har bruk for rettskriving
- De burde fokusere på det faglige.
- Ikke jobben deres



- Alltid greit å være obs på feilene man gjør, sånn at vi ikke gjør samme feil neste gang.
- For språk har ikke så mye å si i disse fagene.
- ,
- de kan korrigere språket for å hjelpe meg, men det er ikkje greit viss det går utover karakteren i andre fag enn norsk
- Nei siden i de fagene er det innholdet som er viktigst, så lenge det går an å skjønne hva som blir skrevet så syntes jeg ikke de skal korrigere på språket
- Er det noe vi ofte gjør feil som lærerene legger merke til, syns jeg det er heilt okei å gi beskjed om det. Er bare bra at lærerere vil at vi skal gjøre det bra på skolen.
- for det er ikke der fokuset skal ligge, er det i matte er det viktigere jeg klarer regnestykke enn at jeg har skrevet teksten etterpå riktig
- For man kan jo ikke skrive en tekst å ha helt skivebom på flere ord. En tekst skal være lett å flyte gjennom.
- de fagene er innholdet viktigere enn rett skrivning.
- hvis d er heilt fint er det jo fint å bli korrigert på
- .
- er jo ikke det som er det aller viktigste i faget
- om det er skikkelig ille så er det greit, men ser ikke noe behov for å rette småfeil
- språket er viktig slik at lærerene skal forstå det du har gjort. ved å skrive rett gjør du det enklere å forstå
- det er ikkje språket mitt som er poenget, men forståelse
- Det er ikke språket som du skal bli vurdert i
- Syns det er greit med tanke om hvis språket mitt er helt uforståelig og vansklig å lese så er det jo ikke så bra
- I disse fagene føler jeg at det er innholdet som skal telle. Men om det er innleveringsoppgaver der du må skrive masse, som for eksempel en rapport i naturfag, så er det viktig at man skriver på en god måte, så da forstår jeg at man kan bli trukket ned for dårlig språk.
- innholdet er viktigst
- for å skjønne svare ditt
- av og til fordi noen ganger kan det sikkert være vanskelig for dem å forstå hva du har skreve
- Med tanke på at det ikkje er hovudformålet med faget, og ein kanskje ofte har nok med å lære seg innhaldet, meiner eg det ikkje bør vere for stort fokus. Ein tenkjer ofte best når ein skriv slik ein snakkar.
- Fordi de fagene ikke handler om hvor god du er til og skrive
- Synes det er greit, men jeg synes ikke det bør gå utover noe karakter eller en vurdering.
- Det er ikke like nødvendig i disse fagene. Derfor er det unødvendig å bruke tid på det.
- Det er litt dommt om jeg kommer til en profesjonell setting og fortsatt skriver mye feil. Spesielt siden jeg har dysileksi trenger jeg litt ekstra oppfølging.
- slik at jeg ikke blander to ord som ligner og skriver det rette.
- Om du skriver helt feil kan det være greit å bli rettet
- innhold er viktigere enn språket.
- ja hvis jeg har skrevet feil
- Det er ikke kriteriene i de fagene, så lenge du viser fagkunnskap skal det være nokk
- Dersom en har skrevet noe som gjør at hovedpoenget i teksten din kommer ut feil, føler jeg en har margin for å kunne rettlede på det skrevne.
- Spørs, innholdet e viktigare
- det skal ikke ha noe med det du kan så lenge det er forståelig
- Nei
- Innholdet er viktigere enn at jeg har skrevet "ikkje" når jeg skriver på BM
- det er ikke det som er fokuset i faget
- Jeg synes det er greit fordi det kan hjelpe deg å ikke begå den samme feilen igjen når det kanskje kan ha større konsekvenser. Men jeg synes ikke det skal ha noen innvirkning på karakteren i slike fag.
- Fordi i matte så er det ikke så viktig Kunskapet er mer viktig
- det har ikke noe med rettskriving å gjøre, i disse fagene skal man lære noe annet.
- Viktig å skrive skikkelig i visse tilfeller.

- for å bli bedre på språket
- I disse fagene er ikke språket like viktig, men det er fremdeles viktig å skrive på en måte som gjør at andre lett kan forstå innholdet i teksten.

## Vedlegg 6: Fritekstsvar på spørsmål 37

### Nynorsk:

-

### Bokmål:

37. Har du fått noen tanker om rettskriving du har lyst til å dele?

- nei
- nei
- :)
- får dårligere karakter pga omformulering og språk
- nei
- Jeg har begynt å tenke på det at vi alltid blir vurdert i rettskrivning, når vi ikke vet hvordan vi skal skrive rett, og at dette ikke helt gir mening eller er rettferdig.
- nei.
- Nah
- Nah fam
- Nei
- nei
- Nop
- Ha mer om det på skolen.
- Nei
- .
- v
- nei
- Nei
- nei
- så lenge det ikke er til noen voksne så er det ikke så viktig
- Det er vanskelig å vite når en skal ha bindestrek mellom ord eller ikke.
- nei

## Vedlegg 7: Fritekstsvaer på spørsmål 10b

### Nynorsk:

10b. Korfor? \*

Meiner du at det er nødvendig å vere flink til å skrive?

- Det er nødvendig i nokre situasjonar, men ikkje alle.
- Kun i skolesammenheng for å få god karakter. Man kan skrive helt ok, og fortsatt bli relativt enkelt forstått av andre.
- Ja

### Bokmål:

10b. Hvorfor? \*

Mener du at det er nødvendig å være flink til å skrive?

- For å være forståelig skriftlig, er det en pluss å være flink til å skrive.
- Så lenge du kan snakke
- ikke nødvendigvis
- det er nødvendig for eksempel ved en jobbsøknad, og generelt om du skal sende en mail eller melding for å bli forstått
- det kommer an på hvilken situasjon du skal skrive i.
- Du bør kunne skrive hvis det gjelder karakterer, jobb, søknader og div. arbeidsting. Men hvis en er på sosiale medier trenger en nødvendigvis ikke være veldig god til å skrive
- Det er viktig å kunne være god på å få budskapet ut, og derfor må du være litt flink til å skrive.
- det er en universell måte å uttrykke seg på om er nødvendig uansett hvor du havner i livet.
- kan være kjekt å kunne skrive fint viss du ska skriva på et kort elns
- i noen tilfeller kan det være viktig, og å kunne vise profesjonalitet i språket
- For en skal skrive søknader, CV svare på mail osv.
- skal ikke bli jounalist
- vet ikke
- i forhold til skole og studering
- Å ha et godt skriftspråk er nødvendig i de jobber i arbeidslivet. Likevel er ikke dette tilfellet for alle arbeidsplasser.
- I visse tilfeller kan det å være flink til å skrive hjelpe deg, slik som for eksempel i jobbsøknad, i innlegg som blir publisert på nettet og i en jobb dersom man jobber med avis eller lignende. Men ellers trenger man ikke å være 100% perfekt når man skriver, ettersom man bare skal klare å gjøre seg forstått til den man skriver til, og ikke skrive 100 forskjellige ord for å kunne si "hei hvordan går det".
- Jeg mener det er nødvendig å være flink til å skrive for en skal klare å formidle noe til noen andre. Dermed er det viktig at dem forstår hva du mener. Er man ikke flink til å skrive er det kanskje ikke alle som forstår og det kan igjen føre til missforståelser.
- Det viser kompetanse. Jeg opplever at når en er god til å skrive får en bedre fram det en skal si, på en måte som gjør at leseren lettere henger med og tenker at skribenten er smart Når jeg leser ting som er dårlig skrevet får jeg inntrykk av at skribenten gjerne ikke er så klok (akademisk, har ikke noe med det sosiale å gjøre)
- Fordi det er viktig å skrive riktig sånn at du ikke skaper misfortåelser over tekst
- Litt
- For å skriva bra søknad osv
- for att andre skal forstå
- Fordi man må skrive bra når man skal skrive til en sjef eller når man skal levere CV-er og søknader. Det ser uprofesjonelt ut når man har mange skrivefeil
- usikker, men for fremtiden
- Fordi folk skal skjønne hva som blir skrevet :)
- Så andre kan forstå deg
- Hvis ikke får du dårlig karakter i Norsk på skolen.
- På skolen ja
- Jeg mener at det er mange steder det er en fordel å være flink til å skrive.

- Du viser at du har gått på skole å kan skrive korrekt.
- .
- i jobbsammenhenger og skule er det jo lurt å være flink til å skrive. men så lenge skriftspråket ditt er forståelig er det nok ikkje nødvendig å være så altfor flink
- Siden vi gjer det hver dag.
- For vis vi lærer det i ung alder, vil det være en fordel på skolen.
- rettskrivning er viktig, du virker mer formell og er det til noe offisielt kan det gi bedre inntrykk.
- Det kommer godt med uansett hva du holder på med
- jo man må kunne skrive på tiden vi er på nå, det mest av kommunikasjon går på sosial media.
- kanskje
- For du kommer alltid til å trenge skriving.
- seif
- kommer godt med i livet
- å skrive er noe som man kommer til å drive med hele livet
- kommunikasjon og forståelse
- Formelle tekster og søknader til jobb for eksempel
- Føler det er nødvendig å skrive slik at andre kan forstå deg men trenger ikke vær perfekt og veldig bra
- Mener det er litt nødvendig å være flink, for å få frem det du mener, på en god måte. Det kan være vanskelig å få andre til å forstå hva du mener, om du ikke skriver det på en forståelig måte.
- fordi du får bruk for det overalt
- for framtiden hvis man skal skrive noe viktig så må skriftlig språket være bra
- ja det er viktig å kunne skrive for å kunne skaffe en jobb i fremtiden. det er viktig å kommunisere med folk
- For å gjere seg forstått av andre i landet. Ved skulearbeid eller andre oppgåver som kanskje andre enn dei der du bur skal lese, bør ikkje blandast for mykje med dialekt.
- Nødvendig i mange jobber og alle bør lære seg og skrive skikkelig
- Jeg mener at det er nødvendig å kunne skrive godt nok til at du klarer å formidle det du vil si, men mer enn det er ikke nødvendig.
- Det sier litt om hvem du er, dersom du er flink til å skrive vil det høres ut som om du er en flinkere person. Dersom en søker jobb og skriver en bra søknad teller det bedre enn å skrive mye feil og "ikke" bry deg.
- Det er nyttig for effektiv kommunikasjon, spesielt i profesjonelle situasjoner.
- Er nyttig å kunne om du skal arbeide med noe på dataen og må skrive noe.
- For en menneskelig grunn, at andre skal skjønne deg og at du klarer å skrive skikkelig når det må til
- fordi det skal være mulig å forstå hverandre, men det må bare forstås til en viss grad.
- fordi du trenger det videre i livet
- Det er en fordel i arbeidslivet for eksempel
- Det er kanskje ikke like farlig i dag å være dårlig til å skrive. Rettskrivnings programmer gjør mye av jobben en før bare måtte huske selv. Når det kommer til det av litt mer viktig grad, som f.eks. setningoppbygning mener jeg dette burde sitte for å sikre forståelse hos andre.
- Mye du blir vurdert på innen både jobb og utdanning kan ha mye å sei på kossen du skrive
- Jeg tenker at man slepper å være kjempe flink til å skrive, men å skrive på en måte som gjør det mulig for deg å kommunisere med andre
- Det er lurt å kunne skrive med flyt og rettskriving i arbeidslivet
- Man trenger det kanskje ikke for og kunne skrive en melding hjem, men for at en kan kunne ordlegge seg rett på vurderinger eller om man skal holde en tale foran et folk, eller om man skal sende ut en høring.
- Kunne formulere ting på en bra måte.
- Det er viktig å klare å kommunisere det du ønsker å kommunisere skriftlig. Når du skriver har språket alt og si, du kan ikke lene deg på kroppsspråk og tonefall. Derfor blir formuleringen din viktig for å uttrykke det du ønsker å uttrykke på riktig måte.
- Jeg tenker det viktigste er at du får frem det du vil, om man har skrive feil, men personen du skriver til skjønnte det så har det ingenting å sei for min del
- skriving brukes til det meste her i livet. f.eks om en skal søke på en jobb vil det se dårligere og mindre seriøst ut om en skriver dialekt ovenfor bokmål eller nynorsk

- det er flere situasjoner hvor det er viktig å skrive formelt og skikkelig feks jobbsøknader, prøver eller annen kommunikasjon med personer man ikke kjenner.
- skrive mer en vanlig
- Jeg tror det å være flink å skrive er en god ting, nettopp fordi det gjør at du enklere kan uttrykke deg gjennom tekst. Likevel er det ikke nødvendig. Selv om man kanskje ikke er svært sterk skriftlig, kan man fremdeles være veldig flink muntlig. Å være flink til å skrive er derfor ikke nødvendig, men definitivt et pluss.

## Vedlegg 8: Informant 1, casestudium – transkripsjon av setningsdiktat

- 1) Den døvstumme jenta ble funnet knivstukket og livstruende skadd ved fotgjengerovergangen.
- 2) Hylleseksjonen var stappfull av billigbøker, ukeblader og annen kiosklitteratur, men jeg fant ikke den spesielle pocket-boka jeg hadde etterlyst.
- 3) Økonomidirektøren var kjempefornøyd med Januarsalget og annonserte etter flere salgsmedarbeidere, design-konsulenter og Systemutviklere
- 4) Datavarehuset reklamerte med mini-pris på lommekalkulatorer, Introduksjonstilbud og kontant-rabatt på alle merkevarer
- 5) En råkald desemberdag eksploderte hjemmebrent-apparatet og den knallblå, spesialinnredede ungers-boligen gikk i luften.
- 6) Søndagsåpne dagligvareforetninger bør total-forbys.
- 7) I en helsides annonse reklamerte kjøpesenteret med alt fra super-kraftige ullstilongs, dongeribukser og College-gensere, Slitesterke stretch-laken, spesialdekor til baderommet, hjerte-vennlig Soyaolje, alt til lav-pris.
- 8) Elektro-ingeniøren som var Økonomi-ansvarlig i Vålerengas supporter klubb ble innlagt på intensiv-avdelingen med hjerte-flimmer etter en nesten-ulykke
- 9) Da forhandlingsresultatet ble offentliggjort, uttrykte miljøvernministeren tvil om hvorvidt den nye klimaavtalen forutsatte Straks-tiltak.

## **Vedlegg 9: Informant 1, casestudium – svar på spørjeskjema**

### **Holdninger til språk (BM)**

#### **Runde 2 - Del 1: Språk og identitet**

**1. Tenker du at talespråket ditt forteller noe om identiteten din?**

Nei

**2. Tenker du at skriftspråket ditt forteller noe om identiteten din?**

Nei

**3a. Hva er lettest for deg; å snakke eller å skrive?**

Snakke

**3b. Hvorfor?**

**Hvorfor er denne måten lettest, tror du?**

Når en skriver har en et tak en når, der man ikke kan få like mye ned på papiret som man f.eks. kunne dersom man snakket.

**4. Hvordan er det lettest for deg å være «deg selv», skriftlig? Er det ved å skrive**

Dialekten din

**5. Hvilken målform synes du det er lettest å uttrykke deg med skriftlig?**

Bokmål

**6a. Klarer du å kjenne igjen venner/kolleger/foreldre/besteforeldre på måten de skriver på?**

Ja

**6b. På hvilken måte?**

**Klarer du å kjenne igjen venner/kolleger/foreldre/besteforeldre på måten de skriver på?**

Typiske trekk de bruker i skrivemåten sin, typ. forkortelser, emoji'er og språkbruk (dialekter osv. )

**7a. Tror du venner/kolleger/foreldre/besteforeldre kan kjenne igjen deg, i måten du skriver på?**

Ja

**7b. Hvordan?**

**Tror du venner/kolleger/foreldre/besteforeldre kan kjenne igjen deg, i måten du skriver på?**

Mye det samme som på 6b. Språket en bruker, samt forkortelser og "tone" i språket.

**8. Tenker du på rettskriving og rettskrivingsregler når du skriver?**

Av og til

**9. Tenker du selv at du er flink til å skrive?**

Ja

**10a. Mener du at det er nødvendig å være flink til å skrive?**

Litt

**10b. Hvorfor?**

**Mener du at det er nødvendig å være flink til å skrive?**



Det er kanskje ikke like farlig i dag å være dårlig til å skrive. Rettskrivnings programmer gjør mye av jobben en før bare måtte huske selv. Når det kommer til det av litt mer viktig grad, som f.eks. setningoppbygning mener jeg dette burde sitte for å sikre forståelse hos andre.

## **Runde 2 - Del 2: Skriftspråk utenfor skolen**

### **11a. På hvilken måte kommuniserer du med venner utenfor skolen?**

**Velg alle svaralternativene du bruker.**

I fysiske møter

SMS

Muntlig anrop

Snapchat

Messenger

E-post

Teams

### **11b. Hvis du trykket på "Annet": Hvilke andre kommunikasjonsplattformer bruker du?**

Ikke besvart

### **12a. Hvordan skriver du når du kommuniserer med venner?**

Dialekten min

### **12b. Annet - udyp:**

#### **Hvordan skriver du når du kommuniserer med venner?**

Skriver hovedsakelig på dialekten min.

### **13. Hvordan skriver du når du kommuniserer med:**

**(Sjekk gjerne telefonen din for å være sikker)**

#### **Mamma/pappa/foresatt?**

Dialekten min

#### **Bestemor/bestefar?**

Dialekten min

#### **Lærer/ansatt på skolen?**

Blanding

#### **Trener på lag/klubb?**

Dialekten min

#### **Sjef på jobben?**

Dialekten min

#### **Venner/søsken?**

Dialekten min

#### **Kolleger?**

Dialekten min

#### **Klassekamerater?**

Dialekten min

**14. Hvilke steder er det mest sannsynlig at du skriver ditt hovedmål? (nynorsk eller bokmål)**

**Du kan krysse av på flere svar**

På skolen

I forbindelse med kjøp og salg

**15. Hvilke steder er det mest sannsynlig at du skriver på en annen måte enn normert bokmål eller nynorsk, altså på dialekt eller på et annet språk?**

**Du kan krysse av på flere svar**

Hjemme

På skolen

På arbeid

I forbindelse med trening

I forbindelse med hobby

I forbindelse med kjøp og salg

I fritida

I sosiale medier/på nett

**16. Synes du selv at det er forskjell på måten du skriver på når du er på skolen, og når du er hjemme?**

Ja

**17a. Synes du det er viktig at du skriver «godt norsk», når du skriver utenfor skolen, altså at du skriver riktig?**

Ja

**17b. Hvorfor?**

**Synes du det er viktig at du skriver «godt norsk», når du skriver utenfor skolen, altså at du skriver riktig?**

Syntes det er viktig med tanke på at andre skal forstå hva jeg skriver.

**18. Hvor tenker du det er viktig med rettskriving? Kryss av i ruta. 10 er kjempeviktig,**

**1 er helt uviktig**

**Hjemme**

5

**På arbeid**

8

**I brev**

8

**I annonser**

10

**I skolearbeid**

10

**I chat**

5

**I jobbsøknad**

10

**På prøver**

10

**I SMS**

5

**Ved kjøp/salg på nettet**

10

**På reklameskilt**

10

**I innleveringsoppgaver**

10

**I sosiale medier**

10

**Runde 2 - Del 3: Skriftspråk i skolen**

Alle spørsmålene dreier seg om **NORSK SKRIFTSPRÅK**, men spørsmålene er ikke direkte knyttet til **NORSKFAGET**, med mindre dette er poengtert i spørsmålet.

**19. Er du opptatt av rettskriving?**

Ja

**20a. Sjekker du om du skriver riktig når du skriver på skolen?**

Ja

**20b. Hvordan sjekker du om du har skrevet riktig?**

**Sjekker du om du skriver riktig når du skriver på skolen?**

ofte gjennom word eller diverse grammatikk-programmer.

**21. Korrigerer du deg selv om du ser at du har skrevet noe feil?**

Ja

**22. Legger du merke til feil i andre sin rettskriving?**

Ja

**23a. Korrigerer du andre om du ser at de skriver feil?**

Av og til

**23b. Hvorfor/hvorfor ikke?**

**Korrigerer du andre om du ser at de skriver feil?**

Kanskje, kommer an på personen. Typ dersom noen kolleger skriver feil på en plakat, det kan være litt viktig for butikkens "image"

**24. Vet du hvordan du kan sjekke om du har skrevet noe riktig eller galt?**

Ja

**25. Retter lærerne dine på språket ditt?**

Ja, i norskfaget

**26. Synes du det er viktig at lærerne retter på språket ditt?**

Ja, i alle fag

**27. Hva tenker du om hvordan lærerne vurderer f.eks. en oppgave du har skrevet, ut ifra språket ditt i norskfaget?**

Helt greit å vurdere språket

**28. Hva tenker du om hvordan lærerne vurderer f.eks. en oppgave du har skrevet, ut ifra språket ditt i andre fag enn norsk?**

Innholdet er viktigere enn språket

**29a. Synes du det er greit at lærerne dine i fag som naturfag, historie eller matematikk korrigerer språket ditt?**

**Dette spørsmålet gjelder andre fag enn norskfaget.**

Av og til greit

**29b. Hvorfor?**

**Synes du det er greit at lærerne dine i fag som naturfag, historie eller matematikk korrigerer språket ditt?**

Dersom en har skrevet noe som gjør at hovedpoenget i teksten din kommer ut feil, føler jeg en har margin for å kunne rettlede på det skrevne.

**30. Tenker du at godt innhold i en oppgave du har skrevet bør veie tyngre enn skrivefeil?**

Ja

**31. Mener du at skrivefeil hindrer deg i å få de karakterene du mener at du fortjener?**

Nei

**32. Hvor mye tid opplever du at lærerne dine bruker på å undervise om rettskriving?**

**Dette gjelder for alle fag**

Sjeldnere

**33. Synes du lærerne dine fokuserer nok på å undervise i rettskriving?**

**Dette gjelder for alle fag.**

Vet ikke

**34. Synes du lærernes rettskrivingsundervisning samsvarer med hvor mye vekt de legger på rettskriving i vurderingssituasjoner?**

Ja

**35. Hvor viktig tenker du at det er med rettskriving i skolen?**

**Dette gjelder alle fag**

Litt viktig

**36. Hvor viktig tenker du at er med rettskriving utenfor skolen?**

Ikke viktig

**37. Har du fått noen tanker om rettskriving du har lyst til å dele?**

Det er vanskelig å vite når en skal ha bindestrek mellom ord eller ikke.

## Vedlegg 10: Informant 2, casestudium – transkripsjon av setningsdiktat

1. Den døvstumme jenta ble funnet knivstukket og livstruende skadd ved fotgjenger overgangen.
2. Hylle seksjonen var Stappfull av billigbøker, ukeblader og annen Kiosklitteratur, men jeg fant ikke den Spesielle pocketboka jeg hadde etterlyst.
3. Økonomi direktøren Var Kjempe fornøyd med Januar Salge, og anonnserte etter flere Salgsmedarbeidere, Designkonsulenter og Systemutviklere.
4. Datavarehuset reklamerte med minipris på lomme kalkulatorer, Introduksjonstilbud og kontaktrabatt på alle merkevarer.
5. En rå klar Desember dag ekspoderte hjemmebre-nt apparatet, og den knall blå Spesial innredede Ungkarsboligen gikk i lufta.
6. Søndagsåpne dagligvare foretninger bør totals forbys
7. I en helsides annonse reklamerte kjøpesenteret med alt fra Superkraftige ull stilongs, dongeribukser og Collegegensere, Slitesterke Stretch laken, Spesial dekor til baderommet, hjertevennlig Soyaolje, alt til lav pris.
8. Elektroinginøren Som var Økonomi ansvarlig i Valregnas Supporter klubb, ble innlagt på intensivavdelingen med hjerteflimmer etter en nesten ulykke.
9. Da forhandlingsresultate ble offentligjort uttrykte miljøvern ministeren tvil om hvor vidt den nye Klimaavtalen forutsatte straks tiltak.

## **Vedlegg 11: Informant 2, casestudium – svar på spørjeskjema**

### **Holdninger til språk (BM)**

#### **Runde 2 - Del 1: Språk og identitet**

##### **1. Tenker du at talespråket ditt forteller noe om identiteten din?**

Ja

##### **2. Tenker du at skriftspråket ditt forteller noe om identiteten din?**

Ja

##### **3a. Hva er lettest for deg; å snakke eller å skrive?**

Skrive

##### **3b. Hvorfor?**

##### **Hvorfor er denne måten lettest, tror du?**

Enklere å få kontakt med andre og bli kjent.

##### **4. Hvordan er det lettest for deg å være «deg selv», skriftlig? Er det ved å skrive**

Dialekten din

##### **5. Hvilken målform synes du det er lettest å uttrykke deg med skriftlig?**

Dialekten min

##### **6a. Klarer du å kjenne igjen venner/kolleger/foreldre/besteforeldre på måten de skriver på?**

Av og til

##### **6b. På hvilken måte?**

##### **Klarer du å kjenne igjen venner/kolleger/foreldre/besteforeldre på måten de skriver på?**

På måten de skriver på, venner og søsken skriver mer dialekt og engelske ord. Eldre skriver bokmål og har dialekt ord i noen setninger.

##### **7a. Tror du venner/kolleger/foreldre/besteforeldre kan kjenne igjen deg, i måten du skriver på?**

Av og til

##### **7b. Hvordan?**

##### **Tror du venner/kolleger/foreldre/besteforeldre kan kjenne igjen deg, i måten du skriver på?**

Av og til, for jeg har mine ord og setningsoppbygninger folk kan kjenne seg ighen i, spesielt venner.

##### **8. Tenker du på rettskriving og rettskrivingsregler når du skriver?**

Av og til

##### **9. Tenker du selv at du er flink til å skrive?**

Litt

##### **10a. Mener du at det er nødvendig å være flink til å skrive?**

Ja

##### **10b. Hvorfor?**

Mener du at det er nødvendig å være flink til å skrive?

For vis vi lærer det i ung alder, vil det være en fordel på skolen.

## **Runde 2 - Del 2: Skriftspråk utenfor skolen**

### **11a. På hvilken måte kommuniserer du med venner utenfor skolen?**

**Velg alle svaralternativene du bruker.**

I fysiske møter

SMS

Muntlig anrop

Snapchat

Messenger

### **11b. Hvis du trykket på "Annet": Hvilke andre kommunikasjonsplattformer bruker du?**

Ikke besvart

### **12a. Hvordan skriver du når du kommuniserer med venner?**

Dialekten min

### **12b. Annet - udyp:**

**Hvordan skriver du når du kommuniserer med venner?**

Ikke besvart

### **13. Hvordan skriver du når du kommuniserer med:**

**(Sjekk gjerne telefonen din for å være sikker)**

#### **Mamma/pappa/foresatt?**

Dialekten min

#### **Bestemor/bestefar?**

Dialekten min

#### **Lærer/ansatt på skolen?**

Bokmål

#### **Trener på lag/klubb?**

Dialekten min

#### **Sjef på jobben?**

Bokmål

#### **Venner/søsken?**

Dialekten min

#### **Kolleger?**

Blanding

#### **Klassekamerater?**

Dialekten min

### **14. Hvilke steder er det mest sannsynlig at du skriver ditt hovedmål? (nynorsk eller bokmål)**



**Du kan krysse av på flere svar**

På skolen

På arbeid

I forbindelse med trening

I forbindelse med kjøp og salg

I sosiale medier/på nett

**15. Hvilke steder er det mest sannsynlig at du skriver på en annen måte enn normert bokmål eller nynorsk, altså på dialekt eller på et annet språk?**

**Du kan krysse av på flere svar**

Hjemme

I fritida

I sosiale medier/på nett

**16. Synes du selv at det er forskjell på måten du skriver på når du er på skolen, og når du er hjemme?**

Ja

**17a. Synes du det er viktig at du skriver «godt norsk», når du skriver utenfor skolen, altså at du skriver riktig?**

Ja

**17b. Hvorfor?**

**Synes du det er viktig at du skriver «godt norsk», når du skriver utenfor skolen, altså at du skriver riktig?**

Det er fordel på skole, og er positivt å kunne sitt språk riktig, for det er en del av identiteten.

**18. Hvor tenker du det er viktig med rettskriving? Kryss av i ruta. 10 er kjempeviktig, 1 er helt uviktig**

**Hjemme**

5

**På arbeid**

7

**I brev**

10

**I annonser**

10

**I skolearbeid**

10

**I chat**

3

**I jobbsøknad**

10

## **På prøver**

9

## **I SMS**

3

## **Ved kjøp/salg på nettet**

10

## **På reklameskilt**

10

## **I innleveringsoppgaver**

10

## **I sosiale medier**

8

## **Runde 2 - Del 3: Skriftspråk i skolen**

Alle spørsmålene dreier seg om **NORSK SKRIFTSPRÅK**, men spørsmålene er ikke direkte knyttet til **NORSKFAGET**, med mindre dette er poengtert i spørsmålet.

### **19. Er du opptatt av rettskriving?**

Litt

### **20a. Sjekker du om du skriver riktig når du skriver på skolen?**

Ja

### **20b. Hvordan sjekker du om du har skrevet riktig?**

#### **Sjekker du om du skriver riktig når du skriver på skolen?**

Ordbok på nett og søkefelt i word.

### **21. Korrigerer du deg selv om du ser at du har skrevet noe feil?**

Ja

### **22. Legger du merke til feil i andre sin rettskriving?**

Av og til

### **23a. Korrigerer du andre om du ser at de skriver feil?**

Vet ikke

### **23b. Hvorfor/hvorfor ikke?**

Korrigerer du andre om du ser at de skriver feil?

Når jeg korrigerer så gjør jeg bare det om det er en fast feil, ikke en slurvefeil.

### **24. Vet du hvordan du kan sjekke om du har skrevet noe riktig eller galt?**

Ja

### **25. Retter lærerne dine på språket ditt?**

Ja, i norskfaget

### **26. Synes du det er viktig at lærerne retter på språket ditt?**

Ja, i noen fag

### **27. Hva tenker du om hvordan lærerne vurderer f.eks. en oppgave du har skrevet, ut**

**ifra språket ditt i norskfaget?**

Helt greit å vurdere språket

**28. Hva tenker du om hvordan lærerne vurderer f.eks. en oppgave du har skrevet, ut**

**ifra språket ditt i andre fag enn norsk?**

Innholdet er viktigere enn språket

**29a. Synes du det er greit at lærerne dine i fag som naturfag, historie eller matematikk korrigerer språket ditt?**

**Dette spørsmålet gjelder andre fag enn norskfaget.**

Av og til greit

**29b. Hvorfor?**

**Synes du det er greit at lærerne dine i fag som naturfag, historie eller matematikk korrigerer språket ditt?**

Er det noe vi ofte gjør feil som lærerne legger merke til, syns jeg det er heilt okei å gi beskjed om det. Er bare bra at lærere vil at vi skal gjøre det bra på skolen.

**30. Tenker du at godt innhold i en oppgave du har skrevet bør veie tyngre enn skrivefeil?**

Kanskje

**31. Mener du at skrivefeil hindrer deg i å få de karakterene du mener at du fortjener?**

Av og til

**32. Hvor mye tid opplever du at lærerne dine bruker på å undervise om rettskriving?**

**Dette gjelder for alle fag**

1-2 ganger i uka

**33. Synes du lærerne dine fokuserer nok på å undervise i rettskriving?**

**Dette gjelder for alle fag.**

Nei

**34. Synes du lærernes rettskrivingsundervisning samsvarer med hvor mye vekt de legger på rettskriving i vurderingssituasjoner?**

Nei

**35. Hvor viktig tenker du at det er med rettskriving i skolen?**

**Dette gjelder alle fag**

Svært viktig

**36. Hvor viktig tenker du at er med rettskriving utenfor skolen?**

Viktig

**37. Har du fått noen tanker om rettskriving du har lyst til å dele?**

Ha mer om det på skolen.

## Vedlegg 12: Informant 3, transkripsjon av setningsdiktat

1. Den døvstumme jenta ble funnet knivstukket og livstruende skadd ved fotgjenger overgangen.
2. Hylleseksjonen var stappfull av billigbøker, ukeblader og annen kiosk litteratur, men jeg fant ikke den spesielle pocketboka jeg hadde etterlyst.
3. Økonomidirektøren var kjempefornøyd med januar salget og annonserte etter flere salgsmedarbeidere, design konsulenter og systemutviklere.
4. Datavarehuset reklamerte med minipris på lomme kalkulatorer, Introduksjonstilbud og kontant rabatt på alle merkevarer.
5. en råkald desemberdag eksploderte hjemmebrent apparatet og den knallblå spesial innredede ungarboligen gikk i lufta.
6. Søndagsåpne dagligvareforetninger bør totalforbys.
7. I en helsides annonse reklamerte kjøpesenteret med alt fra Superkraftige ullstilongs, dongerbokser og collage gensere, Slitesterke Stretch laken, spesialdekor til baderommet, hjertevennelig Soyaolje, alt til lavpris.
8. -> bla om
8. Elektroingeniøren som var økonomiansvarlig i Vålerengas supporterklubb, ble innlagt på intensivavdelingen med hjerte flimmer etter en nesten-ulykke.
9. Da forhandlings resultatet ble offentliggjort uttrykte miljøvern ministeren tvil om hvor vidt den nye klima avtalen forutsatte Strakstiltak.

## **Vedlegg 13: Informant 3, casestudium – svar på spørjeskjema**

### **Holdninger til språk (BM)**

#### **Runde 2 - Del 1: Språk og identitet**

##### **1. Tenker du at talespråket ditt forteller noe om identiteten din?**

Ja

##### **2. Tenker du at skriftspråket ditt forteller noe om identiteten din?**

Ja

##### **3a. Hva er lettest for deg; å snakke eller å skrive?**

Snakke

##### **3b. Hvorfor?**

##### **Hvorfor er denne måten lettest, tror du?**

Jeg liker best å kunne si ting, samtidig som man kan legge forskjellige trykk på ordene og forskjellige tonefall som gjør at man forstår om ting er ment som tull eller sarkasme uten å måtte skrive at det var ment som det.

##### **4. Hvordan er det lettest for deg å være «deg selv», skriftlig? Er det ved å skrive**

Dialekten din

##### **5. Hvilken målform synes du det er lettest å uttrykke deg med skriftlig?**

Dialekten min

##### **6a. Klarer du å kjenne igjen venner/kolleger/foreldre/besteforeldre på måten de skriver på?**

Ja

##### **6b. På hvilken måte?**

##### **Klarer du å kjenne igjen venner/kolleger/foreldre/besteforeldre på måten de skriver på?**

Jeg kan se hvem som skriver ut ifra måten de begynner setningene på, ut ifra hvor mange emojis dem bruker og ut ifra hvilken dialekt som blir brukt i teksten.

##### **7a. Tror du venner/kolleger/foreldre/besteforeldre kan kjenne igjen deg, i måten du skriver på?**

Av og til

##### **7b. Hvordan?**

##### **Tror du venner/kolleger/foreldre/besteforeldre kan kjenne igjen deg, i måten du skriver på?**

Det at jeg skriver på dialekt er en konkret måte å kjenne meg igjen på, også det at jeg er glad i å bruke et smilefjes for mye i teksten her og der.

##### **8. Tenker du på rettskriving og rettskrivingsregler når du skriver?**

Av og til

##### **9. Tenker du selv at du er flink til å skrive?**

Ja

##### **10a. Mener du at det er nødvendig å være flink til å skrive?**

Litt

## **10b. Hvorfor?**

### **Mener du at det er nødvendig å være flink til å skrive?**

I visse tilfeller kan det å være flink til å skrive hjelpe deg, slik som for eksempel i jobbsøknad, i innlegg som blir publisert på nettet og i en jobb dersom man jobber med avis eller lignende. Men ellers trenger man ikke å være 100% perfekt når man skriver, ettersom man bare skal klare å gjøre seg forstått til den man skriver til, og ikke skrive 100 forskjellige ord for å kunne si "hei hvordan går det".

## **Runde 2 - Del 2: Skriftspråk utenfor skolen**

### **11a. På hvilken måte kommuniserer du med venner utenfor skolen?**

#### **Velg alle svaralternativene du bruker.**

I fysiske møter

SMS

Muntlig anrop

Snapchat

### **11b. Hvis du trykket på "Annet": Hvilke andre kommunikasjonsplattformer bruker du?**

Ikke besvart

### **12a. Hvordan skriver du når du kommuniserer med venner?**

Dialekten min

### **12b. Annet - udyp:**

#### **Hvordan skriver du når du kommuniserer med venner?**

Ikke besvart

### **13. Hvordan skriver du når du kommuniserer med:**

(Sjekk gjerne telefonen din for å være sikker)

#### **Mamma/pappa/foresatt?**

Dialekten min

#### **Bestemor/bestefar?**

Blanding

#### **Lærer/ansatt på skolen?**

Blanding

#### **Trener på lag/klubb?**

Dialekten min

#### **Sjef på jobben?**

Dialekten min

#### **Venner/søsken?**

Dialekten min

#### **Kolleger?**

Dialekten min

#### **Klassekamerater?**

Dialekten min

**14. Hvilke steder er det mest sannsynlig at du skriver ditt hovedmål? (nynorsk eller bokmål)**

**Du kan krysse av på flere svar**

På skolen

I forbindelse med kjøp og salg

**15. Hvilke steder er det mest sannsynlig at du skriver på en annen måte enn normert bokmål eller nynorsk, altså på dialekt eller på et annet språk?**

**Du kan krysse av på flere svar**

Hjemme

I forbindelse med trening

I fritida

I sosiale medier/på nett

**16. Synes du selv at det er forskjell på måten du skriver på når du er på skolen, og når du er hjemme?**

Ja

**17a. Synes du det er viktig at du skriver «godt norsk», når du skriver utenfor skolen, altså at du skriver riktig?**

Nei

**17b. Hvorfor?**

**Synes du det er viktig at du skriver «godt norsk», når du skriver utenfor skolen, altså at du skriver riktig?**

Jeg føler ikke at det er viktig å skrive godt norsk utenfor skolen fordi alle forstår deg og det du kommer med uansett, også i tillegg hvis jeg skriver en melding til en venn så skriver jeg fort og fullt av skrivefeil, men det gjør det bare morsomt.

**18. Hvor tenker du det er viktig med rettskriving? Kryss av i ruta. 10 er kjempeviktig, 1 er helt uviktig**

**Hjemme**

3

**På arbeid**

6

**I brev**

8

**I annonser**

8

**I skolearbeid**

9

**I chat**

2

### **I jobbsøknad**

7

### **På prøver**

6

### **I SMS**

3

### **Ved kjøp/salg på nettet**

7

### **På reklameskilt**

8

### **I innleveringsoppgaver**

8

### **I sosiale medier**

7

## **Runde 2 - Del 3: Skriftspråk i skolen**

**Alle spørsmålene dreier seg om NORSK SKRIFTSPRÅK, men spørsmålene er ikke direkte knyttet til**

**NORSKFAGET, med mindre dette er poengtert i spørsmålet.**

### **19. Er du opptatt av rettskriving?**

Litt

### **20a. Sjekker du om du skriver riktig når du skriver på skolen?**

Ja

### **20b. Hvordan sjekker du om du har skrevet riktig?**

#### **Sjekker du om du skriver riktig når du skriver på skolen?**

Jeg går som regel over det jeg har skrevet en gang til etter jeg er ferdig bare for å sjekke om det som står skrevet er forståelig og rett slik at det kan brukes en annen gang også til for eksempel prøve øving

### **21. Korrigerer du deg selv om du ser at du har skrevet noe feil?**

Ja

### **22. Legger du merke til feil i andre sin rettskriving?**

Ja

### **23a. Korrigerer du andre om du ser at de skriver feil?**

Av og til

### **23b. Hvorfor/hvorfor ikke?**

#### **Korrigerer du andre om du ser at de skriver feil?**

Vis det passe til situasjonen og jeg ikke forstyrrer den som skriver kan jeg påpeke at det står feil i teksten, men hvis ikke lar jeg dem bare holde på videre

### **24. Vet du hvordan du kan sjekke om du har skrevet noe riktig eller galt?**



Ja

**25. Retter lærerne dine på språket ditt?**

Ja, i norskfaget

**26. Synes du det er viktig at lærerne retter på språket ditt?**

Ja, i noen fag

**27. Hva tenker du om hvordan lærerne vurderer f.eks. en oppgave du har skrevet, ut ifra språket ditt i norskfaget?**

Språket bør utgjøre bare en liten del av vurderingsgrunnlaget

**28. Hva tenker du om hvordan lærerne vurderer f.eks. en oppgave du har skrevet, ut ifra språket ditt i andre fag enn norsk?**

Innholdet er viktigere enn språket

**29a. Synes du det er greit at lærerne dine i fag som naturfag, historie eller matematikk korrigerer språket ditt?**

**Dette spørsmålet gjelder andre fag enn norskfaget.**

Av og til greit

**29b. Hvorfor?**

**Synes du det er greit at lærerne dine i fag som naturfag, historie eller matematikk korrigerer språket ditt?**

Dersom feil i norsken utgjør uenigheter ved et svar grunnet at det kan da tolkes på flere måter, der bare en måte er rett. Den rette måten burde da vært skrevet og ikke misforståelsen.

**30. Tenker du at godt innhold i en oppgave du har skrevet bør veie tyngre enn skrivefeil?**

Ja

**31. Mener du at skrivefeil hindrer deg i å få de karakterene du mener at du fortjener?**

Av og til

**32. Hvor mye tid opplever du at lærerne dine bruker på å undervise om rettskriving?**

**Dette gjelder for alle fag**

Sjeldnere

**33. Synes du lærerne dine fokuserer nok på å undervise i rettskriving?**

**Dette gjelder for alle fag.**

Nei

**34. Synes du lærernes rettskrivingsundervisning samsvarer med hvor mye vekt de legger på rettskriving i vurderingssituasjoner?**

Nei

**35. Hvor viktig tenker du at det er med rettskriving i skolen?**

**Dette gjelder alle fag**

Litt viktig

**36. Hvor viktig tenker du at er med rettskriving utenfor skolen?**

Litt viktig

**37. Har du fått noen tanker om rettskriving du har lyst til å dele?**

Jeg har begynt å tenke på det at vi alltid blir vurdert i rettskrivning, når vi ikke vet hvordan vi skal skrive rett, og at dette ikke helt gir mening eller er rettferdig

## Vedlegg 14: Oversyn på samansetjingar frå setningsdiktaten frå heile testbatteriet

#	Samansetjing	Særskrivne ord	%	Skrive med bindestrek	%	Skrive med bindestrek + lineskifte	%	Skrive med bindestrek + ukorrekt lineskifte	%	Samanskrivne korrekt	%	Ikkje skrive riktig nok	%	Manglar	%	SUM
1	døvtumme	14	15,56 %	3	3,33 %					69	76,67 %	3	3,33 %	1	1,11 %	90
2	knivstykke	5	15,56 %			1	1,11 %			83	92,22 %			1	1,11 %	90
3	livstruende	4	4,44 %			1	1,11 %			82	91,11 %	1	1,11 %	2	2,22 %	90
4	følgjengerovergangen	28	31,11 %	2	2,22 %	6	6,67 %			49	54,44 %	3	3,33 %	2	2,22 %	90
5	hylseseksjonen	14	15,56 %							75	83,33 %	1	1,11 %			90
6	stappfull	11	12,22 %							78	86,67 %	1	1,11 %			90
7	billigbøker	20	22,22 %			2	2,22 %			60	66,67 %	8	8,89 %			90
8	ukeblader	5	5,56 %			2	2,22 %	1	1,11 %	80	88,89 %	1	1,11 %	1	1,11 %	90
9	koskitteratur	27	30 %	3	3,33 %					53	58,89 %	4	4,44 %	3	3,33 %	90
10	pocketboka	27	30 %	8	8,89 %	3	3,33 %			49	54,44 %	3	3,33 %			90
11	etterlyst	4	4,44 %							85	94,44 %	1	1,11 %			90
12	økonomidirektøren	26	28,89 %	2	2,22 %					62	68,89 %					90
13	kjempeformøyd	54	60 %							36	40,00 %					90
14	januarsalget	38	42,22 %	3	3,33 %	7	7,78 %			42	46,67 %					90
15	salgsmedarbeidere	12	13,33 %	3	3,33 %	5	5,56 %	3	3,33 %	64	71,11 %	2	2,22 %	1	1,11 %	90
16	designkonsulenter	16	17,78 %	2	2,22 %	5	5,56 %	2	2,22 %	64	71,11 %	1	1,11 %			90
17	systemutviklere	14	15,56 %			5	5,56 %	1	1,11 %	66	73,33 %	2	2,22 %	2	2,22 %	90
18	datawarehuset	12	13,33 %							78	86,67 %					90
19	minipris	21	23,33 %	5	5,56 %	1	1,11 %			63	70,00 %					90
20	lomme kalkulatorer	10	11,11 %	2	2,22 %	5	5,56 %	3	3,33 %	70	77,78 %					90
21	introduksjonstilbud	16	17,78 %			2	2,22 %			72	80,00 %					90
22	kontantrabatt	26	28,89 %	2	2,22 %	8	8,89 %			53	58,89 %	1	1,11 %			90
23	merkevarer	10	11,11 %			1	1,11 %			79	87,78 %					90
24	ååkald	15	16,67 %	2	2,22 %					70	77,78 %	3	3,33 %			90
25	desemberdag	23	25,56 %	2	2,22 %					63	70,00 %	1	1,11 %	1	1,11 %	90

26	hjemmebrentapparatet	43	47,78 %	5	5,56 %	14	15,56 %	5	5,56 %	23	25,56 %									90
27	knallblå	38	42,22 %	1	1,11 %					50	55,56 %	1	1,11 %							90
28	spesialinnredede	38	42,22 %			3	3,33 %			47	52,22 %			2	2,22 %					90
29	ungkarstoligen	26	28,89 %	3	3,33 %	6	6,67 %			52	57,78 %	1	1,11 %	2	2,22 %					90
30	søndagsåpne	23	25,56 %							66	73,33 %	1	1,11 %							90
31	dagligvareforretninger	41	45,56 %	3	3,33 %					45	50,00 %	1	1,11 %							90
32	totalforbys	46	51,11 %	1	1,11 %	2	2,22 %	1	1,11 %	36	40,00 %	3	3,33 %	1	1,11 %					90
33	helsides	2	2,22 %							84	93,33 %	4	4,44 %							90
34	kjøpesenteret	1	1,11 %			2	2,22 %			87	96,67 %									90
35	superkraftige	25	27,78 %	1	1,11 %					64	71,11 %									90
36	ullstillonngs	6	6,67 %	6	6,67 %	2	2,22 %			73	81,11 %	3	3,33 %							90
37	dongertbukser	16	17,78 %	1	1,11 %	9	10,00 %	1	1,11 %	62	68,89 %	1	1,11 %							90
38	collegensere	37	41,11 %	8	8,89 %	4	4,44 %			38	42,22 %	3	3,33 %							90
39	stilessterke	18	20,00 %	1	1,11 %	1	1,11 %			67	74,44 %	2	2,22 %	1	1,11 %					90
40	stretchlaken	26	28,89 %	15	16,67 %	2	2,22 %			45	50,00 %	1	1,11 %	1	1,11 %					90
41	spesialdekor	48	53,33 %	1	1,11 %	1	1,11 %			39	43,33 %	1	1,11 %							90
42	baderommet	4	4,44 %	1	1,11 %	2	2,22 %			83	92,22 %									90
43	hertevennlig	22	24,44 %	3	3,33 %	7	7,78 %			57	63,33 %			1	1,11 %					90
44	soyaojle	21	23,33 %	7	7,78 %	1	1,11 %			60	66,67 %	1	1,11 %	1	1,11 %					90
45	lavpris	26	28,89 %	2	2,22 %					61	67,78 %			1	1,11 %					90
46	elektroningenløren	16	17,78 %	5	5,55 %					69	76,67 %									90
47	økonomiansvarlig	29	32,22 %	4	4,44 %	2	2,22 %	1	1,11 %	54	60,00 %									90
48	Vålerengas	0	0%			1	1,11 %	1	1,11 %	79	87,78 %	8	8,89 %	1	1,11 %					90
49	supperklubbb	29	32,22 %	4	4,44 %	1	1,11 %			50	55,56 %	5	5,56 %	1	1,11 %					90
50	innlagt	0	0%							89	98,89 %	1	1,11 %							90
51	intensivavdelingen	25	27,78 %	4	4,44 %	12	13,33 %	1	1,11 %	47	52,22 %	1	1,11 %							90
52	hjerterflimmer	15	16,67 %	1	1,11 %	2	2,22 %			70	77,78 %	2	2,22 %							90
53	nestenulykke	48	53,33 %	17	18,89 %	4	4,44 %	1	1,11 %	18	20,00 %	2	2,22 %							90
54	forhandlingsresultatet	27	30,00 %	1	1,11 %					60	66,67 %	2	2,22 %							90
55	offentliggjort	20	22 %	3	3,33 %	3	3,33 %			64	71,11 %									90



## Vedlegg 15: Spørjeskjema

### Del 1. Språk og identitet

1. Tenker du at talespråket ditt forteller noe om identiteten din?  
Ja/nei/vet ikke/annet
2. Tenker du at skriftspråket ditt forteller noe om identiteten din?  
Ja/nei/vet ikke/annet
3. a) Hva er lettest for deg; å snakke eller å skrive?  
Snakke/skrive/ingen forskjell/vet ikke
3. b) Hvorfor?  
Hvorfor er denne måten lettest, tror du? Utdyp:
4. Hvordan er det lettest for deg å være «deg selv», skriftlig? Er det ved å skrive bokmål/nynorsk/dialekten min/blanding/annet
5. Hvilken målform synes du det er lettest å uttrykke deg med?  
Bokmål/nynorsk/dialekten min/blanding/annet
6. a) Klarer du å kjenne igjen venner/kolleger/foreldre/besteforeldre på måten de skriver på?  
Ja/nei/av og til/vet ikke
6. b) På hvilken måte?  
Klarer du å kjenne igjen venner/kolleger/foreldre/besteforeldre på måten de skriver på? Utdyp:
7. a) Tror du venner/kolleger/foreldre/besteforeldre kan kjenne igjen deg, i måten du skriver på?  
Ja/nei/av og til/vet ikke
7. b) Hvordan?  
Tror du venner/kolleger/foreldre/besteforeldre kan kjenne igjen deg, i måten du skriver på?
8. Tenker du på rettskriving og rettskrivingsregler når du skriver?  
Alltid/av og til/aldri/vet ikke
9. Tenker du selv at du er flink til å skrive?  
Ja/nei/litt/vet ikke
10. a) Mener du at det er nødvendig å være flink til å skrive?  
Ja/nei/litt/vet ikke
10. b) Hvorfor?  
Mener du at det er nødvendig å være flink til å skrive?

### Del 2. Skriftspråk utenfor skolen

11. a) På hvilken måte kommuniserer du med venner utenfor skolen?
  - a. I fysiske møter
  - b. SMS
  - c. Muntlig anrop
  - d. Snapchat
  - e. WhatsApp
  - f. Messenger
  - g. E-post

- h. Teams
- i. Zoom
- j. Annet

11 b) Annet - utdyp

12 a) Hvordan skriver du når du kommuniserer med venner?  
Nynorsk/bokmål/dialekten min/blanding/annet – utdyp i neste spørsmål

12 b) Annet – utdyp

Hvordan skriver du når du kommuniserer med venner?

13 ) Hvordan skriver du når du kommuniserer med:

(Sjekk gjerne telefonen din for å være sikker)

- a. Mamma/pappa/foresatt?  
nynorsk/bokmål/dialekten min/blanding/annet
- b. Bestemor/bestefar?  
nynorsk/bokmål/dialekten min/blanding/annet
- c. Lærer/ansatt på skolen?  
nynorsk/bokmål/dialekten min/blanding/annet
- d. Trener på lag/klubb?  
nynorsk/bokmål/dialekten min/blanding/annet
- e. Sjef på jobben?  
nynorsk/bokmål/dialekten min/blanding/annet
- f. Venner/søsken?  
nynorsk/bokmål/dialekten min/blanding/annet
- g. Kolleger?  
nynorsk/bokmål/dialekten min/blanding/annet
- h. Klassekamerater?  
nynorsk/bokmål/dialekten min/blanding/annet

14 Hvilke steder er det mest sannsynlig at du skriver ditt hovedmål? (nynorsk eller bokmål) (Du kan krysse av på flere svar)

- a. Hjemme
- b. På skolen
- c. På arbeid
- d. I forbindelse med trening
- e. I forbindelse med hobby
- f. I forbindelse med kjøp og salg
- g. I fritida
- h. I sosiale medier/på nett

15 Hvilke steder er det mest sannsynlig at du skriver på en annen måte enn normert bokmål eller nynorsk, altså på dialekt eller på et annet språk?

(Du kan krysse av på flere svar)

- a. Hjemme
- b. På skolen
- c. På arbeid
- d. I forbindelse med trening
- e. I forbindelse med hobby
- f. I forbindelse med kjøp og salg
- g. I fritida
- h. I sosiale medier/på nett

16 Synes du selv at det er forskjell på måten du skriver på når du er på skolen, og når du er hjemme?

Ja/nei/vet ikke

- 17 a) Synes du det er viktig at du skriver «godt norsk», når du skriver utenfor skolen, altså at du skriver riktig?  
Ja/nei/litt/vet ikke
- 17 b) Hvorfor?  
(Synes du det er viktig at du skriver «godt norsk», når du skriver utenfor skolen, altså at du skriver riktig?)
- 18 Hvor tenker du det er viktig med rettskriving? Kryss av i ruta. 10 er kjempeviktig, 1 er helt uviktig
- a. Hjemme
  - b. På arbeid
  - c. I brev
  - d. I annonser
  - e. I skolearbeid
  - f. I chat
  - g. I jobbsøknad
  - h. På prøver
  - i. I SMS
  - j. Ved kjøp/salg på nettet
  - k. På reklameskilt
  - l. I innleveringsoppgaver
  - m. I sosiale medier

## Runde 2 - Del 3. Skriftspråk i skolen

Alle spørsmålene dreier seg om NORSK SKRIFTSPRÅK, men spørsmålene er ikke direkte knyttet til NORSKFAGET, med mindre dette er poengtert i spørsmålet.

- 19 Er du opptatt av rettskriving?  
Ja/nei/litt/vet ikke
- 20 a) Sjekker du om du skriver riktig når du skriver på skolen?  
Ja/av og til/nei/vet ikke
- 20 b) Hvordan sjekker du om du har skrevet riktig?  
(Sjekker du om du skriver riktig når du skriver på skolen?)
- 21 Korrigerer du deg selv om du ser at du har skrevet noe feil?  
Ja/av og til/nei/vet ikke
- 22 Legger du merke til feil i andre sin rettskriving?  
Ja/av og til/nei/vet ikke
- 23 a) Korrigerer du andre om du ser at de skriver feil?  
Ja/nei/av og til/vet ikke
- 23 b) Hvorfor/hvorfor ikke?  
(Korrigerer du andre om du ser at de skriver feil?)
- 24 Vet du hvordan du kan sjekke om du har skrevet noe riktig eller galt?  
Ja/nei/vet ikke
- 25 Retter lærerne dine på språket ditt?  
nei, aldri/ja i norskfaget/ja, i noen fag/ja, i alle fag
- 26 Synes du det er viktig at lærerne retter på språket ditt?



Ja, i alle fag/ja, i noen fag/ja, i norskfaget/nei/vet ikke

- 27 Hva tenker du om hvordan lærerne vurderer f.eks. en oppgave du har skrevet, ut ifra språket ditt i **norskfaget**?
- Helt greit å vurdere språket
  - Helt unødvendig å vurdere språket
  - Språket bør utgjøre halvparten av vurderingsgrunnlaget
  - Språket bør utgjøre bare en liten del av vurderingsgrunnlaget
  - Innholdet er viktigere enn språket
- 28 Hva tenker du om hvordan lærerne vurderer f.eks. en oppgave du har skrevet, ut ifra språket ditt i **andre fag enn norsk**?
- Helt greit å vurdere språket
  - Helt unødvendig å vurdere språket
  - Språket bør utgjøre halvparten av vurderingsgrunnlaget
  - Språket bør utgjøre bare en liten del av vurderingsgrunnlaget
  - Innholdet er viktigere enn språket
- 29 a) Synes du det er greit at lærerne dine i fag som naturfag, historie eller matematikk korrigerer språket ditt?
- Helt greit/litt greit/av og til greit/aldri greit
- 29 b) Hvorfor?
- (Synes du det er greit at lærerne dine i fag som naturfag, historie eller matematikk korrigerer språket ditt?)
- 30 Tenker du at godt innhold i en oppgave du har skrevet bør veie tyngre enn skrivefeil?
- Ja/kanskje/nei/vet ikke
- 31 Mener du at skrivefeil hindrer deg i å få de karakterene du mener at du fortjener?
- Ja/av og til/nei/vet ikke
- 32 Hvor mye tid opplever du at lærerne dine bruker på å undervise om rettskriving? (Dette gjelder for *alle* fag)
- Hver dag/4-5 ganger i uka/3-4 ganger i uka/2-3 ganger i uka/1-2 ganger i uka/sjeldnere/aldri
- 33 Synes du lærerne dine fokuserer nok på å undervise i rettskriving?
- Ja/nei/vet ikke
- 34 Synes du lærernes rettskrivingsundervisning samsvarer med hvor mye vekt de legger på rettskriving i vurderingssituasjoner?
- Ja/av og til/nei/vet ikke
- 35 Hvor viktig tenker du at det er med rettskriving i skolen? (dette gjelder *alle* fag)
- Svært viktig/viktig/litt viktig/ikke viktig
- 36 Hvor viktig tenker du at er med rettskriving utenfor skolen?
- Svært viktig/viktig/litt viktig/ikke viktig
- 37 Har du fått noen tanker om rettskriving du har lyst til å dele?
- Utdyp gjerne!

Takk for deltakelsen!