

## **Forord**

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, professor Kristin Melum Eide, for alle faglige samtaler, motiverende tilbakemeldinger og gode råd. Takk for at du har vært en ærlig og positiv veileder gjennom hele arbeidsperioden, og for at du alltid har stilt opp, uansett hvor travelt du har hatt det på andre kanter.

Jeg vil også takke informantene mine og deres faglærer i norsk. Hadde det ikke vært for at dere var så villige til å gi av deres tid for at jeg skulle få gjennomført undersøkelsen min, hadde jeg aldri blitt ferdig med denne oppgaven. Det har vært en ære å bli kjent med dere.

Videre vil jeg takke både familie og venner for støtten i arbeidet med denne oppgaven. En spesielt stor takk til Erlend Holtan Lakså for hjelp med korrekturlesing og tekniske utfordringer som har dukket opp underveis i arbeidet.

Trondheim, november 2016

Katrine Søvik Rødseth



# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Teori</b> .....	<b>3</b>
2.1 Viktige begreper .....	3
2.1.1 Ord.....	3
2.1.2 Særskrivning.....	5
2.1.3 Sammenskriving.....	6
2.1.4 Ordpar.....	6
2.1.5 Orddeling.....	7
2.2 Sammensatte ord.....	8
2.2.1 Sammensetningenes morfologi .....	9
2.2.2 Kategorisering .....	10
2.2.3 Utvalgte sammensetninger i diktaten .....	11
2.3 Hvorfor særskrives det?.....	12
<b>3 Datainnsamling – metode og informanter</b> .....	<b>15</b>
3.1 Valg av setningsdiktat som metode .....	15
3.1.1 Valg av ordparene og de sammensatte ordene til diktaten .....	16
3.1.2 Utforming av diktaten .....	18
3.2 Problematisering av diktat som metode.....	19
3.3 Valg av informanter .....	20
3.4 Gjennomføring av datainnsamling .....	22
3.4.1 Informasjonsmøte med faglærer i norsk.....	22
3.4.2 Informasjonsmøte med klassen .....	22
3.4.3 Pretest .....	23
3.4.4 Gjennomføring av diktat .....	23
<b>4 Resultater</b> .....	<b>25</b>
4.1 Om registrering og bearbeiding av data.....	25
4.2 Vanlige sammensatte ord.....	27
4.2.1 Ordenes lengde .....	28
4.2.2 Ordenes kompleksitet.....	29
4.2.3 Forleddets ordklasse .....	29
4.2.4 Sammensetningsfuge.....	30
4.3 Ordpar – uttrykk som skal særskrives .....	31
4.3.1 Andre overraskende funn .....	31
4.4 Ordpar – uttrykk som skal sammenskrives.....	32

4.4.1 Andre overraskende funn .....	33
4.5 Ordparene satt opp mot hverandre.....	34
4.6 Orddeling ved linjeskift .....	34
<b>5 Analyse.....</b>	<b>37</b>
5.1 Vanlige sammensatte ord.....	37
5.1.1 Ordenes lengde.....	38
5.1.2 Ordenes kompleksitet.....	40
5.1.3 Forleddets ordklasse .....	41
5.1.4 Sammensetningsfuge.....	44
5.2 Ordparene .....	44
5.2.1 Ordpar – uttrykk som skal særskrives .....	45
5.2.2 Ordpar – uttrykk som skal sammenskrives .....	45
5.2.3 Ordparene satt opp mot hverandre .....	47
5.3 Orddeling ved linjeskift.....	50
5.4 Oppsummering og vurdering av funn i datamaterialet .....	51
<b>6 Avslutning.....</b>	<b>53</b>
<b>7 Sammendrag.....</b>	<b>55</b>
<b>8 Litteraturliste .....</b>	<b>57</b>
<b>Vedlegg A – Masterarbeidets relevans for lektoryrket.....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg B – Diktattekster .....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg C – Informasjonsskriv.....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg D – Elevbesvarelser.....</b>	<b>65</b>
<b>Vedlegg E – Statistikk .....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg F – Kategorisering, vanlige sammensatte ord.....</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg G – Utvidelse av tabeller.....</b>	<b>75</b>
<b>Vedlegg H – Ordparene sammenlagt .....</b>	<b>77</b>

## Liste over tabeller

<b>Tabell 3.1</b> Oversikt over utvalgte ord til diktaten.....	17
<b>Tabell 4.1</b> Statistikk totalt for kategoriene.....	26
<b>Tabell 4.2</b> Statistikk for vanlige sammensatte ord.....	28
<b>Tabell 4.3</b> Kategorisering etter sammensetningens lengde.....	29
<b>Tabell 4.4</b> Kategorisering etter sammensetningens kompleksitet.....	29
<b>Tabell 4.5</b> Kategorisering etter forleddets ordklasse.....	30
<b>Tabell 4.6</b> Kategorisering etter sammensetningens fuge.....	30
<b>Tabell 4.7</b> Statistikk for ordpar – uttrykk som skal særskrives.....	31
<b>Tabell 4.8</b> Elevbesvarelser for ”bort i”.....	32
<b>Tabell 4.9</b> Statistikk for ordpar – uttrykk som skal sammenskrives.....	33
<b>Tabell 4.10</b> Elevbesvarelser for ”borti” og ”inni”.....	33
<b>Tabell 4.11</b> Ordparene sammenlagt.....	34
<b>Tabell 4.12</b> Orddeling med bindestrek ved linjeskift.....	36
<b>Tabell D.1</b> Vanlige sammensatte ord, elevbesvarelser.....	65
<b>Tabell D.2</b> Ordpar – uttrykk som skal særskrives, elevbesvarelser.....	68
<b>Tabell D.3</b> Ordpar – uttrykk som skal sammenskrives, elevbesvarelser.....	69
<b>Tabell E.1</b> Oversikt over kategoriene sammenlagt, statistikk.....	71
<b>Tabell E.2</b> Vanlige sammensatte ord, statistikk.....	71
<b>Tabell E.3</b> Ordpar – uttrykk som skal særskrives, statistikk.....	72
<b>Tabell E.4</b> Ordpar – uttrykk som skal sammenskrives, statistikk.....	72
<b>Tabell F.1</b> Sammensetningenes egenskaper, kategorisering.....	73
<b>Tabell G.1</b> Utvidelse av tabell 4.3.....	75
<b>Tabell G.2</b> Utvidelse av tabell 4.4.....	75
<b>Tabell G.3</b> Utvidelse av tabell 4.5.....	75
<b>Tabell G.4</b> Utvidelse av tabell 4.6.....	75
<b>Tabell H.1</b> Oversikt over ordparene sammenlagt.....	77



# 1 Innledning

Denne oppgavens tema er sær- og sammenskriving av sammensatte ord og uttrykk i norsk skriftspråk. En enkel forklaring på begrepet *særskrivning* er at sammensatte ord blir delt. Uttrykket *i dag* er korrekt særskrevet, mens ordet *heste sko*, som egentlig skrives *hestesko*, er feilaktig særskrevet. Siden mellomrom blir brukt i skrift for å skille mellom ord, blir ord som feilaktig deles opp i to ulike ord ugrammatiske, og dermed regnes dette som et brudd på norske rettskrivningsregler. Begrepet *sammenskriving* er enkelt forklart å skrive ord og uttrykk sammen som ett ord. Ordet *hestesko* er korrekt sammenskrevet, mens uttrykket *idag* i dette tilfellet er feilaktig sammenskrevet, og dermed et brudd på norske rettskrivningsregler.

Sær- og sammenskriving er et svært aktuelt tema som det er relevant å forske videre på, og et viktig argument er at spesielt feilaktig særskrivning er et tema som interesserer både fagfolk og den vanlige mannen i gata. Ulveseter (2013, 2015) merket dette da han lagde Facebook-siden *Bilder i kampen mot særskrivingsfeil*, der han i bilder illustrerer hvordan meningen til et sammensatt ord endrer seg hvis det blir særskrevet. Det er stor forskjell på substantivet *slikkepotten* og verbhandlingen *slikke potten*, og det er ikke helt det samme å få *fem hundre lapper* til bursdagen din når du ønsket deg noen *femhundrelapper*, eller i det minste *fem hundrelapper*. Facebook-siden ble fort populær, og fem dager etter at det første bildet ble publisert hadde siden 100 000 følgere (Ulvestad, 2013, s. 8). Nå er tallet oppe i 180 000, og kombinasjonen av underholdning og opplysning ser ut til å ha truffet en nerve i det norske folket.

En mulig forklaring på den ekstreme responsen på Facebook-siden kan være at folk kjenner seg igjen. Særskrivingsfeil er et velkjent fenomen i det norske skriftspråket, og man kan finne eksempler på dette fenomenet i alt fra elevtekster til kommentarfelt på nettaviser. Det er derimot ikke bare privatpersoner som feilaktig særskriver, og det finnes mange eksempler på fenomenet på både matvareemballasje, reklameplakater og skilt. Vinje (2013a) påpeker at dette ofte har med estetikk å gjøre, og at bindestreken rett og slett ryker ut fordi den ikke er estetisk tiltalende nok. I det offentlige går dermed rettskriving på bekostning av utseende, og det kan se ut til at holdningen blant mange nordmenn er at det ikke er så nøye om noe er korrekt skrevet eller ikke.

For å fjerne den negative holdningen til rettskriving er det nødvendig å begynne i skolen. Språk læres best i ung alder når man er mer mottakelig for språklig innputt enn som voksen, og ved ukentlige fastsatte timer for norskopplæring er alt lagt til rette for at dagens

barn og ungdom skal få best mulig språkopplæring. I gjeldende læreplan er ordet *grammatikk* lite brukt, da begrepet i seg selv gir negative assosiasjoner til formale detaljer og pugging, men kravet til kunnskap om språk og grammatikk er likevel tydelig til stede (Guldal & Otnes, 2011). Dette er svært viktig å følge opp, da nåtidens skoleelever er framtiden for det norske samfunnet og dets utvikling. Elevenes kunnskapsutvikling er derfor sentral for å luke bort den språklige epidemien som feilaktig særskrivning har utviklet seg til å bli.

Vinje (2013a) mener at ”særskrivning i stedet for sammenskriving er et tilbakevendende problem i skolens norskundervisning” (s. 36). Dette sitatet kan det stilles flere spørsmål til. Er virkelig særskrivning et så stort problem i den norske skolen som det kan virke som, eller har den økte interessen rundt emnet ført til større fokus på fenomenet i skolen? Stemmer det at sammenskriving ikke er noen utfordring for dagens elever? Og gjelder Vinjes påstand for alle sammensatte ord og uttrykk, eller er det noen ord som er mer utsatt enn andre? På grunn av disse spørsmålene, og det faktum at dette er relevante spørsmål for mitt framtidige virke som lektor (se vedlegg A), har jeg i denne masteroppgaven valgt å utføre en kvantitativ undersøkelse for å finne ut hvordan skoleelever behersker sær- og sammenskriving av norske ord og uttrykk.

For å finne svar på spørsmålene ovenfor, har jeg valgt meg ut 30 sammensatte ord, i tillegg til 15 ordpar der særskrivning og sammenskriving er avgjørende for å skille mellom de ulike uttrykkenes betydning. Dette utgjør totalt 60 ord og uttrykk, som blir presentert i kapittel 3. Ved å gjennomføre en diktat med mine informanter vil jeg bruke de utvalgte uttrykkene til å skape et sammenligningsgrunnlag mellom de to språklige fenomenene, for å se om det faktisk stemmer at særskrivning er et større problem enn sammenskriving. Dette håper jeg kan gi noen tendenser som indikerer hvordan skoleelever mestrer særskrivning og sammenskriving av sammensatte ord og uttrykk i det norske skriftspråket.



## 2 Teori

I dette kapittelet skal jeg legge fram relevant teori for resten av oppgaven. I del 2.1 vil jeg gå gjennom noen sentrale begreper for oppgaven, før jeg i del 2.2 går nøyere inn på det viktigste begrepet for oppgaven, nemlig *sammensatte ord*. Avslutningsvis i del 2.3 presenterer jeg mulige årsaker til hvorfor det særskrives, da dette er sentralt for analysen senere i oppgaven. Før dette vil jeg se litt nærmere på hva som styrer den norske rettskrivingen.

I Norge er det *Språkrådet* som har ansvaret for det norske språket. De følger opp den norske språkpolitikken på oppdrag fra *Kulturdepartementet*, og som statens fagorgan i språkspørsmål arbeider de aktivt for å styrke både det norske språket og språkmangfoldet i landet vårt (Språkrådet, udatert). Styremedlemmene er utnevnt av Kulturdepartementet og har et vidt ansvarsområde, og skal blant annet bestemme gjeldende rettskrivingsregler for både bokmål og nynorsk. I takt med globaliseringen har også behovet for nye norske ord kommet til, da påvirkningen fra andre land er større enn noen gang tidligere. Dette blir kalt for *norvagisering*, eller fornorskning, og er en betegnelse for tilpasningen mellom tale og skrift når ord fra andre språk kommer til Norge (Leira, 2006). Selv om dette er litt på siden av temaet for oppgaven er det likevel verdt å nevne, da spesielt engelskspråklig påvirkning er en mulig forklaring på den økende graden av feilaktige særskrivinger. Dette blir diskutert nærmere i del 2.3.

### 2.1 Viktige begreper

I dette delkapittelet skal jeg gå nærmere inn på viktige begreper som blir brukt videre i oppgaven, og disse er *ord*, *særskriving*, *sammenskriving*, *ordpar* og *orddeling*. Noen av disse ble presentert kort i innledningen, men jeg mener det likevel er behov for å gå nøyere inn på dem for å legge grunnlaget for kapitlene som følger. Ved å legge frem relevant teori og eksempler fra mitt eget materiale vil jeg derfor være tydelig på hvordan begrepene blir brukt videre i oppgaven.

#### 2.1.1 Ord

Begrepet *ord* er nok de fleste nordmenn godt kjent med og har brukt i ulike sammenhenger. Det er derimot ikke så lett å definere begrepet konkret, og det kan ha flere ulike betydninger både i det skriftlige og muntlige språket. Hoaas (2008) diskuterer hvordan bruken av begrepet kan variere, og får fram behovet for en definisjon som dekker flere områder:

Når jeg skal måle størrelsen på dokumentet jeg skriver i et tekstbehandlingsprogram på PC, sjekker jeg gjerne hvor mange ord det består av ved å få programmet til å telle opp hvor mange sammenhengende bokstavgrupper jeg har skilt ut med mellomrom. Spiller jeg ordspill med min søster, får jeg minuspoeng for å regne *blyant* og *blyanter* for to ulike ord, mens *hatt* (substantiv, ubestemt entall) og *hatt* (verb, perfektum partisipp) går fint. *Ord* har ulike betydninger i dagligtalen. Slik er det også innenfor grammatikken. (Hoaas, 2008, s. 18)

En definisjon på begrepet er at det er ”ein sekvens av teikn som er skild ut med mellomrom på begge sider” (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 181). Dette er en svært teknisk definisjon, og kan sammenlignes med Hoaas (2008) sitt eksempel på ordtelling på datamaskiner. Dette er nok den definisjonen som mange også forholder seg til, da bruken av mellomrom og sammenhengende bokstavkjeder er den vanlige måten å skille mellom ulike ord på. Men denne definisjonen har, som Hoaas (2008) understreker, mange svakheter. Den forholder seg ikke til den økende graden av sammenskriving og særskriving som foregår i det norske skriftspråket, og tar ikke hensyn til rettskrivingsendringer der ordskille ikke reflekterer reelle språkendringer, som for eksempel at skrivemåten til *idag* har endret seg til den særskrevne versjonen *i dag* (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 14). I tillegg eksisterer bruken av mellomrom kun i skrift. De fleste skriftspråk i verden stammer fra muntlige talemål, der det er pustepauser og intonasjon som markerer skille mellom ord og setninger, og ikke et fysisk mellomrom. Definisjonen ovenfor holder derfor ikke mål.

Det er behov for å finne en definisjon som både tar for seg det muntlige språket som norsk skriftspråk stammer fra, i tillegg til krav som passer det eksisterende skriftspråket vi har nå i dag. Jeg vil derfor forholde meg til følgende todelte definisjon:

- A. Et ord er en meningsbærende enhet som kan (men ikke behøver) uttales med eget selvstendig trykk (hovedtrykk).
- B. De enkelte delene av et ord kan ikke bytte plass eller skilles fra hverandre ved at et annet ord blir skutt inn. (Faarlund et al., 1997, s. 15)

Punkt A i definisjonen gjør at vi blant annet kan skille mellom bestemt og ubestemt form av substantiv. I ordet *skogen* får ikke endelsen *-en* et selvstendig trykk, og endelsen er dermed en del av *skog*. Om vi derimot ser på det samme substantivet i ubestemt form, *en skog*, får *en* her et selvstendig trykk, noe som tilsier at dette er et eget ord. Det spiller derfor ingen rolle at både den bestemte artikkelen og endelsen har lik stavemåte. Hvis vi bruker det samme eksempelet for punkt B, kan vi sette inn det beskrivende adjektivet *stor*, for å se om ordene kan bytte plass med hverandre eller ikke. I bestemt form blir det ugrammatisk med *skog-stor-*

*en*. I ubestemt form går det derimot fint å skyte inn adjektivet mellom de to delene av uttrykket, der formuleringen *en stor skog* vil gi mening og dermed være grammatisk korrekt.

Definisjonen ovenfor viser at sammensettingen<sup>1</sup> av bokstaver til ord er mer kompleks enn man kanskje skulle tro, og det er derfor nødvendig å se litt nærmere på ordets morfologi. Morfologi handler om ordets struktur, og hvordan ord består av mindre deler som har uttrykk og betydning (Simonsen & Theil, 2008, s. 249). I eksempelet ovenfor så vi at *skogen* er et ord, og dette ordet er bygd opp av ulike deler. Den første delen av ordet, *skog*, kan fungere på egenhånd, og kan også ha andre endelser enn det som er nevnt i eksemplet ovenfor. Dette gjør at *skog* er en rot. En rot har leksikalsk betydning, og er den eneste delen av et ord som kan stå alene og likevel utgjøre et selvstendig ord (Simonsen & Theil, 2008, s. 254). *Tid*, *kant* og *barn* er alle eksempler på ulike røtter som fungerer alene, men som også kan få ulike betydningskategorier lagt til. For å få grammatisk betydning, må røttene få lagt til en formativ, som er et fellesord for alt som har grammatisk betydning og som kan endre betydningen og forståelsen av en rot. Dette er for eksempel bøyingsendinger. Jeg velger å ikke gå nøyere inn på den morfologiske oppbyggingen til ord, da det er sammensatte ord som er oppgavens hovedfokus. Relevant morfologi om sammensetninger blir nærmere gjennomgått i del 2.2.1.

### 2.1.2 Særskrivning

Særskrivning er når uttrykk eller grupper av ord blir skrevet hver for seg som egne ord, og som derfor blir delt med mellomrom (Språkrådet, 2015a). Eksempler på dette er *alt for*, *etter som* og *bort imot*. Siden flerleddede uttrykk i noen tilfeller skrives atskilt, mens det andre ganger skrives sammenhengende, er det behov for en regel som skiller uttrykkene fra hverandre. Vinje (2013b) påpeker at særskrivning skal forekomme: 1) når de enkelte leddene i ordforbindelsen i regelen uttales hver for seg med selvstendig trykk, og 2) når trykket normalt ligger på siste ledd (s. 78). Eksempler på den første kategorien er *der oppe* og *her inne*, der man tydelig må legge trykk på begge leddene i uttrykkene. For den andre kategorien er *god dag* og *hvor mange* to eksempler, der trykket ligger på det siste leddet.

Særskrivning av sammensatte ord vil si at leddene i ordet, som etter gjeldende norske rettskrivningsregler skal skrives i ett, blir skrevet hver for seg, som selvstendige ord uten bindestrek imellom (Walmsness, 2000, s. 9). I min oppgave har jeg kalt dette for feilaktig særskrivning og særskrivingsfeil for å lage et tydelig skille mellom korrekt og feil særskrivning.

---

<sup>1</sup> Som Hoaas (2008) har jeg valgt å skille prosessen fra resultatet, og bruker dermed *sammensetting* for måten ordet blir dannet på, og *sammensetning* for det sammensatte ordet.

Som beskrevet i innledningen er dette en utfordring i det norske språket, og Ulveseter (2015) har gått så langt som å kalle det en språklig epidemi. Dette gjelder spesielt for særskriving av sammensatte ord, som Ulveseter (2013, 2015) gir mange eksempler på i bøkene sine. Der gir han leserne sine konkrete eksempler på misforståelser som kan oppstå grunnet feilaktig særskriving, som for eksempel *tre hus* istedenfor *trehus*.

### 2.1.3 Sammenskriving

Sammenskriving er når uttrykk eller grupper av ord blir skrevet i ett, som ett ord uten mellomrom (Språkrådet, 2015a). Sammenskriving skal forekomme: 1) når siste leddet i forbindelsen ikke har selvstendig trykk, og 2) når leddene er smeltet sammen og uttrykker et nytt begrep, eller der ett av leddene ikke kan brukes selvstendig (Vinje, 2013b, s. 78). For den første kategorien gjelder *inni*, der trykket ligger på det første leddet, og for den andre kategorien er *ifølge* et godt eksempel. Når dette ordet sammenskrives får det betydningen *i samsvar med*, og skiller seg derfor klart ifra den særskrevne varianten *i følge*, som betyr *å gå sammen*. Sammensatte ord skal, som det ligger i betegnelsen, alltid sammenskrives til et ord, da slike sammensetninger blir grammatisk ukorrekt hvis det særskrives.

Feilaktig sammenskriving, eller sammenskrivingsfeil, betyr at ord eller uttrykk som skal skrives i to eller flere ord, blir skrevet sammen til ett ord. Språkrådet (2015a) påpeker at tendensen går mot mindre sammenskriving og mer særskriving i det norske språket, men sier ikke noe om *hvorfor* det er slik. Som forklart i kapittel 1 har det det tradisjonelt sett vært mindre fokus på sammenskriving i både skolen og forskning, og det kan derfor se ut som at sammenskrivingsfeil er en mangelvare i det norske språket. Dette blir diskutert nærmere i kapittel 5.

### 2.1.4 Ordpar

Særskriving og sammenskriving er, som nevnt i del 2.1.2 og del 2.1.3, styrt av faste regler. Men hva med uttrykkene som både kan særskrives og sammenskrives, men som har ulik betydning ut ifra hvordan dem skrives? Vinje (2013b) har laget en oversikt på totalt 32 uttrykk, der særskriving og sammenskriving er viktig for å skille mellom de ulike uttrykkenes betydning. *Ifølge* og *i følge*, som jeg skrev kort om i del 2.1.3, er et eksempel på dette. I slike tilfeller fører ikke feilaktig særskriving eller feilaktig sammenskriving bare til at uttrykket etter norske rettskrivningsregler er skrevet feil; det gjør også at uttrykket endrer betydning og eventuelt kan misforstås av lesere.

Jeg har valgt fellesbetegnelsen *ordpar* for uttrykkene som obligatorisk skal særskrives og uttrykkene som obligatorisk skal sammenskrives. Ordparene kjennetegnes av at de har to

korrekte skrivemåter, der den ene varianten skal særskrives og den andre skal sammenskrives, og at de ikke kan brukes fritt om hverandre. Det er stor forskjell mellom *likeglad* og *like glad*, *altfor* og *alt for*, og *ettersom* og *etter* som, selv om de er bygd opp av de samme elementene. Betegnelsen ordpar kommer til å bli videre brukt i oppgaven, og det er da snakk om både den særskrevne og sammenskrivne varianten av uttrykket. Ordparene må ikke forveksles med uttrykk der særskrivning eller sammenskriving er valgfritt, som i eksemplene *ingenting* og *ingen ting*, *allting* og *all ting*, og *visstnok* og *visst nok* (Vinje, 2013b, s. 81).

### 2.1.5 Orddeling

I dagligtalen blir ofte orddeling og særskrivning blandet sammen. Dette har jeg selv fått erfare når jeg har forklart venner og familiemedlemmer hva masteroppgaven min handler om, og gang på gang blitt møtt av spørsmålet: ”Å ja, så du skriver om orddelingsfeil?”. Denne forvekslingen er også påpekt i flere bøker og artikler om særskrivning, og Ulvestad (2013, 2015) sier at det tok lang tid før han selv lærte at det faktisk er forskjell på begrepene. ”Jeg lærte at det heter særskrivning og ikke det mange kaller det, og som jeg også trodde det het: orddeling” (Ulvestad, 2013, s. 6). På grunn av dette mener jeg det er nødvendig å gå nærmere inn på hva orddeling faktisk er.

Orddeling kan defineres som deling av et ord ved linjeskift, og skal markeres med en bindestrek. Denne bindestreken skal plasseres sist på linjen før resten av ordet fortsetter på den neste linjen, som for eksempel *ord-/deling*. Skråstreken i dette eksemplet betyr linjeskift, og vil bli brukt videre i oppgaven ved behov. Det er aldri obligatorisk å dele et ord ved linjeskift, og det kan heller karakteriseres som en praktisk mulighet vi har (Språkrådet, 2015b). På grunn av valgfriheten er det store individuelle forskjeller på hvor mye enkelt-individer bruker orddeling i skriftspråket. Mange bruker det aktivt for å skape likhet mellom linjenes lengde i tekster, mens andre prioriterer å skrive ordene i ett så ofte som mulig.

Det er strenge regler for hvordan ord skal deles, og det er vanlig med et hovedskille mellom enkonsonantregelen og ordleddsregelen. Enkonsonantregelen sier at ordene skal deles slik at den delen av ordet som blir stående på den neste linjen, skal starte med en konsonant, for eksempel *me-/dium* (Språkrådet, 2015b). Ordleddsregelen bygger på prinsippet om at man bør dele ord mellom betydningsbærende eller lett kjennelige orddeler, og denne regelen er gjeldende for sammensetninger og avledninger (Vinje, 2013b, s. 74). Vinje (2013b) påpeker at det dessuten finnes enkelte ord og uttrykk som ikke kan deles ved linjeskift, og eksempler på dette er enstavelsesord, forkortelser og sammenhengende siffer- eller tegngrupper.

Sammensatte ord skal som nevnt ovenfor følge ordleddsregelen ved linjeskift, og skal i all hovedsak deles mellom de ordene eller orddelene som det sammensatte ordet består av. Ved bruk av fuger skal disse følge den første delen av ordet og bli plassert før bindestreken, som for eksempel *kvelds-/tid* (Språkrådet, 2015b). Hvis sammensetningen består av mer enn to ord eller ledd, skal ordet deles med bindestrek der hovedgrensen for ordet går (Vinje, 2013b, s. 77). Korrekt orddeling ved linjeskift blir dermed *favoritt-/barnebarnet*, da hovedskillet for dette ordet går mellom *favoritt* og *barnebarnet*. Dette blir diskutert nærmere i del 2.2. Reglene ovenfor viser at orddeling ved linjeskift ikke skal gjøres tilfeldig, og at det kreves kunnskap om dette emnet for å bruke bindestreken riktig.

## 2.2 Sammensatte ord

Begrepet *sammensatte ord* er svært sentralt for denne oppgaven, og kan defineres på ulike måter. Hoaas (2008) diskuterer dette godt og setter ulike oppfatninger opp mot hverandre, og den største forskjellen mellom definisjonene er om en sammensetning er satt sammen av *ord*, eller om det er satt sammen av *ledd*, som igjen består av stammer og røtter. Det er i tillegg stor forskjell på hvor komplekse og altomfattende disse definisjonene er, og noen av dem er altfor enkle for denne oppgaven. Et eksempel på dette er at ”en sammensetning er et ord som består av flere ord” (Simonsen & Theil, 2008, s. 285). Etter å ha gått inn på hva et *ord* er og dets morfologiske oppbygning, mener jeg det blir mest ryddig å se på sammensatte ord slik som Sakshaug (1992) og Hoaas (2008) gjør. De har valgt å se på det som en sammensetning oppbygd av morfologiske byggesteiner som røtter og stammer, og ikke av ferdige ord (Hoaas, 2008, s. 23). Jeg har dermed valgt å forholde meg til følgende definisjon for sammensatte ord:

Eit samansett ord (= ei samansetjing) er ei (etter tradisjonelle norske grammatiske reglar) samanskreven språkleg eining, som består av konstituentar som i andre språklege omgjevnader (kontekstar) kan stå som sjølvstendige ord, uavhengige av kvarandre. (Sakshaug, 1992, s. 12)

Videre skal jeg nå gå nøyere inn på morfologien til sammensatte ord for å se på hvordan de er bygd opp, før jeg skal se på ulike måter å kategorisere ordene på. Siden jeg kun ser på sammensetninger som tilhører ordklassen substantiv, konsentrerer jeg meg om denne ordklassen her også. Avslutningsvis i dette underkapittelet skal jeg kommentere enkelte av de sammensatte ordene som jeg skal bruke videre i oppgaven, siden disse ikke følger teorien som blir presentert nedenfor.

### 2.2.1 Sammensetningenes morfologi

Et sammensatt ord består av to hovedledd, uavhengig av hvor mange røtter ordet består av, og disse kalles forledd og etterledd (Faarlund et al., 1997, s. 61). Dette vil si at ordet *skogholt* består av forleddet *skog* og etterleddet *holt*, og at ordet *utkanten* består av forleddet *ut* og etterleddet *kanten*. Disse ordene har begge to røtter hver, som sammen med sine formativer får rollene som forledd og etterledd. Ordet *vannballongkrig* består av de tre røttene *vann*, *ballong* og *krig*, og får dermed forleddet *vannballong* og etterleddet *krig*. Dette er fordi ordet *vannballong* allerede er et mye brukt sammensatt ord i det norske språket, kontra *ballongkrig* som ikke gir like mye mening. Hovedregelen for sammensatte ord er at ordklassen til etterleddet blir overført til sammensetningen. Ordene *skogholt*, *utkanten* og *vannballongkrig* blir derfor substantiv, siden etterleddene *holt*, *kanten* og *krig* er substantiv. Enkelte ganger kan likevel sammensetningen få en annen ordklasse enn den etterleddet tilhører, som for eksempel substantivet *krypinn*, der etterleddet *inn* er en preposisjon (Faarlund et al., 1997, s. 61). Siden jeg ikke har noen tilfeller av dette i min undersøkelse, velger jeg å ikke gå nærmere inn på slike sammensetninger.

De aller fleste sammensetninger er determinative, som vil si at det er etterleddet som gir hovedbetydningen til det sammensatte ordet, mens forleddet avgrenser eller modifierer betydningen (Faarlund et al., 1997, s. 62). I ordet *bjørketre* er det et tre av type bjørk det er snakk om, og i ordet *finvær* er det vær som kan karakteriseres som fint. I noen sammensatte ord er det ikke like tydelig hva meningen bak ordet er, og dette må derfor læres på andre måter. Dette kalles for possessive sammensetninger, og selv om disse sammensetningene er bygd opp likt som determinative sammensetninger er betydningsforholdet noe annerledes (Faarlund et al., 1997, s. 66). Dette har Vinje (2013a) beskrevet på følgende måte:

Forholdet mellom leddene i en sammensetning kan være av det mangfoldigste slag, og det blir vår viten om verden og hvordan den er innrettet, som bestemmer hvilken betydning sammensetningen skal ha. (...) Vi omgir oss med en rekke sammensetninger som teoretisk sett er tvetydige, men som i praksis er entydige. En *ferjekø* kan bety en kø av ferjer, men mer sannsynlig er at det er tale om en kø av kjøretøy som ønsker å kjøre om bord i ferja. (Vinje, 2013a, s. 26)

Som vi ser i sitatet ovenfor, kan vi kategorisere *ferjekø* som en possessiv sammensetning. Det ligger ikke konkret i sammensetningen hva kombinasjonen av ordet *ferje* og *kø* betyr, og betydningen av ordet må derfor læres. Det samme gjelder for ordet *øyeblikket*, som ikke handler om et blikk fra synsorganene til et menneske, selv om det kan se slik ut hvis man tar for seg de enkelte røttene i ordet. Det er derfor nødvendig å lære seg at dette viser til et tidspunkt for at ordet skal skape forståelse.

I del 2.1.1 så jeg på morfologiske formkategorier som er viktige for å danne ord, og det er derfor nødvendig å se nærmere på noen formkategorier som kun gjelder for sammensatte ord. I noen tilfeller er det nemlig behov for å binde de ulike røttene eller leddene sammen. Selv om det mest normale er at forleddet ikke får lagt til noe bildeelement før det blir satt sammen med andre røtter, som for eksempel *småbarn* og *kjøkkenbenken*, hender det også at det blir lagt til en fuge-s eller en fuge-e mellom forleddet og etterleddet (Faarlund et al., 1997, s. 68). Selv om fugene ofte brukes for å gjøre sammensetningene enklere å uttale, er det ingen klare regler for når disse bokstavene skal brukes som binding. Jeg velger derfor å ikke gå nærmere inn på de til dels vage tendensene som finnes.

I innledningen til dette kapittelet nevnte jeg norvagisering, som betyr fornyelse av ord og uttrykk som kommer fra utlandet og til Norge. Vi får stadig nye ord og begreper inn i språket vårt, og mange av disse dannes ved hjelp av avledninger og sammensetninger (Faarlund et al., 1997, s. 137). Å lage sammensetninger er den vanligste formen for å lage nye ord i Norge, og mange av tilfellene med norvagisering ender dermed opp i denne kategorien. Dette gjør at sammensatte ord er svært vanlig i det norske skriftspråket, og det er derfor nødvendig med spesifikk opplæring om denne typen ord i skolen.

### **2.2.2 Kategorisering**

Som vi har sett ovenfor kan sammensatte ord kategoriseres etter ulike egenskaper. Faarlund et al. (1997) har organisert sammensetningene etter hvordan for- og etterledd skaper mening for det sammensatte ordet. Selv om jeg nevnte dette kort i del 2.2.1, har jeg kategorisert de sammensatte ordene for datainnsamlingen på en annen måte. Jeg har tatt utgangspunkt i Hoaas (2009) sitt arbeid, der hun har sett på seks ulike faktorer i sin undersøkelse om særskrivning. Disse kategoriene er *ordklasse*, *fuge*, *kompleksitet*, *sammensetninger som fuges med bindestrek*, *leksikalisering* og *grad av spontanitet*, og *kompliserende faktorer*, i tillegg til at hun sammenligner disse faktorene med *ordlengde*. Siden jeg har valgt sammensetninger som kan betegnes som vanlige, har jeg valgt bort sammensetninger som fuges med bindestrek, grad av spontanitet og kompliserende faktorer, da dette ikke er relevant i mitt materiale. Leksikalisering har jeg heller ikke valgt, men elevenes kjennskap til de ulike sammensetningene blir likevel diskutert der det er nødvendig.

De fire kategoriene jeg står igjen med er dermed ordklasse, fuge, kompleksitet og ordlengde. Siden jeg kun har valgt ut vanlige sammensatte ord som tilhører ordklassen substantiv, er det naturlig å se på ordklassen til forleddet i det videre arbeidet, da alle de utvalgte sammensetningene har substantiv som etterledd. De fleste av ordene har også



substantiv som forledd, men her har jeg skapt litt mer variasjon for å få et bedre sammenligningsgrunnlag. Når det gjelder fuger, har jeg med sammensetninger som mangler fuger, men også ord som har fuge-e og fuge-s. Kompleksitet har jeg valgt å tolke på samme måte som Hoaas (2008), som her sikter til at forleddene og etterleddene til de sammensatte ordene både kan være enkle og sammensatte ordstammer. For å være et komplekst ord må derfor minst et av leddene være sammensatt, mens ordene blir kategorisert som enkle hvis de inneholder forledd og etterledd med enkle ordstammer. Ordlengthe har jeg kategorisert etter antall bokstaver i de aktuelle ordene. Valgene av de vanlige sammensatte ordene og kategoriseringen blir diskutert mer i del 3.1.1.

### 2.2.3 Utvalgte sammensetninger i diktaten

I dette underkapittelet vil jeg gå nøyere inn på enkelte av sammensetningene jeg har valgt ut til undersøkelsen min, siden disse ordene skiller seg ut fra de typiske eksempelordene fra teorien ovenfor. Ikke alle sammensetninger følger boka og er like enkle å kategorisere, og selv om jeg har valgt ut ord som jeg har betegnet som vanlige, handler dette mer om ordets betydning, og ikke den morfologiske sammensetningen.

Hovedregelen for sammensetninger er at leddene i sammensetningen kan fungere som egne ord, for eksempel *blå* og *bær* i *blåbær*. Men i ordet *tyttebær* er det kun etterleddet *bær* som er et eget ord, og forleddet *tytte* kan ikke opptre som et eget ord (Faarlund et al., 1997). I *Norsk referansegrammatikk* argumenterer likevel Faarlund et al. (1997) for at ordet er sammensatt, på grunn av at ordet er bygd opp likt som sammensetningen *blåbær*. Grunnen til at jeg nevner dette, er at jeg i min diktat har med ordet *bringebær*, der forleddet ikke fungerer som et eget ord i moderne norsk. Her stammer forleddet *bring* fra eldre *brem*, som er beslektet med nynorsk *brum* som betyr ”knopper på et tre, friske kvister av lauvtre” (De Caprona, 2015, s. 271). Forleddet skiller seg derfor fra verbet *å bringe*, og disse formene må ikke forveksles. Siden *tyttebær* blir regnet som en sammensetning, selv om det strengt tatt ikke er det, mener jeg at det samme også bør gjelde for *bringebær*, selv om forleddet ikke kan fungere på egenhånd i dagens norske språk.

Substantivet *fårikål* er vanskelig å dele inn i forledd og etterledd, siden verken *fåri* eller *ikål* kan fungere alene. Dette skyldes at *i* er en preposisjon grunnet sammenskrivingen av substantivfrasen *får i kål*. Denne sammensetningen er derfor vanskelig å dele inn i forledd og etterledd, og skiller seg derfor fra de andre sammensatte ordene i min undersøkelse. På grunn av den uvanlige sammensetningen har jeg kategorisert *fårikål* som et komplekst ord.

Både *barndomshjemmet* og *kjærlighetsromaner* er kjente sammensatte ord i det norske språket. De har begge fuge-s, men hvis vi ser bort ifra disse har vi forleddene *barndom* og *kjærlighet*. Begge disse leddene er i seg selv avledninger. En avledning er et ord som er dannet ved hjelp av et avledningsaffiks, enten et prefiks eller et suffiks (Faarlund et al., 1997, s. 90). I dette tilfellet er det snakk om avledningssuffiksene *dom* og *het*, som har blitt lagt til etter ordene *barn* og *kjærlig* for å skape ny mening. Suffikset *dom* gjør at det er snakk om en tid eller tilstand, og gjør at det konkrete substantivet *barn* går til en mer abstrakt tilstand som det ikke er like enkelt å tidfeste (Faarlund et al., 1997, s. 106). Suffikset *het* er vanlig for å danne substantiver av adjektiver, og gir også ofte en abstrakt betydning (Faarlund et al., 1997, s. 106-107). Adjektivet *kjærlig* er en tydelig egenskap som kan brukes til å beskrive en person, mens substantivet *kjærlighet* har en mindre konkret relevans. Siden begge forleddene er avledninger og ikke sammensetninger, kan både *barndomshjemmet* og *kjærlighetsromaner* karakteriseres som enkle sammensetninger, da de består av relativt enkle ordstammer i både forledd og etterledd.

### **2.3 Hvorfor særskrives det?**

Tidligere i denne oppgaven har jeg argumentert for at feilaktig særskriving av sammensatte ord er en utfordring både i den norske skolen og i samfunnet generelt, og at det ser ut til at denne utfordringen er vedvarende. Det store spørsmålet blir dermed *hvorfor* det faktisk særskrives. Finnes det et fasitsvar på dette spørsmålet, eller er årsaksforholdet mer sammensatt? I litteraturen har dette vært mye diskutert, og mange mulige årsaker har blitt lagt fram som forklaring på særskrivingsproblematikken. Det hjelper ikke bare å undersøke om det feilaktig særskrives, og man må vite hvorfor feilene oppstår for å kunne finne fram til en løsning på problemet. I dette underkapittelet vil jeg derfor diskutere noen mulige forklaringer på hvorfor sammensatte ord blir feilaktig særskrevet, da dette er relevant teori å bruke i analysekapittelet senere i oppgaven.

Det er bred enighet om at det engelske språket har påvirket det norske språket, og dermed også den feilaktige særskrivningen. Torp (1984) betegner derfor særskriving som ”den engelske syke”, og får her støtte av Bolstad et al. (2005). Verden blir mer globalisert for hver dag som går, og nordmenn blir i mye større grad enn tidligere påvirket av det engelske språket gjennom musikk, TV, film og litteratur. Dette gjør at vi oftere enn tidligere må forholde oss til det engelske skriftspråket, og dermed blir påvirket både når det gjelder ordvalg, men også skrivemåten til sammensetninger. Det engelske språket har ikke like konsekvente regler for de sammensatte ordenes skrivemåte som vi har i norsk, og det er stor variasjon om

sammensetningene faktisk skal sammenskrives eller særskrives. Dette kan føre til større usikkerhet blant nordmenn for hvordan de norske sammensatte ordene faktisk skal skrives, og kan skape en falsk trygghet om at det er grammatisk korrekt å særskrive norske sammensetninger. Torp (1984) argumenterer derfor for at vi må holde fast på særtrekket som det norske språket har, og at vi ikke må tilpasse de norske reglene for sammensetninger etter det engelske språket.

Det kan kanskje se ut som at særskriving handler om skrivende individer som på grunn av manglende kunnskaper velger å feilaktig særskrive ord eller uttrykk som skal skrives som ett eneste ord. Dette stemmer derimot ikke. ”Ikke all særskriving skyldes slurv og uvitenhet. Det finnes faktisk en god del mennesker som stykker opp ord med vitende og vilje. Ofte kalles disse menneskene grafikere” (Bolstad et al., 2005, s. 24). Med dette siktes det til både reklameplakater, annonsespråk og matvareemballasjer, der det i mange tilfeller er særskrevne varianter av sammensatte ord som blir prioritert. Dette kaller Torp (1984) for den praktisk-etiske årsaken til særskriving. ”Hva galt har bindestreken gjort, siden designerne ikke kan fordra den?” lurer Vinje (2013b, s. 36) på, og sikter da til den feilaktige særskrivingen på bokrygger og matvareemballasjer, av typen *salme bok* og *ananas biter*. Hvorfor dette bevisst gjøres kan diskuteres, men det kan se ut til at bindestreken rett og slett ikke blir sett på som verken pen eller viktig nok til å få plass, noe som Torp (1984) også mener er en mulig årsak. Ved å gjentatte ganger se et sammensatt ord særskrevet kan en få inntrykk av at den særskrevne versjonen faktisk er den riktige skrivemåten, og de som ser eller kjøper disse varene kan dermed bli ufrivillig påvirket.

Fredvik (2010) mener at det nå i dag særskrives mer enn tidligere, og begrunner dette med fremveksten av uformelle kommunikasjonskanaler som SMS og Facebook. Her er kravene til rettskriving lave, og man blir raskt vant til å kommunisere på enkle måter med bruk av dialektord og forkortelser. Dette kan medføre at man blir mindre bevisst på skriftspråket og mer påvirket av andres uformelle skriftspråk, og dermed formulerer seg ut ifra andre krav enn kravene som er gjeldende i mer formelle sammenhenger. I den forbindelse har også *slang* blitt mer vanlig blant ungdommen. Slang kan betegnes som ord og uttrykk som avviker fra normalspråket, og er spesielt mye brukt blant ungdommer som ser på seg selv som unge, kule og internasjonale (Bolstad et al., 2005). Mange av dagens slanguttrykk oppstår gjennom direkte eller indirekte språkkontakt med andre språk, og da spesielt engelsk, og gjør at unge nordmenn ofte velger bort norske formuleringer for ord med et mer internasjonalt preg. Ved at ungdommene har et større skille mellom hverdagspråket og skolespråket blir det vanskeligere for elevene å treffe den skrivekulturen som er satt i skolen, og dette kan resultere

i større problemer med å beherske de kravene som blir satt til skriving i skolen, blant annet korrekt sammenskriving av sammensatte ord.

I tilknytningen til den teknologiske utviklingen må også ulike nettbaserte ordbøker og stavekontroll til mobiler og datamaskiner nevnes. Om dette sier Fredvik (2010) at ”stavekontroller til datamaskiner og mobiltelefoner er berykta for å ville ha oss til å begå feil særskrivinger” (s. 29). Dette støtter Vollan (2007) seg til, som i sin undersøkelse av særskriving blant studenter har funnet tall som indikerer at elektroniske ordbøker og stavekontroller i skriveprogrammer er med på å spre feilaktige særskrivinger. I spesielt skriveprogrammer på PC dukker det ofte opp rød strek for å markere feil med sammenskrivinger, og programmet foreslår deretter den særskrevne varianten av ordet. Siden datamaskiner er mye brukt både i skolen og hverdagen ellers, er det forståelig om den gjentatte markeringen av feil, som egentlig ikke er feil, påvirker skriverne. Dette kan derfor føre til at både skoleelever og andre feilaktig begynner å særskrive ord som egentlig skal sammenskrives.

Den feilaktige særskrivingen trenger ikke bare skyldes utenforliggende faktorer som generelt påvirker det norske språket, da det også kan være ulike egenskaper ved ulike sammensetninger som får nordmenn til å feilaktig særskrive. Vinje (2013a) peker på fire faktorer som han mener forsterker særskrivingen av sammensatte ord. Dette er: a) forleddet er langt, b) forleddet er et substantiv, c) etterleddet er et substantiv, og d) forleddet betegner et stoff som etterleddet består av (s. 25). Hoaas (2008) på sin side peker på at kompliserende faktorer, som for eksempel forkortelser og fremmedord i sammensetningene, er med på å provosere frem feilaktige særskrivinger blant hennes informanter. Det kan dermed se ut til at det er de ulike sammensetningenes egenskaper som gjør at enkelte sammensatte ord og uttrykk blir mer særskrevet enn andre.

Ut ifra teorien ovenfor er det tydelig at særskriving er en utfordring som skyldes flere ulike faktorer, både ytre faktorer som engelsk språkpåvirkning og teknologisk utvikling, og indre faktorer som ordenes ulike egenskaper og sammensetninger. Dette er med på å understreke at det ikke er én enkeltårsak som har skylden for feilaktige særskrivinger i det norske språket, og det trengs derfor mer kunnskap om fenomenet for å kunne gjøre noe med problemet. Dette håper jeg at mitt arbeid kan bidra med.

### **3 Datainnsamling – metode og informanter**

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på datainnsamlingen for denne oppgaven, og fokuset vil ligge på metode og informanter. I del 3.1 skal jeg gå nærmere inn på valget av setningsdiktat som metode, før jeg skal problematisere metoden i del 3.2. Valget av informanter og noen overlegninger omkring dette er temaet i del 3.3. Avslutningsvis skal jeg i del 3.4 gå detaljert inn på gjennomføringen av datainnsamlingen.

#### **3.1 Valg av setningsdiktat som metode**

Språkvitenskap er en empirisk vitenskap, og ofte må språkforskeren selv skaffe de dataene som er nødvendige ved å bruke informanter, introspeksjon eller materiale som allerede eksisterer (Johannesen, 2003, s. 133). Problemstillingen min gjorde at jeg tidlig måtte slå fra meg introspeksjon, siden jeg ikke er interessert i å se på mine egne kunnskaper om sammensatte ord. Å bruke eksisterende materiale var derimot svært aktuelt, og å bruke skriftspråkskorpus kunne lettet arbeidet mitt. Johannesen (2003) peker på at bruk av korpus gjør det tidsbesparende å finne tekster, og at det er enkle dataprogram der det er lett å søke seg fram til det man har lyst til å undersøke. Tekstene som ligger i et slikt korpus er derimot egenproduserte, og gjør at de ulike bidragsyterne har individuelt skrevne tekster som ikke garanterer at tekstene tar for seg de samme ordene. For å få mer kontroll over tekstene, og for å skape sammenlignbarhet mellom ordbruken i tekstene jeg vil se på, bestemte jeg meg for å skaffe meg informanter. Valg av informanter er nærmere beskrevet i del 3.3.

Å ha elever som informanter gir mange muligheter for innsamling av tekstmateriale. Som tidligere nevnt, var det viktig for meg å få et sammenligningsgrunnlag mellom elevene, og jeg var derfor avhengig av at elevene hadde skrevet de samme ordene. Dette gjorde at jeg slo fra meg allerede eksisterende elevtekster. Ingen elever bruker nøyaktige de samme ordene, og det vil være stor forskjell i hvor stort omfang de ulike tekstene har av sammensatte ord og særskrevne uttrykk. Jeg bestemte meg derfor for å velge diktat som metode for denne undersøkelsen, siden jeg da er sikret at elevene får de samme rettskrivingsutfordringene.

Etter å ha bestemt meg for å bruke diktat til å samle inn skriftlig materiale, dukket det opp enda et spørsmål: Skulle jeg lage diktaten selv, eller skulle jeg finne ferdigproduserte tekster som jeg kunne bruke? Det finnes flust av gode tekster der ute som hadde egnet seg til en diktat, men å finne ferdige tekster som inneholdt de ønskede ordene så jeg på som umulig, eller i hvert fall altfor tidkrevende. Jeg bestemte meg derfor for selv å skrive teksten som skulle utgjøre diktaten. På den måte kunne jeg skrive en tekst som var kort nok til å kunne

gjennomføres innenfor det tidsrommet jeg hadde tilgjengelig, i tillegg til at jeg fikk valgt de ordene jeg ønsket å undersøke nærmere.

### **3.1.1 Valg av ordparene og de sammensatte ordene til diktaten**

De grammatiske reglene for sær- og sammenskriving er lik på begge målformer i norsk, og jeg kunne dermed velge selv hvilken målform jeg ville ha diktaten på. Jeg valgte å foreta undersøkelsen på bokmål, siden jeg på forhånd visste at alle de aktuelle informantene hadde denne målformen som hovedmål. Dette mener jeg var et fornuftig valg, da dette gjør at elevene får vist frem hva de kan på den målformen de behersker best.

Valgene av ordparene er gjort etter Vinje (2013) sin liste med 32 ordpar der særskrivning og sammenskriving skiller mellom ordenes betydning. Det var uaktuelt for meg å ha med alle disse ordene, siden det ville ført til en altfor lang diktat for elevene. I tillegg inneholdt mange av ordparene, etter min mening, formuleringer som er lite brukt nå i dag, og det ble derfor unaturlig å skulle velge disse. Jeg valgte de ordparene som jeg mener det er naturlig å støte på og som det derfor kan antas at elevene har kjennskap til, og har dermed valgt bort ord og uttrykk som er lite brukt i det norske språket nå i dag, og som jeg ikke kan anta at skolelever på 14 år kjenner til. Etter at disse kravene var satt valgte jeg ut totalt 15 ordpar til diktaten, der det er 15 uttrykk som skal særskrives og 15 ord som skal sammenskrives. Siden disse ordparene er valgt ut på grunn av sine likheter, har jeg valgt å ikke kategorisere de etter andre egenskaper, da dette hadde ført til et for omfattende arbeid for denne oppgaven.

Det var nødvendig med noen begrensninger med hensyn til de sammensatte ordene, siden det finnes utallige varianter av disse. Det aller viktigste for meg var at elevene skulle ha kjennskap til ordene, og jeg ville derfor ha med det jeg har kategorisert som *vanlige* sammensatte ord. Dette betyr at jeg ser bort ifra kompliserende faktorer, som Hoaas (2008) har brukt i sin undersøkelse. Ellers må ordene ha variasjon innenfor de ulike kategoriene som jeg presenterte i del 2.2.2, som var forleddets ordklasse, fuge, kompleksitet og ordlengde, i tillegg til at sammensetningen skulle være substantiv. Ved å sette disse begrensningen blir det mer konkret når jeg skal sammenligne de sammensatte ordene med ordparene videre i oppgaven, og jeg får dessuten mulighet til å gå mer i dybden siden jeg har spesialisert undersøkelsen såpass mye. Likevel mener jeg selv at jeg ved å ha med ulike egenskaper også får skapt nok variasjon til å kunne se på forskjeller innad denne kategorien. Etter at disse kravene er satt, har jeg plukket ut totalt 30 sammensatte ord til diktaten.

De sammensatte ordene er valgt ulikt etter at kravene er satt. Totalt 10 av ordene er funnet i Ulveseter (2013, 2015), og disse ordene endrer ifølge rettskrivningsreglene betydning hvis de blir særskrevet. De resterende 20 ordene valgte jeg etter å ha observert hvilke ord som feilaktig særskrives i tekstmeldinger, kommentarfelt på nettaviser, Facebook-statuser og lignende. Noen ord er også tatt med for å skape variasjon i sammensetningenes morfologi, spesielt når det kommer til kompleksitet og forleddets ordklasse, og noen av ordene er valgt ut fordi det faller seg naturlig i diktatteksten. For en oversikt over alle de sammensatte ordene og ordparene som er utgangspunktet for min datainnsamling, se tabell 3.1.

Vanlige sammensatte ord	Ordpar – uttrykk som skal særskrives	Ordpar – uttrykk som skal sammenskrives
barndomshjemmet <i>e</i>	alt for <i>e</i>	altfor <i>e</i>
bestemor <i>b</i>	bort i <i>e</i>	borti <i>b</i>
bjørketre <i>b</i>	bort imot <i>e</i>	bortimot <i>b</i>
bringebær <i>b</i>	en gang <i>e</i>	engang <i>e</i>
Bygdefolket <i>e</i> *	Etter som <i>e</i> *	ettersom <i>e</i>
favorittbarnebarnet <i>b</i>	her ved <i>b</i>	Herved <i>e</i> *
Favorittbøkene <i>e</i> *	i følge <i>e</i>	ifølge <i>b</i>
finvær <i>b</i>	inn i <i>e</i>	inni <i>e</i>
fødselsdagen <i>b</i>	inn til <i>b</i>	Inntil <i>e</i> *
førsteplass <i>b</i>	like glad <i>e</i>	likeglad <i>e</i>
färikål <i>b</i>	opp til <i>b</i>	opptil <i>b</i>
gullmedaljen <i>b</i>	over alt <i>e</i>	overalt <i>e</i>
kjærlighetsromaner <i>e</i>	over hodet <i>b</i>	overhodet <i>e</i>
kjøkkenbenken <i>b</i>	ut av <i>e</i>	utav <i>e</i>
kokebok <i>b</i>	uten at <i>e</i>	utenat <i>e</i>
kryssord <i>b</i>		
kveldstid <i>e</i>		
lammelår <i>b</i>		
lappetepper <i>e</i>		
Lillesøster <i>b</i> *		
malebøker <i>e</i>		
middagsmat <i>b</i>		
skogholt <i>e</i>		
småbarn <i>e</i>		
sparkesykkelen <i>b</i>		
sprintstafett <i>b</i>		
strikkesokkene <i>b</i>		
utkanten <i>e</i>		
vannballongkrig <i>b</i>		
øyeblikket <i>b</i>		
<b>Antall ord: 30</b>	<b>Antall ord: 15</b>	<b>Antall ord: 15</b>

**Tabell 3.1 Oversikt over utvalgte ord til diktaten.** Kategorisert etter vanlige sammensatte ord, ordpar – uttrykk som skal særskrives og ordpar – uttrykk som skal sammenskrives. \* markerer at det aktuelle ordet er først i sin respektive setning, og dermed skal skrives med stor forbokstav. *e* markerer at ordet er plassert i tekst 1 (eventyret). *b* markerer at ordet er plassert i tekst 2 (brevet).

### 3.1.2 Utforming av diktaten

Valgene jeg gjorde i forbindelse med de sammensatte ordene og ordparene gjorde store utslag for hvordan jeg utformet diktaten. Førsteprioriteten var å få på plass ordparene, siden de sammensatte ordene lettere kunne byttes ut med andre sammensetninger med lignende egenskaper, uten at det ville gitt store konsekvenser for min undersøkelse. Siden ordparene bestod av mange ord og begreper som pekte til steder, som for eksempel *borti*, *bort imot* og *ut av*, var jeg avhengig av en tekst der det var mye bevegelse i handlingen. Jeg valgte derfor å skrive et eventyr, siden denne sjangeren ofte er preget av en hovedperson som reiser. Sjangeren legger likevel en begrensning på hvilke sammensatte ord jeg kan bruke, og moderne ord som blir mye brukt nå i dag passer ikke inn i et eventyr. Jeg trengte derfor en friere sjanger i tillegg, der jeg hadde mulighet til å få med de sammensatte ordene jeg hadde lyst til å undersøke. Valget falt derfor på et personlig brev fra et barnebarn til ei bestemor, som gjorde at jeg kunne bruke et mye enklere språk enn i eventyret. Under følger det to utdrag fra tekstene, der ordene som er sammensatte er markert med **fet skrift**, uttrykk som skal særskrives er markert med *kursiv*, og uttrykk som skal særskrives er markert med understrek. Eventyret og brevet finnes i sin helhet i vedlegg B.

Det var *en gang* en konge som bodde i et slott i **utkanten** av et **skogholt**. Kongen bodde sammen med datteren, som kongen elsket *over alt* annet og gjorde *alt for*. Kongen var svært utav seg ettersom dronningen forsvant noen år tidligere.

Kjære **bestemor**. Her kommer det en hilsen fra **favorittbarnebarnet** ditt. Siden sist har jeg løpt **sprintstafett**, og mitt lag løp *inn til* **førsteplass**! Det var fantastisk å få **gullmedaljen** *over hodet* og rundt halsen, og ifølge mamma var jeg den beste på laget.

Å ha to tekster som utgangspunkt for diktaten kontra enkeltsetninger mener jeg gir mange fordeler. For det første vil det føles mer naturlig for elevene å skrive ned en sammenhengende tekst enn å skrive ned enkeltsetninger uten sammenheng. Jeg tror elevene ville blitt mer bevisst på hva jeg lette etter hvis setningene ikke hadde sammenheng, og jeg mistenker at de fort hadde forstått at jeg skulle undersøke hvordan de behersket sammensatte ord. For det andre tror jeg det også vil være mer motiverende for elevene å ha de to sjangrene å forholde seg til. Begge sjangrene bør være kjent for elevene, og i tillegg til å få en repetisjon av noen av sjangertrekkene, kan elevene også bli mer engasjert i skrivingen når det er en historie å følge. For det tredje kan det faktum at det kun er to tekster også være en motivasjonsfaktor for elevene: De får vite når de er halvveis, og får da et naturlig brudd i diktaten der de kan hente seg inn igjen til siste innsjutt. Ved å ha en lang rekke av setninger etter hverandre kan



skriveøkten føles langtekkelig og kjedelig, og dette er noe jeg selvfølgelig vil prøve å unngå for at opplevelsen skal bli best mulig for elevene.

### **3.2 Problematisering av diktat som metode**

Selv om jeg i del 3.1 argumenterte for valget mitt av diktat som metode, mister jeg også noen muligheter med dette valget. En av ulempene er at det er svært vanskelig å etterprøve dataene jeg har funnet. Johannessen (2003) påpeker at det er mulig, men at det er såpass kostbart og tidkrevende å spore opp gamle informanter at det i praksis blir betegnet som umulig. Det er ingen garanti at informantene er mulig å få tak i, og det er heller ingen selvfølge at de har samme språklige intuisjoner som da undersøkelsen fant sted. Siden mine informanter ikke er navngitt i oppgaven er det dessuten ikke mulig for andre å ta opp igjen tråden med de samme informantene som jeg har brukt i denne oppgaven. Problemet med etterprøvbarehet gjelder de fleste metoder, og Johannessen (2003) påpeker at det kun er datainnsamling ved hjelp av korpus som er mulig å etterprøve.

Samtidig kan jeg med metodevalget mitt unngå problemer som toveiskommunikasjon kan gi, og jeg har ingen mulighet til å påvirke informantene i ønsket retning (Johannessen, 2003, s. 161). Dette er svært viktig for å skape reelle data som stemmer overens med informantenes presentasjonsnivå. Walmsness (2000) mener likevel at elevene får hjelp i en diktatsituasjon ved å lytte til oppleserens uttale, og at feilfrekvensen innenfor området rettskriving vil være noe mindre ved diktat enn ved fri skriving (s. 51). Dette velger jeg derimot å ikke se på som påvirkning av informantene, og jeg mener dette er et naturlig resultat av høytlesingen av diktattekstene.

I sin oppgave stiller Hoaas (2008) seg selv tre spørsmål når det gjelder diktat som metode. Det første spørsmålet er om elevene gjør sitt beste. Johannessen (2003) påpeker at man aldri kan vite sikkert om informantene viser vilje eller uvilje til det forskeren prøver å oppnå, og dette gjelder også i en diktatsituasjon (s. 160). På grunn av mangelen på direkte kontakt med hver enkelt elev, er det umulig å vite sikkert om den enkelte elev presterer sitt ytterste i situasjonen, og man må rett og slett stole på de resultatene man samler inn. Det andre spørsmålet til Hoaas (2008) er om diktaten måler skrivekompetanse. Dette svarer hun nei til, og viser til at det å skrive er mye mer enn å skulle formulere noen setninger grammatisk korrekt ned på et papirark. Smidt (2009) støtter denne tanken og påpeker at det er ulike syn på skrivingens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, og at det finnes flere ulike diskurser som viser til ulike måter å tenke og snakke om skriving på. Dette er et tydelig bilde på hvor sammensatt skriveaktiviteten er, og at det er mye vanskeligere å produsere egen tekst enn å

notere ordrett ned noe som blir sagt. Derfor støtter jeg meg til Hoaas (2008) sin påstand om at diktat ikke kan måle skrivekompetanse, og av samme grunn svarer jeg også nei på hennes tredje spørsmål, som er om man kan generalisere fra testsituasjon til reell skriving. Jeg mener man må være forsiktig med å generalisere ut ifra en diktat som er såpass sentrert rundt et bestemt grammatisk fenomen, og at resultatene fra denne diktaten ikke kan direkte overføres til elevens prestasjoner i en friere skrivesituasjon.

Både Walmsness (2000) og Hoaas (2008) påpeker at en diktat har mange likhetstrekk med en prøvesituasjon, blant annet at elevene må sitte stille og jobbe individuelt. I tillegg er hele situasjonen veldig lærerstyrt, der jeg står framfor elevene og gir dem konkrete beskjeder om hva som skal skrives til hvilken tid. Selv om jeg er tydelig på at de ikke skal få karakter og at besvarelsene skal være anonyme, er det dermed forståelig om elevene føler at de er i en prøvesituasjon. Dette kan påvirke elevene på ulike måter. Enkelte kan bli stresset av måten diktaten blir gjennomført på og derfor ikke klare å prestere opp mot sitt beste, mens andre kan koble ut og ikke bry seg siden diktaten ikke er i regi av skolen. Noen kan dessuten reagere positivt med at de kan senke skuldrene og gjøre sitt beste uten å være redd for negative sanksjoner i etterkant. Det er vanskelig å si hvordan elevene vil reagere på situasjonen, men det er uansett en noenlunde kjent situasjon for elevene. Det meste av det elevene leser og skriver på skolen er av en ”ikke-funksjonell karakter”, og de er dermed vant til at lærere styrer dem i en bestemt retning (Walmsness, 2000, s. 44).

Selv om diktat som metode har flere ulemper, både når det gjelder videre forskning og gjennomføringen, har jeg likevel kommet fram til at for min konkrete undersøkelse gir diktat flest fordeler. Jeg får sammenlignet flere ulike besvarelser med samme ordvalg, og det blir dermed enkelt for meg i det videre arbeidet med å telle opp og organisere dataene jeg har samlet inn. Selv om tallene ikke kan si noe generelt om grammatikkfokus i den norske skolen nå i dag eller om elevenes generelle skrivekompetanse, kan tallene likevel være viktige for å si noe om undervisningen om særskriving og sammenskriving av norske ord og uttrykk.

### **3.3 Valg av informanter**

For mitt framtidige virke som lektor var det tidlig klart for meg at jeg burde gjennomføre diktaten med skoleelever. Hele mitt framtidige yrkesliv er basert på interaksjon med barn og ungdom, og derfor er det skriving på individnivå og den enkelte elev sitt skriftspråk som er relevant for meg. På grunn av dette falt valget på en skoleklasse.

Etter å ha lest flere master- og hovedoppgaver, er det en ting som har sett ut til å være en fellesnevner: Å finne informanter er ikke alltid like enkelt. Jeg fant derfor ut at for å få

dette avklart raskt, var det nødvendig å gå til noen som ville slippe meg til i en skoleklasse, og som var interessert i å hjelpe meg med å få gjennomført undersøkelsen. Jeg bestemte meg dermed for å bruke kontaktene jeg har fått i løpet av mine år som student, og det ble dermed naturlig å ta kontakt med veiledere jeg har hatt i mine praksisperioder. Slik fikk jeg godkjennelse til å utføre undersøkelsen i en niendeklasse.

Jeg tok kontakt med læreren for denne klassen først, og det av flere grunner. For det første var jeg ganske nylig i denne klassen, og dette gjør at både jeg og elevene kjenner hverandre fra før, noe som kan skape trygghet i undersøkelsessituasjonen for elevene. Siden diktaten skal være anonym og jeg bare skal forholde meg til det skriftlige materialet når jeg skal registrere dataene, mener jeg det ikke vil gjøre noen skade at jeg kjenner elevene fra før. For det andre er dette er stor klasse på nøyaktig 50 elever, og dette gjør at jeg får et ganske stort datamateriale. Dette er tidsbesparende for min egen del, da jeg slipper å reise mellom flere ulike skoler. Klassen opererer i tillegg med både todeling og tredeling av timene, så selv om jeg forholder meg til samme klasse og faglærer, er det likevel mindre grupper å forholde seg til når selve diktaten skal gjennomføres. For det tredje har informantene vært elever i den norske skolen i over åtte år, og jeg kan dermed forvente at de har forutsetninger for å beherske det norske skriftspråket og norsk rettskriving. Selv om de ikke har praktisert det norske skriftspråket like lenge som en voksen, har de tross alt flere norsktimer i uka, og mange av disse timene bør dermed være friskt i minnet til elevene. Disse fordelene gjorde at jeg slo fra meg å følge i Hoaas (2008) og Walmsness (2000) sine fotspor, som brukte elever fra den videregående skolen som informanter.

Fra et fagdidaktisk perspektiv er det dessuten interessant å undersøke skoleelevers kompetanse. Iversen og Otnes (2011) peker på at ordet grammatikk kun er brukt to ganger i den gjeldende læreplanen *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*, og at dette begrepet i mange tilfeller er erstattet av andre ord. De sier videre at fokuset er flyttet fra grammatikken og over på språkets funksjon. ”Man kan spørre seg om det ikke er meninga at det skal undervises i grammatikk i den norske skolen lenger” (Iversen & Otnes, 2011, s. 18). God og engasjerende grammatikkundervisning er viktig for at norske skoleelever skal kunne forstå og beherske norske rettskrivingsregler, og det er derfor spennende å se nærmere på hva elevene mestrer i det norske språket, og om det kan være noen antydninger til at rettskriving rett og slett har forsvunnet ut fra norsktimene i skolen.

### **3.4 Gjennomføring av datainnsamling**

I dette underkapittelet skal jeg gå detaljert inn på gjennomføringen av datainnsamlingen. Før gjennomføring av diktaten hadde jeg et møte med faglæreren i norsk for den aktuelle klassen, som beskrevet i del 3.4.1. Jeg hadde også et informasjonsmøtet med elevene før diktaten fant sted, og dette er temaet for del 3.4.2. I del 3.4.3 har jeg forklart hvordan pretesten foregikk, mens gjennomføringen av diktaten er beskrevet i del 3.4.4. Selv om jeg kun var i en klasse, ble informasjonsmøtet og diktaten gjort i mindre undervisningsgrupper med færre elever. Siden disse ble gjort likt uavhengig av hvilken grupper jeg var i, har jeg i del 3.4.2 og del 3.4.4 valgt å fremstille hendelsene som om det kun ble gjort en gang. Dette er gjort for å være tydelig på hva som ble gjort, og for å unngå for mange unødvendige gjentakelser.

#### **3.4.1 Informasjonsmøte med faglærer i norsk**

I forkant av gjennomføringen av diktaten hadde jeg et møte med elevenes faglærer i norsk. Dette gjorde at vi fikk en bra dialog om både forarbeidet, diktaten, tidsbruk og andre viktige aspekt ved gjennomføringen. Å ta dette ansikt til ansikt kontra kommunikasjon over e-post, gjorde at alle spørsmål og eventuelle misforståelser ble raskt oppklart. Det ble også lettere å avtale tidspunkt for selve gjennomføringen enn om vi skulle diskutert dette skriftlig.

Læreren ble positivt overrasket over hvordan elevene skulle bli testet. Han hadde på forhånd fryktet at både de utvalgte ordene og diktaten generelt skulle være for vanskelige for elevene, og var enig i at jeg kunne forvente at elevene skulle ha kjennskap til disse ordene. Jeg var tydelig på at elevene ikke skulle vite hva som ble undersøkt, og dette viste han forståelse for. Faglæreren fikk også se informasjonsskrivet som jeg skulle dele ut til elevene. Informasjonsskrivet finnes i sin helhet i vedlegg C.

#### **3.4.2 Informasjonsmøte med klassen**

Informasjonsmøtet med klassen var raskt og effektivt. Siden jeg har vært i praksis i denne klassen var det ikke nødvendig med en altfor lang presentasjonsrunde, men jeg startet likevel med å si hvem jeg er, hva jeg studerer og hva jeg gjorde der. Jeg forklarte at jeg skulle gjennomføre en undersøkelse i diktatsform med dem, og forklarte detaljert hvordan den skulle gjennomføres. I tillegg delte jeg ut informasjonsskrivet og gikk nøye gjennom det. Jeg var tydelig på at svarene var anonyme og at faglærer ikke skulle få tilgang til dem, og at diktaten ikke ville ha påvirkning på norskkarakteren deres. Jeg var også tydelig på at de måtte gi dette informasjonsarket videre til sine foresatte. Ingen av elevene ga inntrykk av at de ikke ville være med på gjennomføringen, men jeg informerte likevel om at det ville bli utdelt oppgaver av faglærer hvis noen ikke ville delta. Avslutningsvis oppmuntret jeg elevene til å ta kontakt

via e-post om de eller deres foresatte hadde noen spørsmål om undersøkelsen. Informasjonsmøtet varte i cirka ti minutter.

### **3.4.3 Pretest**

I forkant av gjennomføringen hadde jeg en pretest for å få testet ut hvor lang tid gjennomføringen ville ta, hvordan setningene fungerer for høytlesing, og for å få generelle tilbakemelding på andre aspekt ved diktaten som jeg kanskje ikke har tenkt godt nok gjennom. Av praktiske hensyn samlet jeg syv venner som jeg gjennomførte diktaten med. Selv om aldersspennet mellom deltakerne i pretesten og de opprinnelige informantene er stort, og jeg kan forvente mer av voksne mennesker som alle har minst tre år med høyere utdanning, gjennomførte jeg likevel diktaten på samme måte som jeg hadde tenkt å gjøre med niendeklassen.

Etter at testrunden var gjennomført, fikk jeg tilbakemeldinger fra deltakerne. Noe som gikk igjen var at jeg gjerne kunne gitt dem bedre tid til å skrive hver enkelt setning, slik at de også fikk litt pause før en ny setning ble lest opp. Jeg fikk også tilbakemelding på at det var en fin kombinasjon av korte og lange setninger, og at det ikke kom tydelig fram hva jeg undersøkte. Etter å ha lest gjennom besvarelsene i pretesten ser jeg at jeg godt kunne vært enda tydeligere under høytopplesingen, da det var noen uttrykk som var misforstått av flere av deltakerne. Innholdet fikk jeg derimot såpass bra tilbakemeldinger på at jeg valgte å ikke gjøre noen endringer før gjennomføringen med de egentlige informantene.

### **3.4.4 Gjennomføring av diktat**

Faglærer ble med inn i klassen den dagen diktaten skulle gjennomføres, slik at jeg kunne konsentrere meg om diktaten, mens han kunne ta seg av eventuelle situasjoner som kunne oppstå. At jeg selv skulle gjennomføre undersøkelsen var et bevisst valg fra min side. På den måten fikk jeg selv styre gjennomføringen, og kunne kontrollere at det ble gjort noenlunde likt i alle tre gruppene. Jeg var inne på tanken om å bruke lydopptak under diktatsituasjonen, da dette hadde sikret nøyaktig lik uttale og samme forutsetning for alle elevgruppen. Dette slo jeg likevel fra meg, siden dette ga meg teknologiske utfordringer, i tillegg til at gjennomføringen kunne blitt oppfattet som kunstig av elevene.

I starten av timen gjentok jeg deler av informasjonen fra informasjonsmøtet, i tillegg til at jeg gikk mer detaljert gjennom hvordan diktaten skulle gjennomføres. Jeg spesifiserte at jeg ikke skulle undersøke elevenes skrivetempo, og at de dermed kunne be meg gjenta setningene ved behov. Fire elever var syke da gjennomføringen fant sted og fem elever valgte å ikke delta, noe som tilslutt ga 41 informanter.

Jeg delte ut linjerte ark som elevene skulle skrive på, og startet deretter diktaten. For hver setning leste jeg først hele setningen, før jeg leste kortere deler av teksten med fem-seks ord om gangen. Dette gjentok jeg et par ganger for hver enkelt tekstdel i setningen, før jeg avsluttet med å lese hele setningen på nytt før jeg gikk videre til neste setning. Elevene ba om gjentakelser der det var nødvendig, og jeg mener vi fikk en god dialog i gjennomgangen av diktaten. De holdt seg stort sett rolige konsentrerte seg om skrivingen, men det var tydelig at elevene mot slutten av timen begynte å bli rastløse. Da vi var ferdige med diktaten, takket jeg for hjelpen og samlet inn besvarelsene. Informasjonen på forhånd og selve gjennomføringen varte ganske nøyaktig i 45 minutter.

## 4 Resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene jeg fikk etter å ha gått gjennom besvarelsene fra diktaten. I del 4.1 går jeg nøye gjennom hvordan jeg bearbeidet dataresultatene jeg fikk inn, og hvordan jeg har valgt å strukturere besvarelsene for det videre arbeidet med oppgaven. Videre i kapittelet har jeg forholdt meg til tredelingen av de utvalgte ordene som jeg har brukt tidligere i oppgaven, og derfor ser jeg på de vanlige sammensatte ordene i del 4.2, uttrykkene som skal særskrives i del 4.3 og uttrykkene som skal sammenskrives i del 4.4. I del 4.5 ser jeg på ordparene sammenlagt, før jeg avslutningsvis i del 4.6 kommenterer noen funn jeg har gjort angående orddeling ved linjeskift.

### 4.1 Om registrering og bearbeiding av data

Da jeg begynte å bearbeide datamaterialet, møtte jeg raskt på problemer som omhandlet hvordan jeg skulle registrere elevenes besvarelser. Hvordan skulle jeg registrere et uttrykk som var riktig særskrevet, men som inneholdt andre skrivefeil? Hva skulle jeg gjøre med de sammensatte ordene som var sammenskrevet, men som hadde benyttet feilplassert bindestrek ved linjeskift? Og hvordan skulle jeg registrere tilfellene der elevene hadde valgt erstatningsord? Selv om jeg i denne oppgaven primært ser etter rettskrivingsfeil som enten innebærer feilaktig særskrivning eller feilaktig sammenskriving, er det umulig å lukke øynene helt for andre feil. Dette gjorde at jeg kom fram til tre ulike måter å registrere data på, og dermed tre ulike sett med tall som jeg kommer til å bruke videre. Disse tallene har jeg kalt feilskrivingsprosent, særskrivingsprosent og sammenskrivingsprosent.

Feilskrivingsprosenten (F% i tabell 4.1) viser hvor mange prosent av elevene som har skrevet et konkret ord feil. I dette tallet gjelder både særskrivingsfeil, sammenskrivingsfeil, feil bruk av bindestrek ved linjeskift og andre rettskrivingsavvik. Jeg har også regnet med tilfellene der informanten ikke har skrevet ordet eller har benyttet seg av erstatningsord for det konkrete ordet, siden dette kan betegnes som en feil ut ifra diktatens formål. For å ikke bli registrert i dette tallet kreves det kort forklart at informanten har skrevet ordet korrekt på alle måter. For de av elevene som har brukt bindestrek ved linjeskift har jeg registrert ordet som riktig skrevet hvis eleven har benyttet seg av bindestrek på korrekt måte, jamfør teorien presentert i del 2.1.5.

Det andre tallet jeg har basert oppgaven på er særskrivingsprosent (Sæ% i tabell 4.1), og dette tallet er aktuelt for de vanlige sammensatte ordene og uttrykkene som skal sammenskrives. Her har jeg registrert variantene som feilaktig har blitt særskrevet i to eller

flere ord. I denne kategorien har jeg kun sett på tilfellene der informanten har skrevet riktig ord, og sett bort fra besvarelsene der eleven har skrevet et annet ord, skrevet det aktuelle ordet sammen med ord før eller etter, eller rett og slett ikke har skrevet det konkrete ordet. I tillegg har jeg godtatt andre skrivefeil og feil plassering av bindestrek ved linjeskift, siden informanten viser forståelse for at ordet er sammensatt. Dette gjør at de ulike ordene innenfor kategoriene de vanlige sammensetningene og uttrykkene som skal sammenskrives ikke har det samme forholdstallet for utregningen av særskrivingsprosenten. Alle disse valgene har jeg sett på som nødvendige for å få konkrete tall på det jeg faktisk undersøker i denne oppgaven, og for å få et klart skille mellom særskrivingsfeil og andre rettskrivingsavvik.

Det tredje tallet for oppgaven er sammenskrivingsprosent (Sa% i tabell 4.1), og dette gjelder kun for uttrykkene som skal særskrives. Her har jeg registrert variantene av de særskrevne uttrykkene som feilaktig har blitt sammenskrevet til ett ord. Forutsetningene for dette tallet er dem samme som for særskrivingsprosenten, og det er dermed kun riktig deling av uttrykkene som er i fokus. Bruk av bindestrek i denne kategorien blir derimot regnet som feil, siden eleven da antyder at ordet skal skrives sammensatt, noe det ikke skal.

På grunn av utydelig håndskrift var det i enkelte tilfeller vanskelig å avgjøre hva informantene hadde skrevet i sine besvarelser. Det var spesielt vanskelig å skille mellom små og store bokstaver og avstanden mellom ord. I tillegg var det som tidligere nevnt tilfeller der enkeltelever ikke hadde skrevet det aktuelle ordet eller benyttet seg av erstatningsord. Jeg har valgt å ikke spekulere i hvorfor dette har skjedd på individnivå, og har derfor kun registrert disse tilfellene som feil. Jeg gjorde mitt beste for å tolke elevenes svar, og i situasjoner der jeg har vært usikker har jeg latt tvilen komme informantene til gode.

Det var totalt 41 elever som var med på diktatgjennomføringen, og som skrev de 60 utvalgte ordene som jeg ville undersøke. For en oversikt over alle de registrerte elevbesvarelsene, se vedlegg D. Ingen av elevene skrev alle ordene riktig, og ingen av de utvalgte ordene unngikk noen form for rettskrivingsfeil. Totalt for alle ordene var feilskrivingsprosenten 29,47 %, mens sær- og sammenskrivingsprosenten til sammen var på 16,95 %. Fordelingen for de tre ulike hovedgruppene er fremstilt i tabell 4.1 nedenfor. For statistikk for alle ordene som var utgangspunktet for undersøkelsen, se vedlegg E.

Kategori	F%	Sæ% og Sa%
<b>Vanlige sammensatte ord</b>	26,02 %	12,38 %
<b>Ordpar – uttrykk som skal særskrives</b>	22,44 %	11,83 %
<b>Ordpar – uttrykk som skal sammenskrives</b>	43,41 %	31,25 %
<b>Totalt</b>	<b>29,47 %</b>	<b>16,95 %</b>

**Tabell 4.1 Statistikk totalt for kategoriene.** For grunnlaget for utregningen, se tabell E.1 i vedlegg E. F% viser feilskrivingsprosent. Sæ% og Sa% viser særskrivingsprosent og sammenskrivingsprosent.



## 4.2 Vanlige sammensatte ord

For de 30 ordene i kategorien *vanlige sammensatte ord* var den totale feilskrivingsprosenten på 26,02 %. Dette betyr at det ble skrevet feil i 320 tilfeller av de totalt 1230 gangene disse ordene ble skrevet under diktatgjennomføringen. De ordene som sjeldnest ble feilskrevet er *utkanten*, *kveldstid*, *kryssord* og *kokebok*, som hadde en feilskrivingsprosent på 2,44 % hver. Det var fire ord som hadde en feilskrivingsprosent på over 50, og disse er *vannballongkrig* (51,22 %), *finvær* (63,41 %), *favorittbarnebarnet* (68,29 %) og *sprintstafett* (75,61 %). Noen eksempler på feilskrivinger av disse ordene er *vannballong krig*, *finværet*, *favoritt barne barne* og *sprintstaffet*.

Særskrivingsprosenten for denne kategorien var samlet 12,38 %, som er noe lavere enn det totale snittet for alle de tre hovedkategoriene sett under ett. I tall vil dette si 149 særskrivningstilfeller på 1204 forsøk etter avgrensningene som er forklart i del 4.1. Tre av de sammensatte ordene unngikk feilaktig særskrivning, og disse er *fødselsdag*, *kokebok* og *utkanten*. Øverst på lista over særskrivingsprosent finner vi *favorittbarnebarnet* på 62,5 %, fulgt av *vannballongkrig* på 31,71 %, *finvær* på 31,58 % og *førsteplass* på 30,77 %. Noen eksempler på særskrivinger av disse ordene er *favoritt barne barne*, *vannballong krig*, *fin vær* og *første plass*. For full oversikt over alle de vanlige sammensatte ordene, se tabell 4.2.

For å gå næyere inn på de ulike sammensetningene, har jeg valgt å se nærmere på kategoriene som jeg presenterte i del 2.2.2 og del 3.1.1. Siden jeg har satt som krav at elevene skal ha kjennskap til ordene og dermed ha forutsetning for å forstå dem, i tillegg til at ordene skulle passe inn i diktattekstene, har muligheten for variasjon vært begrenset. Disse kravene har dermed blitt prioritert foran de ulike egenskapene ved sammensetningene. Jeg har likevel prøvd å skape litt variasjon når det gjelder ordenes lengde og kompleksitet, i tillegg til variasjon i forleddets ordklasse og bruk av fuger, og ikke minst type fuge. Jeg skal se nærmere på dette i underkapitlene som følger. Her kommer jeg kun til å kommentere særskrivingsprosenten for de ulike kategoriene, og har sett bort fra feilskrivingsprosenten. For oversikt over de ulike sammensatte ordenes egenskaper og hvordan de har blitt kategorisert, se vedlegg F. For mer konkret statistikk for de ulike egenskapene jeg har sett nærmere på, og utvidelse av tabellene som følger videre i underkapitlene som følger, se vedlegg G.

Det er ikke alltid like enkelt å se om forleddet er et substantiv eller et verb (Faarlund et al., 1997, s. 76). I noen av disse tilfellene er det også problematisk å se om e-endelsen på forleddet, som for eksempel i ordene *strikkesokkene*, *sparkesykkelen* og *førsteplass*, faktisk tilhører roten til forleddet eller er en fuge-e. Det finnes noen tilfeller av dette der forleddet er av annen ordklasse også, for eksempel i ordene *bestemor* og *førsteplass*. I de fleste av

tvilstilfellene har jeg fulgt Simonsen og Theil (2008) sitt råd om å regne e-endelsen som et bøyningssuffiks der det er mulig, og dermed latt *-e* tilhøre forleddet (s. 288). Det kan derimot diskuteres om jeg burde markert bokstaven som fuge og dermed gitt forleddet en annen ordklasse. For min del gjør dette derimot ikke særlig mye utslag, da dette er en svært liten del av sammenligningsgrunnlaget for oppgaven.

Ord	F%	Sæ%
<b>favorittbarnebarnet</b>	68,29 %	62,5 %
<b>Favorittbøkene</b>	41,46 %	34,15 %
<b>vannballongkrig</b>	51,22 %	31,71 %
<b>finvær</b>	63,41 %	31,58 %
<b>førsteplass</b>	41,46 %	30,77 %
<b>sprintstafett</b>	75,61 %	20 %
<b>småbarn</b>	31,71 %	17,95 %
<b>kjøkkenbenken</b>	19,51 %	15 %
<b>middagsmat</b>	24,39 %	15 %
<b>kjærlighetsromaner</b>	31,71 %	14,64 %
<b>Bygdefolket</b>	26,83 %	14,63 %
<b>bjørketre</b>	24,39 %	11,11 %
<b>sparkesykkelen</b>	17,07 %	9,57 %
<b>gullmedaljen</b>	19,51 %	7,5 %
<b>Lillesøster</b>	36,59 %	7,32 %
<b>strikesokkene</b>	14,63 %	7,32 %
<b>barndomshjemmet</b>	26,83 %	4,88 %
<b>bringebær</b>	12,20 %	4,88 %
<b>fårikål</b>	24,39 %	4,88 %
<b>lammelår</b>	14,63 %	4,88 %
<b>lappetepper</b>	7,32 %	4,88 %
<b>malebøker</b>	4,88 %	4,88 %
<b>skogholt</b>	39,02 %	2,56 %
<b>øyeblikket</b>	9,76 %	2,56 %
<b>bestemor</b>	21,95 %	2,5 %
<b>kryssord</b>	2,44 %	2,44 %
<b>kveldstid</b>	2,44 %	2,44 %
<b>fødselsdagen</b>	21,95 %	0 %
<b>kokebok</b>	2,44 %	0 %
<b>utkanten</b>	2,44 %	0 %
<b>TOTALT</b>	<b>26,02 %</b>	<b>12,38 %</b>

Tabell 4.2 Statistikk for vanlige sammensatte ord. Fra høyest til lavest særskrivingsprosent. For grunnlaget for utregningen, se tabell E.2 i vedlegg E. F% viser feilskrivingsprosent. Sæ% viser særskrivingsprosent.

#### 4.2.1 Ordenes lengde

De sammensatte ordene har en variasjon fra seks til nitten tegn. Siden det å sammenligne ordenes lengde er en liten del av oppgaven, har jeg valgt å lage et grovt skille mellom *korte* og *lange* ord. Denne kategoriseringen gjør at korte ord i denne sammenhengen betyr tolv eller færre tegn, mens lange ord dermed er fra tretten tegn og oppover. Ni av de vanlige sammensatte ordene kan derfor betegnes som lange, og disse er *barndomshjemmet*,

*favorittbarnebarnet, favorittbøkene*<sup>2</sup>, *kjærlighetsromaner, kjøkkenbenken, sparkesykkelen, sprintstafett, strikkesokkene og vannballongkrig*. Prosenten for særskriving for disse ordene er til sammen 22,13 %. Ordene som er på mellom seks og tolv tegn, og som i denne forbindelsen er betegnet som korte, har en særskrivingsprosent på 8,11 %. For full oversikt, se tabell 4.3.

Kategori	Antall ord	Sæ%
Korte ord (6-12 tegn)	9	8,11 %
Lange ord (13-19 tegn)	21	22,13 %

**Tabell 4.3 Kategorisering etter sammensetningens lengde.** Kategorisert etter antall bokstaver i sammensetningen. Sæ% viser særskrivingsprosent. For grunnlaget for utregningen og flere tall, se tabell G.1 i vedlegg G.

#### 4.2.2 Ordenes kompleksitet

I vedlegg F definerte jeg de 30 sammensatte ordene som enten komplekse eller enkle. De enkle sammensetningene kan gjenkjennes av at de har forledd og etterledd som har en enkelt rot hver, mens de komplekse består av noen litt mer avanserte ordstammer, der enten forleddet, etterleddet eller begge består av flere røtter.

Jeg har definert tre ord som komplekse i min oppgave: *fårikål, favorittbarnebarnet, og vannballongkrig*. *Fårikål* diskuterte jeg i del 2.2.3, der jeg definerte ordet som komplekst grunnet den uvanlige orddannelsen. Dette ordet er det som sjeldnest ble særskrevet av de komplekse ordene, og har en særskrivingsprosent på 4,88 %. *Favorittbarnebarnet* og *vannballongkrig* har særskrivingsprosent på 62,5 % og 31,71 %, som gjør at den samlede prosenten for særskriving for den komplekse gruppen er på 32,79 %. For de enkle sammensetningene er særskrivingsprosenten på 10,07 %. For full oversikt, se tabell 4.4.

Kategori	Antall ord	Sæ%
Enkle sammensetninger	27	10,07 %
Komplekse sammensetninger	3	32,79 %

**Tabell 4.4 Kategorisering etter sammensetningens kompleksitet.** Kategorisert etter om sammensetningene er enkle eller komplekse. Sæ% viser særskrivingsprosent. For grunnlaget for utregningen og flere tall, se tabell G.2 i vedlegg G.

#### 4.2.3 Forleddets ordklasse

Som jeg forklarte i kapittel 2 tar de sammensatte ordene som oftest ordklassen til etterleddet, og på grunn av dette inneholder alle de 30 sammensatte ordene i denne kategorien etterledd av typen substantiv. Det er litt mer variasjon i forleddet, selv om ordene likevel er preget av at de vanligste og mest produktive av sammensetningene er substantiv + substantiv (Hoaas,

<sup>2</sup> Ordet *favorittbøkene* er et av seks utvalgte ord som er skrevet med stor forbokstav i diktaten, da disse ordene var først i sine respektive setninger. I løpende tekst velger jeg å følge norske rettskrivingsregler for å skape bedre flyt i teksten, og jeg skriver dermed alle diktatorordene med liten forbokstav hvis ordet er midt i setningen, og med stor forbokstav hvis ordet er først i setningen.

2008, s. 28). Jeg prøvde likevel å skape litt variasjon da jeg formulerte diktattekstene, og har derfor også noen eksempler på ord der forleddet tilhører ordklassene adjektiv og verb<sup>3</sup>.

Det er totalt fem av de sammensatte ordene som har adjektiv som førsteledd. Dette er *bestemor*, *finvær*, *førsteplass*, *lillesøster* og *småbarn*. Særskrivingsprosenten for denne gruppen er på 17,77 %. Gruppen med substantiv som forledd er klart størst, og inneholder 19 av diktatens 30 sammensatte ord (se tabell F.1 i vedlegg F for de enkelte ordenes egenskaper). Prosenten for feilaktig særskrivning er for disse ordene på 13,53 %. De fem ordene *kokebok*, *lappetepper*, *malebøker*, *sparkesykkelen* og *strikkessokkene* har alle verb som forledd i sammensetningen, og særskrivingsprosenten for denne gruppen er på 5,37 %. For full oversikt, se tabell 4.5.

Forleddets ordklasse	Antall ord	Sæ%
Adjektiv	5	17,77 %
Substantiv	19	13,53 %
Verb	5	5,37 %

**Tabell 4.5 Kategorisering etter forleddets ordklasse.** Sæ% viser særskrivingsprosent. For grunnlaget for utregningen og flere tall, se tabell G.3 i vedlegg G.

#### 4.2.4 Sammensetningsfuge

De sammensatte ordene er satt sammen på ulikt vis, og denne kategorien inneholder dermed både ord med fuge-e og fuge-s, i tillegg til ord som mangler fuge. Det er mulig at flere av ordene skulle hatt fuge-e, men som forklart i del 4.2 har jeg i de fleste tvilstilfellene regnet denne bokstaven som et bøyningssuffiks. Dette gjør at jeg står igjen med fire ord i diktaten som har fuge-e, og dette er *bjørketre*, *bringebær*, *bygdefolket* og *lammelår*. Disse fire ordene har til sammen en særskrivingsprosent på 8,81 %. Det er totalt fem ord med fuge-s i mitt materiale, og disse er *barndomshjemmet*, *fødselsdagen*, *kjærlighetsromaner*, *kveldstid* og *middagsmat*, som totalt er særskrevet i 7,5 % av tilfellene. De gjenstående 21ordene mangler dermed fuger, og deres særskrivingsprosent er på 14,20 %. For full oversikt, se tabell 4.6.

Type fuge	Antall ord	Sæ%
Fuge-e	4	8,81 %
Fuge-s	5	7,5 %
Mangler fuge	21	14,20 %

**Tabell 4.6 Kategorisering etter sammensetningens fuge.** Sæ% viser særskrivingsprosent. For grunnlaget for utregningen og flere tall, se tabell G.4 i vedlegg G.

<sup>3</sup> I tillegg til disse er det et ord som har et stedsadverb som forledd, *utkanten*. Dette har jeg valgt å se bort ifra i kategoriseringen av ordene, da dette ikke gir et godt nok grunnlag for å si noe generelt om adverb som forledd i sammensetninger som er substantiv. Adverb er likevel tatt med i tabell G.3 i vedlegg G.

### 4.3 Ordpar – uttrykk som skal særskrives

For de 15 uttrykkene som obligatorisk skal særskrives var feilskrivingsprosenten på 22,44 %. Dette gjør at denne kategorien er den med minst feil i, der det kun er skrevet feil i 38 av totalt 615 tilfeller av informantene. Tre av uttrykkene har ei feilskrivingsprosent på 4,88 %, som er det laveste for denne gruppen, og disse er *alt for*, *inn i* og *like glad*. Tre av ordene hadde en feilskrivingsprosent på over 50, og disse er *bort imot* (53,66 %), *bort i* (56,10 %) og *etter som* (60,98 %). Disse tre uttrykkene, sammen med *i følge* (43,90 %), skiller seg klart fra de resterende ordene på lista.

Sammenskrivingsprosenten til denne gruppa er samlet 11,83 %, og viser at det kun i 68 av 575 gjeldende tilfeller er feilaktig sammenskrevet. Uttrykkene som skal særskrives kommer dermed best ut på statistikken med minst feil både når det gjelder generelle feil og konkrete feil som gjelder sammenskriving av ord. Tre av uttrykkene har en sammenskrivingsprosent på 0, og disse er *her ved*, *like glad* og *over hodet*. På toppen av lista finner vi *etter som* (58,54 %) og *i følge* (43,90 %), mens tredjeplassen ligger nede på 12,5 % (*opp til*). For full oversikt over de konkrete uttrykkene, se tabell 4.7.

Ord	F%	Sa%
Etter som	60,98 %	58,54 %
i følge	43,90 %	43,90 %
opp til	14,63 %	12,5 %
bort imot	53,66 %	11,11 %
over alt	17,07 %	10,26 %
uten at	14,63 %	7,89 %
bort i	56,10 %	5,26 %
inn til	17,07 %	5,26 %
en gang	7,32 %	5 %
ut av	7,32 %	5 %
inn i	4,88 %	4,88 %
alt for	4,88 %	2,44 %
her ved	12,20 %	0 %
like glad	4,88 %	0 %
over hodet	17,07 %	0 %
TOTALT	22,44 %	11,83 %

**Tabell 4.7 Statistikk for ordpar – uttrykk som skal særskrives.** Fra høyest til lavest sammenskrivingsprosent. For grunnlaget for utregningen, se tabell E.3 i vedlegg E. F% viser feilskrivingsprosent. Sa% viser sammenskrivingsprosent.

#### 4.3.1 Andre overraskende funn

Et overraskende funn i datamaterialet gjelder *bort i*, som hadde en feilskrivingsprosent på hele 56,10 %. Grunnen til dette er at mange av elevene har skrevet erstatningsord for dette ordet, som tabell 4.8 viser. Hele 18 av 41 informanter har skrevet ordet *bort til*, noe som er like mange som har skrevet det korrekte ordet. På grunn av dette overraskende resultatet mistenkte jeg at jeg under gjennomføringen av diktaten hadde lest feil i enkelte av gruppene, da jeg

møtte på samme feil i materialet fra pretesten jeg gjennomførte. Etter å ha sett over tekstene ser jeg at denne feilen er fordelt noenlunde jevnt over de tre elevgruppene jeg hadde diktaten med, og siden jeg var svært oppmerksom på dette ordet etter hendelsen i pretesten, ser jeg det som lite sannsynlig at jeg kan ha lest dette ordet feil i alle gruppene. Jeg må derfor ta kritikk på at setningen dette uttrykket var plassert i muligens var dårlig formulert. *Samme natt snek prinsessen seg ut av slottet og bort i skogen, der hun snudde seg og så mot barndomshjemmet* var tydeligvis en setning som bød på problemer for flere, og totalt 22 av 41 elever har skrevet et erstatningsord.

	Varianter	Antall
<b>bort i</b>	bort i	18
	bort til	18
	ut i	2
	borti	1
	borttil	1
	inni	1

**Tabell 4.8** Elevbesvarelser for ”bort i”. Utdrag fra tabell D.2 i vedlegg D.

#### 4.4 Ordpar – uttrykk som skal sammenskrives

De 15 uttrykkene som obligatorisk skal sammenskrives, og som danner ordpar med de nevnte uttrykkene i del 4.3, har en feilskrivingsprosent på 43,41 %. Dette betyr at det i diktaten ble skrevet feil i 267 av 615 tilfeller, og at denne kategorien har klart flere feil enn de vanlige sammensatte ordene og uttrykkene som skal særskrives. *Herved* og *inni* har begge 7,32 % som feilskrivingsprosent, og vi må helt opp på 29,27 % for å finne den som er tredje best på lista (*bortimot*). De fire med høyest feilskrivingsprosent er alle på over 60, og disse fire er *altfor* (60,98 %), *borti* (60,98 %), *overhodet* (63,41 %) og *utav* (65,85 %). Selv om de fleste feilskrivningene skyldes feilaktig særskrivning, er det noen tilfeller der informantene har andre skrivefeil, som eksemplene *altfår*, *overhode* og *uttav*.

Uttrykkene som skal sammenskrives har også den høyeste særskrivingsprosenten av de tre hovedkategoriene på 31,25 %. Dette er nærmere 20 prosentpoeng over de vanlige sammensatte ordene og uttrykkene som skal særskrives. To av ordene har ingen tilfeller av feilaktig særskrivning, og dette er *herved* og *utenat*, tett fulgt av *inntil* (2,5 %) og *inni* (2,56 %). Ordene som kommer verst ut med høyest særskrivingsprosent i denne hovedkategorien er *likeglad* (56,10 %), *altfor* (57,5 %) *borti* (60%) og *utav* (60,53 %). For full oversikt over de konkrete uttrykkene, se tabell 4.9.

Ord	F%	Sæ%
utav	65,85 %	60,53 %
borti	60,98 %	60 %
altfor	60,98 %	57,5 %
likeglad	56,10 %	56,10 %
overalt	43,90 %	43,90 %
ifølge	43,90 %	41,03 %
overhodet	63,51 %	37,5 %
ettersom	39,02 %	37,5 %
engang	34,15 %	32,5 %
opptil	39,02 %	20,59 %
bortimot	29,27 %	15,79 %
inni	7,32 %	2,56 %
Inntil	43,90 %	2,5 %
Herved	7,32 %	0 %
utenat	56,10 %	0 %
<b>TOTALT</b>	<b>43,41 %</b>	<b>31,25 %</b>

**Tabell 4.9 Statistikk for ordpar – uttrykk som skal sammenskrives.** Fra høyest til lavest særskrivingsprosent. For grunnlaget for utregningen, se tabell E.4 i vedlegg E. F% viser feilskrivingsprosent. Sæ% viser særskrivingsprosent.

#### 4.4.1 Andre overraskende funn

Ordene *borti* og *inni* har et viktig fellestrekk. De betyr begge på ”på stedet” og kan også særskrives som uttrykk; *borte i*, *inne i* (Vinje, 2013, s. 78). Som vi ser i tabell 4.10 har 15 av elevene benyttet seg av varianten *borte i*, mens det kun er en av elevene som har benyttet seg av uttrykket *inne i*. På grunn av diktatsituasjonen og kravet om at elevene skulle skrive ned ordrett det jeg leste opp under gjennomføringen, ble disse tilfellene registrert som både feilskrevet og særskrevet i mitt datamateriale. Det må likevel spesifiseres at dette ikke er en skrivefeil på samme måte som for eksempel *inni-seg* (skråstreken i tabell 4.10 viser til at bindestreken er brukt ved linjeskift), men at det er feil etter retningslinjene for diktaten. Hadde jeg registrert bruken av *inne i* og *borte i* som korrekte former og ikke registrert de som feilaktige særskrivinger, hadde særskrivingsprosenten for *inni* gått fra 2,56 % til 0 %, mens særskrivingsprosenten til *borti* hadde gått fra 60 % og helt ned til 22,5 %. For min bruk var det likevel viktig å være konsekvent siden disse elevene tross alt ikke skrev ned det som ble sagt, men det er likevel et viktig funn som jeg ser det som nødvendig å påpeke.

	Varianter	Antall
<b>borti</b>	borti	16
	borte i	15
	bort i	9
<b>inni</b>	Mangler ord	1
	inni	38
	inniseg	1
	inni- / seg	1
	inne i	1

**Tabell 4.10 Elevbesvarelser for ”borti” og ”inni”.** Utdrag fra tabell D.3 i vedlegg D.

## 4.5 Ordparene satt opp mot hverandre

Siden de nevnte ordene og uttrykkene i del 4.3 og del 4.4 er valgt på grunn av deres likheter, er det nødvendig å se på dem sammen. Tallene for ordparene er presentert i tabell 4.11 og hentet fra vedlegg H. Totalt har ordparene en feilskrivingsprosent på 24,80. Det er kun fire av ordparene som har under 30 %, og disse er *inn i – inni* (6,10 %), *her ved – herved* (9,76 %), *en gang – engang* (20,73 %) og *opp til – opptil* (26,83 %). To av ordparene har en feilskrivingsprosent på 50 eller mer, og disse er *etter som – ettersom* (50%) og *bort i – borti* (58,54 %). De to neste parene på lista er *i følge – ifølge* (43,90 %) og *bort imot – bortimot* (41,46 %).

I dette underkapittelet blir særskrivings- og sammenskrivingsprosenten for ordparene slått sammen, og prosenten henviser dermed til hvor mange av elevene som har gjort feil som faller innenfor en av disse kategoriene. Sammenlagt er tallet på 21,68 %. Et av ordparene kommer ut av diktaten med ingen feil, og dette ordparet er *her ved – herved*. De andre ordparene som har lav prosent i denne kategorien er *inn i – inni* (3,75 %), *uten at – utenat* (3,80 %) og *inn til – inntil* (3,85 %). De tre høyeste prosentene er alle over 40, og dette er *bort i – borti* (42,37 %), *i følge – ifølge* (42,5 %) og *etter som – ettersom* (48,15 %).

Ordpar	F%	Sæ% og Sa%
Etter som - ettersom	50 %	48,15 %
i følge - ifølge	43,90 %	42,5 %
bort i - borti	58,54 %	42,37 %
ut av - utav	36,59 %	32,05 %
alt for - altfor	32,93 %	29,63 %
like glad - likeglad	30,49 %	28,05 %
over alt - overalt	30,49 %	27,5 %
en gang – engang	20,73 %	18,75 %
over hodet - overhodet	40,24 %	18,75 %
opp til - opptil	26,83 %	16,22 %
bort imot - bortimot	41,46 %	13,51 %
uten at - utenat	35,37 %	3,80 %
inn i - inni	6,10 %	3,75 %
inn til - inntil	30,49 %	3,75 %
her ved - Herved	9,76 %	0 %
TOTALT	24,80 %	21,68 %

Tabell 4.11 Ordparene sammenlagt. Fra høyest til lavest feilskrivingsprosent. For grunnlaget for utregningen, se tabell H.1 i vedlegg H. F% viser feilskrivingsprosent. Sæ% og Sa% viser sammenlagt sær- og sammenskrivingsprosent.

## 4.6 Orddeling ved linjeskift

Tidligere i oppgaven diskuterte jeg forskjellen på orddeling og særskrivning, siden dette er to begreper som det er vanlig å bruke om hverandre i dagligtalen. I den forbindelse gikk jeg også gjennom teori om orddeling, med spesielt fokus på hvordan sammensatte ord skulle deles ved linjeskift. Dette var ment for å være tydelig på hva forskjellen mellom særskrivning og



orddeling er, og planen var ikke å ikke diskutere dette videre i oppgaven. Etter å ha gjennomgått datamaterialet mitt ser jeg det likevel som nødvendig å påpeke tallene som omhandler orddeling ved linjeskift, siden det forekom flere tilfeller av dette i datamaterialet jeg samlet inn. Orddeling ved linjeskift er vanskelig å undersøke naturlig da det er stor forskjell på hvor mye informanter bruker dette aktivt i skrivesituasjoner, i tillegg til at det er vanskelig å be om eksempler på orddeling uten at informantene er klar over hva som undersøkes. Et tydelig eksempel på de store individuelle forskjellene er at Hoaas (2008) i sin oppgave påpeker at bindestrek var lite brukt i hennes materiale. I mitt tilfelle ser det ut til at jeg hadde informanter som ser behovet for orddeling ved linjeskift, og dermed benytter seg av dette i enkelte tilfeller. Jeg mener derfor det er relevant å bruke disse resultatene videre, og vil derfor i dette underkapittelet si litt om hva jeg har funnet.

I de 41 elevbesvarelsene jeg har samlet inn har jeg sett etter orddeling ved linjeskift og bruken av bindestrek i de utvalgte diktatorne. Blant de særskrevne og sammenskrevne ordene i ordparene fant jeg kun ett tilfelle (*over-/alt*), mens de vanlige sammensatte ord har blitt delt opp med bindestrek ved linjeskift totalt 54 ganger. Jeg har derfor valgt å konsentrere meg om den sistnevnte kategorien. Om elevene eventuelt har glemt å bruke bindestrek ved linjeskift for sammensatte ord er noe jeg ikke har valgt å kommentere, da jeg har registrert disse ordene som feilaktig særskrevet. Jeg har derfor valgt å forholde meg til de konkrete eksemplene på bindestrek ved linjeskift som jeg har tilgjengelig.

I tabell 4.12 har jeg med alle tilfellene av orddeling ved linjeskift der bindestrek er brukt. I kategorien *Riktig bruk av bindestrek ved linjeskift* har jeg med de tilfellene der bindestreken gjør at ordet fortsatt er sammenskrevet. Denne kategorien består av 34 tilfeller der ordene har blitt registrert som riktig skrevet og tre tilfeller der ordene har vært medregnet i feilprosenten som er nevnt tidligere i kapittelet. Grunnen til at jeg har kategorisert disse tre som riktig er at ordene på tross av sine skrivefeil har riktig bruk av bindestrek i seg. Disse tre tilfellene er markert med stjerne i tabellen. Dette gjør at jeg står igjen med totalt 37 tilfeller der bindestreken er brukt på korrekt måte. I kategorien *Feil bruk av bindestrek* har jeg med 17 tilfeller der bindestreken er brukt på feil måte eller satt feil sted, eller at ordet i seg selv ikke er sammensatt på tross av bindestreken. Det kan diskuteres om *barndomens-hjemmet* skulle vært plassert i kolonnen for riktig bruk, men siden jeg leser dette som at informanten har brukt genitivform på det første leddet i ordet, har jeg valgt å la det stå som en feil.

Av de 54 tilfellene der orddeling ved linjeskift og bindestrek har blitt brukt, har dette blitt gjort riktig i 68,52 % av tilfellene, mens det i 31,48 % av tilfellene har noen mangler. Det sistnevnte tallet har jeg valgt å kalle for orddelingsprosenten, som da viser feilaktig orddeling

ved linjeskift. 16 av de 30 vanlige sammensatte ordene i diktaten har blitt delt ved linjeskift. I ett av de 54 tilfellene ble bindestreken ikke plassert korrekt på slutten av den første linjen, men først på linjen under før resten av ordet fortsatte (*middag/-smat*).

Riktig bruk av bindestrek ved linjeskift	Feil bruk av bindestrek ved linjeskift
barndoms- / hjemmet (4)	barndomshjem- / met (1)
barndomms- / hjemmet (1) *	barndomens- / hjemmet (1)
bjørke- / tre (1)	favorit barne- / barne (1)
bringe- / bær (1)	favoritt- / barne barne (1)
favoritt- / barnebarnet (2)	favorittbarne- / barnet (1)
første- / plass (1)	gullmeda- / ljen (1)
gull- / medaljen (1)	gul- / lmedaljen (1)
kjærlighets- / romaner (7)	kjærlighetsrom- / aner (2)
kjærlighets- / romaner (1) *	kjærlig- / hetsromaner (1)
kjøkken- / benken (4)	kjøkkenben- / ken (1)
lappe- / tepper (1)	middag- / smat (2)
middags- / mat (1)	middag / -smat (1)
skog- / holdt (1) *	vann- / balongkrig (3)
små- / barn (1)	
sparke- / sykkelen (5)	
sprint- / stafett (2)	
strikke- / sokkene (1)	
vannballong- / krig (2)	
<b>Antall og prosent: 37 – 68,52 %</b>	<b>Antall og prosent: 17 – 31,48 %</b>

**Tabell 4.12 Orddeling med bindestrek ved linjeskift.** Antall elevbesvarelser skrevet i parentes. / markerer linjeskift. \* markerer at ordet inneholder skrivefeil, men er plassert i den kolonnen grunnet riktig bruk av bindestrek.

## 5 Analyse

I forrige kapittel presenterte jeg dataene jeg har samlet inn, og kom fram til at den totale sær- og sammenskrivingsprosenten for de 60 ordene i diktaten var på 16,95 %. Bak disse tallene skjuler det seg store variasjoner blant ordene og uttrykkene som de 41 elevene er testet i. I forrige kapittel kategoriserte jeg resultatene etter ulike egenskaper, og dette oppsettet vil jeg også bruke i dette kapitlet. Ved å sortere de utvalgte ordene og uttrykkene etter ulike egenskaper, vil jeg prøve å finne ut hvilke variasjoner som skaper høy andel av feilaktig sær- og sammenskriving, og hvilke som ikke gjør det. I tillegg vil jeg fortsatt holde fast på tredelingen mellom vanlige sammensatte ord, uttrykk som skal særskrives og uttrykk som skal sammenskrives, for å kunne si noe generelt om disse gruppene.

Med de 41 elevbesvarelsene har jeg et begrenset datamateriale å forholde meg til. Det er derfor viktig å understreke at jeg ikke har nok data til å generalisere særlig vidt, og jeg kan dermed ikke si noe om skoleelever generelt og deres kompetanse når det kommer til særskriving og sammenskriving av norske sammensatte ord og uttrykk. Det datamaterialet derimot kan gi er en tendens som det vil være verdt å undersøke videre. Selv om datagrunnlaget er begrenset, er det likevel resultater, og disse kommer jeg til å analysere etter beste evne i dette kapitlet.

I del 5.1 skal jeg se nærmere på de vanlige sammensatte ordene, der jeg først diskuterer det totale resultatet før jeg går mer detaljert inn på variasjonene som de 30 utvalgte ordene representerer. Deretter kommer jeg til å se på ordparene i del 5.2, der jeg først ser på uttrykk som skal særskrives, deretter uttrykk som skal sammenskrives og til slutt ordparene sammenlagt. I del 5.3. vil jeg diskutere kort de overraskende resultatene som omhandler orddeling ved linjeskift, før jeg i del 5.4 oppsummerer de viktigste funnene.

### 5.1 Vanlige sammensatte ord

For de 30 vanlige sammensatte ordene i min undersøkelse var særskrivingsprosenten totalt på 12,38 %. Bak dette tallet skjuler det seg, som tidligere nevnt, store forskjeller mellom hvilke ord som er mye og lite særskrevet, i tillegg til at enkelte av ordene har unngått særskriving totalt. Hva dette skyldes, skal jeg diskutere i det som følger.

Hoas (2008) kategoriserte sine utvalgte ord i to hovedkategorier, som hun har kalt *vanlige sammensetninger* og *sammensetninger med kompliserende faktorer*. Den første kategorien har hun definert likt som min, ved at det er sammensetninger med vanlige norske ordstammer, og uten forkortelser, fraser, særnavn, tall og ikke-norske ordstammer, som de

sammensatte ordene i den andre kategorien hennes består av. Hoaas (2008) fant ut at de 66 ordene i hennes diktat som tilhører kategorien *vanlige sammensetninger*, har en særskrivingsprosent på 14,48 %, mens de 17 ordene i kategorien *ord med kompliserende faktorer* har en særskrivingsprosent på 42,44 %. Med dette utgangspunktet konkluderer hun med at det er de kompliserende faktorene som fører til flest tilfeller av særskrivinger. Når jeg da ikke har med ord som inkluderer disse faktorene, må det være andre egenskaper med de vanlige sammensatte ordene som fører til særskriving i min studie.

I min undersøkelse har jeg som sagt forholdt meg til vanlige sammensatte ord, der jeg har sett bort ifra kompliserende faktorer som listet opp ovenfor. Dette kan antakelig relateres til at særskrivingsprosenten i min undersøkelse ikke ble høyere enn 12,38 %. Ved å ha enkle og norske ordstammer er det stor sannsynlighet for at elevene har innarbeidet disse ordene i sitt aktive vokabular, og at de både har brukt og møtt ordene i skrift og tale flere ganger. At elevene har kjennskap til ordene ser dermed ut til å være en viktig faktor, da Hoaas (2008) sine sammensetninger med kompliserende faktorer ikke bare inneholdt vanskelige ledd, men også ord som elevene ikke kjente til. Hadde jeg for eksempel brukt kjente ordstammer, men laget nye sammensetninger som ikke er brukt før, kunne dette ført til en større særskrivingsprosent. Hadde jeg for eksempel bedt elevene om å skrive *rødbær*, som ikke er et sammensatt ord i det norske språket, hadde det nok for mange følt naturlig å skrive det om til frasen *røde bær*, som gir mer mening. Selv om forleddet og etterleddet er kjente ord i det norske språket blir sammensetningen her oppfattet som unaturlig, og mange ville muligens lett etter en måte å skape mening for dette uttrykket.

Som tidligere nevnt, har jeg kategorisert sammensetningene etter ulike egenskaper, og dette er ordets lengde, kompleksitet, forleddets ordklasse og sammensetningsfuge. Selv om mitt hovedfokus i denne oppgaven er å sammenligne de vanlige sammensatte ordene med ordparene, er det likevel nødvendig å gå nøyere inn på de ulike sidene ved ordene jeg har valgt til min undersøkelse. Dette blir gjort i de neste underkapitlene. For å begrense analysen har jeg valgt å se bort ifra feilprosenten i dette kapittelet, da denne viser hvor mange av informantene som hadde en eller annen form for skrivefeil, mens jeg her vil fokusere på hvor mange av elevene som har feilaktig særskrevet det aktuelle ordet.

### **5.1.1 Ordenes lengde**

I del 4.2.1 så jeg på om ordets lengde hadde noe å si for særskrivingsprosenten, og kom fram til at sammensetningene på mellom seks og tolv tegn har en særskrivingsprosent på 8,11 %, mens ordene på mellom tretten og nitten tegn har en særskrivingsprosent på 22,13 %. Selv om

det er stor forskjell på antallet sammensatte ord i hver av disse kategoriene, er det likevel grunn til å tro at jo lengre et ord er, jo større sannsynlighet er det for at dette ordet blir særskrevet. Det er likevel store ulikheter bak disse resultatene som kan sette spørsmålsteget ved denne påstanden.

Det korteste av de vanlige sammensatte ordene er *finvær* på seks bokstaver. Dette ordet har den fjerde høyeste særskrivingsprosenten blant alle de vanlige sammensatte ordene med 31,58 %, og er også det mest særskrevne ordet blant de på tolv bokstaver eller mindre. Selv om det er såpass kort, er det likevel tolv av elevene som har valgt å feilaktig særskrive det. Dette ordet er hentet fra Ulveseter (2015), og det endrer betydning fra å beskrive været til å omtale utseende på et dyr hvis det særskrives (*fin vær*). Med tanke på at betydningen endrer seg såpass kraftig ved å bli særskrevet, bør det finnes en god forklaring på hvorfor såpass mange av elevene valgte å særskrive ordet. En mulig årsak kan være at de har blandet sammen sammensetningen med substantivfrasen *fint vær*, som i mange tilfeller kan erstatte sammensetningen *finvær*. Setningene *Det er finvær* og *Det er fint vær* gir ikke noen store forskjeller innholdsmessig, og det kan derfor hende at det er dette som er grunnen til at det ble særskrevet av 12 elever. Setningen *det er fin vær* blir derimot grammatisk feil da adjektivet ikke blir bøyd i samsvar med substantivet.

Mye av det samme som er gjeldende for *finvær* gjelder også for ordet *førsteplass* (elleve bokstaver), som har nest høyest særskrivingsprosent av de korte ordene med 30,77 %. Også i dette tilfellet fungerer det med en substantivfrase, og setningen *Jeg kom på første plass* kan erstatte *Jeg kom på førsteplass*. Det er derfor mulig å anta at sammensatte ord som med enkle grep kan omskrives til fraser som uttrykker det samme, har en større mulighet for å bli særskrevet. Som tidligere nevnt gjør det ikke noen særlig forskjell om man skriver sammensetningen eller frasen med tanke på innholdet, og det kan se ut til at det mangler konkret undervisning om sammenhengen mellom sammensetninger og fraser. Dette passer til det Guldal og Otnes (2011) sier om at elevene må lære seg funksjonell grammatikk, slik at de ikke bare lærer seg hva som er riktig, men også hvorfor det er riktig. Forskjellen på sammensetninger og fraser er viktig også i forbindelse med innlæringen av fremmedspråk, og elevene trenger opplæring i dette i morsmålsundervisningen for å lette arbeidet i andre fag.

*Favorittbarnebarnet* er diktatens lengste ord med 19 bokstaver, og skiller seg ut fra de andre sammensetningene med en særskrivingsprosent på hele 62,5 %. De to neste ordene på lista er *favorittbøkene* på 34,15 % og *vannballongkrig* på 31,71 %, som begge består av 14 tegn hver. Uten disse tre ordene ville den totale særskrivingsprosenten for lange ord på 22,13 % nesten blitt halvert til 11,89 %, noe som er et tydelig bilde på hvor mye disse tre ordene

drar opp tallet. Walmsness (2000) har i sine intervjuer om særskriving fått bekreftelse fra flere elever at de velger å særskrive hvis ordene er lange, selv om de egentlig tror at ordet er sammensatt. Dette kan skyldes praktiske hensyn, som for eksempel at ordene blir for tunge og vanskelige hvis de skrives sammen. Når det gjelder ordene *favorittbarnebarnet* og *vannballongkrig* er disse betegnet som komplekse ord (se del 5.1.2), og det er dermed vanskelig å si sikkert om særskrivningen skyldes ordenes lengde, ordenes kompleksitet, eller noe annet. I tillegg er det verdt å merke seg at *favorittbarnebarnet* og *favorittbøkene* har samme forledd, og det kan se ut til at det er noe med dette som også fører til feilaktig særskriving. Dette blir diskutert nærmere i del 5.1.3.

Oppsummert vil jeg si at det ser ut til å være en sammenheng mellom ordlengde og antall særskrivinger i mitt materiale. Unntakene viser derimot at sammensetningenes lengde ikke direkte viser til særskrivingsprosenten til ordene, og det må derfor også være andre egenskaper med de sammensatte ordene som påvirker elevene til å feilaktig særskrive dem. Med andre ord kan ikke ordets lengde alene være den utløsende faktoren for om informantene velger å feilaktig særskrive eller ikke.

### 5.1.2 Ordenes kompleksitet

I del 4.2.2 kom jeg fram til at særskrivingsprosenten til enkle sammensetninger i min diktat er 10,07 %, mens ordene som er komplekse har en særskrivingsprosent på 32,79 %. Ut ifra dette kan det se ut som at komplekse ord blir særskrevet mer enn enklere sammensetninger. Dette kan framstå som logisk, siden komplekse ord består av for- og etterledd som selv er sammensatte, noe som gir flere muligheter for feilaktig særskriving mellom røttene i sammensetningene. Selv om det er en stor forskjell på særskrivingsprosenten på enkle og komplekse sammensetninger i mitt materiale, er det nødvendig å nevne at jeg kun har med tre ord som jeg har betegnet som komplekse, mens det er 27 ord som er enkle sammensetninger. Det er derfor ikke enkelt å si noe konkret ut ifra disse tallene. Det må likevel nevnes at to av de komplekse ordene, *favorittbarnebarnet* og *vannballongkrig*, er blant de tre vanlige sammensatte ordene som har den høyeste særskrivingsprosenten.

Som tidligere nevnt påpeker Torp (1984) at det engelske språket ikke har noen faste regler som gjelder for sammensatte ord, og det er derfor stor variasjon i hvilke ord som skal særskrives og hvilke som skal sammenskrives. *Favorittbarnebarnet* kan oversettes til *favorite granddaughter* eller *favorite grandson*, mens det engelske ordet for *vannballongkrig* blir *water balloon war*. Her ser vi at mens *favorittbarnebarnet* blir særskrevet til to egenstående ord, blir *vannballongkrig* delt opp i tre ulike ledd som fungerer på egenhånd. Når elevene i

større grad enn tidligere møter på det engelske språket i skriftform i både bøker og undertekster i ulike TV-serier, er det stor mulighet for at elevene har plukket opp lignende særskrevne former. Dette kan derfor påvirke elevenes oppfatning av hvordan sammensatte ord av både kompleks og enkel art faktisk skal skrives. Eksemplene ovenfor er langt fra unike, og ord som på norsk skal sammenskrives kan ofte bli særskrevet når de oversettes til engelsk.

Det tredje komplekse ordet, *fårikål*, diskuterte jeg i del 2.2.3 der jeg argumenterte for at ordet er en sammenskriving av substantivfrasen *får i kål*, og dermed kompleks. Særskrivingsprosenten for dette ordet er på 4,88 %, noe som viser til at kun to av informantene har særskrevet dette ordet (*fåri kål*, *får i kål*). Den lave særskrivingsprosenten kan skyldes at det er et kort ord på kun syv bokstaver, at det er et ord som er innarbeidet i informantenes ordforråd, eller at de oppfatter sammensetningen som et sammenskrevet egennavn, siden det er navnet på en matrett. Jeg argumenterte i del 5.1.1 for at det muligens var flere tilfeller av feilaktig særskrivning hvis det sammensatte ordet med enkle grep kunne endres til en substantivfrase, men dette finner jeg ikke støtte for i dette tilfellet. Det er mulig at dette skyldes den store forskjellen mellom matretten *fårikål* og substantivfrasen *får i kål*, som er et svært sjeldent syn, men dette blir bare spekulasjoner. Det eneste jeg kan si sikkert, er at de fleste elevene har kontroll på at ordet skal sammenskrives, selv om 24,39 % av dem skrev ordet feil og hadde andre rettskrivingsavvik, som for eksempel dobbeltkonsonant (*fårrikål*).

Hoaas (2008) har i sitt materiale tall som impliserer at ordlengde er mer avgjørende enn om sammensetningen er enkel eller kompleks. I mitt materiale har jeg ikke nok informasjon til å si meg enig, da jeg ikke har et godt nok sammenligningsgrunnlag. Det er likevel en tendens til at både kompleksitet og ordlengde kan påvirke informantene til å særskrive sammensetningene, selv om andre faktorer også kan være avgjørende.

### 5.1.3 Forleddets ordklasse

I del 4.2.3 presenterte jeg de sammensatte ordene i diktaten fordelt etter forleddets ordklasse, og der kom jeg fram til at sammensetningen adjektiv + substantiv har en særskrivingsprosent på 17,77 %, substantiv + substantiv 13,53 % og verb + substantiv 5,37 %. Ut ifra mine data ser det derfor ut til at sammensatte substantiv med verb som forledd er sammensetninger som blir minst særskrevet, mens det er noe jevnere mellom forledd der ordklassen enten er adjektiv eller substantiv.

De fem tilfellene der forleddet er adjektiv hadde totalt en høyere særskrivingsprosent enn tilfellene der forleddet enten er substantiv eller verb, og dette kan muligens skyldes ordets

oppbygging. I mange tilfeller kan nemlig sammensetninger der forleddet er adjektiv og etterleddet er substantiv ha fraser som tilsvarer sammensatte ord (Faarlund et al., 1997, s. 75). Dette kan være med på å produsere en særskrivingsfeil, da uttrykket fremstår som korrekt skrevet hvis ordet er delt med et mellomrom. Dette passer til kommentaren jeg ga til sammensetningene *finvær* og *førsteplass* i del 5.1.1, som begge har et adjektiv som forledd og kan skrives som egne substantivfraser med få eller ingen endringer. I tillegg blir de særskrevne frasene godkjent i skriveprogrammer på datamaskiner, da disse frasene faktisk kan brukes. Selv om betydninger i noen tilfeller kan bli misvisende, som for eksempel *beste mor* istedenfor *bestemor*, blir ikke dette markert av korrekturprogrammene, og dette kan gjøre at informantene underbevist lærer seg å skrive lignende uttrykk særskrevet.

Det var totalt nitten sammensetninger der forleddet er substantiv. Dette er som tidligere nevnt den vanligste sammensetningen for sammensatte ord der etterleddet er substantiv, og det er som oftest i disse tilfellene vi finner fuge-e eller fuge-s for å sette sammen ordene (Hoaas, 2008, s. 63). Bruken av fuger kan muligens være en av grunnene til at noen av ordene er mye særskrevet, og blir omtalt nærmere i del 5.1.4. I tillegg er det andre variasjoner innenfor denne gruppen, og det er derfor vanskelig å si sikkert *hvorfor* disse sammensetningene blir særskrevet mest. Som nevnt i del 2.3 mener Vinje (2013a) at det faktum at både for- og etterleddet er substantiv, er faktorer som forsterker særskrivningen av sammensatte ord. Dette gjelder alle ordene i denne kategorien, og disse egenskapene kan dermed være utslagsgivende for elevenes feilaktige særskrivning. Den tredje faktoren som Vinje (2013a) legger fram som en utløser av feilaktig særskrivning, er forleddets lengde. Hvis forleddet er langt er det dermed større sannsynlighet for at informantene særskriver, enn om forleddet er kort. Alle de tre nevnte faktorene er til stede for ordene *favorittbarnebarnet* og *vannballongkrig*, som har blitt omtalt tidligere i både del 5.1.1 og del 5.1.2. Det faktum at disse to sammensetningene både har forledd som er substantiv, etterledd som er substantiv og også har et langt forledd, er dermed ifølge Vinje (2013a) årsakene til at disse ordene blir særskrevet, og ikke det faktum at ordene i sin helhet er lange og kan betegnes som komplekse.

Som nevnt i del 5.1.1 er *favorittbarnebarnet* og *favorittbøkene* de to vanlige sammensatte ordene som er mest særskrevet i mitt materiale, og siden de begge har forleddet *favoritt* kan det se ut til at det er noe med dette substantivet som gjør at flere velger å særskrive disse sammensetningene. En mulig årsak kan være at informantene bruker dette ordet mye alene i språket, og at de av gammel vane velger å særskrive sammensetninger der *favoritt* skal være med. En annen årsak er at elevene oppfatter dette som et forsterkende ledd, siden det ikke bare er snakk om barnebarnet eller bøkene, men favoritten i begge disse



kategoriene. Hoaas (2008) har i sitt materiale med forleddene *super* og *kjempe* i fem ulike feller, og viser til at disse ordene trekker opp den totale særskrivingsprosenten for de ulike kategoriene i materialet. Det kan derfor virke som at *favorittbarnebarnet* og *favorittbøkene* er utsatt for feilaktig særskrivning fordi forleddet forsterker betydningen av etterleddet. Dette er vanskelig å si sikkert, da *favoritt* ut ifra mine observasjoner ikke er brukt i tidligere undersøkelser om særskrivning, og jeg derfor ikke har noen teori å basere denne analysen på.

De fem tilfellene der førsteleddet var av ordklassen verb var den gruppen som har færrest tilfeller av feilaktig særskrivning, og disse sammensetningene har alle verb i infinitivform som forledd. Ordene i denne kategorien har jeg funnet blant Ulveseters (2013, 2015) illustrasjoner av sammensetninger som endrer betydning hvis dem blir særskrevet. Muligens har informantene intuisjon for den ulike betydningen, og skjønner at de ikke kan skrive *koke bok* når det ut ifra både innhold og uttale er snakk om en *kokebok*. Disse to uttrykkene gir forskjellige mentale bilder hvis man ser for seg handlingen i hodet når man skriver, og dette kan stoppe flere, men ikke alle, fra å særskrive disse ordene.

Oppsummert ser det ut til at forleddets ordklasse kan ha betydning for det konkrete ordet sin særskrivingsprosent. Hvis elevene er kjent med lignende uttrykk som kan særskrives, kan dette være utslagsgivende for å sette inn et mellomrom i sammensetningen. En viktig faktor kan være at slike ord ikke blir markert som feilskrevet i skriveprogrammer, siden den særskrevne varianten faktisk gir betydning, som eksemplet ovenfor med *første plass*. Selv om diktaten ble gjennomført med penn og papir, er det mulig at elevene gjennom økende bruk av PC både hjemme og i skolen har blitt påvirket av dette, og dermed blitt vant til å særskrive lignende uttrykk. Hvis ordet derimot har en helt annen betydning hvis det blir særskrevet, som tilfellene der forleddet er verb, ser det ut til å være en tendens til at informantene da velger å sammenskrive ordet. Her virker det som om informantenes intuisjon og forståelse for ordet er svært viktig, da det kreves forståelse for betydningen av sammenskriving for å forstå hvordan ordets innhold endrer seg betraktelig med en gang det blir satt inn et mellomrom. Selv om disse ordene også ville blitt markert som riktig skrevet på datamaskinen, ser det ut til at dette ikke påvirker informantenes valg i disse tilfellene. Selv om det er vanskelig å slå fast at disse feilene skyldes datamaskinbruk, er det likevel en mulig årsak som det er verdt å forske videre på, da den teknologiske utviklingen ikke ser ut til å stoppe med det første.

#### 5.1.4 Sammensetningsfuge

I del 4.2.4 delte jeg de vanlige sammensatte ordene inn i tre kategorier etter type fuge, og kom fram til at særskrivingsprosenten for sammensetningene med fuge-e ligger på 8,81 %, sammensetningene med fuge-s ligger på 7,5 % og sammensetningene uten fuge ligger på 14,20 %. Ut ifra mitt materiale kan det dermed se ut som om sammensetninger som mangler fuge har større muligheter for å bli feilaktig særskrevet. Dette strider mot det jeg skrev i 5.1.3 om at fugene muligens er grunnen til at sammensetninger med substantiv i både forledd og etterledd har en noenlunde høy særskrivingsprosent.

En mulig årsak til den lave prosenten for sammensetninger med fuger er at fugene gir elevene et hint om at disse ordene skal sammenskrives. Dette gjelder spesielt for fuge-s, da det er unaturlig i det norske skriftspråket at ord slutter på denne bokstaven hvis det ikke er en genitiv-s. Det er lagt inn en ekstra bokstav som ikke er en del av førsteleddet, og dette merker muligens elevene. Ta for eksempel ordet *fødselsdagen*, som er særskrevet i 0 av 37 gjeldende tilfeller. Dette er en vanlig norsk sammensetning som er mye brukt i det norske språket, og som jeg regner med at informantene har kjennskap til. Det samme gjelder leddene *fødsel* og *dag*. Muligens forstår elevene ut ifra uttalen at fugebokstaven har en funksjon, og velger derfor å korrekt skrive sammen leddene. Det er vanskelig å si hvorfor det er flere særskrivinger av sammensetningene uten fuger, men en mulig årsak kan være at det virker naturlig å skrive røttene med mellom på papiret, da leddene fremstår som egne ord. Selv om uttalen her også burde være en indikasjon på at ordet skal sammenskrives, ser det ut til at uttale alene ikke er avgjørende for elevene.

Siden det er flere andre egenskaper som påvirker om et sammensatt ord blir særskrevet eller ikke, er det vanskelig å si noe konkret om bruken av fuge. I mitt materiale ser det ut som at fugen gjør elevene oppmerksom på at ordet skal sammenskrives, og at de oppfatter dette som et hint. Det er dessverre ikke klare nok tall til å si noe sikkert om dette.

#### 5.2 Ordparene

I dette kapitlet vil jeg i størst mulig grad se på ordparene sammen, da det tidligere nevnte sammenligningsgrunnlaget var argumentet for å velge ut de ulike ordene og uttrykkene til diktaten. Det er likevel nødvendig å se på ordparene delt i uttrykk som skal særskrives og uttrykk som skal sammenskrives i starten, og dette gjøres i del 5.2.1 og del 5.2.2. Her kommenterer jeg litt generelt om de ulike gruppene og går nærmere inn på noen enkeltord, før jeg tar analysen av ordparene samlet i del 5.2.3. Generelt var det få rettskrivingsfeil for de ulike ordene og uttrykkene, og feilene som ble gjort omhandlet i stor grad feilaktig

særskriving og feilaktig sammenskriving. Jeg velger derfor å ikke gå inn på den generelle feilprosenten i dette underkapittelet.

### **5.2.1 Ordpar – uttrykk som skal særskrives**

Resultatene for uttrykkene som skal særskrives ble lagt fram i del 4.3, og den totale sammenskrivingsprosenten ble 11,83 %. Denne hovedgruppa er dermed den det ble gjort færrest feil i med tanke på sær- og sammenskriving. Det er likevel stor variasjon mellom de ulike uttrykkene. 13 av 15 uttrykk har en sammenskrivingsprosent på under 12,5 %, der tre av uttrykkene har ingen tilfeller av feilaktig sammenskriving (*her ved, like glad, over hodet*). To av uttrykkene skiller seg ut med en svært høy sammenskrivingsprosent, og disse er *etter som* (58,54 %) og *i følge* (43,90 %). Disse blir diskutert nærmere i del 5.2.3. Siden de fleste uttrykkene har lav sammenskrivingsprosent velger jeg å ikke kommentere disse nøyere, da det etter min mening er ordene og uttrykkene med mange eksempler av feilaktig særskriving og sammenskriving som er spennende å se på. Jeg vil derfor prioritere å diskutere disse.

Ut ifra mitt materiale ser det ut til at informantene i stor grad har kontroll på når ord og uttrykk skal særskrives, med unntak av de nevnte enkeltordene som har en høy sammenskrivingsprosent. Hvis vi ser bort ifra *etter som* og *i følge*, som klart skiller seg ut som de uttrykkene som klart er mest feilaktig sammenskrevet, er sammenskrivingsprosenten nede på kun 5,27 %, noe som vil si at hver tjuende elev gjør feil i denne kategorien. Det kan ikke være noen tilfeldighet at denne gruppen av uttrykk har en mye lavere sammenskrivingsprosent enn de to andre gruppene har særskrivingprosent, og det kan se ut til at det manglende fokuset på feilaktig sammenskriving skyldes at det ikke er noe å fokusere på. Ut ifra mitt materiale er det i hvert fall klare tendenser til at obligatorisk særskriving er noe som norske skoleelever har kontroll på, og at de ikke blir særlig forvirret av at ordene kan sammenskrives når de er ute etter en annen betydning.

### **5.2.2 Ordpar – uttrykk som skal sammenskrives**

Resultatene for de medlemmene av ordparene som skal sammenskrives ble lagt fram i del 4.4, og den totale særskrivingprosenten ble 31,25 %. Dermed er det gjort flest feil som omhandler særskriving og sammenskriving i denne hovedgruppen, siden tallet er nærmere 20 prosentpoeng over de to andre hovedkategoriene. Det er likevel store variasjoner bak prosentandelen. Verken *herved* eller *utenat* har noen tilfeller av feilaktig særskriving, og disse ordene blir kommentert nærmere i del 5.2.3. Der obligatorisk særskrevne ord kun hadde to uttrykk med over 12,5 % i sammenskrivingsprosent, har uttrykkene som skal sammenskrives hele elleve ord med over 12,5 % i særskrivingprosent, hvorav fire av disse ligger på over 50.

Dette er *likeglad* (56,10 %), *altfor* (57,5 %), *borti* (60 %) og *utav* (60,53 %). Siden *borti* blir diskutert mer i del 5.2.3, vil jeg nå se på de andre uttrykkene for å undersøke hvorfor over halvparten av elevene har særskrevet disse ordene.

*Likeglad* var det fjerde mest særskrevne ordet av uttrykkene som skal sammenskrives, der 18 av informantene skrev det rette ordet, mens 23 skrev den særskrevne varianten med og uten skrivefeil. Det er mulig at mange av informantene misforstod sammenhengen dette ordet ble brukt i. Setningen *Etter som årene gikk ble prinsessen lei av å være innestengt, og hun følte seg likeglad med det meste* kan ha blitt tolket som at prinsessen følte seg *like glad* med alt annet som med det faktum at hun var innestengt. En slik feiltolkning må likevel skyldes at elevene ikke er kjent med ordet *likeglad*, da det ut ifra sammenhengen bør være tydelig at prinsessen ikke bryr seg om det som skjer rundt henne. *Likeglad* har mange synonymer, og det kan derfor være mulig at elevene ikke har innarbeidet dette ordet i sitt vokabular, og at de i sin egen hverdag bruker andre ord for tilstanden som uttrykket beskriver. Her kan det Bolstad et al. (2005) sier om bruken av slangord blant ungdommer være relevant, da jeg selv har observert at det engelske ordet *care* blir brukt av mange ungdommer og unge voksne istedenfor norske ord med samme betydning. Det kan derfor se ut til at elevene velger å særskrive *likeglad* for å skape betydning for et ord de egentlig er usikker på, da de selv muligens har erstattet dette ordet med et annet i sitt personlige vokabular.

*Altfor* er særskrevet i 23 av 40 registrerte forsøk, noe som gir den tredje høyeste særskrivingsprosenten for uttrykkene som skal sammenskrives. Også i undersøkelsen til Hoaas (2008) er *altfor* representert, og blant hennes data er dette ordet det mest særskrevne med 67 % feilaktige særskrivinger. ”Det sier kanskje noe om hvor lite selvfølgelig det er for språkbrukeren at et slikt fast uttrykk skal sammenskrives, til tross for at det faktisk har en annen betydning enn det særskrevne *alt for*” (Hoaas, 2008, s. 88). Hun forklarer dermed særskrivningen med manglende kunnskap om dette adverbet. Det er lite sannsynlig at det er en tilfeldighet at *altfor* har en såpass høy særskrivingsprosent i begge disse undersøkelsene, og det kan virke som om det rett og slett mangler kunnskap om dette spesifikke ordet. Siden det kun er et tilfelle av feilaktig sammenskriving for uttrykket *alt for*, kan det se ut til at elevene blander sammen disse to uttrykksformene, og ikke vet at det finnes en sammenskrevet variant som skal benyttes hvis betydninger er *i stor grad*.

*Utav* er det ordet i denne kategorien som er mest feilaktig særskrevet, og har også den nest høyeste sær- eller sammenskrivingsprosenten av alle de seksti ordene i diktaten (kun slått av *favorittbarnebarnet*). Det kan virke overraskende at et ord på kun fire bokstaver har en så høy prosent, og dette viser dermed at det er noe med sammensetningen av ordet som utløser

elevenes trang til å sette mellomrom mellom røttene. *Utav* er en sammenskrevet versjon av uttrykket *ute av* (Vinje, 2013b, s. 79), og seks av elevene har skrevet dette uttrykket under diktatgjennomføringen. Jeg har valgt å registrere dette som en særskrivingsfeil på grunn av betingelsene jeg la fram for ordene *borti* og *inni* i del 4.4.1, selv om det strengt talt ikke er et rettskrivingsavvik. Hadde jeg registrert de seks nevnte tilfellene som korrekt skrevet hadde særskrivingsprosenten gått fra 60,53 % til 44,74 %, og selv om dette er en kraftig nedgang, er likevel prosenten fortsatt høy. Den høye særskrivingsprosenten kan muligens skyldes at uttrykket er satt sammen av to ledd, *ut* og *av*, som er svært vanlige i det norske språket individuelt skrevet. Hvis elevene da ikke er kjent med eller er usikker på uttrykket *utav*, kan de ha vært raske med å særskrive ordet, da de allerede vet at uttrykkene kan fungere på egenhånd når de er særskrevet fra hverandre.

Selv om to av ordene hadde en særskrivingsprosent på null, har de fleste av enkeltordene en høy særskrivingsprosent sammenlignet med uttrykkene som obligatorisk skal særskrives. Kun fire av uttrykkene har en prosent lavere enn ti, og ellers er de elleve resterende ordene på 15 prosent og helt opp til i overkant av 60 prosent. Det kan derfor se ut til at det er en grunn til at det er så stort fokus på særskrivingsfeil i både media, aviser og på nett, da det er feil som faktisk gjøres. Det min undersøkelse viser, er at dette ikke gjelder kun for de vanlige sammensatte orden, men også for kortere ord som er sammensatt av røtter med få bokstaver. Som tidligere nevnt kan det se ut til at elevene særskriver mer hvis det finnes særskrevne fraser som ligner, og dette kan også knyttes til ordparene. Hvis informantene har forståelse for at den særskrevne varianten av ordet kan brukes, kan det muligens være en faktor for at elevene særskriver mer, da det faktisk gir mening å dele ordene i to. Selv om ordet etter norske rettskrivingsregler endrer betydning, er det ikke en selvfølge at elevene forstår at betydningen blir så drastisk endret med dette mellomrommet. En annen mulig årsak til den høye særskrivingsprosenten for uttrykkene som skal sammenskrives, er at elevene etter mange år med datamaskiner har blitt påvirket av retteprogrammene, der det ikke blir markert for feilaktig særskrevet for disse ordene. Selv om diktaten ikke ble gjennomført på datamaskin, kan tidligere bruk likevel ha påvirket elevenes oppfatning av ordene.

### **5.2.3 Ordparene satt opp mot hverandre**

Etter å ha sett på ordparene fordelt etter uttrykk som skal særskrives og uttrykk som skal sammenskrives, ser jeg at det er en tydelig variasjon i disse gruppene. Blant de obligatorisk særskrevne medlemmene i ordparene er det generelt få sammenskrivingsfeil, med unntak av to uttrykk som utmerker seg med en høy sammenskrivingsprosent. Blant de obligatorisk

sammenskrevne medlemmene i ordparene som skal sammenskrives er det to ord som har unngått alle former for særskrivning, men bortsett fra disse ordene er det et høyt antall av særskrivingsfeil jevnt over. I dette underkapittelet skal jeg se på ordparene samlet, og prøve å finne noen mulige årsaker til at enkelte av ordparene har høy sær- og sammenskrivingsprosent, mens andre ligger mye lavere på skalaen. Resultatene fra ordparene sammenlagt ble lagt fram i del 4.5, og det er disse resultatene jeg videre vil forholde meg til.

Den sammenlagte sær- og sammenskrivingsprosenten for de 15 ordparene ligger på 21,68 %. Bak dette tallet er det store variasjoner. Best ut kommer ordparet *her ved – herved*, som ikke har noen registrerte feil som omhandler særskrivning eller sammenskriving. Dette kan skyldes den klare forskjellen i uttalen eller at uttrykkene har svært ulik betydning, da *her ved* viser til et sted, mens *herved* er en type kunngjøring. Ordparene *inn i – inni* (3,75 %), *uten at – utenat* (3,80 %) og *inn til – inntil* (3,85 %) er de andre ordparene som har fått en lav samlet prosent. Disse ordparene har også en tydelig forskjell når det gjelder uttalen, noe som kan være med på å forklare den lave prosenten sammenlagt.

De tre ordparene med høyest samlet sær- og sammenskrivingsprosent velger jeg å kommentere hver for seg, da disse ser ut til å være en stor utfordring for elevene. Disse er det spesielt viktig å analysere skikkelig, da vi må vite *hvorfor* det gjøres så mye feil med disse ordparene for å kunne endre tendensen.

Ordparet som har den tredje høyeste sær- og sammenskrivingsprosenten er *bort i – borti*, som har en sammenlagt prosent på 42,37. Dette ordparet skiller seg ut fra de andre på toppen ved at det er stor forskjell mellom den særskrevne og sammenskrevne varianten når det gjelder feil. For *bort i* ble det gjort mye feil, men sammenskrivingsprosenten er likevel nede på 5,26 % (se del 4.3.1). Her er det ordet *borti* som har dratt opp det totale tallet for ordparet med 60 % feilaktige særskrivninger. Som jeg forklarte i del 4.4.1, skyldes denne høye prosentandelen at mange av informantene valgte å skrive ut dette ordet til frasen *borte i*, som ordet er en forenkling av. Dette er som forklart i del 4.4.1 ikke et rettskrivingsavvik, men har likevel blitt registrert som en særskrivingsfeil da jeg var tydelig under diktatgjennomføringen på at elevene skulle skrive ordrett det jeg sa. Hvis jeg hadde regnet *borte i* som korrekt skrevet hadde tallene endret seg mye, og særskrivingsprosenten til *borti* hadde gått fra 60 % og ned til 22,5 %, mens den sammenlagte prosenten for ordparet hadde gått fra 42,37 % og helt ned til 16,95 %. Dette viser at selv om sær- og sammenskrivingsprosenten for *bort i – borti* er høy og elevene ikke har skrevet det jeg har sagt, er det likevel en forståelse blant dem om hva ordet *borti* faktisk betyr. Eksemplet ovenfor er et tydelig bilde på at ikke alt vises i statistikken, og dette mener jeg er viktig å få fram.

*I følge – ifølge* er på andreplass av ordparene som er mest feilaktig særskrevet og sammenskrevet, med en sammenlagt prosent på 42,5. Det er jevnt over gjort mange feil for begge uttrykkene, der *i følge* er nest mest sammenskrevet av de særskrevne uttrykkene med 43,90 % i sammenskrivingsprosent. *Ifølge* ligger lengre nede på lista over uttrykk som skal sammenskrives, men har likevel en høy særskrivingsprosent på 41,03. Dette er et tydelig bilde på at uttrykkene er brukt om hverandre i datamaterialet. Walmsness (2000) hadde selv med ordet *ifølge* i sin undersøkelse, og dette ordet utpekte seg som det mest særskrevne ordet i hans materiale. Dette er hans forklaring på hvorfor *ifølge* fører til så mange særskrivinger:

Selv om preposisjonen *ifølge* har et annet semantisk innhold enn preposisjonen + substantivet i *de kom i følge*, vil de to uttrykkene i en funksjonell sammenheng uttales tilnærmet likt (...). Rett skrivemåte forutsetter dermed kjennskap til semantiske forhold og regler om særskrivning/samskriving som sannsynligvis mange av mine informanter ikke har. (Walmsness, 2000, s. 74)

Ut ifra dette sitatet kan det se ut som at mine informanter, i likhet med Walmsness (2008) sine, ikke har kjennskap til ulikheten mellom de to uttrykkene, og dermed ikke er konsekvent i bruken av dem. Når elevene da ikke får noen hjelp i uttalen, blir det dermed vanskelig å avgjøre hva som er den riktige skrivemåten, noe som gjør at det for mange av informantene ikke er noe bevisst valg bak den skrivemåten som er valgt.

Det ordparet som topper listen over feilaktige særskrivinger og sammenskrivinger, er *etter som – ettersom* på 48,15 %. I likhet med det forrige ordparet har begge uttrykkene en høy sær- og sammenskrivingsprosent i de ulike kategoriene, der *etter som* er mest sammenskrevet av alle uttrykkene som skal særskrives. Uttrykket ble sammenskrevet av 24 av 41 elever, noe som gir 58,54 % i sammenskrivingsprosent. *Ettersom* er ikke like høyt på listen over uttrykk som skal sammenskrives, men har likevel en særskrivingsprosent på 37,5. Disse uttrykkene har ulik betydning, da *etter som* kan erstattes med *etter hvert som*, mens *ettersom* er et annet ord for *fordi*. Det kan derfor se ut som dette ordparet, i likhet med *i følge – ifølge*, ikke har vært integrert i skolens undervisning, og at elevene tilsynelatende veksler tilfeldig mellom uttrykkene da de ikke har lært om de forskjellige bruksområdene.

Ordparene *i følge – ifølge* og *etter som – ettersom* viser hvor store utslag det gir hvis kjennskapen til de ulike uttrykkene og deres bruksområder ikke er tilstede, og det er nok ingen tilfeldighet at *etter som* og *i følge* er de eneste uttrykkene som obligatorisk skal særskrives som har en sammenskrivingsprosent på langt over 12,5 %. Det ser rett og slett ut som at elevene er fremmed for de ulike betydningene, og at de dermed ikke har lært seg de ulike skrivemåtene. Som kommentert i del 5.2.1 har de resterende særskrevne uttrykkene en

sammenskrivingsprosent på kun 5,28 % totalt hvis vi ser bort ifra *i følge* og *etter som*, og dette er en tydelig indikasjon på at elevene er kjent med de andre uttrykkene i diktaten. Dette er også mest sannsynlig grunnen til at det ikke er flere ordpar like høyt oppe på statistikken. De resterende ordparene kjennetegnes av en lav sammenskrivingsprosent for uttrykket som skal særskrives, men til gjengjeld en høy særskrivingsprosent for uttrykkene som skal sammenskrives. Ut ifra dette vil jeg slå fast at det i mitt materiale er en tendens til at elevene har noenlunde kontroll på de fleste ordparene, men at det er feilaktig særskrivning av sammenskrivne uttrykk som gjør at den totale prosenten blir høy.

### 5.3 Orddeling ved linjeskift

I del 4.6 presenterte jeg data som omhandlet orddeling ved linjeskift. Selv om dette ikke var noe jeg hadde planlagt før diktatgjennomføringen, mener jeg det likevel er god grunn til å bruke disse tallene for å si noe elevenes kunnskaper om orddeling over flere linjer. Orddelingsprosenten ble 31,48 %, som antyder at i nærmere en tredjedel av tilfellene der informantene benyttet seg av orddeling ved linjeskift, ble bindestreken brukt feil.

Av de sytten tilfellene der bindestreken er brukt feil, er den i ti av tilfellene ikke plassert mellom de ulike leddene eller røttene i sammensetningen. Noen eksempler på dette er *gul-lmedaljen*, *kjøkkenben-ken* og *barndomshjem-met*. Slike orddelinger blir av Vinje (2013b) kalt for urimelige, og for meg fremstår dette som tilfeldige snarere enn bevisste valg, da delingen verken følger hovedleddskillet eller er satt mellom ulike røtter i den komplekse sammensetningen. Det kan se ut til at elevene rett og slett har brukt bindestrek fordi de har gått tom for plass på linjen, og dermed har satt bindestrek for å unngå feilaktig særskrivning av sammensetningene. Tre av tilfellene handler om feilskrivningen *middag-smat*, der ordets fuge-s er plassert på den andre linjen i tilknytning til etterleddet. Dette kan være et tegn på at enkelte av elevene mangler forståelse for at fugen skal skrives i sammenheng med forleddet.

Av de syv resterende tilfellene er det et ord jeg ikke klarte å kategorisere, og dette er *barndomens-hjemmet*. Dette diskuterte jeg i del 4.6. I tillegg var det to tilfeller der det sammensatte ordet fortsatt inneholdt særskrivingsfeil. I eksempelet *favorit-barne barne* har informanten satt bindestreken på riktig plass mellom forleddet og etterleddet, men siden vedkommende har særskrevet etterleddet har jeg kategorisert dette som feil, siden det antyder at *favorit-barne* er et ord, mens *barne* er et annet, og dermed ikke sammensatt. Det andre eksempelet er *favorit barne-barne*, der det ser ut til at informanten har forstått at det er to ledd, men ikke at disse skal sammenskrives. I de siste fire tilfellene har elevene satt bindestreken ved feil rot i komplekse sammensetninger, og disse eksemplene er *favorittbarne-*



*barnet* og *vann-balongkrig* (3 tilfeller). Elevene har dermed ikke satt skillet mellom forleddet og etterleddet, slik som reglene for orddeling ved linjeskift av sammensatte ord sier at det skal gjøres. Dette er med på å bygge opp under tendensen jeg la fram i del 5.1.2 om at komplekse sammensetninger gir flere muligheter for feilaktig særskrivning, og at det dermed er større muligheter for å gjøre feil med disse ordene.

Ifølge mine data ser det ut som at de fleste av elevene hadde god kontroll på at bindestreken skal plasseres på slutten av den første linjen. Det var kun i ett av de 54 tilfellene dette ikke ble gjort, og der var bindestreken plassert først i linjen under, før resten av det sammensatte ordet fulgte (*middag/-smat*). Denne eleven hadde ingen andre tilfeller av orddeling, og det er dermed vanskelig å si om eleven gjorde det fordi han eller hun mente det var riktig, eller på grunn av plassmangel. At eleven i tillegg har plassert sammensetningens fuge før etterleddet på den andre linjen, kan være en pekepinn på at vedkommende ikke har kjennskap til reglene som gjelder for orddeling av sammensatte ord. Dette er derfor et tydelig eksempel på at dette er noe som bør læres, og at lærere ikke kan ta som en selvfølge at elevene forstår disse reglene uten trening. Selv om bruk av bindestrek er en bra måte å unngå feilaktig særskrivning grunnet plassmangel, må dette likevel gjøres riktig.

#### **5.4 Oppsummering og vurdering av funn i datamaterialet**

Jeg skrev i innledningen til dette kapittelet at det er viktig å spesifisere at jeg ikke har nok data til å generalisere. Dette står jeg fast ved. Selv om jeg ikke har nok resultater til å generalisere til en hel populasjon, gir tallene mine likevel en pekepinn på hvordan ungdommer i 9. klasse behersker sær- og sammenskriving av norske ord og uttrykk. Jeg har dermed kommet fram til tendenser som jeg mener det bør forskes videre på.

Ut ifra mitt materiale ser det ut til at informantene har gode kunnskaper om uttrykk som skal særskrives. Det er generelt en lav sammenskrivingsprosent, med unntak av enkeltord som det ser ut til at flere av informantene er usikre på. Hva som gjør at elevene har kontroll på uttrykkene som obligatorisk skal særskrives er usikkert, men det kan skyldes forståelse for uttale, at elevene har innarbeidet disse uttrykkene i sitt vokabular, eller at det rett og slett virker logisk å særskrive uttrykkene der leddene består av vanlige norske ordstammer som elevene er vant til å se som egne ord.

Særskrivning virker som et større problem, og det er et stort antall av elevene som feilaktig særskrives sammensatte ord og uttrykk som egentlig skal skrives i ett. Dette ser ut til å ha en sammenheng med ordets kompleksitet, da komplekse sammensetninger har flere røtter og dermed flere muligheter for feilaktig særskrivning, i tillegg til at det ser ut til at

sammensetningens lengde kan ha noe å si. Dette ser i hvert fall ut til å være gjeldende for de vanlige sammensatte ordene.

Det som i mitt materiale utpeker seg som en faktor som fører til feilaktig særskrivning, er hvis det aktuelle ordet med få eller ingen grep kan omskrives til en særskrevet frase. Dette gjelder spesielt de vanlige sammensatte ordene der det er røtter av ordklassen adjektiv i førsteleddet. Dette kan også være en forklaring på at den delen av ordparene som obligatorisk skal sammenskrives hadde den høyeste særskrivingsprosenten av alle hovedgruppene. Disse ordene har også en særskrevet variant, og selv om ordene endrer betydning ved å bli særskrevet er det ikke sikkert at elevene har kunnskap om dette. Det ser generelt ut til at elevene forstår forskjellen på den særskrevne og sammenskrivne varianten i ordparene der både betydningen og uttalen er svært ulik, mens det for andre av ordparene var mer tilfeldig hvilken av varianten de brukte ulike sammenhenger. Det kan derfor se ut til at informantene mangler spesifikk undervisning om uttrykk der særskrivning og sammenskriving blir brukt for å skille mellom uttrykkenes betydning. Når det gjelder sammensatte ord som får en svært annen betydning når de særskrives, som for eksempel sammensatte ord med verb som forledd, kan det se ut til at elevene her forstår hva mellomrommet gjør med ordets betydning, og derfor korrekt sammenskriver ordet.

For tilfellene der informantene benyttet seg av orddeling ved linjeskift, var det store variasjoner med tanke på feil. At ordelingsprosenten ble på 31,48 % indikerer at nærmere en tredjedel av elevene ikke har klare formeninger om hvordan det egentlig skal gjøres, og et problem som utmerker seg er hvilken side av bindestreken fugen skal plasseres. Det kan se ut til at bindestreken blir brukt noenlunde tilfeldig på grunn av plassmangel, og at elevene ikke er kjent med reglene som gjelder for orddeling ved linjeskift for sammensatte ord.

## 6 Avslutning

Mitt arbeid indikerer at feilaktig særskriving er en utfordring blant mine informanter. Av de 45 ordene og uttrykkene som skulle sammenskrives i mitt materiale, var den totale særskrivingsprosenten på 18,60 %, noe som tilsier at det i nærmere en av fem tilfeller ble feilaktig særskrevet. Selv om dette tallet skjuler store variasjoner i sammensetningenes egenskaper, er likevel tallet en indikasjon på at særskriving er en stor utfordring for elevene. Selv om jeg har for få tall til å si noe sikkert, kan det ut ifra mine data se ut til at sammensetninger som med ingen eller små grep kan omskrives til fraser eller uttrykk, har større sannsynlighet for å bli særskrevet enn andre ord. Dette kan være en forklaring på at den delen av ordparene som skal sammenskrives fikk en særskrivingsprosent på hele 31,25 %, da disse også har en særskrevet variant. I tillegg var også særskrivingsprosenten høy for enkelte av de vanlige sammensetningene som med få grep kan omskrives til substantivfraser som er mye brukt i det norske språket. Ellers ser det ut ifra mitt materiale ut som at ordenes lengde og sammensetningens kompleksitet kan føre til mer feilaktig særskriving.

De femten uttrykkene som skulle særskrives i mitt materiale hadde til gjengjeld en total sammenskrivingsprosent på 11,83 %. Dette indikerer at i overkant hver tiende elev feilaktig sammenskriver uttrykk som skal skrives i to eller flere ord. Også her ligger det store variasjoner bak, der det uten de to mest feilaktig sammenskrivne uttrykkene hadde blitt en samlet prosent på kun 5,27 %. Dette er et tydelig bilde på at mine informanter i stor grad behersker korrekt særskriving, og sjelden feilaktig sammenskriver.

Ut ifra resultatene som er lagt fram over, ser det ut til at mine data støtter opp under Vinjes (2013a) påstand om at særskriving er et tilbakevendende problem i den norske skolen, i motsetning til sammenskriving. Dette kan også knyttes til forskningen som er gjort på de ulike feltene. Sammenskriving er det ikke, så vidt jeg er kjent, gjort noe særlig forskning på, mens det både før og etter årtusenskiftet er gjennomført undersøkelser på særskriving av sammensetninger. Dette er arbeidene til Sakshaug (1992), Walmsness (2000) og Hoaas (2008) tydelige eksempler på. Tallene i disse arbeidene bekrefter det samme som min oppgave, nemlig at særskriving er en utfordring i skolen som ikke nylig har kommet til, men som derimot har vært tilstede i lærernes daglig arbeid lenge.

Hoaas (2008) diskuterer om det faktisk er et problem at nordmenn feilaktig særskriver, og argumenterer for at man ut ifra kontekst forstår meningen bak den særskrevne sammensetningen. Vi kan forstå at det ikke er *lamme lår* som ligger på tilbud i frysedisken, at

*røyk fritt* ikke er en oppfordring til å ta frem sigarettpakken på restauranten, og at *jule nissen* ikke er en voldshandling. Det som likevel er et problem, er at særskriveren ”står i fare for ikke å få den respekten han fortjener eller ønsker” (Hoaas, 2008, s. 99). Ved å feilaktig særskrive blir man kanskje ikke alltid misforstått, men man kan risikere å gjøre seg selv til latter eller ikke bli tatt på alvor. Spesielt i skolen er dette et problem, da skriftlige vurderingsformer er avgjørende for karakterer i de fleste fag. Det blir forventet at elevene skal vise både kunnskap og kompetanse i skriftlig form, og ved å ikke beherske de norske rettskrivingsreglene kan dette gi store konsekvenser for ikke bare elevens karakterer, men også elevens selvtillit. Når elevene senere i livet blir voksne og utdanner seg til blant annet journalister, lærere og politikere, kan særskrivingsfeilene dessuten bli spredd til flere hold, og dermed bli værende i det norske skriftspråket lengre enn det som strengt talt er nødvendig.

Det store spørsmålet er dermed hva vi faktisk kan gjøre for å få kontroll på situasjonen. En ting som er sikkert, er at det trengs mer forskning på feltet. Ved å undersøke hva som fører til særskrivingsfeilene og hva som kjennetegner ordene og uttrykkene som er mest utsatt, er det mulig å finne relevante og interessante undervisningsopplegg som kan gjøre en forskjell for elevenes språk, og dermed også endre det norske samfunnets syn på skriftspråket vårt. Forhåpentligvis er mitt arbeid et bidrag til dette.

## 7 Sammendrag

Sær- og sammenskriving av norske ord og uttrykk er et felt innenfor norsk rettskriving det er varierende fokus på. Særskrivning er mye undersøkt og er av mange omtalt som en epidemi i det norske språket, mens sammenskriving ikke har vært særlig diskutert i nyere forskning. I denne oppgaven ønsket jeg å sammenligne disse fenomenene for å finne ut om den varierende graden av interessen rundt emnene gjenspeiler utfordringene som faktisk finnes i skolen.

Ved å gjennomføre en diktat med en niendeklasse fikk jeg totalt inn 41 elevbesvarelser, som jeg brukte som utgangspunkt for å si noe om sær- og sammenskrivingsutfordringer i den norske skolen. Jeg testet elevene i ord og uttrykk fra tre ulike kategorier, som var *vanlige sammensatte ord*, *uttrykk som skal særskrives* og *uttrykk som skal sammenskrives*. Ordene i de to sistnevnte kategoriene ble valgt ut sammen, og ga meg ulike ordpar der sær- og sammenskriving skiller mellom uttrykkenes betydning.

Resultatene viste at informantene i høy grad mestret sammenskriving, da den totale feilaktige sammenskrivingsprosenten for uttrykkene som skal særskrives ble 11,83 %, som er lavere enn særskrivingsprosenten for de andre gruppene. Dette indikerer at mangelen på forskning om sammenskriving kan skyldes at det ikke har vært behov for det, da feilaktig sammenskriving ser ut til å være et lite utbredt fenomen. For de vanlige sammensatte ordene var særskrivingsprosenten på 12,38 %, der det ser ut til at komplekse og lange ord har større mulighet for å bli særskrevet, i tillegg til sammensetninger som med få eller ingen grep kan omskrives til en frase med noenlunde lik betydning. Særskrivingsprosenten for uttrykkene som skal sammenskrives ble 31,25 %, og indikerer at det i denne gruppen er større utfordringer. Ved å sammenligne ordparene er det enkelte par som skiller seg ut, og dette kan indikere at det trengs spesifikk undervisning om disse uttrykkene. Mitt arbeid indikerer at skoleelever velger å feilaktig særskrive hvis de møter et ord eller uttrykk som de er usikker på, og som de muligens ikke har noen kjennskap til.

Grunnet få informanter er det umulig å generalisere ut til en større populasjon, da arbeidet ikke er omfattende nok. Undersøkelsen peker likevel på en tendens som viser at feilaktig særskrivning av sammensatte ord og uttrykk er en utfordring i dagens skole, mens feilaktig sammenskriving er mindre utbredt. Dette er noe som bør forskes videre på, da spesielt særskrivingsutfordringene ikke ser ut til å forsvinne med det første.



## 8 Litteraturliste

- Bolstad, H., Schjerven, P. W., Snekkevåg, M. L., Solheim, E. T., Torkelsen, F. S., & Westgaard, K. (2005). *Typisk norsk*. Fornebu: Dinamo Forlag.
- De Caprona, Y. (2015). *Norsk etymologisk ordbok. Tematisk ordnet*. Oslo: Kagge Forlag.
- Faarlund, J. T., Lie, S., & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredvik, T. (2010). Tunfisk biter i vann. *Språknytt* (nr. 1/2010), s. 28-29.
- Guldal, T., & Otnes, H. (2011). Om grammatikkundervisning. I Guldal, T., & Otnes, H. (red.), *Grammatikkundervisning. Idéhefter for lærere* (nr. 4, s. 9-18). Trondheim: Tapir.
- Hoaas, K. A. (2008). *Særskrivingsmønstre. En kvantitativ og kvalitativ studie av VGI-elevers sær- og samskriving av sammensatte ord i norsk* (Masteroppgave, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2011). Grammatikken i bruk – i arbeid med tekster. *Norsklæreren* (nr. 3/2011), s. 18-25.
- Johannessen, J. B. (2003). Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus. I Johannesen, J.B. (red), *På språkjakt – problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling* (1. utg., s. 133-171). Oslo: Unipub Forlag.
- Leira, V. (2006). *Historikk om Norsk språkråds arbeid med offisiell norsk rettskriving. Språkrådet*. Hentet 10.10.16 fra <http://www.sprakradet.no/Tema/Fakta/Rettskrivingsreformer/Historikk-Norsk-spraakraads-arbeid/>
- Sakshaug, L. (1992). *Særskrivning av sammensatte ord i norsk* (Hovedoppgave i nordisk, Universitetet i Trondheim). Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Simonsen, H. G. & Theil, R. (2008). Morfologi. I Kristoffersen, K.E., Simonsen, H.G. & Sveen, A. (Red), *Språk. En grunnbok* (2. utg., s. 249-294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skriving og skriveundervisning. I Smidt, J. (red.), *Norskdiraktikk – ei grunnbok* (3. utg., s. 312-323). Oslo: Universitetsforlaget.
- Språkrådet (2015a). *Eitt eller fleire ord*. Hentet 08.10.16 fra [http://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/Eitt\\_eller\\_fleire\\_ord/](http://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/Eitt_eller_fleire_ord/)
- Språkrådet (2015b). *Orddeling ved linjeskift*. Hentet 08.10.16 fra [http://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/Orddeling\\_ved\\_linjeskift/](http://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/Orddeling_ved_linjeskift/)
- Språkrådet (udatert). *Om oss*. Hentet 10.06.16 fra <http://www.sprakradet.no/Vi-og->

vart/Om-oss/

- Torp, A. (1984). Liker du Gammel Ost og Krum Kaga? *Språknytt* (nr. 3/1984).
- Ulveseter, A. (2013). *Ett ord. Bilder i kampen mot særskrivingsfeil*. Oslo: Enter Forlag.
- Ulveseter, A. (2015). *Ett ord. Bilder i kampen mot særskrivingsfeil. Bok 2*. Oslo: Enter Forlag.
- Vinje, F.-E. (2013a). *Sjærlighet og sjøttkaker. Språklige gleder og gremmelser*. Oslo: Schibsted Forlag.
- Vinje, F.-E. (2013b). *Skriveregler* (9. utg.). Oslo: Aschehoug Forlag.
- Vollan, M. (2007). "Holdnings skapende handlings planer" – Særskrivning i studenttekster. *Språknytt* (nr. 4/2007).
- Walmsness, R. (2000). Særskrivning av sammensatte ord: en studie av feiltypen hos grunnkurselever i videregående skole. *NORskrift tillegg* (nr. 6/2000).
- Åfarli, T. A. & Sakshaug, L. (2006). *Grammatikk: Syntaks og morfologi med norsk i sentrum*. Oslo: Det Norske Samlaget.



## **Vedlegg A – Masterarbeidets relevans for lektoryrket**

Etter min mening er det ingen tvil om at denne oppgavens tema har relevans for mitt fremtidige virke som lektor i nordisk. Feilaktig særskrivning av sammensatte ord er et felt innenfor norsk rettskriving som man finner overalt, og for å kunne begrense rekkevidden til dette fenomenet er det nødvendig å begynne i skolen. Dagens ungdommer er omringet av uformelle informasjonskanaler og sosiale medier der kravet til rettskriving er ikke-eksisterende, og de blir daglig møtt av tekster som ikke har vært gjennom noen form for korrekturlesing. Skolen bør være en motvekt til dette, og vise at det i enkelte tilfeller er nødvendig å kunne ordlegge seg grammatisk riktig på både bokmål og nynorsk. Guldal og Otnes (2011) peker blant annet på at rettskriving er svært viktig for et menneskes allmenndannelse, og at det er nødvendig for å bli tatt seriøst i skriftlig sammenheng. Å feilaktig særskrive sammensatte ord er kanskje ikke så viktig i kommentarfeltet på VG eller i SMS-er til foreldrene, men i mer formelle sammenhenger kan det være en avgjørende faktor.

Vinje (2013a) mener at undervisningen om særskrivning har kommet for å bli i skolen. Min oppgave er dermed relevant for å se hvilke feil som gjøres innenfor dette området, i tillegg til å se på hvilken type ord som i høyest grad blir særskrevet. For fremtidige norsklærere er det viktig å ha kompetanse innenfor norsk grammatikkopplæring og rettskriving, og å ha en forståelse for hvordan det norske språket er bygd opp fra ordnivå og helt opp til lengre tekster. Å ha kunnskaper om den morfologiske sammensetningen av ord kan hjelpe norske elever til å få større forståelse for sitt eget språk, og kan også være viktig for innlæringen av fremmedspråk. Omvendt er temaet jeg har presentert også til stor hjelp for minoritetsspråklige elever som skal lære seg norsk. Det er en tendens i dagens samfunn at flere elever enn noen gang tidligere har andre morsmål enn norsk, og for å lære bort norsk som andrespråk kreves det dyktige lærere som har forståelse for hvordan det norske språket er bygd opp, helt ned til enkeltfenomener som feilaktig særskrivning.



## Vedlegg B – Diktattekster

Nedenfor følger de to diktattekstene som er utgangspunktet for datainnsamlingen. Vanlige sammensatte ord er markert med **fet skrift**, uttrykk som skal særskrives er markert med *kursiv*, og uttrykk som skal sammenskrives er markert med understrek.

### Diktattekst 1: Eventyr.

Det var *en gang* en konge som bodde i et slott i **utkanten** av et **skogholt**. Kongen bodde sammen med datteren, som kongen elsket *over alt* annet og gjorde *alt for*. Kongen var svært utav seg ettersom dronningen forsvant noen år tidligere. Han var derfor altfor streng mot prinsessen, som ikke fikk lov til å forlate slottet *uten at* kongen var med. **Bygdefolket** var *like glad* i kongen og prinsessen. Når de besøkte bygda, kom **småbarn** løpende *bort imot* dem i *følge* med sine foreldre. De ga prinsessen **malebøker** og **lappetepper**, og bøker hun kunne lese på **kveldstid**. **Favorittbøkene** hennes var **kjærlighetsromaner**, men hun kunne også flere dikt utenat. Inntil videre trivdes hun, men inni seg lengtet hun etter noe mer.

*Etter som* årene gikk ble prinsessen lei av å være innestengt, og hun følte seg likeglad med det meste. Ikke engang bøkene kunne hindre dette. Hun skjønnte overhodet ikke hvorfor kongen måtte være med overalt, og hun bestemte seg derfor for å rømme. Samme natt snek prinsessen seg *ut av* slottet og *bort i* skogen, der hun snudde seg og så mot **barndomshjemmet**. ”Herved er jeg ikke prinsesse lenger”, sa prinsessen høyt, før hun løp *inn i* skogen og forsvant.

### Diktattekst 2: Brev.

Kjære **bestemor**. Her kommer det en hilsen fra **favorittbarnebarnet** ditt. Siden sist har jeg løpt **sprintstafett**, og mitt lag løp *inn til* **førsteplass**! Det var fantastisk å få **gullmedaljen** *over hodet* og rundt halsen, og ifølge mamma var jeg den beste på laget.

Nå for **øyeblikket** er vi på hytta, og *her ved* sjøen nyter vi **finvær**. Jeg og pappa er mye borti skogen, og jeg har felt et bortimot ti meter høyt **bjørketre** som var opptil hundre år gammelt! Mamma bruker mye tid ved **kjøkkenbenken** med sin nye **kokebok**, og hun lager mye god **middagsmat**. I går spiste vi **lammelår**, og i dag lager hun **fårikål**. **Lillesøster** sitter mye inne og løser **kryssord**, men vi har også hatt **vannballongkrig** ute.

Nå skal jeg og mamma *opp til* naboen for å plukke **bringebær**. Hilsen Per. PS: Tusen takk for **strikkesokkene** og **sparkesykkelen** jeg fikk til **fødselsdagen** min!



## Vedlegg C – Informasjonsskriv

### Informanter til deltakelse i masterprosjekt

Jeg er lektorstudent i nordisk ved NTNU og skal levere inn en masteroppgave om norsk språk. I den forbindelse trenger jeg informanter, slik at jeg får et datagrunnlag for oppgaven min. For at undersøkelsen skal gi reelle resultat, kan jeg ikke gi noe informasjon på forhånd om det språklige fenomenet jeg skal undersøke, men jeg vil likevel gi litt informasjon om gjennomføringen.

Undersøkelsen vil bestå av en setningsdiktat, der elevene skal skrive ned setningene jeg leser opp. Diktaten skal i hovedsak foregå med penn og papir, men ved spesielle behov kan også PC benyttes. Jeg skal ikke undersøke elevenes skrive tempo, og de ulike setningene blir derfor lest opp flere ganger til alle har fått skrevet ned setningene i sin helhet. Det er også muligheter for å stille spørsmål underveis. Det blir brukt en skoletime på gjennomføringen.

Undersøkelsen er selvfølgelig anonym og resultatene vil bli behandlet konfidensielt, jamfør Personvernombudets retningslinjer for forskning og mer generelle regler hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Det blir dermed umulig å finne fram til enkeltelevers resultater i ettertid. Faglærer får heller ikke tilgang på de ulike elevenes resultater på testen, og diktaten vil dermed ikke ha påvirkning på norskkarakteren. Det er frivillig å delta, og hvis det er noen elever som ikke vil delta, vil de få utdelt faglig arbeid i den aktuelle skoletimen. Dataene jeg samler inn vil hjelpe til med å få større klarhet i et konkret felt innenfor norsk grammatikk, og kan dermed være til hjelp for videre forskning og undervisning innenfor et felt det enda ikke er altfor mange undersøkelser på.

Har du noen spørsmål om undersøkelsen, er jeg tilgjengelig på e-post.

Med vennlig hilsen

Katrine S. Rødseth

katrinsr@stud.ntnu.no

-----  
Underskrift faglærer



## Vedlegg D – Elevbesvarelseser

Her følger det en oversikt over alle de utvalgte ordene fra diktaten, og hvordan de 41 elevene har valgt å skrive dem. Ordene er kategorisert etter samme mønster som tabell 3.1 med kategoriene *vanlige sammensatte ord*, *ordpar – uttrykk som skal særskrives* og *ordpar – uttrykk som skal sammenskrives*. Innenfor hver hovedkategori er diktatorordene alfabetisert.

Tegnforklaring til tabellen:

\* : Ordet er først i sin respektive setning, og skal dermed skrives med stor forbokstav.

/ : Bindestrek er brukt i forbindelse med linjeskift.

*e*: Ordet er plassert i den første diktatteksen, eventyr.

*b*: Ordet er plassert i den andre diktatteksen, brev.

**Tabell D.1 Vanlige sammensatte ord, elevbesvarelseser.**

Vanlige sammensatte ord	Varianter	Antall
<b>barndomshjemmet <i>e</i></b>	barndomshjemmet barndoms- / hjemmet barndommshjemme barndoms hjemmet barndommshjemmet barndoms- / hjemmet barndomshjem- / met barndomms-hjemmet barndomens- / hjemmet bardomshjemmet	26 4 2 2 2 1 1 1 1 1
<b>bestemor <i>b</i></b>	bestemor Bestemor beste mor Mangler ord	32 7 1 1
<b>bjørketre <i>b</i></b>	bjørketre bjørke tre børketre tre bjørke bjørke- / tre eiketre Mangler ord:	30 4 1 1 1 1 1 2
<b>bringebær <i>b</i></b>	bringebær bringbær bringe bær bringe- / bær Bringeber	35 2 2 1 1
<b>Bygdefolket <i>e</i> *</b>	Bygdefolket Bygde folket Bygdefolket bygdefolket Bygdefolke Bygde folket	30 5 2 2 1 1
<b>favorittbarnebarnet <i>b</i></b>	favoritt barnebarnet favorittbarnebarnet favoritt barnebarne	12 11 6

	favoritt- / barnebarnet favorit barne- / barne favoritt barne barne favoritt barnetbarnet favoritt-barnebarnet favorit barnebarne favorit barnebarnet favoritt- / barne barne favoritt barne-barne favorittbarne- / barnet Mangler ord	2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
<b>Favorittbøkene e *</b>	Favorittbøkene Favoritt bøkene favoritt bøkene Favoritt-bøkene favorit bøkene Favorit bøkene favorittbøkene	24 9 3 2 1 1 1
<b>finvær b</b>	fīnvær fīnværet fīn vær fīn været været Mangler ord	15 11 7 5 2 1
<b>fødselsdagen b</b>	fødselsdagen fødtelsdagen fødseldagen fødslerdagen fødsdagen bødselsdagen bursdagsdagen bursdagen Mangler ord:	32 2 1 1 1 1 1 1 1 1
<b>førsteplass b</b>	førsteplass første plass første-plass første- / plass første føste plass Mangler ord	23 11 3 1 1 1 1
<b>fårikål b</b>	fårikål fårrikål forikål Fårikål fåri kål får i kål får-i-kål	31 4 2 1 1 1 1
<b>gullmedaljen b</b>	gullmedaljen gull medaljen gullmeda- / ljen gul- / lmedaljen gull- / medaljen gullmedajen Mangler ord	32 3 2 1 1 1 1
<b>kjærlighetsromaner e</b>	kjærlighetsromaner kjærlighets- / romaner kjerlighets romaner kjærlighetsrom- / aner Kjærlighetsromaner kjærlighetromaner	21 7 3 2 1 1



	kjærlighets- / romaner	1
	kjærlighetsroman	1
	kjærligs romaner	1
	kjærlig hets romaner	1
	kjærlig- / hetsromaner	1
	kjærlighets romaner	1
<b>kjøkkenbenken <i>b</i></b>	kjøkkenbenken	29
	kjøkken benken	5
	kjøkken- / benken	4
	kjøkkenben- / ken	1
	kjøkken	1
	kjøken benken	1
<b>kokebok <i>b</i></b>	kokebok	40
	kokkebok	1
<b>kryssord <i>b</i></b>	kryssord	40
	kryss ord	1
<b>kveldstid <i>e</i></b>	kveldstid	40
	kvelds tid	1
<b>lammelår <i>b</i></b>	lammelår	35
	lamme lår	2
	lammelør	1
	lamlår	1
	lamelår	1
	Lammelår	1
<b>lappetepper <i>e</i></b>	lappetepper	37
	lappe tepper	2
	lappe- / tepper	1
	lappeteper	1
<b>Lillesøster <i>b</i> *</b>	Lillesøster	26
	lillesøster	8
	Lille søster	2
	Littesøster	1
	lille søster	1
	Lillesøsster	1
	Lilesøster	1
	Lillesøser	1
<b>malebøker <i>e</i></b>	malebøker	39
	male bøker	2
<b>middagsmat <i>b</i></b>	middagsmat	30
	middags mat	4
	middag- / smat	2
	middag mat	1
	middags- / mat	1
	middag / -smat	1
	midags mat	1
	mat	1
<b>skogholt <i>e</i></b>	skogholt	25
	skogholdt	9
	skog	2
	skog holt	1
	skoghold	1
	skogodd	1
	skog- / holdt	1
	skogholtt	1
<b>småbarn <i>e</i></b>	småbarn	27
	små barn	7
	Småbarn	4
	småunger	2
	små- / barn	1

<b>sparkesykkelen <i>b</i></b>	sparkesykkelen sparke- / sykkel sparkesykkelen sparke sykkel sparke sykkel	29 5 3 2 2
<b>sprintstafett <i>b</i></b>	sprintstaffet sprintstafett sprintstaffett sprint stafett sprint- / stafett sprint stafett sprint-staffet springstaffet sprint stafett Mangler ord	15 8 5 5 2 2 1 1 1 1 1
<b>strikkesokkene <i>b</i></b>	strikkesokkene strikksokkene strikke sokkene strikke- / sokkene strikka sokkene	34 3 2 1 1
<b>utkanten <i>e</i></b>	utkanten utkant	40 1
<b>vannballongkrig <i>b</i></b>	vannballongkrig vannballong krig vannbalongkrig vannbalong krig vann- / balongkrig vannballong- / krig vannbalog krig vannbalong- / krig vann ballongkrig vann balongkrig	18 7 4 3 3 2 1 1 1 1
<b>øyeblikket <i>b</i></b>	øyeblikket forøyeblikket øyebliket øye blikket Mangler ord	37 1 1 1 1

Tabell D.2 Ordpar – uttrykk som skal særskrives, elevbesvarelser.

Uttrykk som skal særskrives	Varianter	Antall
<b>alt for <i>e</i></b>	alt for alt får altfor	39 1 1
<b>bort i <i>e</i></b>	bort i bort til ut i borti borttil inni	18 18 2 1 1 1
<b>bort imot <i>e</i></b>	bort imot bort i mot bortimot mot borti mot bort til imot	19 12 4 3 1 1 1

<b>en gang <i>e</i></b>	en gang engang Mangler ord	38 2 1
<b>Etter som <i>e</i> *</b>	Ettersom Etter som etter som	24 16 1
<b>her ved <i>b</i></b>	her ved hær ved Mangler ord	36 4 1
<b>i følge <i>e</i></b>	i følge ifølge	23 18
<b>inn i <i>e</i></b>	inn i inni	39 2
<b>inn til <i>b</i></b>	inn til in til inntil inn på Mangler ord	34 2 2 1 2
<b>like glad <i>e</i></b>	like glad like glade like glag	39 1 1
<b>opp til <i>b</i></b>	opp til opptil Mangler ord	35 5 1
<b>over alt <i>e</i></b>	over alt overalt over alle Mangler ord	34 4 1 2
<b>over hodet <i>b</i></b>	over hodet over hode Mangler ord	34 6 1
<b>ut av <i>e</i></b>	ut av utav ut-av ut fra	38 1 1 1
<b>uten at <i>e</i></b>	uten at uten utenat ut-at utenatt utant	35 2 1 1 1 1

Tabell D.3 Ordpar – uttrykk som skal sammenskrives, elevbesvarelser.

Uttrykk som skal sammenskrives	Varianter	Antall
<b>altfor <i>e</i></b>	alt for altfor altfår Mangler ord	23 16 1 1
<b>borti <i>b</i></b>	borti borte i bort i Mangler ord	16 15 9 1
<b>bortimot <i>b</i></b>	bortimot bort i mot borti mot	29 3 3

	bortimo bortemot bortimot Mangler ord	1 1 1 3
<b>engang e</b>	engang en gang Mangler ord	27 13 1
<b>ettersom e</b>	ettersom etter som Mangler ord	25 15 1
<b>Herved e *</b>	Herved herved	38 3
<b>ifølge b</b>	ifølge i følge Mangler ord	23 16 2
<b>inni e</b>	inni inniseg inni- / seg inne i	38 1 1 1
<b>Inntil e *</b>	Inntil Intill Inntill Intil inn til intil Intil-vidre	23 8 4 3 1 1 1
<b>likeglad e</b>	like glad likeglad like gla lik glad	21 18 1 1
<b>opptil b</b>	opptil opp til bortimot oppti ca over optill Mangler ord	25 7 3 1 1 1 1 2
<b>overalt e</b>	overalt over alt over at over- / alt	22 17 1 1
<b>overhodet e</b>	overhodet overhode over hodet over hode Mangler ord	15 10 10 5 1
<b>utav e</b>	ut av utav ute av uttav utavseg uteavseg ut avseg	17 14 6 1 1 1 1
<b>utenat e</b>	utenatt utenat uenat	22 18 1

## Vedlegg E – Statistikk

Her følger det en oversikt over statistikken for oppgaven. Ordene er kategorisert etter kategoriene *vanlige sammensatte ord*, *ordpar – uttrykk som skal særskrives* og *ordpar – uttrykk som skal sammenskrives*. Innenfor hver kategori er besvarelsene alfabetisert. Tallene er regnet ut etter de 41 elevbesvarelsene som ble lagt fram i vedlegg D.

Tegnforklaring til tabellene:

\* : Ordet er først i sin respektive setning, og skal dermed skrives med stor forbokstav.

*e*: Ordet er plassert i den første diktatteksten, eventyr.

*b*: Ordet er plassert i den andre diktatteksten, brev.

A.f.: Antall feilskrivninger.

F %: Feilskrivingsprosent.

A.f.sæ.: Antall ord feilaktig særskrevet.

A.f.sa.: Antall ord feilaktig sammenskrevet.

Sæ%: Særskrivingsprosent.

Sa%: Sammenskrivingsprosent.

**Tabell E.1 Oversikt over kategoriene sammenlagt, statistikk.**

	A.f.	F%	A.f.sæ./sa.	Sæ% og Sa%
<b>Vanlige sammensatte ord</b>	320 av 1230	26,02 %	149 av 1204	12,38 %
<b>Ordpar – uttrykk som skal særskrives</b>	138 av 615	22,44 %	68 av 575	11,83 %
<b>Ordpar – uttrykk som skal sammenskrives</b>	267 av 615	43,41 %	185 av 592	31,25 %
<b>Totalt</b>	<b>725 av 2460</b>	<b>29,47 %</b>	<b>402 av 2371</b>	<b>16,95 %</b>

**Tabell E.2 Vanlige sammensatte ord, statistikk.**

Ord	A. f.	F%	A.f.sæ.	Sæ%
barndomshjemmet <i>e</i>	11 av 41	26,83 %	2 av 41	4,88 %
bestemor <i>b</i>	9 av 41	21,95 %	1 av 40	2,5 %
bjørketre <i>b</i>	10 av 41	24,39 %	4 av 36	11,11 %
bringebær <i>b</i>	5 av 41	12,20 %	2 av 41	4,88 %
Bygdefolket <i>e</i> *	11 av 41	26,83 %	6 av 41	14,63 %
favorittbarnebarnet <i>b</i>	28 av 41	68,29 %	25 av 40	62,5 %
Favorittbøkene <i>e</i> *	17 av 41	41,46 %	14 av 41	34,15 %
finvær <i>b</i>	26 av 41	63,41 %	12 av 38	31,58 %
fødselsdagen <i>b</i>	9 av 41	21,95 %	0 av 37	0 %
førsteplass <i>b</i>	17 av 41	41,46 %	12 av 39	30,77 %
fårikål <i>b</i>	10 av 41	24,39 %	2 av 41	4,88 %
gullmedaljen <i>b</i>	8 av 41	19,51 %	3 av 40	7,5 %
kjærlighetsromaner <i>e</i>	13 av 41	31,71%	6 av 41	14,64 %
kjøkkenbenken <i>b</i>	8 av 41	19,51 %	6 av 40	15 %
kokebok <i>b</i>	1 av 41	2,44 %	0 av 41	0 %
kryssord <i>b</i>	1 av 41	2,44 %	1 av 41	2,44 %

<b>kveldstid e</b>	1 av 41	2,44 %	1 av 41	2,44 %
<b>lammelår b</b>	6 av 41	14,63 %	2 av 41	4,88 %
<b>lappetepper e</b>	3 av 41	7,32 %	2 av 41	4,88 %
<b>Lillesøster b *</b>	15 av 41	36,59 %	3 av 41	7,32 %
<b>malebøker e</b>	2 av 41	4,88 %	2 av 41	4,88%
<b>middagsmat b</b>	10 av 41	24,39 %	6 av 40	15 %
<b>skogholt e</b>	16 av 41	39,02 %	1 av 39	2,56 %
<b>småbarn e</b>	13 av 41	31,71 %	7 av 39	17,95 %
<b>sparkesykkelen b</b>	7 av 41	17,07 %	4 av 41	9,57 %
<b>sprintstafett b</b>	31 av 41	75,61 %	8 av 40	20 %
<b>strikkesokkene b</b>	6 av 41	14,63 %	3 av 41	7,32 %
<b>utkanten e</b>	1 av 41	2,44 %	0 av 41	0 %
<b>vannballongkrig b</b>	21 av 41	51,22 %	13 av 41	31,71 %
<b>øyeblikket b</b>	4 av 41	9,76 %	1 av 39	2,56 %
<b>TOTALT</b>	<b>320 av 1230</b>	<b>26,02 %</b>	<b>149 av 1204</b>	<b>12,38 %</b>

Tabell E.3 Ordpar – uttrykk som skal særskrives, statistikk.

Ord	A.f.	F%	A.f.sa.	Sa%
<b>alt for e</b>	2 av 41	4,88 %	1 av 41	2,44 %
<b>bort i e</b>	23 av 41	56,10 %	1 av 19	5,26 %
<b>bort imot e</b>	22 av 41	53,66 %	4 av 36	11,11 %
<b>en gang e</b>	3 av 41	7,32 %	2 av 40	5 %
<b>Etter som e *</b>	25 av 41	60,98 %	24 av 41	58,54 %
<b>her ved b</b>	5 av 41	12,20 %	0 av 40	0 %
<b>i følge e</b>	18 av 41	43,90 %	18 av 41	43,90 %
<b>inn i e</b>	2 av 41	4,88 %	2 av 41	4,88 %
<b>inn til b</b>	7 av 41	17,07 %	2 av 38	5,26 %
<b>like glad e</b>	2 av 41	4,88 %	0 av 41	0 %
<b>opp til b</b>	6 av 41	14,63 %	5 av 40	12,5 %
<b>over alt e</b>	7 av 41	17,07 %	4 av 39	10,26 %
<b>over hodet b</b>	7 av 41	17,07 %	0 av 40	0 %
<b>ut av e</b>	3 av 41	7,32 %	2 av 40	5 %
<b>uten at e</b>	6 av 41	14,63%	3 av 38	7,89 %
<b>TOTALT</b>	<b>38 av 615</b>	<b>22,44 %</b>	<b>68 av 575</b>	<b>11,83 %</b>

Tabell E.4 Ordpar – uttrykk som skal sammenskrives, statistikk.

Ord	A.f.	F%	A.f.sæ.	Sa%
<b>altfor e</b>	25 av 41	60,98 %	23 av 40	57,5 %
<b>borti b</b>	25 av 41	60,98 %	24 av 40	60 %
<b>bortimot b</b>	12 av 41	29,27 %	6 av 38	15,79 %
<b>engang e</b>	14 av 41	34,15 %	13 av 40	32,5 %
<b>ettersom e</b>	16 av 41	39,02 %	15 av 40	37,5 %
<b>Herved e *</b>	3 av 41	7,32 %	0 av 41	0 %
<b>ifølge b</b>	18 av 41	43,90 %	16 av 39	41,03 %
<b>inni e</b>	3 av 41	7,32 %	1 av 39	2,56 %
<b>Inntil e *</b>	18 av 41	43,90 %	1 av 40	2,5 %
<b>likeglad e</b>	23 av 41	56,10 %	23 av 41	56,10 %
<b>opptil b</b>	16 av 41	39,02 %	7 av 34	20,59 %
<b>overalt e</b>	18 av 41	43,90 %	18 av 41	43,90 %
<b>overhodet e</b>	26 av 41	63,41 %	15 av 40	37,5 %
<b>utav e</b>	27 av 41	65,85 %	23 av 38	60,53 %
<b>utenat e</b>	23 av 41	56,10 %	0 av 41	0 %
<b>TOTALT</b>	<b>267 av 615</b>	<b>43,41 %</b>	<b>185 av 592</b>	<b>31,25 %</b>

## Vedlegg F – Kategorisering, vanlige sammensatte ord

Her følger det en oversikt over de sammensatte ordene jeg har brukt i oppgaven og deres ulike egenskaper. Sammensetningene er alfabetisert. Sæ% markerer ordets særskrivingsprosent.

Tabell F.1 Sammensetningenes egenskaper, kategorisering.

Ord	Sæ%	Ordlengde, tegn	Fuge	Ordklasse forledd	Ordklasse etterledd	Enkelt (E) eller komplekst (K)
barndomshjemmet	4,88 %	15	s	sub.	sub.	E
bestemor	2,5 %	8	-	adj.	sub.	E
bjørketre	11,11 %	9	e	sub.	sub.	E
bringebar	4,88 %	9	e	sub.	sub.	E
Bygdefolket	14,63 %	11	e	sub.	sub.	E
favorittbarnebarnet	62,5 %	19	-	sub.	sub.	K
Favorittbøkene	34,15 %	14	-	sub.	sub.	E
finvær	31,58 %	6	-	adj.	sub.	E
fødselsdagen	0 %	12	s	sub.	sub.	E
førsteplass	30,77 %	11	-	adj.	sub.	E
fårikål *	4,88 %	7	-	sub.	sub.	K
gullmedaljen	7,5 %	12	-	sub.	sub.	E
kjærlighetsromaner	14,64 %	18	s	sub.	sub.	E
kjøkkenbenken	15 %	13	-	sub.	sub.	E
kokebok	0 %	7	-	verb	sub.	E
kryssord	2,44 %	8	-	sub.	sub.	E
kveldstid	2,44 %	9	s	sub.	sub.	E
lammelår **	4,88 %	8	e	sub.	sub.	E
lappetepper	4,88 %	11	-	verb.	sub.	E
Lillesøster	7,32 %	11	-	adj.	sub.	E
malebøker	4,88 %	9	-	verb	sub.	E
middagsmat	15 %	10	s	sub.	sub.	E
skogholt	2,56 %	8	-	sub.	sub.	E
småbarn	17,95 %	7	-	adj.	sub.	E
sparkesykkelen	9,57 %	14	-	verb.	sub.	E
sprintstafett	20 %	13	-	sub.	sub.	E
strikkesokkene	7,32 %	14	-	verb	sub.	E
utkanten	0 %	8	-	adv.	sub.	E
vannballongkrig	31,71 %	14	-	sub.	sub.	K
øyeblikket	2,56 %	10	-	sub.	sub.	E

\*: Ordet *fårikål* sin sammensetning kommer ikke tydelig fram i tabellen, da denne sammensetningen stammer fra en substantivfrase. For flere detaljer rundt dette ordet, se del 2.2.3.

\*\* : For ordet *lammelår* har jeg regnet forleddet som substantiv. Siden *lamlår* er tungvint å uttale, er forleddet lagt til en ekstra konsonant og fuge-e for å lette uttalen (*lamme*). Forleddet må derfor ikke forveksles med adjektivet *lamme*, som har en helt annen betydning som ikke har noe med denne matretten å gjøre.





## Vedlegg G – Utvidelse av tabeller

Nedenfor følger det en utvidelse av tabellene som er brukt i del 4.2.1, del 4.2.2, del 4.2.3 og del 4.2.4, som omhandler de vanlige sammensatte ordene sine ulike egenskaper og kategorisering.

Tegnforklaring til tabellene:

A.f.: Antall feilskrivninger.

F %: Feilskrivingsprosent.

A.f.sæ.: Antall ord feilaktig særskrevet.

Sæ%: Særskrivingsprosent.

**Tabell G.1 Utvidelse av tabell 4.3.**

Kategori	Antall ord	A.f.	F%	A.f.sæ.	Sæ%
Korte ord (6-12 tegn)	9	178 av 861	20,67 %	68 av 838	8,11 %
Lange ord (13-19 tegn)	21	142 av 369	38,49 %	81 av 366	22,13 %

**Tabell G.2 Utvidelse av tabell 4.4.**

Kategori	Antall ord	A.f.	F%	A.f.sæ.	Sæ%
Enkle sammensetninger	27	261 av 1107	23,58 %	109 av 1082	10,07 %
Komplekse sammensetninger	3	59 av 123	49,97 %	40 av 122	32,79 %

**Tabell G.3 Utvidelse av tabell 4.5.**

Forleddets ordklasse	Antall ord	A.f.	F%	A.f.sæ.	Sæ%
Adjektiv	5	80 av 205	39,02 %	35 av 197	17,77 %
Adverb	1	1 av 41	2,44 %	0 av 41	0 %
Substantiv	19	220 av 779	28,24 %	103 av 761	13,53 %
Verb	5	19 av 205	9,27 %	11 av 205	5,37 %

**Tabell G.4 Utvidelse av tabell 4.6.**

Type fuge	Antall ord	A.f.	F%	A.f.sæ.	Sæ%
Fuge-e	4	32 av 164	19,51 %	14 av 159	8,81 %
Fuge-s	5	44 av 205	21,46 %	15 av 200	7,5 %
Mangler fuge	21	244 av 861	28,34 %	120 av 845	14,20 %



## Vedlegg H – Ordparene sammenlagt

Her følger det en oversikt over de 15 ordparene og deres statistikk sammenlagt. Besvarelsene er alfabetisert. Tallene er regnet ut etter besvarelsene som ble lagt fram i vedlegg D.

Tegnforklaring til tabellen:

A.f.: Antall feilskrivninger.

F %: Feilskrivingsprosent.

A.f.sæ./sa.: Antall ord feilaktig særskrevet og sammenskrevet.

Sæ% og Sa %: Særskrivingsprosent og sammenskrivingsprosent sammenlagt.

Tabell H.1 Oversikt over ordparene sammenlagt.

Ordpar	A.f.	F%	A.f.sæ./sa.	Sæ% og Sa%
alt for - altfor	27 av 82	32,93 %	24 av 81	29,63 %
bort i - borti	48 av 82	58,54 %	25 av 59	42,37 %
bort imot - bortimot	34 av 82	41,46 %	10 av 74	13,51 %
en gang - engang	17 av 82	20,73 %	15 av 80	18,75 %
Etter som - ettersom	41 av 82	50 %	39 av 81	48,15 %
her ved - Herved	8 av 82	9,76 %	0 av 81	0 %
i følge - ifølge	36 av 82	43,90 %	34 av 80	42,5 %
inn i - inni	5 av 82	6,10 %	3 av 80	3,75 %
inn til - Inntil	25 av 82	30,49 %	3 av 78	3,85 %
like glad - likeglad	25 av 82	30,49 %	23 av 82	28,05 %
opp til - opptil	22 av 82	26,83 %	12 av 74	16,22 %
over alt - overalt	25 av 82	30,49 %	22 av 80	27,5 %
over hodet - overhodet	33 av 82	40,24 %	15 av 80	18,75 %
ut av - utav	30 av 82	36,59 %	25 av 78	32,05 %
uten at - utenat	29 av 82	35,37 %	3 av 79	3,80 %
<b>TOTALT</b>	<b>305 av 1230</b>	<b>24,80 %</b>	<b>253 av 1167</b>	<b>21,68 %</b>