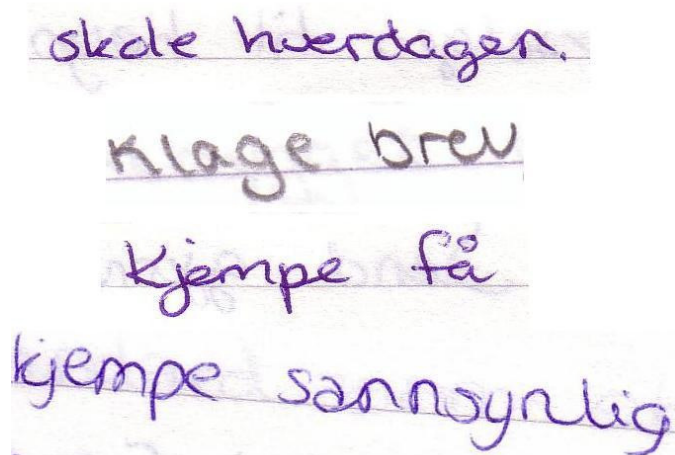


Særskrivingsmønstre

En kvantitativ og kvalitativ studie av VG1-elevs sær- og samskriving av sammensatte ord i norsk

Kristin Andvik Hoaas



Masteroppgave ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

15. november 2008

Takk!

Takk, Jan Terje Faarlund, for at du har vært en ærlig, alltid positiv og interessert veileder. Takk, Eirik, og etter hvert Lydia, for at dere er den stødige hjemmefronten. Takk, Ådne Obrestad, for at du er en kløktig leser. Og takk, Bjørn Borgen ved Bjørkelangen videregående skole, Mette Vang ved Bjertnes videregående skole og Aud Hammerstad ved Jessheim videregående skole, for at jeg fikk låne tid med elevene deres.

Takk, Ingunn, for at du var en god venninne og smittende nysgjerrig nordist. Jeg mistet deg underveis, men er velsignet som har fått lov til å kjenne deg. Denne er til deg.

Innhold

1. INNLEDNING	7
1.1 Presentasjon av problemstilling	8
1.2 Motivasjon for vinkling	10
1.3 Masteroppgavens struktur	11
2. FORSKNINGSOVERSIKT	12
2.1 Tre nordister om særskrivning	12
2.1.1 Torp (1984) – artikkel om sær- og samskrivingsproblemer	12
2.1.2 Sakshaug (1992) – hovedfagsoppgave i nordisk språkvitenskap	13
2.1.3 Roar Walmsness (2000) – hovedfagsoppgave i nordisk språkvitenskap	15
2.2 Et steg nærmere gjerningsøyeblikket	16
2.3 Forklaringer, grunner og beskrivelser – alt etter som	17
3. TEORI	18
3.1 Hva er et ord?	18
3.1.1 Ordet definert som sammenhengende bokstavkjede	18
3.1.2 Ordet definert som morfologisk objekt og syntaktisk atom	19
3.1.3 Prosodi til hjelp	21
3.2 Hva er et sammensatt ord?	22
3.2.1 Hva er sammensetningen satt sammen av?	22
3.2.2 Strukturen i sammensatte ord	23
3.2.3 Kategorier innenfor størrelsen sammensatte ord	27
3.3 Hva er særskrivning?	31
3.3.1 Særskrivning – deling ved konstituentgrenser i sammensatte ord	32
3.3.2 Hva slags feiltype er særskrivning?	33
3.4 Konvensjoner for sammensatte ord i andre språk	36
3.4.1 Svensk og dansk	36
3.4.2 Engelsk	37

4. DATAINNSAMLING – METODEVALG OG GJENNOMFØRING	39
4.1 Hvordan undersøke særskrivning på individnivå? Valg av informanter og fremgangsmåter.....	39
4.2 Datainnsamling	40
4.2.1 Jakten på skoleklasser	40
4.2.2 Første møte.....	41
4.2.3 Andre møte.....	42
4.3 Mer om diktaten.....	43
4.3.1 Utforming av tekstene	43
4.3.1 Problematisering av diktat som metode	44
4.4 Mer om spørreskjemaene.....	47
4.4.1 Utforming av spørreskjemaene	47
4.4.2 Noen begrensninger ved spørreskjemaundersøkelsen.....	53
4.5 Registrering og opptelling av dataene.....	54
5. ANALYSE	56
5.1 Analyse av datamaterialet fra diktaten.....	57
5.1.1 Litt om kategoriene	58
5.1.2 Ordklasse – etterledd og forledd	60
5.1.3 Sammensetninger med og uten fuge	62
5.1.4 Enkle og komplekse sammensetninger	64
5.1.5 Ordlengde.....	65
5.1.6 Sammensatte ord med kompliserende faktorer	69
5.1.7 Spredning i informantgruppen	74
5.1.8 Andre observasjoner.....	81
5.1.9 Oppsummering og vurdering av bemerkelsesverdige funn i diktatmaterialet.....	82
5.2 Analyse av datamaterialet fra spørreskjemaene.....	83
5.2.1 Spørreskjemaene: vanlige, enkle sammensetninger.....	85
5.2.2 Forsterkende adjektiv	86
5.2.3 Noen enkeltord med høy særskrivingsprosent	87
5.2.4 Sammensetninger med kompliserende faktorer	89
5.2.5 Elevenes egenformulerte kommentarer.....	90
5.2.7 Oppsum. og vurdering av bemerkelsesverdige funn i spørreskjema materialet.....	96
6. AVSLUTNING: NOEN TANKER OM SÆRSKRIVNING SOM PROBLEM.	99

Er særskriving et problem?	99
Bør skolen ta tak i særskrivingsproblemet?	100
Behovet for et språk om språket.....	101
Hvor stort er gapet mellom utvist og nødvendig kunnskap?	101
Feil spørsmål: Skyldes særskriving påvirkning fra engelsk?	103
7. LITTERATURLISTE	104
8. VEDLEGG.....	107
A. Diktattekstene.....	108
B. Sammensetningene - usortert	110
B. En oversikt over alle særskrivinger i diktaten	114
C. Utvidelse av tabell 5.2 og 5.3	125
D. Utvidelse av tabell 5.6.....	128
E. Utvidelse av tabell 5.9	130
G. Egenformulerte kommentarer fra spørreskjemaene.....	131

1. Innledning

Temaet for denne oppgaven er *særskrivning*. Studieobjektet mitt er altså det skrevne språket. For noen norske skriftspråksbrukere er særskrivning et kjent begrep, andre igjen kjenner til problematikken uten at de bruker begrepet, mens mange trolig ikke har noen bevissthet rundt særskrivning i det hele tatt.

Kort sagt er særskrivning å *dele opp sammensatte ord*. En statsminister og et bøttekott kan dermed bli en *stats minister* og et *bøtte kott*. Det som egentlig er ett ord, ser ut som to, fordi vi på norsk regner med at ordene kan telles ved å se hvilke bokstavstrenger som er skilt fra hverandre med mellomrom. Særskrivning bryter altså med en norsk rettskrivingsregel: Sammensatte ord skal skrives uten mellomrom.

Jeg mener det finnes gode grunner til at særskrivning er et relevant fenomen å studere, et aktuelt tema for en masteroppgave i nordisk språkvitenskap. For det første er særskrivning relativt mye snakket om. Særskrivning er tema i de fleste nyere rettskrivingsveiledninger, som for eksempel lærebøker i den videregående skolen og på høyskoler og universiteter. Fenomenet er også omtalt i språkprogrammer på fjernsyn og i radio, og er stadig gjenstand for diskusjon i debattfora og språkspalter i nett- og papiraviser, hvor både språkvitere og lekfolk har meninger om hvorfor det særskrives – og gjerne også hvor forkastelig, flaut og forstyrrende det er. I mine øyne virker det fornuftig at språkvitenskapen gjør et språkfenomen som så mange språkbrukere er opptatt av, til studieobjekt. Nå er ikke særskrivning helt ustudert, men jeg vil argumentere for nyttheten av å undersøke særskrivning på ulike måter.

Jo mer jeg har jobbet med temaet særskrivning, jo flere spennende spørsmål har jeg kommet borti: Hvordan er dynamikken mellom den individuelle språkbruker og språksamfunnet? Hvordan opplever vi sammenhengen mellom vårt talte og skrevne språk? Er det viktig, og i så fall hvorfor er det viktig, for en språkbruker å følge de ulike språknormene i et samfunn? Hvilken rolle spiller det for språkutviklingen at et relativt nytt medium som Internet muliggjør en enorm strøm av uredigerte tekster, (skjønt kanskje mange av dem er redigert av automatiske retteprogrammer)? Eller at de aller fleste yrkesutøvere i dag har et element av tekstproduksjon i arbeidshverdagen sin? Dette er omfattende spørsmål som jeg ikke har anledning til å yte rettferdighet i dette formatet. Men et spørsmål mange særskrivningsinteresserte stiller seg, er vel om særskrivning av sammensetninger er på vei inn det norske skriftspråket for å bli? Kanskje noen grøsser ved tanken. De fleste språkvitere som

har ment noe om særskrivingens utbredelse, mener å se at feiltypen er å finne stadig oftere, og i stadig flere typer tekster. Kan vi se på særskriving som en potensiell innovasjon?

Arbeidet med å finne denne masteroppgavens form, angrepsvinkel på temaet, har bestått i å godta at formatet ikke egner seg for å ta tak i alle de spennende spørsmålene over, samt å finne en så avgrenset problemstilling at jeg virkelig får snudd de steinene jeg kommer over.

Jeg har foreløpig kun angitt tema for oppgaven. I den følgende delen, del 1.1, vil jeg presentere problemstillingen jeg velger meg. Mer om de avgrensningene jeg da har gjort, og en begrunnelse for valg av nettopp denne vinklingen, skriver jeg om i del 1.2. Del 1.3 er en oversikt over strukturen i resten av teksten.

1.1 Presentasjon av problemstilling

Temaet er altså særskriving, og fokus vil være **særskriving på individ- og enkelttilfellenivå**. Med det mener jeg at jeg vil undersøke særskriving som en motivert handling, hvor et skrivende individ *velger* å særskrive en gitt sammensetning.

Når studieobjektet er særskriving, vil et åpenbart spørsmål være: Hvorfor særskrives det? Med mitt fokus må jeg leite etter svar som er knyttet så tett til skrivesituasjonen som mulig; jeg må spørre den særskrivende, og jeg må studere teksten hans. Jeg velger å spissformulere spørsmålet om grunner til særskriving slik:

Hvorfor velger den skrivende å særskrive *enkelte* sammensetninger fremfor andre?

(Jeg anerkjenner for øvrig at spørsmålet om grunner til særskriving kan vinkles i retninger som er ganske ulik min egen. Dette kommer jeg nærmere inn på i del 2, hvor jeg gjør rede for tidligere forskning på særskriving.)

Jeg har aldri vært borti noen som konsekvent særskriver alle sammensetninger. Derfor lurer jeg på hvorfor enkelte sammensetninger blir gjenstand for deling, mens andre samskrives¹. Min antakelse er at det ligger en hensikt bak mange av de særskrivingene som blir gjort, en mening om at særskriving av det aktuelle sammensatte ordet synes mer hensiktsmessig enn en eventuell samskriving. Den skrivende skriver sammensetningen slik

¹ Jeg bruker begrepet *samskrive* som en motsetning til 'særskrive', og lar det, åpenbart nok, bety å *skrive sammensetninger uten mellomrom*.

det føles riktig, uten tanke for om det er i overensstemmelse eller bryter med samskrivingsregelen. Jeg antar da at egenskaper ved det sammensatte ordet, som for eksempel lengde eller kompleksitet, vil kunne påvirke den skrivende i valget mellom sær- eller samskriving. Ved å teste en gruppe informanter for sær- og samskriving av de samme sammensatte ordene, vil jeg kunne supplere spørsmålet over med dette:

Hvilke enkeltsammensetninger og typer av sammensetninger er hyppigst utsatt for særskrivning hos en gruppe informanter?

I tillegg til å undersøke hvilke ord som særskrives, og på den måten kunne si noe om hvilke egenskaper ved de sammensatte ordene som fremmer særskrivning, vil jeg også spørre informantene hvorfor de særskriver:

Hvordan begrunner informantene sin egen særskrivning?

Dette blir altså en datadrevet undring over særskrivingsfenomenet. For å besvare spørsmålene over, trenger jeg et skriftlig materiale som består av sammenhengende tekst, hvor en del av ordene i teksten er sammensatte ord. Og dersom jeg skal ha mulighet til å føre en form for dialog med tekstprodusenten, slik at jeg nettopp kan spørre om motivasjon for eventuelle særskrivninger, så må tekstene kunne spores tilbake til produsentene.

Skoleelever bør være en fin informantgruppe til denne typen undersøkelse. Ved å holde en god, gammeldags diktat, får jeg testet elevene i de samme sammensatte ordene, og akkurat de jeg ønsker, og jeg kan komme tilbake kort tid etter diktaten for å be dem begrunne særskrivningene sine.

Dette er altså utgangspunktet for oppgaven: Jeg vil jobbe med **ulike typer data**, som vil si noe om grunner til særskrivning, men på ulike måter. Selve diktattekstene avslører **hvilke sammensatte ord** (blant de sammensatte ordene teksten inneholder, selvsagt) som oftest deles av elevene. Disse ordene vil jeg stokke i ulike **kategorier**, ut fra for eksempel lengde, ordklasse og kompleksitet, slik at jeg kan undersøke eventuelle tendenser. I et nytt møte med elevene vil jeg peke på de enkelte særskrivningstilfellene, og be om **skrivners begrunnelse** for hvorfor de aktuelle sammensatte ordene er delt opp. Mer om hvordan undersøkelsene er gjennomført, kommer jeg tilbake til.

1.2 Motivasjon for vinkling

Når jeg har valgt å se særskriving i lys av det skrivende individet, så er det ikke ment som en demonstrasjon mot de som har studert særskriving som en feiltype på et mer overordnet, kollektivt språklig plan, men heller som et supplement. Beskrivelser av språket har ofte en slik tosidighet ved seg: Språk kan undersøkes som system, som noe kollektivt. Eller språk kan undersøkes som forvaltet av enkeltindivider, som et bruksredskap heller enn et system.

Når man beskriver språkendringer, vil det gjerne være en spenning mellom disse to tilnærmingene til hva språk er. Språkendringer begynner som individuelle avvik og feil, men ender i systemforandring. Nå er det vel ikke spekulert så mye i om særskriving er en potensiell innovasjon i det norske skiftspråket. Noe som taler mot nettopp dette, er at vi har klare skriftspråksnormer som virker konserverende på den eksisterende samskrivingskonvensjonen. Samtidig er det ropt varsku om at særskriving er en feiltype som brer om seg, både i generell hyppighet og i skriftspråklige sammenhenger den opptrer i. Så jeg synes ikke at spørsmålet om særskriving som potensiell innovasjon i norsk skriftspråk er helt uberettiget. Her har vi jo en hel masse individuelle avvik fra normen. Og det finnes skriftspråk som har orddanningsmuligheter som er sammenlignbare med det vi har i norsk, for eksempel engelsk.

Skulle vi altså driste oss til å kalle særskriving for en potensiell innovasjon i det norske skriftspråkssystemet, men av den typen vi kunne tenke oss å motarbeide, så ville det være særdeles heldig om vi klarte å finne redskaper som kunne hjelpe oss til å snu trenden. En beskrivelse av særskriving som et resultat av påvirkning fra skriftlig engelsk eller inkonsekvent bruk av initialord, antyder at denne snuoperasjonen kan bli tung. Påvirkning fra engelsk skriftspråk er en faktor som er vanskelig å motarbeide dersom det betyr at vi må forhindre denne påvirkningen. En beskrivelse av særskriving som et resultat av faktorer som er til stede i gjerningsøyeblikket, i skrivende stund, og som handler om den tekstproduserende i møtet med sin egen tekst, vil kunne være mer hensiktsmessig dersom vi ønsker å bruke denne beskrivelsen inn i en pedagogisk sammenheng, en skriveopplærings situasjon, for å gi skriftspråksbrukerne redskaper som kan hjelpe dem til skrive sammensetninger riktig. I akkurat denne sammenhengen handler det altså om å gi skriftspråksbrukerne redskaper til å identifisere hva som er *ett* ord, og hva de skal gjøre med komplekse sammensetninger. Jeg tenker meg at dette vil være enklest dersom vi vet hva de synes er vanskelig, og hvorfor de har en motstand mot å skrive morfologiske enheter som ett ord.

Det individbaserte fokuset jeg gir denne undersøkelsen, er altså ment å antyde en mulighet for anvendelse i en skriveopplæringsituasjon. Dersom undersøkelsene viser at særskrivning er en feiltype med stort omfang hos skoleelevene, er kanskje dette et tegn på at elevene trenger å få høre om noen grunnleggende prinsipper for norsk rettskrivning – en gang til.

1.3 Masteroppgavens struktur

Dette innledningskapittelet har jeg brukt til å gjøre rede for tema og oppgavevinkling, og jeg har sagt litt om hvorfor jeg har hatt lyst til å undersøke særskrivning på den måten jeg gjør. Hvordan særskrivning har vært undersøkt tidligere, kommer jeg inn på i kapittel 2, og i kapittel 3, som er oppgavens teorikapittel, vil jeg gjøre rede for relevante begreper knyttet til ord, sammensetninger og særskrivning.

Kapittel 4 har jeg kalt et metodekapittel. Her gjør jeg rede for den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen. Ettersom det ikke er gjort noen helt tilsvarende undersøkelser tidligere, har jeg ikke hatt et ferdig opplegg å lene meg på. Derfor har jeg vurdert det som særlig viktig å være detaljert i min redegjørelse, og jeg har forsøkt å være kritisk og etterpåklok.

Analyse av det innsamlede materialet kommer i kapittel fem. Jeg har valgt å ikke ha et eget oppsummeringskapittel. Analysekapitlet er todelt, noe som avspeiler det todelte datamaterialet, og jeg oppsummerer disse delene hver for seg, men altså i kapittel fem.

I kapittel 6 runder jeg av med å stille spørsmålet ”Er særskrivning et problem?”. Selv om kapittelet fungerer som en avslutning, har jeg også en tanke om at denne delen skal kunne leses som et mer frittstående essay med utgangspunkt i spørsmålet om særskrivning er et problem eller ikke.

2. Forskningsoversikt

Sammenlignet med våre naboland Sverige og Danmark, hvor særskrivning av sammensetninger også er registrert som en hyppig feiltype, er det i Norge ikke forsket mye på fenomenet. Under vil jeg vise til tre norske arbeider, som alle undersøker særskrivning på ulike måter. Hensikten med denne gjennomgangen er å vise hvordan de tre bidragene på sett og vis plukker opp tråder etter hverandre, og hvordan denne oppgaven er ment som en fortsettelse.

Det første av disse tre bidragene er Arne Torps artikkel om sær- og samskrivingsproblemer fra 1984. Dette er, etter hva jeg har greid å finne ut, den første norske språkvitenskapelige artikkelen som har særskrivning som hovedtema. Her diskuterer Torp hva som kan være årsak til at deling av sammensatte ord har fått grobunn i norsk skriftspråk. De to neste bidragene er begge hovedfagsoppgaver innenfor nordisk språkvitenskap, og disse er mer systematisk-empiriske enn Torps diskusjon, som er basert på løse observasjoner. Laila Sakshaugs oppgave fra 1992 er en registrering av særskrivningstilfeller hovedsakelig fra annonsemateriale, samt en redegjørelse for strukturen i disse, hvor målet er å vise at også særskrevne ord best lar seg beskrive som morfologiske enheter. På bakgrunn av sitt innsamlede materiale fortsetter hun i tillegg diskusjonen om grunner til særskrivning fra Torps artikkel. Roar Walmsness' hovedoppgave fra 1999 (trykket i *Språknytt* i 2000) er en undersøkelse av særskrivning hos skoleelever. Dette er en kvantitativ undersøkelse som har til hensikt å utforske eventuelle sammenhenger mellom særskrivning og størrelser som lesevaner, leseferdigheter, skriveferdigheter og skriftforming. Disse svarene bruker Walmsness igjen til å si noe om grunner til særskrivning hos elevene.

Alle tre undresøker altså grunner til særskrivning, men på ulike måter. I etterkant av den nærmere gjennomgangen av de tre arbeidene vil jeg se mitt eget prosjekt i forlengelse av disse. I tillegg vil jeg si noe om hva ”grunner til særskrivning” betyr for de ulike.

2.1 Tre nordister om særskrivning

2.1.1 Torp (1984) – artikkel om sær- og samskrivingsproblemer

Torps motivasjon for å skrive artikkelen ”Liker du Gammel Ost og Krum Kaga? Litt om sær- og sammenskrivingsproblemer i norsk”, var at han stadig hadde observert ”unorsk’ særskrivning, særlig i kunngjøringer og på plakater av ymse slag” (1984:2). Dette er en type

oppdeling av sammensatte ord som Torp mener skiller seg fra tvilstilfeller av typen *fordi, i dag, istedenfor, så pass*, hvor det som regel er særskriving som er normen. Den særskrivingen som er tema for artikkelen, er det han karakteriserer som ”uproblematisk sammensetninger” (Torp 1984:2).

Engelsk ortografi må få det meste av skylden for feilaktig særskriving på norsk, hevder Torp. ”Mange leser en god del engelsk, og ikke minst de unge går ofte på *snack bar* [...] og spiser *hot dog*” (Torp 1984:2, forfatterens egne kursiveringer).

I tillegg til engelsk påvirkning nevner Torp ytterligere to påvirkningsfaktorer, først det han kaller *det praktisk-estetiske*, hvor vi får orddeling over linjeskift uten bindestrek på ulike typer emballasje, og *initialord* hvor ”det står en eller flere bokstaver for et ledd i et sammensatt ord” jamfør NRK for Norsk rikskringkasting (1984:2-3).

”Ingen nordmann med normalt utvikla språkkjensle og et minimum av rettskrivingstrening [er] et øyeblikk i tvil om at *gammelost* og *krumkake* skal skrives som ett ord”, påstår Torp (1984:2). Han mener det ikke er noe grunnlag for at vi skal rette oss etter engelsk orddelingsskikk, ettersom vi på norsk har ”ei klinkende klar kjensle av hva som er ett ord” (Torp 1984:4).

Det virker altså rimelig å slutte at Torp mener de særskrivendes særskriving ikke handler om en forvirring i oppfattelsen av hvor ordgrensene går, men heller en forvirring knyttet til hvordan man skriver sammensatte ord (som man altså intuitivt vet at er ett ord).

2.1.2 Sakshaug (1992) – hovedfagsoppgave i nordisk språkvitenskap

Sakshaug slår innledningsvis i sin hovedfagsoppgave fast at særskriving er et emne det ikke finnes mye litteratur om, mye grunnet at det er snakk om et relativt nytt språkbruksfenomen (1992:5). Hennes hovedformål med å velge særskriving som tema for oppgaven sin, er å undersøke hva det er som skiller særskrevne sammensatte ord fra tilsvarende sammenskrevne. Hun gjør morfosyntaktiske og semantiske analyser av en rekke særskrevne ord, og disse analysene underbygger hennes poeng: at særskrevne ord er morfologiske enheter, ikke syntaktiske.

I tillegg til dette formålet med oppgaven ønsker Sakshaug også å undersøke hvilke kontekster sammensatte ord særskrives i i norsk, og hva som kan være ”årsaker til og intensjonar bak særskriving” (1992:5). Hun vegrer seg for å bruke begrepet *forklaring* om

disse faktorene. En diskusjon av *forklaringer, grunner og beskrivelser* knyttet til særskrivingsfeltet, kommer jeg tilbake til i punkt 2.3.

Sakshaug forholder seg til Torps tre særskrivingsfremmende faktorer, og i tillegg til at hun utvikler disse videre, kommer hun også med tre nye.

Påvirkning fra engelsk som faktor, støtter hun seg forbeholdsløst til, og kaller dette ”den mest openberre forklaringa” (Sakshaug 1992:126). Her presiserer hun også at det i tillegg til indirekte påvirkning fra engelsk ortografi nok også kan sies å være en mer direkte påvirkning når engelske lånord blir brukt i norske sammensetninger. Når engelske og norske ord skal settes sammen til ett ord, kan det oppstå usikkerhet om hvor ordgrensene går, særlig dersom det engelske ordet er et allerede sammensatt ord som engelskmenn selv ville særskrevet. Sakshaugs eksempler på slike ord er *offroadmodell*, *allrounderfaring* og *offshorekonstruksjoner*, her i fullstendig sammensatt versjon, hvilket neppe er det vanligste i faktisk bruk (1992:127).

Torps *praktisk-estetiske forhold og omfattende bruk av initialord* som forklaringsfaktorer, støtter Sakshaug seg også til. I forhold til denne siste kategorien kommer hun imidlertid med et nytt tillegg. I sammensatte ord hender det at en har behov for å bruke disse initialordene som en konstituent, og dette kan gjøre den skrivende usikker med hensyn til sær- eller sammenskriving. Sakshaug mener det samme problemet kan oppstå i sammensatte ord der førstekonstituenten er et tall (Sakshaug 1992:128).

Den første av de tre særskrivingsfaktorene Sakshaug kommer med uavhengig av Torp, er det hun kaller *den informasjonsstrukturelle faktoren*, hvor særskrivningen har som funksjon å ”tydeleggjere informasjon til dømes i annonsar” (Sakshaug 1992:128). Dette mener hun kan være både bevisst og ubevisst fra særskriverens side. En beslektet faktor blir det Sakshaug kaller *den fonologiske faktoren*, hvor hun mener å ha sporadiske belegg for at sammensatte ord i reklameinnslag i radio blir lest som to ord, uten det forventede sammensetningstrykket. I forhold til den fonologiske faktoren tilføyer Sakshaug også at særskrivning kan være en måte å unngå å måtte skrive lange ord på. Her viser hun til et teksteksempel som *småbarn joggedress*, som kan være et alternativ til det lange ordet *småbarnsjoggedress* eller frasen *joggedress for småbarn*.

Den siste faktoren Sakshaug viser til, er ”ein viss inkonsekvens i norsk rettskriving (...) av typen i så fall vs. i såfall” (Sakshaug 1992:129). Dette er særskrivninger av typen Torp ikke inkluderer i gruppen ”uproblematiske sammensetninger” (1984:2). Heller ikke Sakshaug har lagt vekt på denne typen sammensetninger.

Helt på tampen av oppgaven skriver Sakshaug at hun ”har vorten tipsa om at skolestilar er rike på førekomster av særskriving” (1992:129). Dette griper Roar Walmsness fatt i i sin oppgave.

2.1.3 Roar Walmsness (2000) – hovedfagsoppgave i nordisk språkvitenskap

Roar Walmsness gjør i sin hovedfagsoppgave en undersøkelse av særskriving som feiltipe hos elever på grunnkurs i videregående skole, både med hensyn på feiltypens utbredelse og mulige årsaker til feilaktig særskriving. Dette er en svært vid undersøkelse, og Walmsness skriver selv: ”Formålet med min undersøkelse er primært av eksplorativ karakter: å belyse fenomenet særskriving av sammensatte ord mer i bredden enn i dybden” (Walmsness 2000:67).

Det er tre ulike forskningsspørsmål som legges til grunn i denne oppgaven. Det første er i hvor stor grad særskriving er utbredt i elevtekster sammenlignet med andre rettskrivingsavvik. Det andre er hvilke sammensetningstyper som er mest utsatt for særskriving. Det siste spørsmålet er hvilke faktorer som kan forklare særskriving. Her har Walmsness som utgangspunkt at særskriving er et uttrykk for mangelfull forståelse av og bevissthet om ordgrenser (2000:28-30).

Walmsness nærmer seg disse spørsmålene ut fra et bredt testbatteri av kvantitative undersøkelser. Grunnkurselevne utsettes for tester som er ment å måle ortografisk og fonologisk avkodingsferdighet, lesehastighet og staveferdighet. Selve særskrivingundersøkelsen skjer ved setningsdiktat. I tillegg kartlegger Walmsness elevenes lese- og skrivevaner gjennom et spørreskjema, samt analyserer elevenes håndskrift.

Hva finner Walmsness ut gjennom sine undersøkelser? Etter en grundig gjennomgang av eldre og nyere rettskrivningsstudier, med hensyn på spørsmålet om eventuell økt utbredelse av særskriving av sammensatte ord, ser ikke Walmsness at det er grunnlag for å slå fast at feiltypen har økt siden 70-tallet. Men sammenlignet med rettskrivningsundersøkelser før andre verdenskrig, hevder han å finne støtte for at særskriving virkelig har slått gjennom etter krigen (Walmsness 2000:109). I forhold til spørsmålet om hvilke sammensetninger som særskrives, konkluderer Walmsness med at ”sammensetninger med substantiv som forledd eller etterledd og substantiv med sammensatte forledd (mange stavelser) er mest utsatt for særskriving” (Walmsness 2000:109). Likevel finner han en oppsiktsvekkende

frekvensvariasjon mellom de ulike gruppene, slik at han må slå fast at det trolig finnes andre forhold enn ordklassetilhørighet som virker særskrivingsutløsende.

Som de viktigste årsakene til særskrivning av sammensatte ord, trekker Walmsness frem flere faktorer. Først og fremst peker han på elevenes mangelfulle morfologiske kunnskaper, som blant annet ble avslørt i de kvalitative intervjuene. Disse viser at ”ordkunnskap og bevissthet om ordgrenser er svakt utviklet i elevgruppen (Walmsness 2000:110). I forhold til skriftforming finner Walmsness at ”elever med løkkeskrift gjør signifikant færre særskrivingsfeil enn elever med tilnærmet ren trykkskrift. Derimot er ikke forskjellene mellom de to gruppene signifikante med hensyn til andre rettskrivingsavvik” (2000:84-85). I tillegg finner han at leseferdighet og frivillig, lystbetont boklesing er signifikante faktorer i forhold til lav andel særskrivning.

En stor del av Walmsness’ arbeid er knyttet til en omfattende gjennomgang av forskningslitteratur på rettskrivingsundersøkelser. Dette er ikke et arbeid jeg skal gjenta, ettersom det ikke er en del av mitt prosjekt å undersøke om det er en økende tendens til særskrivning eller hvordan særskrivingshyppighet stiller seg i forhold til andre skrivefeil. Alt peker i retning av at særskrivning av sammensatte ord *er* en hyppig feiltype, og det er det som er relevant for en undersøkelse av min type.

2.2 Et steg nærmere gjerningsøyeblikket

I innledningen til dette kapittelet sa jeg at jeg så på de tre forskningsarbeidene om særskrivning som fortsettelse av hverandre. Dette vil jeg gjøre nærmere rede for her.

Torp tematiserer problemstillingen knyttet til særskrivning, og foreslår forklaringer basert på strukturellhet i engelsk ortografi og fenomener i det norske skriftbildet som strider mot det ellers sterke samskrivingsprinsippet. Sakshaug (1992) plukker opp tråden, og gjør morfologiske og semantiske analyser av et bredt utvalg av særskrevne ord. I tillegg nyanserer hun Torps forklaringer ved å forsøke å se på særskrivingsproblematikken fra språkbrukerens side. Hvorfor er det av og til vanskelig å avgjøre hvordan sammensetninger skal skrives? Kan særskrivning i noen tilfeller være nyttig for informasjonsoverføringen?

Walmsness (2000) avgrensner sine undersøkelser av særskrivning til å gjelde grunnkurselever på videregående, og får dermed muligheten til å kartlegge en rekke faktorer knyttet til språkbrukernes lese- og skrivevaner og -evner. Samvarierer noen av disse med hyppig eller liten grad av særskrivning? Feiltypen undersøkes her altså i direkte tilknytning til

de skrivende individene. Som en av mange faktorer ser Walmsness også på karakteristika ved det særskrevne ordet.

Walmsness har et selvuttalt bredt og eksplorerende perspektiv på særskriving. Selv ønsker jeg å fortsette i dybden. Dette betyr at jeg innenfor en masteroppgaves rammer ikke vil kunne gripe fatt i alle de forholdene Walmsness mener har en tilknytning til særskriving. I et ønske om å komme nærmest mulig skrivesituasjonen velger jeg å se på morfologiske karakteristika ved de særskrevne ordene, produsert av en elevgruppe som er sammenlignbar med Walmsness' forsøksgruppe. For ikke å miste det skrivende individet av syne når jeg dukker ned i morfologien, velger jeg i tillegg å undersøke den skrivendes egenvurdering av særskriving, knyttet til noen av de samme morfologiske variablene i undersøkelsens første del.

2.3 Forklaringer, grunner og beskrivelser – alt etter som

Alle de tre nevnte nordistene leiter etter forklaringer på eller grunner til særskriving. Når de så undersøker fenomenet på nokså ulike måter, følger det at *grunner til særskriving* ikke nødvendigvis er en konstant størrelse. Dersom de finner *ulike* grunner, trenger det ikke være motstridende resultater, men det kan bunne i at de undersøker særskriving fra ulike ståsteder.

Jeg har antydnet at Torps artikkel kan sies å ha en tilnærming til særskriving som et fenomen som har med språket som system å gjøre. Engelsk ortografi påvirker norsk ortografi. Å forklare særskriving er her altså å angi grunner til at særskriving har oppstått som problem i norsk skriftspråk. I den andre enden har Walmsness en tilnærming til særskriving som noe samtidig. Særskriving sees i lys av individets skriftspråkskompetanse som helhet. Han forklarer særskriving som en svikt i orddanningskunnskaper hos den skrivende.

Når jeg tar tak i de problematiske sammensetningene, og ser på hva slags faktorer som gir høye utslag for særskriving, vil jeg forsøke å forklare hvorfor særskriving er et problem for individene. Det som for meg da blir *grunner* til særskriving, eller en *forklaring* på hvorfor det særskrives, kan kun fungere som en *beskrivelse* av fenomenet dersom man stiller spørsmålet om hvorfor særskriving har blitt et problem i norsk skriftspråk. Så når jeg leiter etter andre *grunner* til særskriving enn Torp, Sakshaug og Walmsness, så er det for å tilføye et nytt perspektiv, ikke for å rokke ved deres argumenter.

3. Teori

Dette er som nevnt først og fremst en empirisk oppgave. Hovedmålet er å si noe om en feiltype i skriftspråket knyttet til sammensatte ord på bakgrunn av observasjon. For dette trenger jeg å gjøre rede for en del begreper. I denne teoretiske delen vil jeg derfor se på begrepene *ord*, *sammensatt ord* og *særskrivning*. I tillegg kommer jeg inn på konvensjoner for hvordan sammensetninger skrives i andre språk, da særlig i engelsk.

I dette kapitlet vil spesielt del 3.2, som tar for seg sammensatte ord, peke frem mot forsøkets datainnsamling og databehandling. Her kommer jeg blant annet inn på kategorier innenfor norske sammensetninger, som blir de faktorene jeg vil systematisere særskrivingsmaterialet mitt etter, som igjen blir en viktig forutsetning for analysen.

3.1 Hva er et ord?

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.

Ordet er en relevant størrelse i denne oppgaven. Det er denne enheten man på norsk har besluttet at skal være avgjørende for når det skal settes mellomrom mellom bokstavkjeder. Ordbegrepet må derfor bli viktig for hvordan særskrivning defineres.

Aller først vil jeg se på det som trolig er den vanligste dagligdagse oppfatningen av ordbegrepet, knyttet til sammenheng i skrift. Av ulike grunner skal vi se at dette blir et utilstrekkelig syn på hva *ord* skal bety i en språkvitenskapelig oppgave, og jeg skal derfor knytte orddefinisjonen i denne oppgaven til morfologiske og syntaktiske forhold. Videre skal vi også se at prosodiske forhold kan være både nyttige og forvirrende for å avgjøre hvor ordgrenser går.

3.1.1 Ordet definert som sammenhengende bokstavkjede

For norsk er det altså bestemt at det som er ett ord, skal markeres som enhet i skrift. I korrekt skrevet norsk vil det derfor være et en-til-en-samsvar mellom antall ord og antall sammenhengende bokstavsekvenser. Dette er likevel til liten hjelp dersom den skrivende er usikker på ordgrensene i teksten han skriver.

I de fleste innføringsbøker i norsk språkstruktur understrekes det at denne måten å definere ordet på raskt kommer til kort. Nettopp det at norske skriftspråksbrukere har en tendens til å begå sam- og særskrivingsfeil av typen *idag* (i dag) og *livs viktig* (livsviktig), trekkes frem som en grunn til å være varsom med å utelukkende definere ordet som en enhet i skrift (se for eksempel Åfarli og Sakshaug 2006:181 og Enger og Kristoffersen 2000:36-37). Når vi om litt ser på konvensjoner for sær- og samskriving i engelsk, ser vi også at denne orddefinisjonen ikke ville telle likt på ulike språk.

Det er også et poeng at en orddefinisjon som tar utgangspunkt i skriftspråket, ville være en bakvendt måte å ta tak i problemstillingen på. Det vanlige er å regne talespråket som primært og skriftspråket som sekundært. I tillegg ville vi utelukke språk som kun eksisterer som talespråk. Vi ønsker oss derfor en orddefinisjon som ikke er eksplisitt knyttet til skriftspråket.

3.1.2 Ordet definert som morfologisk objekt og syntaktisk atom

Innenfor grammatikkens ulike felter er ordet en sentral størrelse i både morfologi og syntaks. Rønhovd definerer ordet ut fra dets egenskaper innenfor disse to feltene når han skriver at det kjennetegnes ved ”at det er **posisjonelt mobilt**, men **internt stabilt**” (Rønhovd 1997:13, forfatterens egne uthevninger). Lyd- eller bokstavsekvenser som kan flyttes sammen til ulike posisjoner i en setning, men som samtidig ikke kan få en intern omstokking, er altså ord.

Ordet er dermed et bindeledd mellom morfologi og syntaks, men også det som holder de to feltene atskilt. Di Sciullio og Williams (1987) gir to orddefinisjoner som viser dette (gjengitt i Spencer 1991:425ff):

The first is that of *morphological object*, constructed out of morphological ‘atoms’. i.e. morphemes, by (concatenative) processes of affixation and compounding. [...]The second sense of word is that of a *syntactic atom*, i.e. the indivisible building block of syntax. (Spencer 1991:425)

I de fleste tilfeller vil morfologiske ord og syntaktiske ord sammenfalle (Spencer 1991:426). Vi kan altså si at morfologien bygger ordet, mens syntaksen bruker det.

Ut fra hensyn til morfologi og syntaks kan vi altså avsløre særskrivning i mistenkelige setninger. Her er et eksempel; vi ser på de understrekede ordene i setningen under:

Brandstad skifter arbeidsklærs leverandører etter nyttår.

De to ordstrengene danner neppe en frase. De er begge substantiviske, og uansette hvilken av dem som skulle være kjerne, så er det ikke vanlig å finne tillegg i form av substantiv i en substantivfrase (sett bort fra en rekke svært vanlige unntak med særnavn). Dersom det er to ulike ord, kan vi i så fall anta at de danner to ulike setningsledd. Er det derimot ett ord, burde vi få en grammatisk akseptabel setning ved å flytte det sammen til temaplass, altså fremfor det finitte verbalet. Vi forsøker:

Arbeidsklærs skifter Brandstad leverandører etter nyttår.

Leverandører skifter Brandstads arbeidsklærs etter nyttår.

Arbeidsklærs leverandører skifter Brandstad etter nyttår.

Her mener jeg bestemt at de to første setningene gir lite mening, mens den siste er helt akseptabel, om enn litt kronglete. Vi har sterke syntaktiske argumenter for at dette er ett ord. Ser vi nærmere på strukturen innenfor denne enheten, ser vi at dette er et komplekst sammensatt ord, og strukturen kan vi noe forenklet fremstille på denne måten:

((((arbeid+s)+klær)+s)+leverandør)+er)²

Enheten er bygget opp ved hjelp av sammensetting og bøyning, to morfologiske prosesser, og vi har støtte for at de to bokstavstrengene utgjør ett morfologisk objekt. Vi finner til og med to bokstaver (lyder) som kun har som hensikt å knytte de ulike delene sammen, og gjøre dette til et vakkert og lettuttalt ord. Mer om strukturen i sammensatte ord kommer jeg tilbake til i del 3.2.2.

² Jeg har her ikke tatt stilling til den morfologiske prosessen, avledningen, som danner stammen *leverandør*, kun prosesser knyttet til sammensetning.

3.1.3 Prosodi til hjelp

Orddefinisjonen over er knyttet til syntaks og morfologi. Innenfor andre grammatiske felt finner vi orddefinisjoner som ikke har dette utgangspunktet. I generativ *fonologi* tenker man seg for eksempel at ytringer kan beskrives som hierarkiske prosodiske konstruksjoner, mer eller mindre uavhengig av syntaktiske og morfologiske strukturer (Smith 2003:24-25). I slike beskrivelser vil ikke alltid de prosodiske strukturene tilsvare de morfologiske og syntaktiske strukturene, og størrelsen *fonologisk ord* vil ikke nødvendigvis tilsvare størrelsene *syntaktisk atom* og *morfologisk objekt*. Jeg skal her holde meg til den morfosyntaktiske orddefinisjonen, men siden det er vanlig å beskrive norske ord ut fra *ordtrykk*, vil jeg raskt komme inn på hvordan prosodien kan være til hjelp når vi skal avgjøre hva som er ett ord og hva som er fraser.

I Norsk referansegrammatikk gis denne todelte orddefinisjonen:

- 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, Lie og Vannebo 1997:15)

Punkt B her tilsvarer definisjonen over av ordet som syntaktisk atom. Punkt A er derimot nytt. Trykkmulighet er en svært nyttig beskrivelse av ordet som størrelse. Kanskje særlig de sammensatte ordene. Hadde jeg lest eksempelsetningen med orddeling for deg i forrige punkt, hadde du kanskje sagt: ”Aha! Jeg kan jo høre at *arbeidsklærsløseleverandører* er ett ord.” Det vanligste er at et sammensatt ord som får trykk, får trykket i forleddet. En uttale av setningen (med trykksterke stavelser markert med utheving) kunne vært:

Brandstad skifter **arbeidsklærsløseleverandører** etter **nyttår**.

Selv om prosodi kan være nyttig når man skal føle seg frem til hva som er ett ord, så kan man ikke stole på prosodi alene. Og om sammensetninger har sammensetningstrykk, så vil ikke alltid det som høres ut som sammensetningstrykk lede enn til sammensetninger. Når jeg sitter på trikken slår det meg ofte at stedsnavn som *John Collets plass* og *Welhavens gate* uttales som sammensetninger, selv om det slett ikke er det, og det samme tenker kanskje også trikkepassasjerene i Kardemomme by.

Jeg kommer tilbake til ordtrykk i punkt 3.3.2, hvor jeg ser på hva slags feiltype særskriving er.

3.2 Hva er et sammensatt ord?

Sammensetting³ er den vanligste måten å lage nye ord på i norsk språk. Dette er en prosess vi plasserer innenfor morfologien. Jamfører vi med den morfosyntaktiske orddefinisjonen over, er vi nå *innenfor* ordet, og ser på prosesser som er utilgjengelige for syntaksen. Vi forventer altså at en sammensetning kun er ett ord.

I denne delen vil jeg først komme inn på diskusjonen rundt hva de sammensatte ordene er satt sammen av, hvilken status konstituentene kan sies å ha. Etter dette følger en redegjørelse for den generelle strukturen i sammensatte ord. Her vil jeg også etablere en måte å fremstille sammensetninger på grafisk, som jeg vil bruke videre i oppgaven. Avslutningsvis vil jeg utforske hvilke kategoriseringer vi kan gjøre innenfor størrelsen sammensatte ord, og da spesielt med hensyn på hvilke typer kategorier som blir relevante i min undersøkelse av særskriving.

3.2.1 Hva er sammensetningen satt sammen av?

Det synes å være noe uklarhet innenfor den norske litteraturen på det relevante området om statusen til leddene som bygger sammensatte ord i norsk. I Norsk referansegrammatikk leser vi at ”Ordet *husbåt* er satt sammen av de to selvstendige ordene *hus* og *båt*, og vi kaller derfor *husbåt* en sammensetning” (Faarlund, Lie og Vannebo 1997:53). Tilsvarende finner vi i Leira 1992: ”I prinsippet vil samansetjing seie samankjeding av to element som kvart for seg kan gjere tjeneste som sjølvstendig ord” (Leira 1992:19). Av dette leser jeg at forfatterne mener at sammensatte ord er satt sammen av ord.

På den andre siden finner vi definisjoner som ikke kaller leddene for ord, som hos Rønhovd: ”[...] eit kompositum er ei stamme som sjølv inneheld stammer eller røter”, i tillegg til at det understrekes at disse leddene også kan opptre som selvstendige ord (Rønhovd

³ For å skille prosessen fra resultatet, velger jeg å kalle ordlagingsmåten for sammensetting, og resultatet, det sammensatte ordet, for sammensetning.

1997:152). Også hos Åfarli og Sakshaug (2006:208ff) kommer det tydelig frem at leddene i sammensetninger ikke er ord, men stammer og røtter.

Ettersom jeg i punkt 3.1.2 valgte å støtte meg til en orddefinisjon som blant annet beskriver ordet som resultat av en morfologisk prosess, mener jeg det blir mest konsistent å samtidig definere det *sammensatte* ordet som et ord bygget av morfologiske byggesteiner, røtter og stammer, ikke av ferdige ord.

Johannessen (2001) diskuterer dette skillet mellom det hun kaller *ordleddsanalysen* og *stammeleddsanalysen*. En konsekvens av ordleddsanalysen mener hun er ”at både forledd og etterledd kan være bøyde; ubøyde ord (av bøyelig type) kan jo ikke opptre som setningsledd (Johannessen 2001:62). Men hun tilbakeviser at eksempler som *varmtvann* og *nyttår* er eksempler på bøyning av forledd i synkron forstand. Det produktive er sammensetting med tydelig ubøyde stammer (Johannessen 2001: 64). Det som minner om bøyde forledd, kan sees på som egne sammensetningsformer, på lik linje med andre særtilfeller, som for eksempel *billed-* og *kles-*. En annen konsekvens av stammeleddsanalysen er at heller ikke etterledd kan betraktes som bøyde, ettersom de er stammer og ikke ord. I 3.2.2 vil det derfor fremkomme at jeg regner bøyning for en morfologisk prosess som gjelder *hele* den sammensatte ordstammen, ikke kun etterleddet.

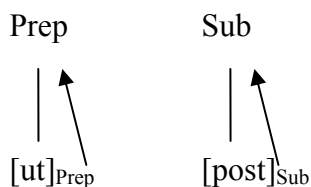
3.2.2 Strukturen i sammensatte ord

Foreløpig har jeg ikke sagt annet om strukturen i sammensatte ord enn at jeg vil kalle konstituentene for stammer, ikke ord. Men det er mye mer å si om ordstrukturen enn dette. For å fremstille strukturen grafisk trenger jeg et oppstillingsredskap. Her vil jeg bruke Jensen (1990) *Morphology. Word structure in Generative Grammar*. Dette vil si at strukturbeskrivelsen blir noe preget av generativ grammatikk, uten at dette får noen store konsekvenser for oppgaven generelt. Jeg kommer også til å gjøre enkelte tilføyelser i modellen til Jensen, slik at jeg får en strukturbeskrivelse som tar hensyn til at det er *norske* sammensatte ord jeg har behov for å beskrive. Til dette bruker jeg Åfarli og Sakshaug (2006) *Grammatikk: Syntaks og morfologi med norsk i sentrum*, som også bygger på generativ grammatikk.

Overføring av trekk (egenskaper) er sentralt innenfor generativ grammatikk for å forklare diskrepansen mellom dypstruktur og overflatestruktur innenfor ulike grammatiske felt. Når for eksempel det vi gjenkjenner som preposisjonen *ut* og substantivet *post*,

sammensatt utgjør substantivet *utpost*, så kan dette nettopp forklares som et resultat av trekkoverføringer.

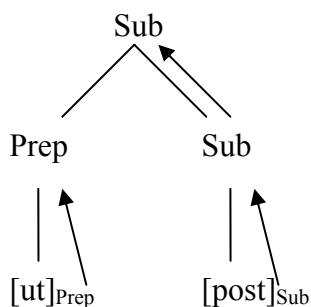
Første steg i sammensetningsprosessen er at trekk fra de to ordstammene som skal settes sammen, perkolerer eller siver opp til den første dominerende noden:



figur 3.a

Dersom stammene på nivået over her igjen domineres av en forgreinet node knyttet til et affiks med egne trekk, overføres disse trekkene til denne noden. Hadde en av de aktuelle ordstammene vært avledninger med suffiks, hadde dette vært tilfellet, men vårt eksempel inneholder ingen slike avlede ordstammer.

Neste trinn er at noden som forbinder de to stammene, får overført trekk fra venstre eller høyre datternode, for norsk alltid fra høyre.

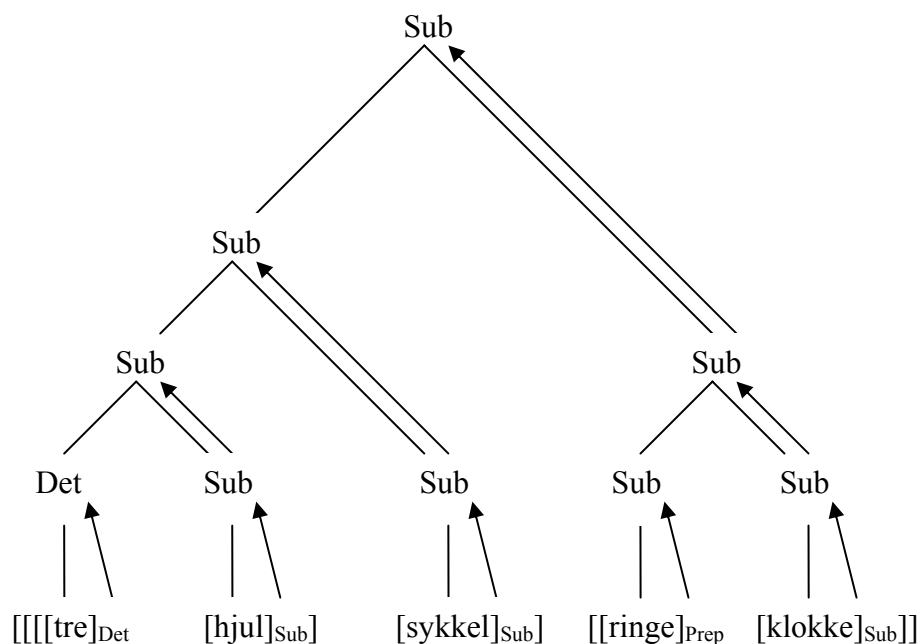


figur 3.b

Slik avgjøres det at sammensetningen *utpost* er et substantiv, ikke en preposisjon.

Sammensatte ord er bygget av binære strukturer. I de tilfellene hvor sammensetningen består av flere enn to ordstammer, må vi tenke oss at det er flere nivåer av sammenbinding,

og dermed flere trinn av trekkoverføring. Strukturen og trekkoverføringen i et komplekst sammensatt ord som *trehjulsykkelringeklokke*⁴ kan settes opp slik:

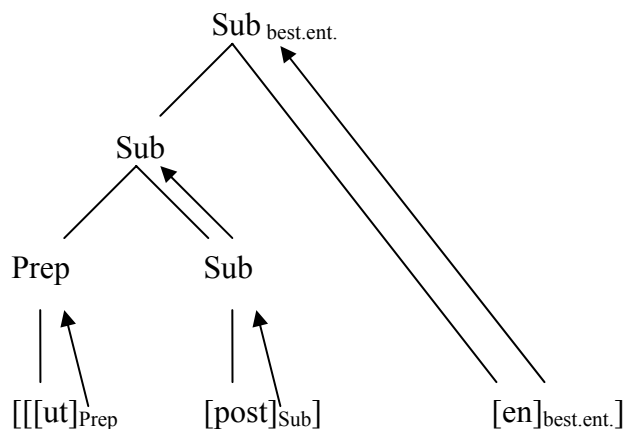


figur 3.c

Fordi det alltid er høyrehåndskonstituentene i de binære strukturene som får overført sine trekk til de dominerende nodene, kan vi forutsi sammensetningens ordklasse ved å se på ordklassen i den siste ordstammen i sammensetningen - uavhengig av strukturene ellers i sammensetningen som helhet.

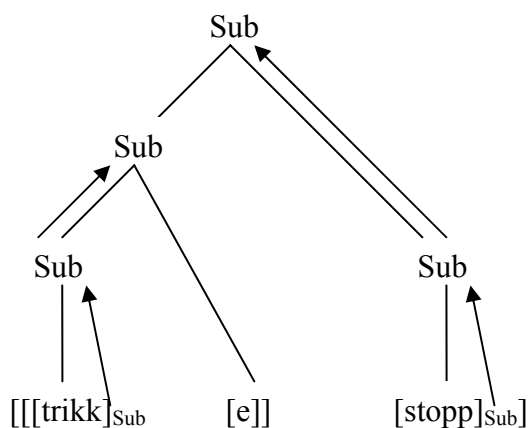
Men vi er fremdeles på stammenivå. Den sammensatte ordstammen kan bøyes, og trekkene som overføres ordet fra bøyingsaffikset, overføres altså til hele sammensetningen, ikke bare den siste konstituenten (jamfør Åfarli og Sakshaug 2006:206f):

⁴ Den første delen av sammensetningen her, *trehjul*, er ikke egentlig et sammensatt ledd, men en frase. Slike eksempler kommer jeg tilbake til i punkt 3.2.3 når jeg behandler kompleksitet i sammensatte ord.



figur 3.d

I enkelte norske sammensetninger får vi en fuge mellom to sammensatte ledd, som i *informasjonskonsulent* og *trikkestopp*. Disse fugene kan vi også kalle affiks, men de har ingen grammatisk funksjon (Sakshaug og Åfarli 2006:212), og dermed ingen trekk å overføre. Vi kan tenke oss at disse affiksene knytter seg til førstekonstituenten i sammensetningen, slik:



figur 3.e

Den modellen for strukturbeskrivelse jeg har kommet med her, basert på Jensen (1990) og Åfarli og Eide (2006), gjør kun rede for en hovedgruppe av sammensetninger. Det finnes en rekke sammensetninger som trenger en annen strukturmodell, men fordi størsteparten av de sammensetningene jeg kommer borti i denne oppgaven lar seg beskrive av modellen jeg har skissert her, velger jeg å holde meg til denne. I punkt 3.2.3 kommer jeg nærmere inn på kategorisering av sammensetninger, og dermed noen typer sammensatte ord som faller utenfor min modell.

Jeg vil ikke ha behov for å gjøre rede for trekkoverføring når jeg senere skal beskrive strukturen i et sammensatt ord. Strukturoppsettene vil derfor være noe mindre detaljerte enn her.

3.2.3 Kategorier innenfor størrelsen sammensatte ord

Vi kan dele de sammensatte ordene inn i kategorier på ulike måter. Jeg vil her se på noen av de ulike måtene faglitteraturen gjør dette på, uten at det er ment som en uttømmende oversikt, og jeg evaluerer underveis hvilke inndelinger som synes mest relevante for særskrivingsundersøkelsene mine.

Fire kategorier basert på semantikk

I Norsk referansegrammatikk deles sammensetninger inn i fire hovedkategorier knyttet til hvordan for- og etterledd danner det sammensatte ordets betydning. Den første av disse er *determinative sammensetninger*, hvor ”etterleddet gir hovedbetydningen til sammensetningen, mens forleddet avgrenser eller modifierer betydningen til etterleddet” (Faarlund, Lie og Vannebo 1997:62). I determinative sammensetninger er altså etterleddet det sentrale for betydningen, og, som vi så i 3.2.2, det er dette leddet som får overført sine trekk til den sammensatte ordstammen, slik at vi kan kalle dette for kjernen i sammensetningen. De betydningsmessige forholdene mellom for- og etterledd kan være så mangt, jamfør forskjellen på *formiddagsmat* (mat på formiddagen) og *barnemat* (mat for barn).

Possessive sammensetninger (også kalt bahuvrihi-sammensetninger) har samme formelle struktur som determinative sammensetninger, men betydningen av de possessive dannes på en annen måte (Faarlund, Lie og Vannebo 1997:66). Typiske eksempler er *sidensvans*, som ikke er en type stjert, men en type fugl som har halestjerten på snei, og *gluphals*, som ikke er en halstype, men en svært glupsk person. Sammensetningen angir altså ikke direkte det den omtaler, men går via en egenskap eller attributt som det eller den det gjelder har.

Imperativsammensetninger skiller seg strukturelt fra de to første ved at ordklassen ikke bestemmes av noen av leddene i sammensetningen. Denne sammensetningen ”fungerer som et substantiv (et *krypinn*, en *svingom*), men er dannet av et verb i imperativ + utfylling til verbet” (Faarlund, Lie og Vannebo 1997:67). (Jamfør de possessive sammensetningene kan heller ikke her betydningen leses direkte av sammensetningens deler.)

Kopulative sammensetninger (også kalt dvandva-sammensetninger) ”har en betydning som kan sies å være summen av betydningen til forleddet og etterleddet” (Faarlund, Lie og Vannebo 1997:67), som for eksempel *svarthvit* og *sursøt*.

Av disse fire typene sammensetning er den første, determinative sammensetninger, den vanligste. Det er også den eneste sammensetningstypen som er representert i diktattekstene i forsøkene mine, slik at alle konklusjoner om særskrivning av sammensatte ord, vil være begrenset til å gjelde denne gruppen. Modellen jeg skisserte i 3.2.2, er også kun ment å gjelde strukturen i determinative sammensetninger.

Ordklasse

En annen måte å kategorisere sammensetninger på, er å dele dem inn etter ordklassetilhørighet. Dette kan gjøres på to måter: etter ordklassen til etterleddet, som i determinative sammensetninger vil være lik ordklassen til hele sammensetningen, og etter ordklassen til forleddet. Det vanligste og mest produktive er sammensatte ord av typen substantiv+substantiv, og ellers er for- og etterledd fra de ulike ordklassene mer og mindre vanlige. Om dette skriver Rønhovd at:

... ordklassane adverb, preposisjonar, konjunksjonar, kvantorar og pronomer sjeldan opptre som sistelekkene i eit kompositum, mens ordklassane substantiv, adjektiv og verb utgjør storparten av sistelekkane i komposita. Som førstelekkar er substantiv, adjektiv, determinativ, kvantorar, verb og preposisjonar vanlege, mens konjunksjonar er uvanlege.

(Rønhovd 1997:155).

Selv om jeg kommer til å behandle flest sammensatte ord av typen substantiv+substantiv, vil det være interessant å se om ordklassetilhørighet for for- og etterledd gir noen utslag på særskrivingshyppighet, og eventuelt hva som kan være årsaken til de eventuelle mønstrene.

Fuge

I en rekke sammensatte ord er det en bindebokstav (eller -lyd) mellom for- og etterledd. Dette gjelder særlig etter substantiviske forledd. Ofte er det slik at samme forledd gir samme fuge i alle sammensetninger (Kulbrandstad 2005:88), og dette vil jeg bruke som argument for å regne fugen som nærmere tilknyttet forleddet enn etterleddet, jamfør modellen i 3.2.2.

Fugen som morfem har ingen trekk å overføre til sammensetningen, den har ingen (synkron) betydning annet enn å være et bindeelement. Og nettopp det at noen sammensatte

ord har et slikt element, mens de fleste sammensatte ord ikke har det, gjør det interessant å se om slike sammensetninger er mindre utsatt for særskriving. En deling av ord som *frigjøringskamp* og *mannefall* vil gi bokstavkjedene *frigjørings* og *manne*, som vi ikke er vant til å se som selvstendige ord, i motsetning til deling av ord som *klasseliste* og *altertavle*, hvor elementene *klasse*, *liste*, *alter* og *tavle* er helt akseptable, selvstendige ord.

Kompleksitet

Sammensetninger kan være enkle eller komplekse i den forstand at for- og etterledd kan være enkle ordstammer eller sammensatte ordstammer. Leira nevner tre- og fireleddinger, som *hyttelandsby* og *ordboksmedarbeider* (Leira 1992:21), men i prinsippet skulle det ikke være noe i veien for enda mer komplekse sammensetninger enn dette. Ordboksmedarbeiderne kan ha en egen kantine, *ordboksmedarbeiderkantine*, og her kan det være oppstått en konflikt, *ordboksmedarbeiderkantinekonflikten*.

Noen ledd minner om sammensetninger, men viser seg å ikke kunne være det (Faarlund, Lie og Vannebo 1997:76). Eksempler på slike er forleddene i *ingenmannsland* og *trehjuls sykkel*. *Ingenmann* og *trehjul* (i betydningen 3-hjul) eksisterer ikke som selvstendige sammensetninger, men kan derimot opptre som frasene *ingen mann* og *tre hjul*. Slike fraseledd vil jeg i undersøkelsene mine gi en annen behandling enn de vanlige sammensatte leddene, selv om jeg analyserer den formelle strukturen i dem på samme måte.

Sammensetninger som fuges med bindestrek

Utgangspunktet er at sammensetninger på norsk skal skrives uten bindestrek mellom konstituentgrensene, men det er noen unntak fra dette prinsippet. Bindestrek brukes i følge Norsk referansegrammatikk:

når forleddet er et egennavn (proprium) og skrives med stor forbokstav [...] når ordgrupper er forledd [...] når forleddet angir himmelretning e.l. og etterleddet er et stedsnavn [...] når forleddet er et kortord [...] når to like vokaler støter mot hverandre [...] i ord som natt-tog, fjell-land for å unngå å få tre like konsonanter etter hverandre.

(Faarlund, Lie og Vannebo 1997:89)

Nå er det slik at vi finner bindestrek i mange andre sammensetninger enn nettopp disse som er nevnt her. Det kan være ulike grunner til utvidet bruk av bindestrek, som for eksempel å få frem strukturen i en kompleks sammensetning eller å lette lesingen av lange

sammensetninger. Det er uansett interessant å se om særskrivning av sammensetninger som har anbefalt bindestrek, hvor konstituentgrensene altså understrekes, forekommer hyppigere enn i sammensetninger som i utgangspunktet ikke skal fuges med bindestrek.

Leksikalisering og grad av spontanitet

Leksikalisering har å gjøre med det sammensatte ordets gjennomsiktighet. Utpreget leksikalisererte sammensetninger ”har et betydningsinnhold som ikke fremgår av betydningen til leddene i sammensetningen” (Kulbrandstad 2005:90), mens sammensetninger med svak leksikalisering er enklere å forstå ved å legge sammen betydningen til de to leddene. Kulbrandstads eksempler på ord i hver sin ende av skalaen er *avisartikkel*, som er svært gjennomsiktig, og *avisand*, hvor du må kjenne til bruken av ordet for å vite at det er snakk om en oppdiktet historie (2005:90). Leksikalisering er ikke en merkelapp en sammensetning har eller ikke har, men det er en skala fra svak til sterk.

Forholdet mellom etablerte og spontane sammensetninger kan godt sees i sammenheng med leksikalisering. Det hadde vært vanskelig å oppnå god kommunikasjon dersom man mente *oppdiktet historie* og sa *avisand* dersom dette ordet ikke hadde etablert seg i tilknytning til denne betydningen over lang tids bruk. Sterkt leksikalisererte sammensetninger vil nødvendigvis være etablerte sammensetninger. Men ikke alle sammensetninger er etablerte. Har jeg behov for å lage et nytt ord, kanskje for at jeg skal slippe å formulere meg via lengre fraser, eller bare fordi det gir en komisk eller overraskende effekt, og den kommunikative situasjonen og sjangeren tillater meg å gjøre det, så er jeg fri til å velte meg i de uendelige sammensetningsmulighetene det norske språket innbyr til. For å bli forstått i situasjonen er det gunstig om den nykreerte sammensetningen er så gjennomsiktig som mulig.

Når det gjelder særskrivning av etablerte versus spontane sammensetninger, vil jeg anta at sammensetninger man har lest og skrevet mange ganger tidligere, lettere vil oppfattes som et sammenhengende ord, sammenlignet med en sammensetning av to konstituenten en tidligere kun har hatt et forhold til som to selvstendige ord, og at sammensatte ord innenfor førstnevnte kategori sjeldnere vil særskrives enn sammensatte ord innenfor sistnevnte. På samme måte virker det naturlig at sammensetninger av den gjennomsiktige typen, altså med lav grad av leksikalisering, vil særskrives oftere, sammenlignet med sammensetninger med høy grad av leksikalisering, hvor det er essensielt for ordets betydning at det nettopp er en spesiell sammenkobling mellom de to konstituentene. Dette vil jeg komme inn på i

diskusjonen av hva som kan ha motivert særskrivningen for enkelte av sammensetningene i forsøket mitt.

”Kompliserende faktorer”

Når jeg skal etablere hovedkategorier innenfor samlingen av de sammensatte ordene som er en del av undersøkelsen min, kan det være nyttig å dele materialet inn ved hjelp av dikotomier. En todeling kan for eksempel være enkle versus komplekse sammensetninger. En annen måte å dele materialet i to på, er å skille ut de sammensatte ordene som kun består av vanlige norske ordstammer, både enkle og komplekse, for seg. Motstykket til denne kategorien har jeg valgt å kalle *sammensetninger med kompliserende faktorer*. Det jeg vil regne som kompliserende faktorer, er tall, forkortelser, ikke-norske ordstammer og særnavn.

Nesten alle ordene med kompliserende faktorer er ord som er anbefalt å skrive med bindestrek. Men i og med at bindestrekbruk kan variere mye, ønsker jeg ikke å bruke dette som grunnlag for en inndeling av ordmaterialet.

Tanken bak å skille ut sammensetninger med kompliserende faktorer er at vi her får sammensetting av elementer som kanskje for noen kan oppleves å være av så ulik art at det føles unaturlig å sette dem sammen.

I kapittel fem kommer jeg nærmere inn på hvordan jeg deler inn ordmaterialet i ulike kategorier i forhold til de faktorene jeg har nevnt her.

3.3 Hva er særskrivning?

Jeg har i del 3.2 nå sett på ordbegrepet fra ulike vinkler, og gjort rede for den vanligste orddanningsmåten i norsk språk: sammensetting. Særskrivning er knyttet til sammensetting. Her vil jeg kort si litt om særskrivning, og komme med eksempler på hvordan særskrivning kan arte seg. Og jeg vil fundere på hva slags *type* feil særskrivning er. Når man undersøker ulike former for rettskrivningsavvik, er det ofte hensiktsmessig å kunne kategorisere disse i ulike typer. Hvordan kan særskrivning kategoriseres og karakteriseres som feiltyper sammenlignet med andre rettskrivningsavvik?

3.3.1 Særskrivning – deling ved konstituentgrenser i sammensatte ord

At deling av sammensatte ord er et relativt hyppig fenomen i norsk skriftspråk, får vi bekreftet ved at fenomenet kommenteres i mange nyere lærebøker i norsk språkstruktur for universitet og høyskole. De tre lærebøkene jeg refererer til under her, har alle særskrivning som oppslagsord. Om hva særskrivning er for noe, kan vi lese:

Sammensetninger skal etter normen skrives som ett ord, men mange elever (og studenter) deler disse ordene, såkalt *særskrivning*.

(Iversen m.fl. 2004)

Det er mange som har en tendens til å skrive delene av sammensatte ord hver for seg. I stedet for *bensinstasjon* og *pensjonistbolig* skriver de *bensin stasjon* og *pensjonist bolig*.

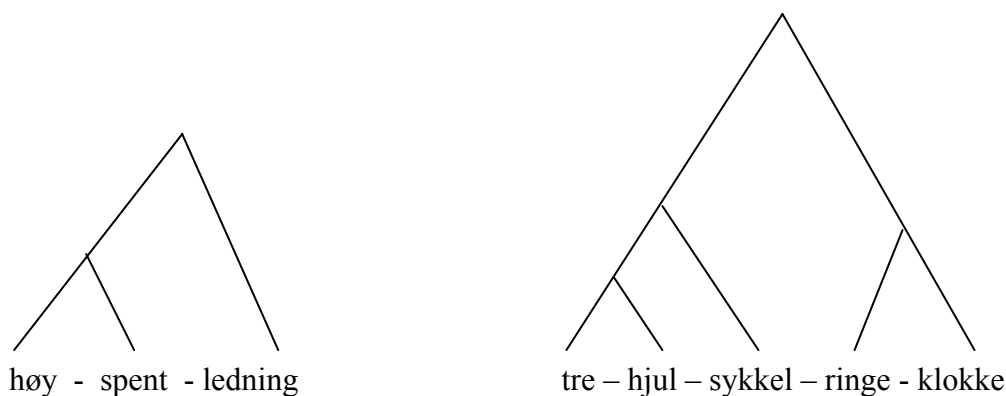
(Kulbrandstad 2005)

I norsk i dag ser vi t.d. ein utbreidd tendens til *særskrivning* av samansette ord, noko som eigentleg vil seie å setje inn mellomrom *inne* i ord. Døme på dette ser vi når setningen

Matvarebutikken sel lammelår blir til *Mat vare butikken sel lamme lår...*

(Åfarli og Sakshaug 2006)

Av eksemplene her ser vi at det altså ikke er snakk om deling hvor som helst i det sammensatte ordet, men en deling mellom de ulike konstituentene som danner det sammensatte ordet. Eksemplene over er (med ett unntak) enkle sammensetninger med kun to konstituent, men vi så i del 3.2 at sammensetninger kan være langt mer komplekse enn dette. I ord som *høyspentledning* og *trehjuls sykkelringeklokke*, er det mange konstituentgrenser, og dermed mange delingsmuligheter. (Se figur 3.f på neste side.)



figur 3.f

Alle delinger langs disse konstituentgrensene vil jeg regne som særskrivning, både de som gjelder deling på øverste nivå i hierarkiet, som *høyspent ledning* og *trehjulsykkel ringeklokke*, og delinger på andre nivåer eller mellom flere konstituentgrenser, som *høy spentledning* og *trehjul sykkel ringeklokke*. Slike litt overraskende delinger er det flere eksempler på i materialet mitt.

I faglitteraturen er det er ikke et gjennomført skille mellom begrepene *særskrivning* og *orddeling*. Hos Iversen m.fl. er særskrivning behandlet under overskriften ”Når ordet består av flere ord. Orddeling – ordtrykk” (Iversen m.fl. 2004:81). Denne delen handler utelukkende om det jeg her har definert som særskrivning; det settes altså et likhetstegn mellom de to begrepene. Hos Kulbrandstad derimot, behandles det han kaller *orddeling* (i oppslagslisten) eller *deling av ord* (inne i selve læreboken) som et eget tema, og handler om prinsipper for deling av ord – med bindestrek – over linjer (2005:72). Jeg vil her følge Kulbrandstads begrepsbruk, og skiller mellom de to. Temaet for denne oppgaven er altså ikke orddeling, men særskrivning. Sammensatte ord som er delt over linjer, regner jeg riktignok som særskrevne dersom delingen skjer uten bindestrek.

3.3.2 Hva slags feiltype er særskrivning?

Spesialpedagog Liv Finbak avsluttet i 1998 et doktorgradsprosjekt hvor hun på bakgrunn av en kvantitativ studie av nærmere 600 diktater fra ungdomsskoleelever, utviklet en modell for kategorisering av ulike typer stavefeil. Finbak skriver innledningsvis i presentasjonen av modellen at det i skolens skriveopplæring, selv om dette ikke bør være et hovedfokus, vil ”være behov for å kunne beskrive stavefeil nærmere. Da kan analysemodellen som er utviklet være til hjelp” (Finbak 2004:1).

Jeg tar meg plass til å gå nærmere inn på Finbaks prosjekt. Dette gjør jeg fordi særskrivning er en *skrivefeil*, og jeg mener det er relevant å vise at det forskes på hva som *motiverer* skrivefeil, og at noe av tanken bak dette er at utbyttet av forskningen skal kunne brukes i den praktiske skriveopplæringen.

Hovedkategoriene til Finbak er i stor grad knyttet til forholdet mellom uttale og skrift. Kategorien ”fonologisk unøyaktige feil” inneholder feil med den fellesnevner at ”feilene viser en mangelfull bearbeidelse av ordenes fonologiske oppbygging” (Finbak 2004:18). Dette er en feilgruppe hun knytter til tidlig staveutvikling hos elevene. Gruppen ”fonologisk nøyaktige feil” er betegnelsen på feiltyper hvor ”eleven har stavet ordet fonologisk nøyaktig, men feil ut fra konvensjonene for hvordan ordet staves korrekt på norsk”, en type feil Finbak hevder er langt vanligere enn den første blant ungdom og voksne (Finbak 2004:19). Den tredje hovedkategorien er ”morfemfeil”, hvor eleven har bommet på ordets morfemoppbygging, altså knyttet til en feiloppfattelse av ordets betydning, men ellers har korrekt skrivemåte (Finbak 2004:21). Finbak mener at de aller fleste skrivefeil vil kunne forstås innenfor disse tre hovedkategoriene, og hun har etablert en rekke underkategorier under dette igjen.

Tre feiltyper stiller Finbak utenfor hovedkategoriene (2004:22). De to første er utelatte/tilføyde ord (samt ord som er stavet slik at de er ugjenkjennelige), og ord hvor prikker eller streker mangler eller er tilføyd ulike grafemer. Den tredje feilkategorien er feil knyttet til mellomrom, hvor ”sammensatte ord er stavet med mellomrom, eller flere ord er stavet som ett” (Finbak 2004:22). Dette er altså feilkategorien som særskrivning faller inn under, en feil som ifølge Finbak, slik jeg tolker henne, ikke kan knyttes til forholdet mellom fonologi og ortografiske konvensjoner for lydrepresentasjon i norsk, og heller ikke til elevens betydningsforståelse av ordet. De andre kategoriene er dannet med utgangspunkt i *hvorfor* elevene begår feil. En slik begrunnelse har ikke Finbak for særskrivning. Men skulle det likevel være mulig å beskrive hva slags feiltype særskrivning er, basert på hvorfor feilen begås?

Under punkt 3.1 diskuterte jeg ulike forståelser av ordbegrepet, og så blant annet at ordet kan defineres både som *syntaktisk atom* og *morfologisk objekt*. Siden vi på norsk er ment å ha et en-til-en-forhold mellom typografiske ord og morfologisk definerte ord, mener jeg at særskrivning av sammensatte ord kan bety kunnskapssvikt på to ulike områder. Disse vil jeg gjøre rede for her.

Dersom den skrivende deler et sammensatt ord fordi hun tror det er snakk om *to ulike ord*, vil hun komme til å bryte med morfologiske prinsipper for hvordan man danner nye betydningsselementer i morfologien, samt syntaktiske prinsipper for hvordan man danner

fraser. Vi ser på et eksempel: Hilde har vært på en eksklusiv restaurant og fått paté av gåselever til forrett. Dette forteller hun til en venninne på tekstmelding samme kveld: ”*Til forrett hadde vi gåselever paté.*” Dersom Hilde virkelig mener at *gåselever paté* er to ulike ord, har hun brutt prinsipper for hvordan vi på norsk på enklest mulig måte kan danne nye betydningselementer. Her kunne hun valgt mellom to varianter å representere betydningen ’en type posteil av gåselever’ på, enten ved en vanlig determinativ sammensetning, *gåseleverpaté*, hvor etterleddet bærer hovedbetydningen av ordet og forleddet avgrenser denne betydningen, eller i frasekonstruksjonen *paté av gåselever*, hvor *paté* fremdeles bærer hovedbetydningen i form av å være frasens kjerne, og *av gåselever* er et etterstilt beskrivende tillegg som modifierer betydningen i kjernen. Ettersom det er klare restriksjoner i norsk språk for tillatte frasedanninger, vet vi at det ikke finnes en mulig frase *gåselever paté*, ettersom *gåselever* er et substantiv. Beskrivende ledd fremfor en nominal kjerne er i hovedsak begrenset til adjektiver og partisipper (jamfør for eksempel Kulbrandstad 2005:189), samt særnavn med og uten genitiv, som *Fridas sykkel* og *Kardemomme by*. Men er det mulig å ha norsk som morsmål, og samtidig mene at *gåselever paté* er to ulike ord? Ja, da må man vel i så fall legge noe annet i ordbegrepet enn hva vi gjør, for eksempel ordstreng-definisjonen i 3.1.1.

Dersom den skrivende som deler et sammensatt ord, *ikke* mener at de to særskrevne delene kan sies å utgjøre to ulike ord, men man simpelt hen overser konvensjonen i norsk som sier at ord skal være enheter i skrift, så trenger ikke særskrivningen bety svikt i anvendelse av morfologiske og syntaktiske prinsipper. Vi kan tenke oss at Hildes stavekontroll på mobiltelefonen ikke godtar ”*gåseleverpaté*”, slik at Hilde velger å dele ordet i to, og får skrevet det hun mener uten å senke skrivehastigheten. Eller kanskje hun velger å skrive ordet delt fordi hun ellers synes det blir langt og dermed vanskeligere å lese.

Tilbake til skrivefeilkategoriene til Finbak: Kan vi helt utelukke at særskrivning er en skrivefeil knyttet til forholdet mellom de talte språklydene og konvensjoner for nedtegnelse i skrift, slik Finbak synes å gjøre? I tillegg til at vi har en skriftspråkskonvensjon i norsk som sier at sammensatte ord skal samskrives, et kjennetegn som kun er relevant i skrift, har vi også et kjennetegn på hva som er sammensatte ord i talt norsk.

For en som kan norsk, er det som regel lett å høre om to eller flere ord som kommer rett etter hverandre, hører til samme ordenhet: Er det likt trykk på hvert ord, dreier det seg ikke om en sammensetning (*billig bok, lav pris*), mens trykkmønsteret hovedtrykk + bitrykk viser at vi har å gjøre med et sammensatt ord (*billigbok, lavpris*). (Kulbrandstad 2005:71)

Ordtrykk er en betydningskillende variabel i talt norsk, og beskrivelsen av trykkforhold faller inn under fonologien. Dette mener jeg taler for at vi kan kategorisere særskrivning som en fonologisk unøyaktig feil, jamfør kategoriseringen til Finbak, fordi den ”fører til en endring i uttalen i målordet” (Finbak 2004:34).

Likevel tror jeg konklusjonen må bli at det er vanskelig å si noe generelt om hva slags type feil særskrivning er. Jeg har antydnet at det kan være ulike grunner til valg av deling av sammensetninger, og dette må være avgjørende for hvordan feiltyper kategoriseres og beskrives. Spørsmål om hva slags feiltype særskrivning er, kommer jeg derfor tilbake til i min analyse av dataene fra spørreskjemaene, hvor elevene bes begrunne valg av deling av sammensatte ord fra diktaten.

3.4 Konvensjoner for sammensatte ord i andre språk

3.4.1 Svensk og dansk

Våre nærmeste språknaoer, svensk og dansk, har de samme prinsippene for samskriving av sammensetninger som vi har i norsk. Becker-Christensen og Widell skriver om dansk at ”sammensætninger er forbindelser af ord, der til sammen **danner ét ord**. De fungerer som ét ord i sætningen (med hensyn til betydning, ordklasse og bøjning), de udtales som ét ord, og de **sammenskrives** som regel” (Becker-Christensen og Widell 1995:136, forfatterens egne uthevinger). Thorell skriver tilsvarende om svensk at ”förleden och efterleden i en sammansättning, t.ex. *hög/hus*, skrivs i hop till ett ord” (Thorell 1884:13). I en engelskspråklig språkstrukturbeskrivelse av svensk sees dette i motsetning til konvensjonen for skriving av engelske sammensetninger, men med en merknad om at ”there is an increasing tendency (strongly resisted by linguists) to separate compounds in some varieties of Swedish in the English manner (Holmes and Hinchliffe 2003:532). I en gjennomgang av ulike typer lån fra moderne engelsk til svensk kalles dette ”construction loans” (Holmes and Hinchliffe 2003:555).

3.4.2 Engelsk

Ettersom engelsk ortografi stadig får skylden for særskriving i norsk, ser jeg det hensiktsmessig å komme innom sammensatte ord, og konvensjoner for hvordan man skriver slike, i engelsk.

Akkurat som på norsk, er sammensetting den vanligste måten å lage nye ord på i engelsk, og det ser ut som om mulighetene innenfor denne ordlagingsmåten også er mye de samme som i norsk. Og, igjen som på norsk, trykkforhold er kjennetegnet man gjerne bruker for å skille fraser fra sammensetninger. ”This systematic difference between the stress in noun compounds can even lead to minimal pairs” (Plag 2003:137). Dette trykkmønsteret er riktignok ikke så fast som det er i norsk. Plag trekker frem en rekke systematiske avvik fra regelen om trykkplassering på den venstre sammensettingskonstituenten. I hovedsak gjelder dette kopulative sammensetninger, samt sammensetninger med bestemte semantiske relasjoner mellom for- og etterleddet (Plag 2003:138-139). For komplekse determinative sammensetninger gjelder også egne prinsipper for trykkplassering. Her faller hovedtrykket på den venstre sammensettingskonstituenten som selv er del av en sammensetning, som i [government[révenue policy]], som er noe annet enn [góvernment revenue]policy (Plag 2003:140)⁵. På engelsk vil det altså ved hjelp av trykkplassering være mulig å avsløre strukturen i slike komplekse sammensetninger, noe vi i norsk må gjøre ut fra konteksten, med mindre hovedkonstituentene er skilt fra hverandre med bindestrek.

Mulighetene for sammensetting synes altså å være like på norsk og engelsk, men trykkplassering i engelske sammensetninger følger litt andre prinsipper enn på norsk. Alt i alt virker engelsk likevel som et naturlig språk å sammenligne seg med i forhold til sammensetninger.

Mens vi i norsk skriftspråk har et absolutt krav til samskriving av sammensatte ord, er det på engelsk ingen oppleste konvensjoner for hvordan man markerer sammensetninger i skrift.

”...orthography is often variable. Thus, *girlfriend* is also attested with the spellings <girl-friend> and even <girl friend> (...) Such variable spellings are quite common (cf. word-formation, word formation and wordformation, all of them attested), and even where the

⁵ De to ordene kan oversettes direkte som [stats[inntekts]politikk] og [statsinntekts]politikk], men jeg har på følelsen av at det på norsk ville fungere bedre å uttrykke seg i frasene ”inntektspolitikken til staten” og ”politikk for statsinntekt”, i hvert fall for den første sammensetningen. Kanskje nettopp for å styre unna den potensielle misforståelsen?

spelling is conventionalized, similar words are often spelled differently, as evidenced with grapefruit vs. passion fruit.” (Plag 2003:5)

På engelsk er det altså ingen faste regler for hvordan sammensatte ord skal skrives – med mellomrom, bindestrek eller sammen – men i beste fall regelmessigheter med mange unntak. Dette er ett av hovedargumentene til Torp (1984) når han avviser at det er greit å innføre engelske konvensjoner for sær- og samskriving i norsk: Det ville være å gå fra helt klare regler til et inkonsekvent system (Torp 1984:4).

4. Datainnsamling – metodevalg og gjennomføring

I dette kapittelet skal jeg se bredt på alt i masterprosjektet mitt som har med datainnsamling å gjøre. Valg av informanter og fremgangsmåter for datainnsamling er tema i del 4.1. Del 4.2 er en kronologisk gjennomgang av den kontakten jeg har hatt med informantene mine, mens jeg dykker litt dypere ned i de to datainnsamlingsmetodene i del 4.3 og 4.4. Her kommer jeg også inn på noen ankepunkter knyttet til metodevalg og gjennomføring. Avslutningsvis vil jeg i del 4.5 si noe om hvordan jeg har valgt å angripe og systematisere de innsamlede dataene. Denne siste delen vil peke frem mot selve analysene i kapittel 5.

4.1 Hvordan undersøke særskrivning på individnivå? Valg av informanter og fremgangsmåter

I kapittel 2 presenterte jeg tre ulike forskningsarbeider som er gjort om særskrivning i Norge. De tre har valgt seg nokså ulike kilder til data. Torp (1984) fant særskrivning ”særlig i kunngjøringer og på plakater av ymse slag” (1984:2). Sakshaug (1992) hentet sitt materiale fra reklameannonser, stillingsannonser og kunngjøringer i Adresseavisen, men hun bruker også eksempler hun har plukket opp tilfeldig i andre sammenhenger. Walmsness (2000) bruker utelukkende grunnkurselever i videregående skole som informanter, og selve særskrivingsmaterialet henter han fra setningsdiktat. (Han gjør også en rekke ulike kartleggingsundersøkelser.)

Eksempler på særskrivning er ikke et sjelden syn. Det går vel knapt en dag uten at jeg ser oppstykkede sammensetninger på reklameplakater og butikkskilt (både på Grønland og på Frogner), i tekstmeldinger, i formelle og uformelle brev, i menyer på ulike spisesteder (både de fasjonable og de slitne) og i redaksjonelle tekster (i så vel Aftenposten som borettslagsavisen). Som særskrivingsundersøkende masterstudent er det bare å velge og vrake.

Da jeg besluttet å se på *mønstre* i særskrivning for kanskje å kunne si noe om grunner til særskrivning, så virket det praktisk å velge skoleelever som informanter. De er enkle å lokalisere gruppevis i terrenget til bestemte tider av døgnet, og de pleier å være raus med tiden sin om du ber dem bryte ut av skolerutinene.

Jeg gikk inn i arbeidet med skoleelevene med en dobbel forventning. Lærervenner av meg kunne fortelle om en god del særskrivning blant elevene sine, men ”en god del” kunne jo

bety så mangt. Jeg tenkte: En elev i den videregående skolen har vært et skrivende menneske i rundt 10 år, langt mindre enn hovedtyngden av skrivende nordmenn. Samtidig burde de ha hundrevis av norsktimer relativt friskt i minne. Norsk er det mest tidkrevende faget gjennom størstedelen av skolegangen for de aller fleste. Noe så elementært som samkriving av sammensatte ord burde de da være nokså drevne på. Tenkte jeg.

Jeg ville altså sette ordgrensekunnskapene deres på prøve. I god kvantitativ ånd tenkte jeg at hvis alle elevene skrev de samme sammensatte ordene, så ville eventuelle mønstre i eventuelle særskrivinger være greie å finne og håndtere; jeg ville få elevene til å skrive *diktat*. Men jeg ønsket å vite mer enn bare hvordan de faktisk presterte når de ble satt på særskrivingsprøve, jeg hadde lyst til å høre med dem hva de selv trodde var årsaken til at de særskrev. For å spørre *alle* elevene kunne jeg bruke spørreskjema, og kanskje jeg kunne snakke med noen av dem også.

Det er vanskelig å si hvor generaliserbar en undersøkelse av denne typen er. For at undersøkelsen i det minste skulle kunne si noe om *skoleelever på et gitt klassetrinn* som helhet, ville jeg spre nedslagspunktene til flere klasser på ulike skoler.

4.2 Datainnsamling

Denne delen blir en kronologisk gjennomgang av datainnsamlingsprosessen med fokus på kontakten med informantene. Da jeg gjennomførte opplegget ved de tre skolene, overlappet de ulike gjennomføringene hverandre; jeg var stadig i ulike trinn av forsøket samtidig. For enkelhets skyld velger jeg i del 4.2.2 og 4.2.3 å fremstille gjennomføringen som om den skjedde *en* gang.

Aspekter ved metodevalg og ulike problematiseringer kommer jeg tilbake til i 4.3 og 4.4.

4.2.1 Jakten på skoleklasser

Forestillingen om at livet er litt langsommere på landet enn i byen, fikk jeg bekreftet da jeg forsøkte å komme i kontakt med norsklærere som hadde tid til å slippe til en masterstudent i undervisningstiden. Jeg hadde i utgangspunktet sett for meg at det ville være enkelt å komme i kontakt med potensielle skoleklasser i Oslo, men etter flerfoldige telefonsamtaler med resepsjonsdamer og norsklærere, innså jeg at man måtte ha helt spesielle kontakter dersom man skulle få slippe til med eksperimenter som spiste undervisningstid. Selv da jeg endret

taktikk og skrev e-post i stedet for å ringe, slik at jeg kunne få fortelle litt om forsøkene før jeg fikk avvisningen, så var det vanskelig å slippe til. Undervisningstid var dyrebar tid, og mange hadde allerede hatt eksperimenterende studenter innom klassene sine.

Da jeg utvidet søkeradiusen, og sendte e-poster til skoler i Akershus, fikk jeg raskt positive tilbakemeldinger. Ja, særskriving, det var noe norsklærerne så flust av, og det hadde vært spennende å være med på forsøk knyttet til dette temaet. Jeg valgte meg ut tre skoler: *Jessheim videregående skole*, som er den største videregående skolen i Akershus fylke, med ca 1150 elever, *Bjertnes videregående skole* i Nittedal, med drøyt 500 elever på ulike studie- og yrkesforberedende programmer, og *Bjørkelangen videregående skole*, med nærmere 650 elever. Alle tre skoler har en rekke ulike studieforberedende og yrkesforberedende programmer, men jeg skulle bare gjøre undersøkelser blant elever på VG1 i studiespesialisering, det som tidligere het grunnkurs i allmenne økonomiske og administrative fag.

Jeg gjennomførte hele forsøksopplegget på *en* skoleklasse først, den på Jessheim. Denne forsøksrunden gikk tilfredsstillende, og jeg trengte ikke gjøre andre endringer enn å korte ned lengden i diktatteksten. Jeg har derfor latt materialet fra dette pilotprosjektet inngå som en del av forsøket som helhet, men sett bort fra de delene av diktaten jeg valgte å kutte.

I den innledende kontakten med skolene hadde jeg antydning at jeg ville gjøre en tredelt undersøkelse, ikke todelt. Den siste delen skulle være intervjuer med enkelte av elevene, som skulle velges ut på bakgrunn av resultatene fra diktatene og spørreskjemaene. Hva utvelgelseskriteriene skulle være, ønsket jeg ikke å definere før jeg hadde sett hvordan det gikk med de to første delene. Det viste seg imidlertid at materialet jeg fikk fra diktaten og spørreskjemaene var ganske omfattende, slik at jeg valgte å holde meg til dette.

4.2.2 Første møte

I forkant av det første møtet med klassen hadde jeg kontakt med læreren per e-post og telefon. Læreren skulle forberede klassen på at det skulle komme en student fra universitetet, som ville utføre en slags test, men jeg hadde understreket at ikke skulle vite at det var særskriving som var temaet for undersøkelsene.

Da jeg møtte klassen, gjorde jeg en kort presentasjon av hvem jeg var, og at jeg skulle gjennomføre et todelt forsøk med dem. I denne første runden var det viktig at de ikke visste hva jeg undersøkte, men at når jeg kom tilbake for runde to, så ville jeg forklare inngående

hva det var som var hensikten med undersøkelsene. Elevene fikk vite at de nå skulle skrive en diktat, og at jeg neste gang ville ha med meg et spørreskjema.

Videre bad jeg dem merke diktattekstene sine med fornavn eller initialer, slik at de ulike spørreskjemaene i andre runde kom til de rette personene. Men presiserte også at jeg skulle anonymisere alt materiale så snart forsøkene var gjennomført. Elevene ble også betrygget om at resultatene fra forsøkene ikke skulle videreformidles i sporbar form til læreren; det skulle ikke settes karakter, og resultatene skulle ikke på noen måte innvirke på norskarakteren. (Dette var det noen som bekymret seg for.) Jeg åpnet også for muligheten til ikke å delta i undersøkelsene, men det var ingen som ønsket dette. (Dette var muligens fordi de skjønnte at de da måtte holde på med annet skolearbeide. Jeg husker selv at det på videregående var en deilig avveksling når høyskole- og universitetsstudenter slang innom timene med en bunke spørreskjemaer – samme hva de handlet om.)

Jeg delte ut doble, linjerte ark som elevene skulle skrive på, og startet diktaten. Diktatteksten leste jeg i passe deler, som regel fem-seks ord i slengen, og forsøkte å ta hensyn til naturlige pauser i teksten i tillegg til tegnsettingen. Tekstdelene gjentok jeg to-tre ganger med pause mellom, eller flere ganger dersom elevene bad om det. Jeg hadde på forhånd avslørt at undersøkelsene mine ikke hadde noe med hurtighet å gjøre, så de skulle be meg gjenta teksten dersom de ikke var ferdige med å skrive, eller de ikke hadde forstått hva jeg sa. Jeg synes vi fikk til en fin tone, hvor elevene bad meg vente eller repetere når det var behov for det. Det ble også innslag av fnising og tulling, noe jeg forstår godt, ettersom det er nokså monotont og kjedelig å skrive diktat i en drøy halvtime.

Da vi var ferdige med diktaten, samlet jeg sammen arkene, takket for hjelpen i første omgang, og sa på gjensyn. Dette første møtet varte i ganske nøyaktig en skoletime.

4.2.3 Andre møte

Tiden mellom første og andre møte brukte jeg til å lage klar spørreskjemaer til hver enkelt elev. Jeg leste gjennom diktattekstene, og markerte alle særskrivinger. Jeg hadde laget spørreskjemaer til hvert enkelt sammensatt ord i diktatteksten på forhånd, så det var bare å lage bunker av de ulike tilfellene. Noen bunker ble tykke, mens andre bare hadde noen få ark. Alle testpersonene hadde minimum *en* særskriving. Diktattekstene hadde jeg kodet med en bokstav og et tall. Alle elevene fra Jessheim hadde for eksempel bokstaven J, og siden det var 23 elever til stede ved første møte, fikk de nummer fra 1 til 23. Spørreskjemaene ble kodet

tilsvarende, slik at jeg etter møtet kunne anonymisere diktattekstene, men likevel spore tekstene til spørreskjemaene, samt holde klassene fra hverandre.

Det andre møtet var cirka en uke etter det første. Jeg innledet med å avsløre temaet for undersøkelsene, og jeg brukte god tid på å forklare hva særskrivning var for noe. Jeg lagde mange eksempler på tavlen, og noen av elevene fortalte at de allerede hadde gjettet at det var ”sånn oppdeling av ord” som var temaet.

Deretter gikk vi nøye gjennom hvordan spørreskjemaene skulle fylles ut. De ble bedt om å vurdere noen utsagn som begrunnet hvorfor de hadde valgt å dele de sammensatte ordene som de hadde gjort. Dersom de syntes utsagnene var relevante, skulle de krysse av for om de var ’enige’ eller bare ’litt enige’ i utsagnet. På alle spørreskjemaene hadde de plass til å skrive egne kommentarer, enten til særskrivning generelt eller til det enkelte tilfellet av særskrivning. Jeg delte ut tekstene deres sammen med spørreskjemaene, slik at de kunne gå tilbake i teksten dersom de skulle ha behov for det. Det ble nok en gang understreket at prestasjonene i særskrivningstesten ikke hadde noen innvirkning på norskkarakteren deres, og at de ikke måtte miste motet dersom de syntes de hadde mange særskrivinger; det var ingen som hadde ingen, og det var ikke nødvendigvis noen sammenheng mellom antall særskrivinger og hvor flinke de var ellers. (Dette hadde jeg dekning for fra Walmsness 2000.)

Elevene arbeidet med spørreskjemaene individuelt, og jeg var tilgjengelig for spørsmål underveis. Det var selvsagt svært forskjellig hvor lang tid de brukte, ettersom bunkestørrelsene var ulike; noen arbeidet med spørreskjemaene i opptil 20 minutter. Etter hvert som de ble ferdige, tok de fatt på arbeidsoppgaver de hadde fått av læreren. Da alle var ferdige, takket jeg for hjelpen og gikk.

4.3 Mer om diktaten

4.3.1 Utforming av tekstene

Da jeg hadde bestemt meg for at jeg skulle bruke diktat for å hente inn et skriftlig materiale med mulige særskrivinger, kunne jeg velge om jeg skulle *finne* eller *lage* disse tekstene. Jeg valgte det siste, ettersom jeg da kunne få dem akkurat slik jeg ville. Jeg hadde allerede gjort meg noen tanker om hvilke ulike kategorier av sammensatte ord det ville være interessant å se på i et særskrivingsperspektiv, jamfør del 3.2.3, og jeg ønsket meg da diktattekster som inneholdt flust av ord fra de ulike kategoriene. Samtidig skulle det ikke være så tettpakket at tekstene ville fremstå som lite troverdige. Det burde ikke være åpenbart ut fra tekstene at

undersøkelsene mine var knyttet til sammensatte ord. Elevene skulle tross alt i første omgang ikke vite hva de ble testet for. Fordi jeg har på følelsen at ulike typer sammensatte ord hører mer naturlig hjemme i noen typer tekster enn andre, ville jeg også at den ferdige diktatteksten skulle bestå av ulike småtekster fra ulike sjangere. Resultatet ble tre tekststykker, hvor to av dem igjen inneholder flere kortere tekstbiter. Under følger noen utdrag. Diktattekstene finnes i helhet som vedlegg A.

Jeg er en ungdomsskoleelev på en Tønsberg-skole, som har noen hjertesukk å komme med. Dette er ikke bare et klagebrev, men jeg synes det er superviktig at folk oppever i maktsystemet får innsyn i hvordan vi skoleelever har det.

25 grammofonplater i skinnfuttal fra 50-tallet selges. Send gjerne SMS-bud.

Nikon D50 digitalkamera med en rask, høyoppløselig bildeprosesseringsbrikke og en rekke bildebehandlingsfunksjoner selges til høystbydende. Et standard zoomobjektiv med praktisk fokusområde medfølger.

Den første teksten er i brevform, og er ment å ha et muntlig og ungdommelig preg, samtidig som det er innslag av mer formelle ord og vendinger. (Brevet er til selveste statsministeren.) De to neste tekstene er kortere salgstekster, inspirert av autentiske FINN-annonser for ymse duppeditter og reklametekster for elektriske artikler. Til sammen inneholder de ulike tekstene drøyt 80 sammensatte ord. I kapittel 5 kommer jeg nærmere inn på hvordan jeg kategoriserer disse.

4.3.1 Problematisering av diktat som metode

Skriving er en svært komplisert prosess. I *Skrivehjulet: En modell for elevers skrivekompetanse* beskrives skriving som ”et nettverk av kompetanser der sosiokulturelle, språklige, intellektuelle og motoriske komponenter medvirker” (Fasting og Thygesen 2008).⁶ Bare selve prosessen med å kode et budskap som skrift krever ”visuo-motoriske ferdigheter, fonologisk og ortografisk stavekompetanse, samt bruk av grammatiske strukturer, tegnsetting og tempus” (Fasting og Thygesen 2008).

⁶ Det er Fasting og Thygesen som skriver om *Skrivehjulet* på nettstedet til Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, men modellen er utarbeidet av ekspertgruppen som lager de norske skriveprøvene: Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Rolf Fasting, Ragnar Thygesen og Wenche Vagle.

Som jeg nevnte i 4.1, valgte jeg diktat som prøvem metode nettopp for å lette på en del sider ved denne prosessen. Jeg har ikke klart å finne noe litteratur innenfor området norskfagsdidaktikk som kommenterer diktaten som pedagogisk hjelpemiddel i skriveopplæringen, men jeg husker selv diktaten fra både norsk og engelsk i grunnskolen, og jeg kjenner til at diktaten fremdeles lever i skolen, både i norsk- og fremmedspråksundervisning. Jeg vil derfor resonnerer litt over hva en diktat trolig måler, og hva den muligens ikke måler.

Det å skrive diktat må være noe ganske annet enn å produsere tekst selv. I en grunnbok for norskdidaktikk kan vi lese at "... det som verkeleg er å skrive [... er] å skape sjølvberande heiltekstar frå grunnen av i ein bestemt sjanger med eit bestemt formål" (Lorentzen 2001). Slik sett er det ikke vanskelig å forstå at diktaten er lite omtalt hjelpemiddel i skriveopplæringen; diktat ligner ikke den aktiviteten vi kaller skriving. Skriving er ikke utelukkende det å forme skrift og skrive rett, men det er å skape mening i skrift som kommuniserer med en leser, som i skolesituasjonen gjerne er en selv, medeleven eller læreren. Når man forsøker å gjøre skriving så virkelighetsnær eller autentisk som mulig i skolen, så blir diktaten gammeldags og ubrukelig. Men ettersom diktat brukes, må den være nyttig i andre sammenhenger enn når vi vil måle eller trene generell skriving.

Hva skjer i en diktatsituasjon? Hva kan resultatet av diktaten måle? Jeg forsøker å tegne et forenklet bilde av testsituasjonen i mitt forsøk, for så å analysere det:

Scene: Skolen, et sted hvor elever (blant annet) utviser atferd (det å beherske ulike ferdigheter – i hovedsak å gjengi eller vurdere informasjon, muntlig eller skriftlig) som skal bedømmes av lærere, autoritetspersoner som også har ansvaret for å bidra til innlæringen av de samme ferdighetene.

Situasjon: En part som vanligvis ikke er en del av den skolske hverdagen, studenten, tar lærerens plass (ved kateteret), læreren blir observatør. Studenten deler ut uskrevne ark, og sier: "Nå skal vi ha diktat." Elevene loves at denne aktiviteten ikke skal bedømmes av læreren, samtidig er de usikre på hva det er som skal måles, hva som er hensikten med aktiviteten. Studenten leser en skrevet tekst. Elevene skriver ned den muntlige talestrømmen.

Jeg stiller meg tre spørsmål for å si noe om testmetoden:

(1) *Gjør elevene sitt beste?* Forsøkssituasjonen ligner i hovedsak andre testsituasjoner i klasserommet. Studenten har nærmest tatt lærerens plass. Elevene er lovet at aktiviteten ikke

skal inngå i den vanlige skolevurderingen, så man kunne kanskje forvente at elevene sluppet av i større grad enn i en annen prøvesituasjon. Samtidig er det flere elementer som kan virke skjerpene. Elevene er på skolen, i klasserommet, observert av læreren, og studenten har lærerens plass og fremtoning. Og selv om studenten *oppfordrer* til handling, vil det nok for elevene føles som et *direktiv*. Summen av disse faktorene gjør at jeg antar at elevene gjør en hederlig innsats – de forsøker etter beste evne å etterkomme studentens ønsker.

(2) *Måler diktaten skrivekompetanse?* Her mener jeg bestemt at svaret må være nei. Skrivekompetanse er i faglitteraturen sagt å være noe helt annet, jamfør sitatet av Lorentzen over. De fleste normene som elevenes skrivekompetanse vurderes etter, er gjerne beskrevet som tette systemer, som vanskelig kan artikuleres eller skilles fra hverandre (Berge 1993:171). Normer for rettskriving er derimot konstant mellom sjangere, og kan pekes på og telles. Så sant den skrivende kan avlastes på de andre delene av skrivingen, så burde det være mulig å teste ferdigheter knyttet til rettskriving for seg selv.

(3) *Kan man generalisere fra testsituasjonen til reell skriving?* Dette spørsmålet må jeg bruke noen runder på å besvare. Jeg tenker meg prosessene i en diktatsituasjon som følger: Studenten leser en tekstsekvens, eleven lytter til talestrømmen og gjør seg opp en mening om hva som er sagt, eleven skriver ned det han har oppfattet, slik han mener det skal skrives. Det er altså på flere punkter det kan skje endringer fra den teksten studenten holder i hånden til den teksten eleven nedtegner:

- a) Studenten kan lese feil, gitt for eksempel at trykk og tonegang er en del av meningsskapingen,
- b) eleven kan oppfatte noe annet enn det eleven sier, og
- c) eleven kan skrive feil i forhold til det han mener han har hørt.

Når jeg vil måle rettskriving ved hjelp av diktat, er det i grunn bare feil av den siste typen jeg er interessert i. Feil av de to første typene mener jeg å kunne redusere sannsynligheten for ved å lese tydelig, være raus med gjentakelsene og lese en tekst som burde være grei for elevene å forstå.

Så lenge skrivetempoet er akseptabelt, burde ikke sannsynligheten for at en elev skriver et gitt ord feil i diktaten, være større enn sannsynligheten for at han skriver ordet feil i en friere skrivesituasjon. Det som derimot er trolig, er at eleven ville valgt seg andre ord i fri skriving, kanskje ord og vendinger han er vant til å bruke og trygg på at han behersker. De fleste av oss er slik laget at vi gjentar det som har gitt suksess tidligere. Selv om jeg har

forsøkt å lage tekster som ikke skal avsløre sitt formål, så har de nok langt større tetthet av sammensatte ord enn andre tekster både i de samme og andre sjangere. Dette taler for flere skrivefeil i diktaten enn i fri skriving.

Selv om diktaten har noen ulemper når man vil undersøke rettskrivingsferdigheter, har jeg vurdert at de i mine undersøkelser veies opp av fordelene ved et datamateriale som er greit å kontrollere, sortere og telle. Og selv om skal være forsiktig med å generalisere fra testsituasjonen til reell skriving, så mener jeg det er langt fra uinteressant hva en 16 år gammel skoleelev kan prestere i forhold til rettskriving ved en diktat av en nokså grei, norsk tekst.

4.4 Mer om spørreskjemaene

Akkurat som da jeg valgte diktat som innsamlingsmetode, så falt valget på spørreskjema som oppfølging først og fremst av praktiske hensyn. Det ville tillate meg å komme tilbake til samtlige av informantene fra første runde, og det ville ikke være spesielt tidkrevende, sammenlignet med om jeg skulle ha gjennomført en rekke intervjuer.

Jeg har ikke kunnet benytte et ferdiglaget spørreskjemadesign, så jeg har måttet lage et spesielt til dette formålet. I punkt 4.4.1 vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har tenkt når jeg har formet spørreskjemaene, og i 4.4.2 sier jeg noe om begrensningene ved metodevalget mitt.

4.4.1 Utforming av spørreskjemaene

Det er svært mye man kan og bør ta hensyn til når man skal konstruere et spørreskjema. Det å være i hver sin ende av et spørreskjema er en ganske streng form for kommunikasjon. Som datainnsamlende masterstudent arbeider jeg nokså småskala sammenlignet med gallupfirmaer som gjennomfører større undersøkelser. En fordel det gir meg, er at jeg i stor grad har hatt mulighet til å veilede respondentene før og underveis i utfyllingen av spørreskjemaet, noe som muligens har hjulpet for å forhindre støy og misforståelser. Jeg vil her først si litt generelt om hva jeg har tenkt i forhold til utformingen av skjema og spørsmål, før vi ser nærmere på detaljer og ulikheter mellom de ulike spørreskjemaene.

Jeg har brukt Gustav Haraldsens *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden* (1999) som veiledning når jeg har satt opp skjemaene, og kommer til å vise til denne i noen av mine begrunnelser for hvorfor jeg har gjort som jeg har gjort.

Formuleringer og ordvalg. Haraldsen peker på ”faren for at spørreskjemaet bare fungerer i et indre kretsløp” (1999:90). Forskeren har gjerne strenge definisjoner og et spesielt fagspråk å forholde seg til, mens respondentene som regel ikke tilhører fagmiljøet. Helst bør spørsmålene ”skrives slik folk snakker” (Haraldsen 1999:91). For min del har dette idealet kommet i konflikt med behovet for nettopp å beholde betydningsfeltet i noen viktige ord, som for eksempel nettopp *ord*, jamfør diskusjonen i 3.1 om alle de ulike betydningene av begrepet. I akkurat dette tilfellet har jeg gjort en avveining, og kommet frem til at det ikke spiller noen rolle at jeg ikke bruker begrepet *ord* i like streng betydning i spørreskjemaene som jeg her i oppgaven, men heller lagt meg på en dagligdags bruk av ordet. Så langt jeg har funnet det mulig, har jeg altså latt formuleringene i spørreskjemaene være lite tekniske. Dette har igjen resultert i at noen spørsmål har blitt relativt lange, der hvor jeg har måttet unnlate å bruke presise, men for tekniske, begreper.

Påvirkning fra situasjonen? Jeg har en skrivefeil som tema for oppgaven min, og spørreskjemaene er ment å spørre elevene hvorfor de har gjort feil. Her har jeg måttet trå varsomt. Haraldsen skriver at det kan være vanskelig å ”forsøke å lukke respondentens øyne for hva som er attraktivt og korrekt” (Haraldsen 1999:127). Like viktig er det å forsikre respondentene om deres anonymitet. Jeg gjorde likevel det jeg kunne for å gjøre påpekingen av elevenes skrivefeil så lite påtrengende som mulig. Når jeg i møte med elevene har snakket om særskriving, har jeg forsøkt å fremheve det som et *interessant fenomen* heller enn det at det er en skrivefeil. Når jeg i spørreskjemaet viser til særskrivingen de har gjort, viser jeg nettopp til *særskrivingen*, ikke til *feilen*. Jeg har også kommunisert tydelig at *alle* de undersøkte diktattekstene (heldigvis) har slike særskrivinger, og at det slett ikke bare er skoleelever som gjør slike feil. Slik har jeg forsøkt å gjøre det legitimt å utforske sine blundere og å få elevene til å tenke over hvorfor de har særskrevet – uten å være unnlattende og bortforklarende. I tillegg har jeg ovenfor elevene latt være å gjøre en vurdering av hva *jeg* tror er mulige årsaker, selv om vi snakket en god del om særskriving før de fylte ut spørreskjemaene.

Utformingen. Spørreskjemaene elevene skulle besvare cirka en uke etter diktaten, var tilpasset hver enkelt. I tillegg til en fremside, inneholdt skjemaet *en* A4-side for hver særskriving jeg hadde funnet i tekstene deres. Hver side var bygget opp over samme lest, og hoveddelen av spørsmålene gikk igjen. Haraldsen sier at ”et gjenkjennelig oppsett fra side til side vil lette lesingen, og kan derfor motvirke slitet med å fylle ut et langt spørreskjema” (1999:232). Selv om enkelte fikk spørreskjemabunker på over 40 sider, opplevde jeg at de aller fleste svarte samvittighetsfullt. Vi gikk gjennom oppsettet i spørreskjemaet i plenum før

hver enkelt arbeidet for seg, og jeg bad dem ta seg god tid på de første sidene, slik at de skulle bli kjent med systemet og spørsmålene. Enkelte ord var uthevet, slik at det skulle gå raskere å navigere i teksten. På neste side ser vi den enkleste varianten. Jeg skal kommentere den generelle strukturen, før vi ser nærmere på variasjonene mellom de ulike spørreskjemaene.

Eksempel på spørreskjema:

Utdrag fra din tekst:	
<p>Vi selger alle typer <u>vaske maskiner</u> ...</p>	
<p>Jeg er interessert i dine vurderinger av <i>hvorfor</i> du har valgt å skrive det som er understreket med mellomrom, <i>ikke</i> om dette er galt eller riktig.</p> <p>Kryss av for de grunnene du mener kan ha hatt innvirkning på valget ditt. Hopp over de grunnene du mener ikke har hatt noen betydning.</p>	
1. Ordet blir langt og vanskeligere å lese dersom det ikke er mellomrom mellom de to delene.	Enig <input type="checkbox"/> Litt enig <input type="checkbox"/>
2. Sammensatte ord skrives slik med mellomrom på engelsk . Slik kan vi gjøre det på norsk også.	Enig <input type="checkbox"/> Litt enig <input type="checkbox"/>
3. Det er to ulike ord . Derfor skal de skrives hver for seg.	Enig <input type="checkbox"/> Litt enig <input type="checkbox"/>
4. Jeg kan ikke begrunne hvorfor, det bare føles riktig å skrive det slik.	Enig <input type="checkbox"/> Litt enig <input type="checkbox"/>
* Andre begrunnelser	

I den øverste boksen er det et tekstutdrag med det særskrevne ordet, uthevet og understreket. Teksten i mellomfeltet er lik for hvert spørreskjema, og gjentar kortfattet de instruksene som er gjennomgått i plenum på forhånd.

Fire spørsmål går igjen på alle sider. Det er de grunnene jeg har tenkt meg at kan være aktuelle for *alle* sammensatte ord. I tillegg mener jeg det kan være en lang rekke andre grunner, men ikke alle grunnene er relevante for alle typer sammensatte ord. En oversikt over hvilke egenskaper ved de sammensatte ordene som utløser ulike spørsmål, følger under.

Tanken bak å ha to ulike avkrysningsmuligheter ved hvert motivasjonsforslag var at det kunne redusere terskelen for å svare. Kanskje kjenner ikke elevene seg igjen i formuleringene, eller de er litt usikre av andre grunner. Da kan det være nyttig å registrere slike kanskje-kandidater. I en analyse av de samlede dataene kan jeg velge å se bort fra disse, eller ha dem med. Et alternativ til å løse det på denne måten, kunne vært å liste opp utsagnene, og be elevene krysse av for de utsagnene som passet. Da ville jeg ikke fått med den nyansen mellom enig og litt enig. I 4.4.2 diskuterer jeg dette videre. I ettertid ser jeg at det kunne vært greit å ha en tredje avkrysningsboks for *uenig* eller *ikke enig* også. En liten håndfull respondenter har konsekvent krysset av for *enig* eller *litt enig* for *alle* alternativer. De har tydeligvis ikke fått med seg instruksene godt nok, men de det gjelder er så få at jeg har valgt å holde dem utenfor opptellingen. Eventuelt kunne jeg kun talt med enig-resultatene.

Jeg skrev over at ulike sammensatte ord aktualiserte ulike svaralternativer. Hvilke variabler jeg har valgt å kategorisere de sammensatte ordene etter, gjorde jeg rede for i 3.2.3, *Kategorier innenfor størrelsen sammensatte ord*.

Utgangspunktet er de fire spørsmålene i skjemaet over. Dette er begrunnelser som passer til alle særskrivinger. Jeg går gjennom dem ett for ett:

1. Ordet blir **langt og vanskeligere å lese** dersom det ikke er mellomrom mellom de to delene.

Dette alternativet er ment å fange opp de som særskriver av praktiske årsaker, de som mener at informasjonsbitene i teksten er lettere å få med seg dersom hovedstrukturen i ordet er markert ved at de to konstituentene på øverste nivå er skilt fra hverandre med mellomrom.

2. Sammensatte ord skrives slik med mellomrom på **engelsk**. Slik kan vi

gjøre det på norsk også.

Når jeg sier at jeg har med dette alternativet for syns skyld, så høres det kanskje litt drøyt ut, men det er godt på vei tilfellet. Allerede i innledningskapittelet nyrer jeg om min skepsis til engelskpåvirkning som forklaring på hvorfor nordmenn særskriver på norsk. Svaralternativet knyttet til engelsk har jeg likevel med, skeptisk til at, men nysgjerrig på om, noen elever velger seg en slik begrunnelse. Forholdet mellom engelsk og norsk særskrivning kommer jeg tilbake til i analysekapittelet, samt i avslutningskapittelet..

3. Det er **to ulike ord**. Derfor skal de skrives hver for seg.

Dette alternativet er myntet på dem som eventuelt måtte mene at de to ulike delene i de sammensatte ordet for dem er to ulike ord. I del 3.3.2 "Hva slags feiltype er særskrivning" kom jeg inn på dette. Den som har norsk som morsmål kan neppe mene at de to hovedkonstituentene i et sammensatt ord *er* to ulike ord, gitt en morfosyntaktisk orddefinisjon. Da hadde de ikke vært kompetente morsmålsbrukere. Men de kan si det og mene det – gitt en annen orddefinisjon. Respons på dette alternativet mener jeg altså at sier noe om hva 'ord' betyr for elevene. Mer om også dette i analysekapittelet.

4. Jeg **kan ikke begrunne** hvorfor, det bare føles riktig å skrive det slik.

Dette er magesfølelse-begrunnelsen: alternativet for dem som ikke kan stå inne for noen av de andre alternativene, men som simpelt hen følte at de gjorde det de måtte gjøre.

For en del av de sammensatte ordene var disse fire spørsmålene de eneste alternativene jeg satte opp, ord som faller inn under beskrivelsen *sammensatte ord med enkelt for- og etterledd, med eller uten sammensettingsfuge (unntatt fuge-s), av hjemlige ord*.

I tillegg var det også egne svaralternativer knyttet til ord hvor den ene eller begge hovedkonstituentene igjen var sammensatt...

A. Den andre delen, "hver-dagen" er allerede satt sammen av to deler. Det virker ikke riktig å sette et slikt sammensatt ord sammen med et annet ord igjen uten mellomrom.

... ord hvor den ene konstituenten var et tall, stedsnavn, utenlandsk navn eller forkortelse...

B. Det føles galt å sette sammen de to delene når **det ene er et utenlandsk navn** og det andre er et vanlig norsk ord.

... ord med fuge-s...

C. S-en i "jubileums" er en såkalt **genitivs-s**. "Jubileums eske" betyr det samme som "jubileet sin eske", og derfor skal det være mellomrom mellom de to delene.

... og ord hvor den ene hovedkonstituenten var en frase, og hvor kommasetting ble en utfordring.

D. Alt det som er understreket føles som ett ord, men det var vanskelig å vite hvordan det skulle settes sammen med bindestreker.

Jeg tilstrebet å gjøre alternativene så konkrete og knyttet til den aktuelle særskrivningen som mulig, slik at ordlyden i de prinsipielt like alternativene varierte noe mellom skjemaene.

4.4.2 Noen begrensninger ved spørreskjemaundersøkelsen

Dataene fra spørreskjemaene sier ikke noe om hvorfor elevene *faktisk* har valgt å særskrive, men de sier derimot en hel del om hva de i etterkant selv *tror* kan ha motivert dem. En uke er så lang tid at det er heller tvilsomt at elevene *husker*, i den grad de var det bevisst i gjerningsøyeblikket, hva som motiverte dem til å dele et gitt ord. Det spørreskjemaet egentlig kan sies å spørre etter er hva du kunne *tenke* deg at skulle være motivasjonen din dersom du delte dette ordet.

Det er lite trolig at jeg har klart å lage en uttømmende liste av motivasjonsårsaker knyttet til de ulike særskrivningene – noe elevenes egne kommentarer i de åpne kommentarfeltene er et uttrykk for. Kanskje hadde det vært en fordel å la respondentene formulere svarene sine selv, uten å gi dem alternativer. Bakdelen med det hadde vært at det ville være vanskelig å sammenstille resultatene fra de ulike besvarelsene.

I spørreskjemaet kan elevene velge å være enig eller litt enig med utsagnene. Jeg kan ikke være sikker på at elevene legger det samme i disse to kategoriene. Kan hende kan den samme usikkerheten ha fått en elev til å forkaste et utsagn og en annen til å si seg litt enig i det.

Jeg skrev i innledningen til 4.4 at denne delen av undersøkelsen alternativt kunne vært gjennomført ved hjelp av intervjuer, men at dette ville blitt noe mer tidkrevende. I etterkant ser jeg at intervjuet kunne gitt meg noen fordeler som ikke spørreskjemaet gav meg. For det første kunne jeg fått langt flere tilbakemeldinger av typen ”andre begrunnelser”. Det er disse jeg i grunn har funnet mest interessante i analysen av spørreskjemamaterialet. For det andre kunne jeg i større grad sikret meg at spørsmålene ble forstått slik jeg hadde ment dem. Noen av de besvarte spørreskjemaene har jeg måttet stille utenfor resten av materialet, fordi det er helt åpenbart at respondenten har misforstått. For det tredje har arbeidet med responsen fra spørreskjemaene blitt såpass omfattende at den tiden jeg trodde jeg ville spare da jeg valgte spørreskjema fremfor intervju, muligens er gått opp i spinningen. Skulle jeg gjort et lignende forsøk igjen, kunne jeg nok like gjerne valgt intervju fremfor spørreskjema, selv om en konsekvens av det valget hadde blitt at jeg hadde måttet gjøre et *utvalg* fra første runde.

4.5 Registrering og opptelling av dataene

Etter hvert som jeg gjennomførte de to forsøksrundene ved de tre skolene, registrerte jeg dataene jeg samlet inn. Etter den første forsøksrunden skrev jeg opp alle særskrivningstilfeller i diktatbesvarelsene.⁷ Dette gjorde jeg i Excel, slik at materialet var enkelt å sortere og kategorisere seinere. I tillegg til å registrere *hvilke* ord som ble særskrevet, noterte jeg også *hvordan* de ble særskrevet. Selv om jeg på forhånd hadde satt opp spørreskjemaene, måtte det en god del tilpassing til ettersom elevene hadde mange ulike måter å skrive og dele sammensetningene på. Spørreskjemaene er laget i Word, men besvarelsene fra disse er behandlet i Excel.

Til sammen 65 elever deltok i diktatdelen av datainnsamlingen. Siden ikke alle elever er på skolen til alle tider, var det kun 54 elever som hadde anledning til være med på spørreskjemadelen.

⁷ Det ligger et element av vurdering i det å peke på særskrivningstilfeller i en håndskrevet tekst. Der hvor jeg har vært usikker på om et mellomrom mellom to sammensetningskonstituenten er ment som deling, eller om det bare er et mellomrom som skyldes at man har løftet pennen midt i ordet, har jeg latt tvilen komme eleven til gode.

Diktattekstene inneholder 82 sammensatte ord. Kun 11 av disse unnlapp noen form for særskriving. 71 av de sammensatte ordene ble særskrevet av en eller flere elever. Det hyppigst særskrevne ordet ble særskrevet av hele 57 av de 65 elevene. Fra diktatene har jeg registrert i alt 1041 særskrivingstilfeller.

5. Analyse

Jeg avsluttet kapittel fire med å presentere noen harde fakta om datamaterialet jeg har samlet inn. Jeg hadde altså 65 diktattekster med vel 1000 særskrivingsfeil og en kjempebunke med besvarte spørreskjemaer, men ikke en på forhånd fastlagt plan for hvordan jeg skulle gripe dette materialet fatt.

Ideen bak diktaten var å teste elevene i svært ulike sammensetninger. Nettopp ulikheten mellom ordene ble avgjørende for hvordan jeg strukturerte særskrivingsmaterialet. Ved hjelp av enkle manøvre i Excel kunne jeg sortere, gruppere og sammenligne de sammensatte ordene etter egenskaper jeg hadde registrert. Analysen av denne delen av materialet, diktatdelen, blir altså en slags manuell faktoranalyse. Jeg vil se hvilke egenskaper ved ordene som samvarierer med mye særskrivning, og hvilke typer sammensetninger som er lite særskrevet. Dette blir altså en kvantitativ undersøkelse med sammenligning i tabeller og skjemaer, og en vurdering av hva tallene kan fortelle.

Den største utfordringen med materialet fra den andre delen av undersøkelsen, er at jeg ikke kan fremstille det på en så oversiktlig måte som diktatmaterialet. Dette gjør det vanskeligere å gjøre brede sammenligninger. Og i tillegg til spørreskjemasvar som kan telles, har jeg også en mengde frie kommentarer. Analysen vil her heller altså bli kvalitativ enn kvantitativ..

Jeg vil i størst mulig grad forsøke å se de ulike datatypene i lys av hverandre. Slik sett kan kanskje all analysen kalles kvalitativ. Tilnærmingen til materialet er i hovedsak utforskende. Jeg må også ta hensyn til at informantgruppen er nokså liten, og at 82 ulike sammensatte ord ikke kan gjenspeile mangfoldet av etablerte og potensielle sammensetninger i det norske språket. Slik sett er det ikke så interessant om funnene mine er generaliserbare. Jeg er først og fremst ute etter interessante tendenser i mitt begrensede materiale.

I kapittel 2, hvor jeg så på tidligere forskning på særskrivning, antydet jeg at forholdet mellom *beskrivelse* og *forklaring* ikke var noe som kunne fastlegges uten at man så på hvilken tilnærming man har til temaet. For meg blir skillet mellom hvordan elevene særskriver og hvorfor de særskriver ikke et skarpt skille. Spørsmålet om *hvordan* vil jeg forsøke å svare på ved å undersøke hvilke sammensetninger elevene særskriver. Spørsmålet om *hvorfor* vil jeg gi svar til ved å se på egenskapene ved de særskrevne ordene. *Særskrivingsmønstre* vil i min tilnærming til temaet kunne gjelde både som beskrivelse og forklaring. I noen tilfeller kan det virke opplagt at det nettopp er *strukturen* i en aktuell

sammensetning som har fremprovosert særskriving. I andre tilfeller vil jeg måtte stille nye spørsmål for å utforske hvorfor noen egenskaper virker særskrivingsfremmende.

Selv om det er spørreskjemaene som stiller det direkte *hvorfor*-spørsmålet til elevene, er det likevel diktatmaterialet som blir min viktigste kilde til forklaring på hvorfor elevene særskriver sammensatte ord. Spørreskjemabesvarelsene blir en supplerende kilde, elevenes *egenrapportering* av potensielle mekanismer bak særskrivningen.

Ettersom det ikke er et skarpt skille mellom beskrivelse og forklaring i denne oppgaven, har jeg heller ikke sett det hensiktsmessig å skille skarpt mellom hvilke deler av analysekapittelet som omhandler *funn* og hvilke som omhandler *fortolkning* av funn. Dynamikken mellom funn og fortolkning vil fremgå underveis.

På øverste nivå er dette kapittelet todelt. I del 5.1 behandler jeg materialet fra diktaten, og i 5.2 tar jeg for meg spørreskjemabesvarelsene. Jeg oppsummerer hver av disse delene for seg, i henholdsvis 5.1.9 og 5.2.7.

5.1 Analyse av datamaterialet fra diktaten

Diktatmaterialet blir altså den viktigste kilden til både hvordan og hvorfor elevene særskriver sammensatte ord. Analysemetoden har jeg kalt *manuell faktoranalyse*.

Jeg kategoriserer de sammensatte ordene ut fra en rekke egenskaper. Etter å ha funnet ut hvilke enkeltord elevene særskriver hyppigst – og sjeldnest, vil jeg se hvilke *kategorier* av ord som peker seg ut som de største særskrivingsfellene. Da vil jeg forhåpentligvis kunne si noe om hvilke *egenskaper* ved de ulike sammensatte ordene i diktatteksen som er knyttet til høy andel av særskriving.

For å måle sær- og samskriving bruker jeg et mål jeg kaller *særskrivingsprosent*. Dette er antallet særskrivninger av en gitt sammensetning delt på alle registreringer av ordet. Eller antallet særskrivninger av en gruppe sammensetninger delt på alle registreringer av sammensetningene i gruppen.

Ikke alle elever har skrevet alle de sammensatte ordene. Noen har hoppet over deler av teksten, og andre har omformulert eller misforstått noen ord. For at særskrivingsprosenten skal bli så nøyaktig som mulig, har jeg registrert informantenes eventuelle avvik fra den leste

teksten, slik at totaltallet for de ulike sammensetningene varierer mellom 56 og 64, selv om det var 65 elever som deltok i forsøket.⁸

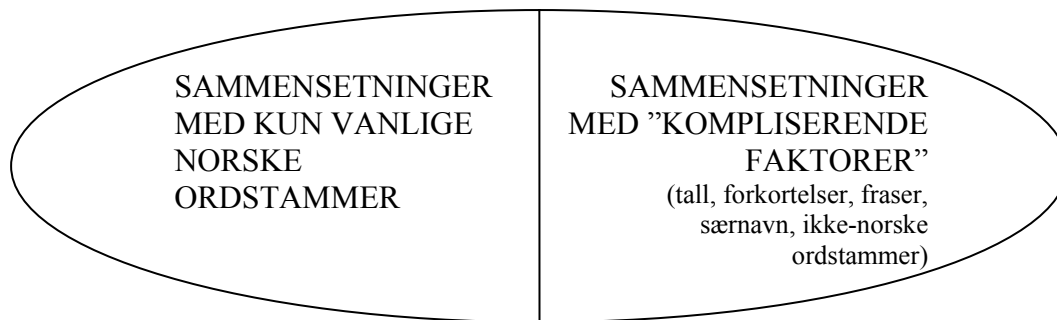
Det første jeg vil gjøre med de sammensatte ordene fra diktaten, er å se om jeg kan etablere noen relevante hovedinndelinger. Ordene utgjør en nokså broket samling. Det er jo nettopp dette som har vært målet med denne delen av undersøkelsen: å teste elevene i et vidt spekter av sammensatte ord. Dette gjør at de gruppene jeg organiserer ordene i, ikke nødvendigvis får så mange medlemmer. (For å få til det måtte jeg hatt en langt mer omfattende diktat, men det er grenser for hvor mye tid jeg syntes jeg kunne be om å få med elevene.) Så langt det er mulig, vil jeg derfor lete etter kategoriseringer som kan gjelde så store deler av materialet som mulig. Valg av disse kategoriene, og dermed også strukturen i resten av denne delen av analysen, gjør jeg rede for i 5.1.1.

De kvantitative analysene i denne delen er i hovedsak basert på sammenligning av særskrivingsprosent av ulike grupper av sammensetninger, fremstilt i tabeller. Av plasshensyn har jeg måttet komprimere disse sammenligningstabellene så mye som mulig, og med det resultatet at mye spennende informasjon har falt bort. Noen av tabellene finnes derfor i utvidede versjoner som vedlegg. Jeg vil fortløpende opplyse om hvor i vedleggsdelen de ulike utvidede tabellene er å finne.

5.1.1 Litt om kategoriene

I 3.2.3, *Kategorier innenfor størrelsen sammensatte ord*, skrev jeg litt om noen åpenbare forskjeller mellom ulike sammensatte ord, som kan danne grunnlag for en kategorisering i min håndtering av alle de forskjellige sammensatte ordene i diktatmaterialet. En faktor jeg sa jeg ville velge å ta spesielt hensyn til, var sammensettingskonstituenten som ikke er vanlige norske ordstammer, som tall, forkortelser og noen til. Dette har jeg brukt som grunnlag når jeg deler inn alle de sammensatte ordene i to grupper: *vanlige sammensetninger* og *sammensetninger med kompliserende faktorer*.

⁸ For en av informantene har jeg valgt å se bort fra alle sammensatte ord. Dennes tekst var fragmentert og full av omformuleringer og utelatelser, slik at det aner meg at vedkommende ikke har norsk som morsmål. 64 registreringer av et ord betyr altså at alle elever jeg teller med, har skrevet dette ordet.



Figur 5.1

Som en første tilnærming vil jeg undersøke om dette er en inndeling som kan være relevant med hensyn til særskrivning. Av tabellen under ser vi at det er svært stor forskjell i gjennomsnittlig særskrivingsprosent for de to gruppene. Uten at det er mulig å se det av tabellen her, så kan jeg også avsløre at det er en håndfull ord i kategorien 'vanlige sammensetninger' som har unnsloppet all særskrivning, mens det i den andre gruppen kun er et par ord som har særskrivingsprosent på under 20. Vi skal se nærmere på hva slags ord det er

som gjemmer seg bak tallene senere.

<i>Kategori</i>	<i>Antall ord i kategorien</i>	<i>Gjennomsnittlig særskrivingsprosent</i>
Vanlige sammensetninger	66	14,48 %
Ord med kompliserende faktorer	17	42,44 %

Tabell 5.1

I gruppen med kompliserende faktorer regner jeg med at det i all hovedsak er nettopp de kompliserende faktorene som er grunnen til særskrivningen. Jeg kommer

derfor i liten grad til å se på andre inndelingsmuligheter innenfor dette materialet enn ulikheter mellom de ulike kompliserende faktorene. Det ville også gitt u hensiktsmessig små grupper. I gruppen med vanlige sammensetninger vil jeg se nærmere på egenskaper ved de ulike ordene som samvarierer med høy eller lav særskrivingsprosent. Her har jeg for enkelhets skyld valgt meg variabler som er konkrete og greie å håndtere. Disse er:

- ordklasse, knyttet både til forledd og til etterledd
- sammensetningsfuge

- kompleksitet
- ordlengde

Leksikalisering og grad av spontanitet var av de kategoriseringsvariablene jeg nevnte som aktuelle i del 3.2.3. Forhold ved et sammensatt ord som er knyttet til leksikalisering og spontanitet, kan være vanskelig å vurdere og rangere, så jeg kommer ikke til å gjøre inndelinger i ordmaterialet etter dette. Jeg vil derimot bruke leksikalisering som mulig forklaringsfaktor der hvor jeg finner store variasjoner innenfor en gruppe ord som ellers har nokså like egenskaper.

I delene 5.1.2 til 5.1.5 vil jeg gjøre undersøkelser innenfor gruppen med vanlige sammensetninger. I 5.1.6 ser jeg på variasjoner innenfor sammensetningene med kompliserende faktorer, før jeg i 5.1.7 ser på de individuelle variasjonene i informantgruppen. I 5.1.8 vil jeg kommentere noen observasjoner jeg har gjort i diktatmaterialet, som ikke direkte har med særskrivning innenfor ulike kategorier å gjøre, men som jeg mener er verd å trekke frem. Til slutt oppsummerer jeg funnene i diktatmaterialet i 5.1.9, før jeg går videre og ser på spørreskjemaundersøkelsen i del 5.2.

5.1.2 Ordklasse – etterledd og forledd

Her vil jeg undersøke hvordan særskrivingsprosenten varierer mellom grupper av ord med ulik ordklassetilhørighet. Jeg vil først ta utgangspunkt i *formell* ordklassetilhørighet, for både *etterleddets ordklasse*, som altså er bestemmende for ordklassen til hele sammensetningen, og for *ordklassen til ordstammen i forleddet*. I tillegg vil jeg se at det kan være hensiktsmessig å se på semantikk, ikke kun formell

<i>Ordklasse; hele ordet</i>	<i>Antall ord</i>	<i>Særskrivings- prosent</i>
Adjektiv	18	18,54
Adverb	2	33,07
Preposisjon	1	3,39
Substantiv	43	13,54
Verb	3	1,63

Tabell 5.2

(Se vedlegg D for en oversikt over ordene som omfattes av denne tabellen.)

ordklassetilhørighet.

Tabell 5.2 viser den gjennomsnittlige særskrivningen for grupper basert på etterleddets ordklasse.

Gruppene med adverb, preposisjoner og verb har svært få medlemmer, så jeg skal ikke påstå at det er mulig å gjøre noen generaliseringer i forhold til disse. Jeg vil likevel kommentere dem kjapt:

Preposisjon og verb får svært lav score, mens adverbgruppen har høy score. Bak gjennomsnittstallet for

sistnevnte skjuler det seg at ett adverb har en særskrivingsprosent på nærmere 67 %, mens det andre ikke er særskrevet av noen informanter. Det mye særskrevne adverbet er *altfor*, og faller nok innenfor de sammensatte ordene Torp mener at man ”med rimelighet kan være i tvil om særskrivning og sammenskriving på norsk”, blant annet en del adverbiale uttrykk (1984:2).

De relativt store gruppene med adjektiv og substantiv må vi se nærmere på. Her ser vi at det er en viss differanse i særskrivingsprosent. I tabell 5.3 har jeg gjort en videre inndeling av kategoriene – etter forleddets ordklassetilhørighet.

Også her kan det se ut som om preposisjon er en grei særskrivingsinhibitor. Det samme kan vi også si om adverb, dersom vi altså tar høyde for at *altfor* var et spesielt tilfelle

Ordklasse; forledd+etterledd	Antall ord	Særskrivings- prosent
Adj + adj	5	21,00
Adv + adj	2	0
Prep + adj	2	0
Subst + adj	9	25,44
Adj + subst	4	18,40
Prep + subst	4	0
Subst + subst	30	14,28
Verb + subst	4	11,42

Tabell 5.3

(Se vedlegg D for en oversikt over ordene som omfattes av denne tabellen.)

mest særskrevne ordene i disse gruppene har et fellestrekk som er relevant når vi nå ser på ordklasser.

Det er ikke alltid åpenbart hvilken ordklasse forleddet i en sammensetning tilhører. Særlig gjelder dette forledd som enten kan være substantiv eller verb (Faarlund, Lie og Vannebo 1997:76). Vi har flere slike ord i diktaten, for eksempel *sveivegrammofon*. Her går det an å si at forleddet er et substantiv, *sveiv*, og at vi får en fuge-e mellom for- og etterledd. Eller som jeg gjør her, å regne forleddet som et verb, å *sveive*. Det samme gjelder *klagebrev*. Betydningsforskjellene er reelle, men ikke så viktige i min sammenheng. En annen ting er det at en ordstamme fra en ordklasse kan få semantiske trekk som er typiske for en annen ordklasse. De fleste vil være enige i at *kjempesnill* og *supersnill* er det samme. I begge

da vi så på etterleddsordklasse. Men, som jeg sa tidligere, disse gruppene har så få medlemmer at det kan være snakk om tilfeldigheter. Jeg synes likevel at det er verd å merke seg.

Jeg skal ikke si så mye her om gruppene

substantiv+substantiv og *verb+substantiv*.

Sistnevnte har ikke så stor intern variasjon i særskrivingsprosent. Det har derimot gruppen *substantiv+substantiv*, men denne variasjonen skal jeg undersøke i forhold til andre variabler litt senere.

Det jeg vil gjøre her, er å se på variasjonen i gruppene *substantiv+adjektiv*, *adjektiv+adjektiv* og *adjektiv+substantiv*. Dette er de tre gruppene som har høyest særskrivingsprosent i tabell 5.3, og de

tilfellene gir forleddet en forsterket betydning av etterleddet. Likevel er ordstammen *kjempe* formelt sett et substantiv, mens *super* er et adjektiv. (Både *kjempe-* og *super-* kan som forledd for øvrig også ha en betydning knyttet til (stor) størrelse også, som i *kjempekonstruksjon* og *supernova*.)

Flere av ordene som trekker opp særskrivingsprosenten i gruppene *substantiv+adjektiv*, *adjektiv+adjektiv* og *adjektiv+substantiv* er sammensetninger med *super-* eller *kjempe-* som forledd, og hvor betydningen er forsterkende. Jeg kaller dem *sammensetninger med forsterkende forledd*, og har samlet dem i tabell 5.4.

Ord	Ordklasse; forledd+etterledd	Særskrivings- prosent
Superkarakterer	Adj + subst	26,98
Superviktig	Adj + adj	35,94
Kjempefå	Subst + adj	48,44
Kjempesannsynlig	Subst + adj	53,13
Kjempeundervurdert	Subst + adj	60,94

Tabell 5.4

Her ser vi at alle de fem sammensatte ordene med forsterkende forledd har høy særskrivingsprosent, høyere enn gjennomsnittet for gruppene de tilhører i tabell 5.3. Noen av sammensetningene er lange ord, men jeg vil ikke la lengden alene få skylden for den hyppige særskrivningen. (Ordlengde kommer

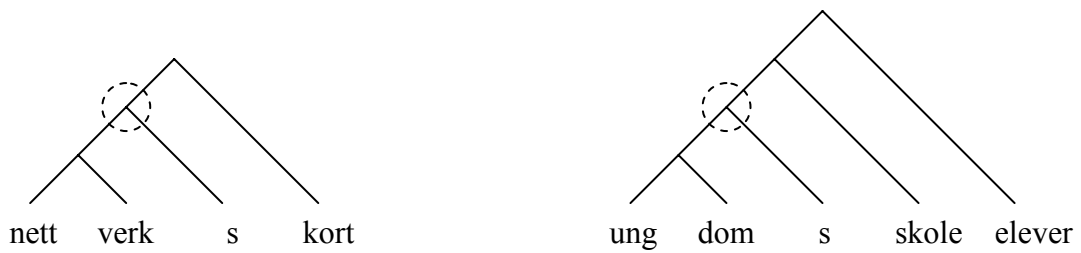
jeg for øvrig tilbake til i 5.1.5.) Sammensatte ord med forsterkende forledd ser altså ut til å være særlig utsatt for særskrivning. Hva som kan være grunner til dette, kommer jeg tilbake til senere.

5.1.3 Sammensetninger med og uten fuge

En del av de sammensatte ordene i diktaten har fuge-s. Her vil jeg undersøke om det går an å finne noen mønstre i hvor ofte disse ordene særskrives sammenlignet med tilsvarende sammensetninger uten fuge-s. Fugen er der nettopp fordi det er et sammensatt ord, så kanskje dette gjør at elevene har mer motstand mot å særskrive dem?

Jeg vil konsentrere meg om ord som har fuge på øverste nivå i sammensetningen, jamfør *nettverkskort* i figuren under, men ikke *ungdomsskoleelever*⁹.

⁹ Merk at jeg i figur 5.2 ikke har gjort rede for bøyingsendelsens plass i strukturbeskrivelsen, jamfør figur 3.d i del 3.2.2.



Figur 5.2

Jeg begynner med å sammenligne sammensetningene *med* fuge-s med alle sammensetninger *uten* fuge-s, jamfør tabell 5.5. Ut fra denne sammenligningen kan det se ut som om fuge-s

Sammensetnings- type	Antall ord	Særskrivings- prosent
Med fuge-s	10	14,56 %
Uten fuge-s	57	14,47 %

Tabell 5.5

ikke har noen innvirkning på særskrivingshyppigheten. Men gruppen uten fuge-s er en mangslungen gruppe. Jeg vil forsøke å gjøre sammenligningsgruppene så like som mulig.

Fuge-affiks er i hovedsak noe vi finner i substantiv+substantiv-sammensetninger. I tabell 5.6 under gjør jeg en sammenligning av kun disse sammensetningene med hensyn på fuge-s. Fremdeles ser det ut som om det ikke er noen forskjell i særskrivningen av de to gruppene. Ved nærmere ettersyn er det fremdeles

Sammensetnings- type subst+subst	Antall ord	Særskrivings- prosent
Med fuge-s	10	14,56 %
Uten fuge-s	20	14,14 %

Tabell 5.6

(Se vedlegg E for en oversikt over ordene som omfattes av denne tabellen.)

andre faktorer som gjør sammenligningsgruppene nokså ulike, annet enn fugeaffiks. 8 av de 10 ordene i gruppen med fuge-s er komplekse sammensetninger, mens kun 4 av 20 er komplekse i gruppen uten fuge-s.

I tabell 5.7 under sammenligner jeg kun de komplekse ordene i hver gruppe. Forskjellen i gjennomsnittet av de to gruppene er nokså stor. Det er nærmere dobbelt så mye særskrivning innenfor gruppen uten fuge-s. Samtidig er sammenligningsgruppene nå blitt relativt små, og det er svært store variasjoner også innad i gruppene.

<i>Komplekse subst+subst-sammensetninger med fuge-s</i>	<i>Særskrivingsprosent</i>	<i>Ordlengde</i>
Yrkesveiledning	7,94	15
Studieretningsvalg	7,94	18
Fritidsinteresser	9,52	17
Stortingsperiode	3,23	17
Perlemorsbelagt	28,33	15
Nettverkskort	8,20	13
bildeprosesseringsbrikke	22,95	24
bildebehandlingsfunksjoner	35,59	26
Sum	15,24	

<i>Komplekse subst+subst-sammensetninger uten fuge-s</i>	<i>Særskrivingsprosent</i>	<i>Ordlengde</i>
ungdomsskoleelev	43,55	16
Skolehverdagen	15,63	14
Bussholdeplassen	7,81	16
sommerfuglserviset	45,31	18
Sum	27,95	

Tabell 5.7

5.1.4 Enkle og komplekse sammensetninger

Jeg har allerede brukt distinksjonen enkel/kompleks når jeg har sammenlignet ulike grupper av sammensetninger. Jeg vil her sammenligne særskrivning av enkle og komplekse sammensetninger innenfor hele utvalget av vanlige sammensetninger.

<i>Sammensetningstype</i>	<i>Antall ord</i>	<i>Særskrivingsprosent</i>
Enkel	48	10,80
Kompleks	18	24,33

Tabell 5.8

langt større i gruppen med komplekse ord. I tabell 5.9 under har jeg derfor sammenlignet et utsnitt fra hver av gruppene, slik at vi får sammenlignet grupper med lik ordlengde.

Min konklusjon blir at det er vanskelig å vurdere om fuge-s kan sies å virke som en særskrivingsinhibitor i materialet mitt. Det er tendenser i denne retningen, men materialet er så sprikende at det er vanskelig å trekke noen konklusjon basert på et gjennomsnitt av så få elementer.

Ut fra tallene i tabell 5.8 kan det se ut som om det er stor forskjell mellom de to kategoriene. Men som i sammenligningene i 5.1.3, har jeg også her problemer med at det er store interne forskjeller i sammenligningsgruppene. Den gjennomsnittlige ordlengden er naturlig nok

Sammensetnings- type	Antall tegn	Antall ord	Særskrivings- prosent
Enkel	13-15	11	13,31
Kompleks	13-15	6	15,59

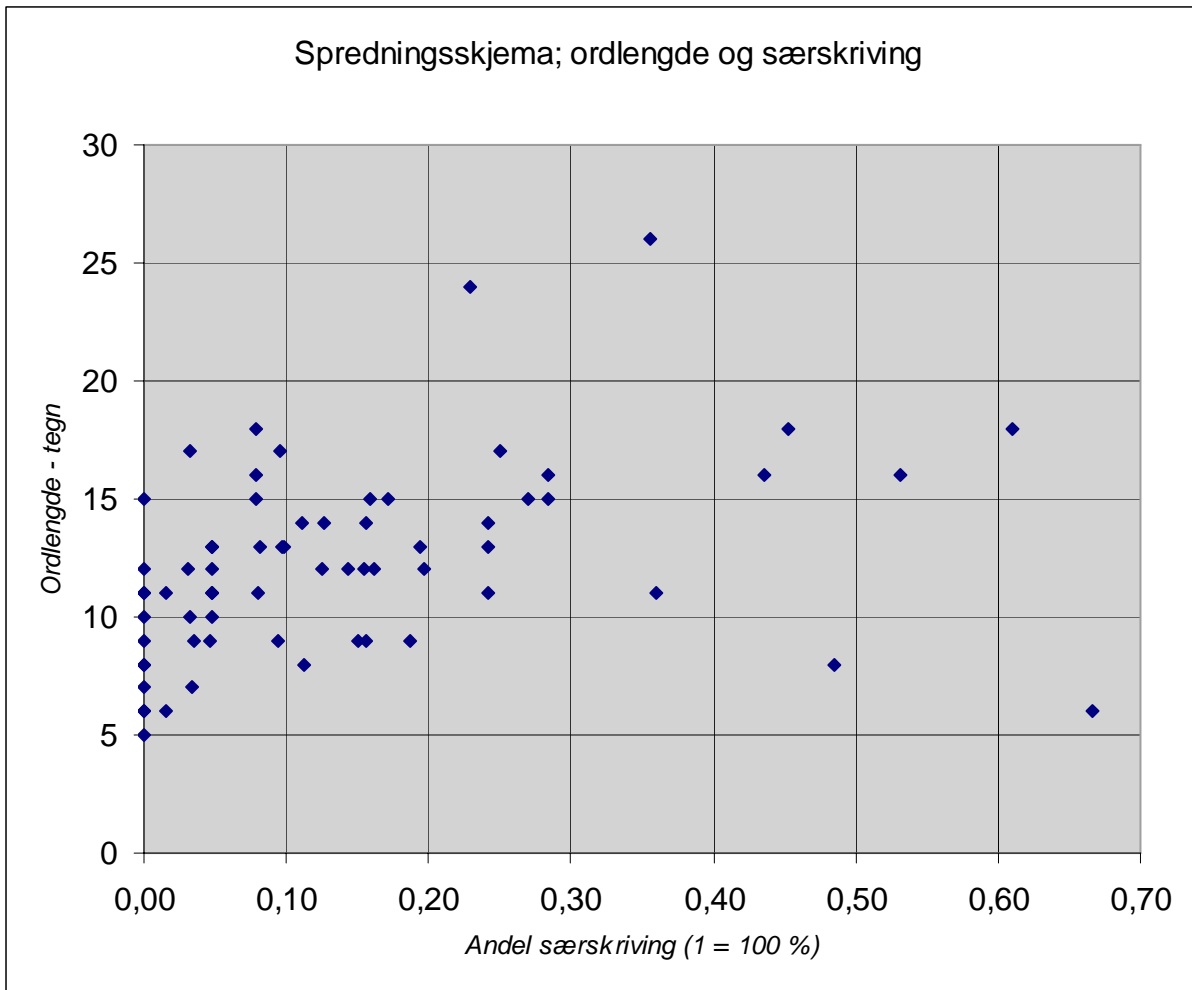
Tabell 5.9

(Se vedlegg F for en oversikt over ordene som omfattes av denne tabellen.)

Det er kun en liten forskjell i den gjennomsnittlige særskrivingsprosenten mellom de to gruppene. Det kan altså se ut som om høy kompleksitet i seg selv ikke nødvendigvis slår ut i mer særskrivning. Ordlengde, målt i antall bokstaver, ser derimot ut til å være mer avgjørende enn om sammensetningen er enkel eller kompleks.

5.1.5 Ordlengde

Jeg har brukt ordlengde som hjelpevariabel i flere av undersøkelsene over. Her vil jeg oppsummere arbeidet med de vanlige sammensetningene ved å se på ordlengde i et spredningsskjema. (Ordlengde har jeg definert ut fra antall bokstaver, men jeg kunne eventuelt brukt antall stavelser som mål også. Jeg valgte førstnevnte hovedsaklig for å få en finere inndeling.)

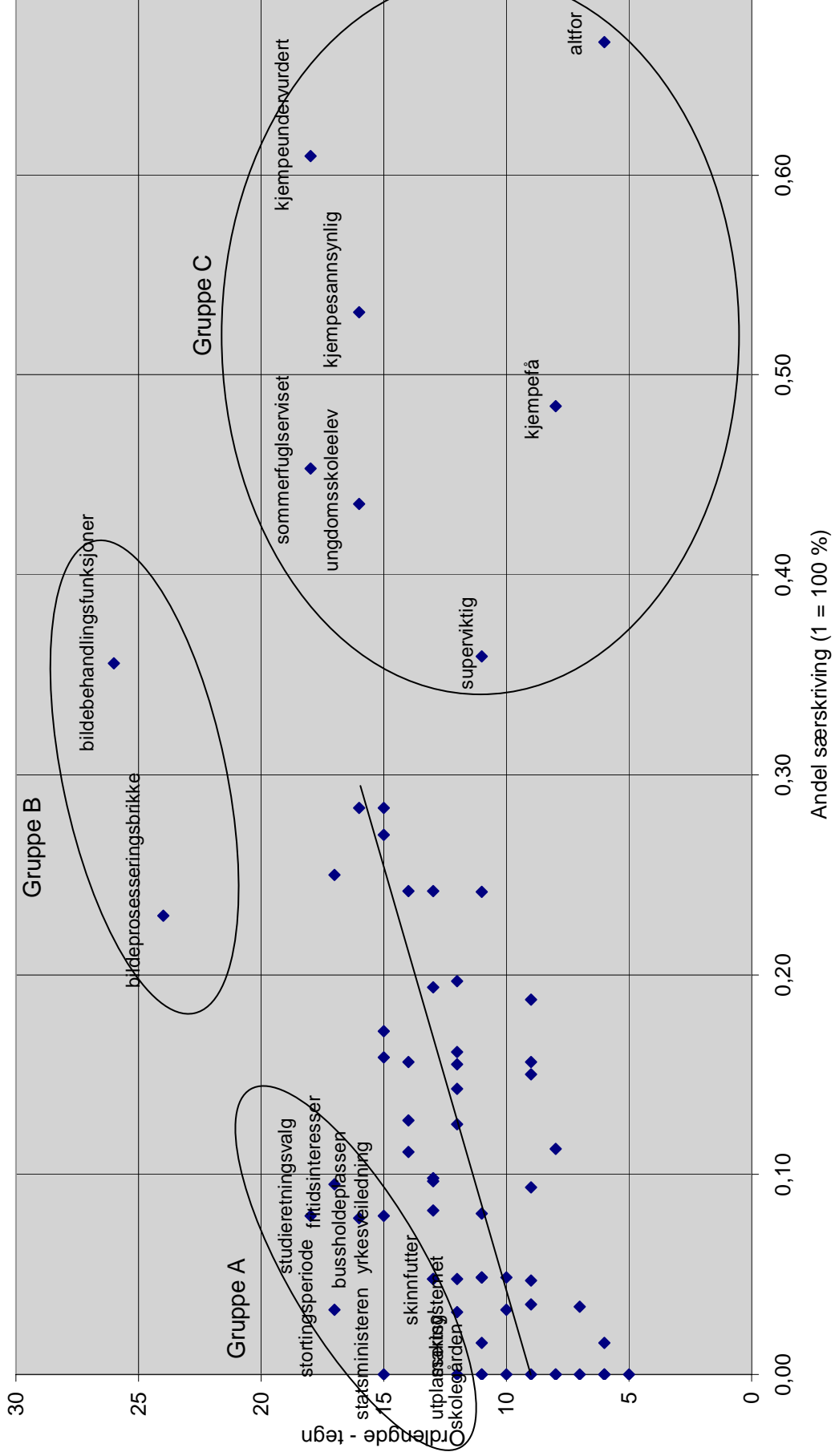
**Figur 5.2a**

I tabellen over ser vi hvordan ordene fordeler seg i spredningsskjemaet med hensyn til ordlengde og særskrivingsprosent.

Jeg ser en tendens i spredningen for ord med en særskrivingsprosent opp mot 30 %. For ordene i dette feltet mener jeg det er rimelig å si at det er en sammenheng mellom ordlengde og særskrivning. Men jeg vil se nærmere på de ordene som faller utenfor denne sentraltendensen, for å se om det er mulig å si noe om hvorfor nettopp disse oppfører seg annerledes. Jeg vil først og fremst se dette i lys av de observasjonene jeg allerede har gjort med hensyn på variablene ordklasse, fuge og kompleksitet, men jeg vil også komme til å vurdere andre forhold som kan virke hemmende eller fremmende på særskrivingsprosenten.

I tabell 5.10b under har jeg markert tre felter, A, B og C, som på ulike måter skiller seg fra hovedmønsteret i spredningsskjemaet:

Spredningsskjema; ordlengde og særskriving



Figur 5.2b

Gruppe A: Relativt lange sammensetninger som har lav særskrivingsprosent:

Ord	Tegn	Særskr.
Statsministeren	15	0 %
Utplassering	12	0 %
Skolegården	11	0 %
Stortingsperiode	17	3 %
Skinnfutteral	13	5 %
Studieretningsvalg	18	8 %
Bussholdeplassen	16	8 %
Yrkesveiledning	15	8 %
Fritidsinteresser	17	10 %

Tabell 5.11

Alle ordene i denne gruppen er nokså alminnelige ord, og jeg ser det som sannsynlig at de fleste er mye brukt av elevene. Og jeg mener det ikke er utenkelig at elevene er mer tilbøyelige til å samskrive ord de både bruker og leser ofte.

Fem av ordene har fuge-s mellom konstituentene på øverste nivå. I 5.1.3 så vi at det var tendenser til en sammenheng mellom ord med fuge-s og lavere særskrivingsprosent enn sammenlignbare ord uten fuge-s.

Vi så i 5.1.2 at noen ordklasser nærmest virket som særskrivingsinhibitorer, derav preposisjoner. Dette kan være en forklaring på hvorfor *utplassering* ikke er særskrevet av noen informanter. Ordet er heller ikke nødvendigvis en sammensetning på øverste nivå. Strukturen i ordet kan forstås som en avledet sammensetning (utplassere → utplassering).

Gruppe B: Svært lange sammensetninger som har middels særskrivingsprosent:

Ord	Tegn	Særskr.
Bildeprosesseringsbrikke	24	23 %
Bildebehandlingsfunksjoner	31	36 %

Tabell 5.12

Nå blir disse to ordene særskrevet nokså ofte i materialet mitt, men likevel langt sjeldnere enn dersom de skulle følge sentraltendensen som er tegnet inn i spredningsskjemaet. På den ene siden kan det kanskje være at forholdet mellom

ordlengde og særskrivning kun kan beskrives med en lineær funksjon inntil en viss verdi på lengdevariabelen. Men på den andre siden kan det også være at særskrivingsprosenten holdes på et middels nivå fordi dette er sammensetninger som har fuge-s mellom hovedkonstituentene. Jeg vil ikke spekulere i hva som er mest sannsynlig.

Gruppe C: Ulike sammensetninger, lange og korte, som har svært høy særskrivingsprosent:

I denne gruppen finner vi blant annet ordene med forsterkende forledd. Vi så i 5.1.2 at dette var ord som virkelig dro opp særskrivingsprosenten i gruppen av adjektiv+substantiv-, adjektiv+adjektiv- og substantiv+adjektiv-sammensetninger. I 5.1.2 kommenterte jeg også ordet *altfor* kan sies å stå i en særstilling. *Ungdomsskoleelev* og *sommerfuglserviset* er komplekse, nokså lange sammensetninger, men får en høy

Ord	Tegn	Særskr.
Superviktig	11	36 %
Ungdomsskoleelev	16	44 %
Sommerfuglserviset	18	45 %
Kjempefå	8	48 %
Kjempesannsynlig	16	53 %
Kjempeundervurdert	18	61 %
Altfor	6	67 %

Tabell 5.13

særskrivingsprosent sammenlignet med andre tilsvarende ord. Selv ikke de enda lengre ordene i gruppe B over har så mange særskrivningstreff i elevgruppen. Men dette var ord med fuge-s. *Ungdomsskoleelev* og *sommerfuglserviset* har ingen fuge på øverste nivå, en mulig påvirkende faktor. Oppsummert kan vi altså si at det ser ut til at det er en klar sammenheng mellom ordlengde og særskrivingsprosent i materialet, men andre forhold ser også ut til å påvirke særskrivingshyppigheten.

5.1.6 Sammensatte ord med kompliserende faktorer

Hittil har jeg sett helt bort fra de ordene jeg har kalt *sammensatte ord med kompliserende faktorer*. I 5.1.1 gjorde jeg rede for todelingen mellom denne gruppen og *vanlige sammensetninger*. Nå er det, som tidligere nevnt, ikke meningen å avgjøre per definisjon at de faktorene jeg her regner med, gjør sammensettingen vanskelig. Gruppen kunne for den del hett *sammensetninger med innslag av ikke-vanlige, norske ordstammer*.

Denne hovedgruppen har relativt få medlemmer sammenlignet med den andre hovedgruppen. Jeg vil derfor ta meg plass til å vise en oversikt over alle ordene, før jeg går i gang med å kommentere hva jeg finner. Ordene er rangert fra minst til mest særskrevet, og jeg har i stikkordsform gjort rede for de kompliserende faktorene.

<i>Ord</i>	<i>Særskrivings- prosent</i>	<i>Kompliserende faktor(er)</i>
50-tallet	4,69 %	tall
PC-pakke	16,67 %	forkortelse
DVD-brenner	22,58 %	forkortelse
Odeon-kvalitet	22,95 %	særnavn
Toscana-kart	25,00 %	særnavn
SMS-bud	29,69 %	forkortelse
zoomobjektiv	36,07 %	engelsk ordstamme
78-plater	37,10 %	tall
Tønsberg-skole	42,19 %	særnavn
amerikakoffert	43,33 %	særnavn
Bing & Grøndahl-terrin	50,79 %	særnavn, frase
widescreen-skjerm	55,00 %	engelsk ordstamme
Winchester-knivsamling	55,56 %	særnavn
stå-på-jente	58,73 %	frase
soft touch-knapper	60,66 %	engelsk ordstamme
Coca Cola-boks	66,67 %	særnavn
5-i-1-minnekortleser	95,00 %	tall, frase

Tabell 5.14

Disse sammensetningene er skrevet på mange ulike måter av elevene. Variasjonene går blant annet på tall eller bokstaver for tall, store eller små bokstaver for forkortelser og kreativ engelsk ortografi. Hva som er den riktige skrivemåten for hver av disse sammensetningene, er ikke så viktig i denne sammenhengen. Skrivemåtene over er kun relevante referanser med hensyn til sær- eller samskriving.

Sammensetninger med tall

I denne gruppen er det svært stor forskjell på særskrivingsprosenten til de tre ordene, og jeg vil si litt om hva jeg tror kan være årsak til dette.

50-tallet er en type sammensetning som elevene er vant til å både høre, lese og skrive,

så det er ikke overraskende at nesten alle elevene har

Ord	Særskrivingsprosent
50-tallet	4,69
78-plater	37,10
5-i-1-minnekortleser	95,00

samskrevet denne sammensetningen. *78-plater* har

svært lik struktur, men har trolig et meningsinnhold de

færreste kjenner til. (*78-platen* er grandonkelen til

vinylplaten.) Det er muligens dette som gjør at

særskrivingsprosenten er betraktelig høyere. Det er

også verd å nevne at den omkringliggende teksten i

diktaten er ment å forhindre at ”78 (antall) plater” er en plausibel tolkning. (”Har dessverre

ingen 78-plater.”) *5-i-1-minnekortleser* er det ordet som har høyest særskrivingsprosent i hele

materialet. I motsetning til *78-plater*, så tror jeg at de fleste elevene hadde den nødvendige

bakgrunnskunnskapen for å forstå meningsinnholdet i ordet. Ordet har lav grad av

leksikalisering. Likevel ville de færreste av oss brukt ordet slik det er i diktaten. Hadde du

kjøpt deg en, og skulle fortelle meg det, ville du nok sagt at du hadde kjøpt ”en

minnekortleser som tar fem ulike formater”. Så selv om det er greit å skjønne innholdet av

ordet, er det mange potensielle hindringer når ordet skal skrives: Det har tall, frase og

komplekst for- og etterledd, og det er langt.

I dette materialet gir altså tall-utfordringen kun høy særskrivingsprosent i ordene med lite innarbeidet skrivemåte eller ukjent betydning.

Sammensetninger med forkortelse

Forkortelsene i disse tre ordene er slike som er så innarbeidet i både tale- og skriftspråket at mange trolig vil ha problemer med å huske hva de står for. Likevel er de markert som

forkortelser, i skrift ved at de gjerne får store

bokstaver, og i tale ved at hver bokstav uttales for seg.

De sklir ikke like ubemerket inn i skrift og tale som

akronymer (for eksempel ufo), som ser og høres ut

som en vanlig, liten ordstamme.

Ord	Særskrivingsprosent
PC-pakke	16,67
DVD-brenner	22,58
SMS-bud	29,69

Dette er enkle, korte sammensetninger, som

elevene med sin bakgrunnskunnskap, og gjennom

informasjonen ellers i teksten, med enkelhet burde kunne forstå meningsinnholdet til. Jeg ser

altså ikke noen andre åpenbare særskrivingsfremmende faktorer enn nettopp forkortelsene. Hvis jeg skulle antyde en grunn til hvorfor det er en betydelig forskjell i særskrivingsprosenten til de ulike ordene, så kan det være at SMS-bud, til tross for at ordet har svak leksikalisering, er mer særskrevet fordi det ikke er en mye brukt sammensetning.

Sammensetninger med særnavn

Det er ikke sannsynlig at alle elevene har hørt eller sett alle disse sammensetningene før. Likevel burde de ha en kjent form. Etterleddene er (muligens med unntak av *terrín*) kjente,

<i>Ord</i>	<i>Særskrivingsprosent</i>
Odeon-kvalitet	22,95
Toscana-kart	25,00
Tønsberg-skole	42,19
amerikakoffert	43,33
Bing & Grøndahl-terrín	50,79
Winchester-knivsamling	55,56
Coca Cola-boks	66,67

norske ordstammer, og et særnavn i forleddet indikerer at det er snakk om en variant eller spesifisering av denne ordstammen: produsenten av tingen, stedet den er fra eller befinner seg på og så videre.

De øverste ordene på listen her er enkle sammensetninger. Så når disse har nokså høy særskrivingsprosent, er det vanskelig å forklare det ut fra noe annet enn at forleddet er et særnavn. Her er det faktisk også slik at de to ordene som er mest særskrevet av de fire, også er

de med de trolig mest kjente særnavnene. Dette kan være et sammentreff, for det virker for meg underlig at elevene skulle være mindre tilbøyelige til å samskrive et ord med kjente konstituenten enn fremmede. I forhold til *amerikakoffert* (skrevet med liten bokstav ettersom ”forleddet har mistet sin karakter av proprium” (Faarlund, Lie og Vannebo 1997:89)) så kan det være at mangel på kjennskap til ordet gjør at det nærmest blir uforståelig, kanskje endatil usannsynlig, med mindre man forbinder det med historier om utflyttede nordmenn som returnerer fra Statene med en diger kasselignende koffert med allslags spennende ting i.

De tre siste ordene på listen har ytterligere utfordringer i tillegg til særnavn. I *Bing & Grøndahl-terrín* er forleddet en sideordningsfrase med to særnavn, i tillegg til at *terrín* som nevnt neppe er et mye brukt ord blant ungdommer. *Winchester-knivsamling* har sammensatt etterledd. *Coca Cola-boks* har et særnavn som skal skrives med mellomrom. Her tenker jeg at det muligens kan virke rart for enkelte at forleddet, som er delt med mellomrom, skal bindes sammen med etterleddet; det kan synes som om *Cola-boks* har en nærmere forbindelse enn *Coca Cola*. Det samme kan for øvrig også være utslagsgivende for *Bing & Grøndahl-terrín*.

Sammensetninger med engelsk ordstamme

Igen ser vi at de ordene som får høyest særskrivingsprosent, er ord som har flere hindringer.

De engelske forleddene *widescreen* og *soft touch* er sammensatte, og gir muligheter for

Ord	Særskrivingsprosent
zoom-objektiv	36,07
widescreen-skjerm	55,00
soft touch-knapper	60,66

godkjent særskrivning. Så lenge det sammensatte

forleddet er engelsk, må det være akseptabelt å la

engelske konvensjoner være avgjørende for

rettskrivingen. Det er for øvrig mange elever som har

valgt å samskrive disse engelske sammensetningene,

så det er ikke så lett å si om det er kompleksiteten eller

det at forleddet er ikke-norsk som har gjort at

særskrivingsprosenten er høy. Trolig er det en kombinasjon, ettersom det nettopp er de to

ordene med *sammensatt* engelsk forledd som er mest særskrevet.

Ord	Særskrivingsprosent
Bing & Grøndahl-terrin	50,79
stå-på-jente	58,73
5-i-1-minnekortleser	95,00

Sammensetninger med frase

To av disse ordene har vi allerede sett på i

forbindelse med andre egenskaper. Det virker

generelt som om frase i sammensetning er

særskrivingsfremmende. Vi har også sett at flere

kompliserende faktorer på en gang, eller andre

tilleggsutfordringer, også ser ut til å skru opp særskrivingsprosenten.

Bak særskrivingsprosenten for disse ordene skjuler det seg en rekke ulike taktikker for hvordan man skal skrive sammensatte ord hvor den ene konstituenten er en frase. Det er mange gale måter å gjøre det på, og det er også flere riktige, eller i hvert fall ikke-særskrivende, måter å gjøre det på. Dette vil jeg komme med teksteksempler på i del 5.1.8. Se for øvrig de aktuelle ordene i vedlegg C.

Jeg har nå sett på alle ordene fra diktaten jeg har kategorisert som *sammensetninger med*

kompliserende faktorer. Og det ser virkelig ut til at de fleste faktorene kompliserer

samskrivingen. I forhold til variablene forkortelse, særnavn, engelsk ordstamme og frase har

jeg funnet det sannsynlig at disse har virket som særskrivingskatalysatorer i forsøket. I

forhold til tall tør jeg ikke være like sikker. Her var de tre sammensetningene ulike på flere

måter, og den ene sammensetningen hadde en svært lav særskrivingsprosent. I alle gruppene

var det en del variasjon i særskrivingsprosent. Noen faktorer som ser ut til å slå ut i mer

særskrivning, er ukjent betydning, sammensatte konstituenten med lovlig mellomrom og

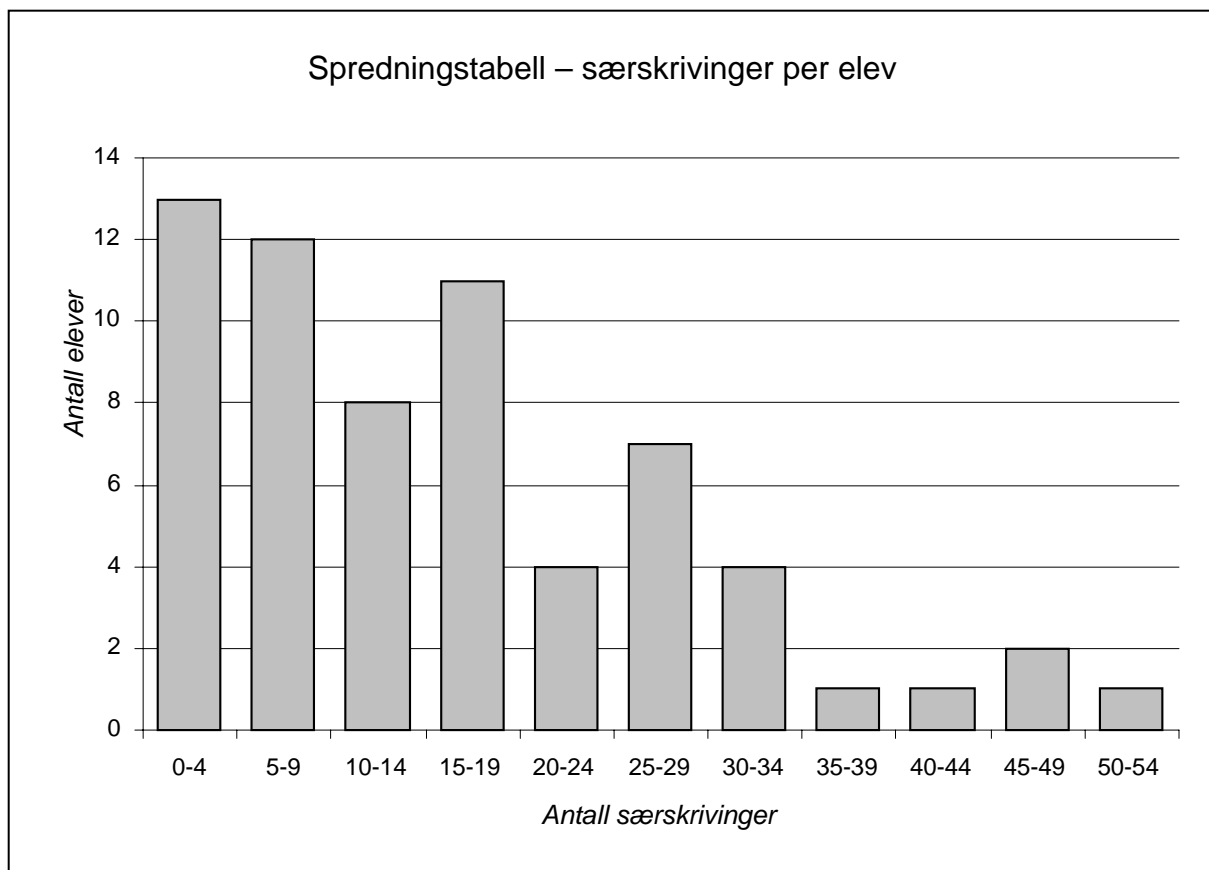
uvanlig uttrykksmåte. Og i tillegg ser det ut til at flere utfordringer på en gang gir ekstra høy særskrivingsprosent. For alle sammensetningsgruppene gjelder for øvrig at antallet ord er nokså lavt, slik at jeg er forsiktig med å antyde hva som er sannsynlig utenfor datamaterialet i denne undersøkelsen.

I del 5.2 skal vi se nærmere på elevenes svar på spørreskjemaene for alle disse sammensetningene, og det vil forhåpentligvis gi en større innsikt i *hvorfor* de ulike faktorene virker særskrivingsfremmende. Men før det skal vi se litt på spredningen av særskrivingsfeilene i informantgruppen.

5.1.7 Spredning i informantgruppen

Beslektet med spørsmålet om hva slags type skrivefeil særskrivning er, et tema jeg behandlet i del 3.3.2, er spørsmålet om hva slags *ferdighet* det er som setter elevene i stand til å samskrive sammensetningen. I denne delen vil jeg se på hvordan særskrivingsfeilene sprer seg i elevmassen. Ved å undersøke *hva slags* særskrivingsfeil informantene med flest og færrest særskrivinger gjør, håper jeg å kunne si noe om hvordan samskrivingsferdigheten er sammensatt.

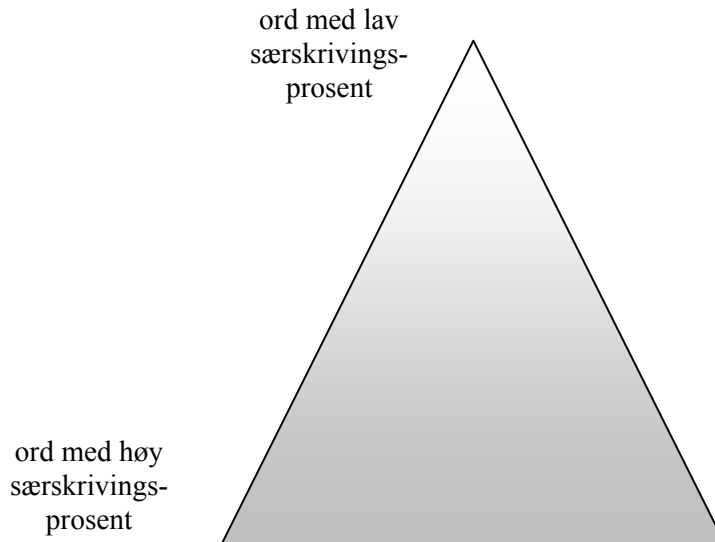
Først ser vi hvordan antall særskrivinger er fordelt på informantene, i figur 5.3.

**Figur 5.3**

Som vi ser av tabellen her, er det kun noen få elever i undersøkelsen som har særskrevet flere sammensetninger enn de har samskrevet. I tillegg er det en betydelig andel som har gått i relativt mange særskrivingsfeller. En god del gjør også få feil. Likevel, selv om teksten elevene ble testet på kanskje ikke er en sannsynlig elevtekst med hensyn på tettheten og utvalget av sammensatte ord, så mener jeg å her ha belegg for å påstå at *de fleste elevene i undersøkelsen har problemer med rett skriving (eller rettskrivning) av sammensatte ord på sitt eget morsmål*. Men i tillegg til å se hvor mange særskrivingsfeil hver elev har, vil jeg undersøke hva slags feil de gjør. La meg først begrunne hvordan jeg tenker meg at dette kan beskrives, og hvorfor det i det hele tatt er interessant å beskrive.

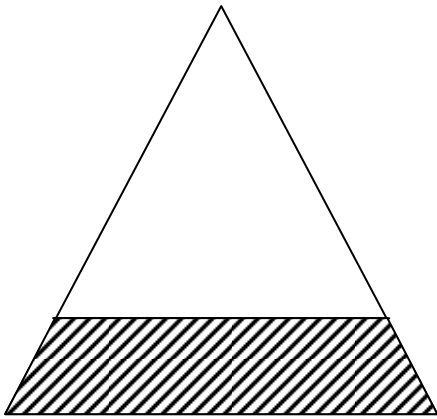
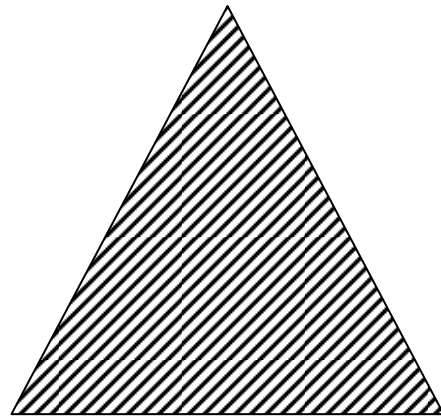
Jeg tenker meg at den totale særskrivningen i informantgruppen kan fremstilles som en pyramide (jmf figur 5.4a). Nederst finner vi enkeltordene med høyest særskrivingsprosent, og øverst ordene med lavest særskrivingsprosent. I den brede enden av pyramiden finner vi altså ord som *5-i-1-minnekortleser* og *altfor*, som er mye særskrevet, og i pyramidens spiss finner vi *innrammet*, *tillegg* og andre ord som ikke er særskrevet i det hele tatt. Bredden på trekanten der hvor et gitt ord befinner seg, sier altså noe om hvor mye ordet er særskrevet i

denne informantgruppen. (Det kunne eventuelt også vært en modell med ord*kategorier* heller enn enkeltord, altså en pyramide hvor vi nederst finner *typer* av ord som særskrives ofte, og øverst typer av ord som særskrives sjeldent.)



Figur 5.4a

Den enkeltes særskriving tenker jeg at i hovedsak kan forventes å fordele seg i denne pyramiden på to måter. Den ene måten jeg tenker at fordelingen kan fremstilles på, er at feltet for den forventede særskrivingen til en gitt person kan beskrives som et *trapes* med felles bunnlinje med pyramiden (skravert felt i figur 5.4b). En person som særskriver relativt lite, vil ha et lavt trapes. En som særskriver relativt mye vil ha et høyt trapes. Den enkeltes tilfeller av særskriving vil falle innenfor dette trapeset. Hvis den enkeltes særskriving ikke lar seg beskrive på denne måten, vil derimot hele særskrivingspyramiden være det forventede feltet for særskriving – for alle informantene (figur 5.4c). Jeg vil da altså ikke regne med at det er noen sammenheng mellom antall og type særskrivinger for de enkelte informantene.

**Figur 5.4b****Figur 5.4c**

Jeg ser altså for meg at ett av to gjelder: Enten så er det de med flest særskrivinger som står for de sjeldneste særskrivingene, samtidig som de med færrest særskrivinger stort sett gjør feil i det nederste sjiktet av særskrivingspyramiden. Eller så gjør alle særskrivere feil fordelt innenfor hele pyramiden.

Jeg vil gjøre noen nedslag i diktatmaterialet for å se om den individuelle særskrivingen kan beskrives av pyramidemodellen i henholdsvis figur 5.4b eller 5.4c.

Grunnen til at jeg synes det er interessant å undersøke hvordan den individuelle særskrivingen kan sammenlignes med hele gruppens, er at jeg mener dette kan si noe om hva slags kunnskap som må til for at særskriveren skal lære å samskrive. Dersom særskrivingspyramiden i figur 5.4b viser seg å være en relevant modell, kan dette indikere at det å gjenkjenne ordgrenser kan beskrives som en trinnvis innsikt.

ANALYSE

	<i>informant</i>	B-14	B-2	J-16	J-20	Ø-7	B-4	J-1	B-18	J-23	Ø-18	Ø-16	Ø-9	B-17
<i>Ord</i>	<i>S-%</i>	(4)	(4)	(5)	(5)	(5)	(17)	(17)	(17)	(19)	(19)	(45)	(46)	(52)
påpeke	1,56 %													
skolegården	1,56 %													x
makssystemet	3,13 %												x	
hjertesukk	3,23 %												-	
stortingsperiode	3,23 %											x		
oppover	3,39 %									-		x		
medfølger	3,51 %													x
skolevalg	4,69 %											x	x	
50-tallet	4,69 %													
skinnfuttal	4,76 %													x
håndkolorert	4,76 %											x		
vaskemaskiner	4,76 %				x								x	x
kobberstikk	4,84 %						x						x	
toppmatede	4,84 %													x
frontmatede	4,84 %													
bussholdeplassen	7,81 %											x	x	x
yrkesveiledning	7,94 %											x	x	x
studieretningsvalg	7,94 %												x	x
skoleelever	8,06 %											x	-	x
nettverkskort	8,20 %											x	x	x
kallenavn	9,38 %				x								x	x
fritidsinteresser	9,52 %								x			x		x
høyoppløselig	9,68 %										x			
kontrollpanel	9,84 %											x	x	x
Bestevenninnen	11,11 %											x		
krafttak	11,29 %								x			x	x	
kontaktlærer	12,50 %						x						x	
skoleproblemer	12,70 %													
høystbydende	14,29 %													x
lagersalg	15,00 %													x
høystbydende	15,52 %								x					
klagebrev	15,63 %								x			x	x	x
skolehverdagen	15,63 %								x			x	x	
Sveivegrammofon	15,87 %						x			x		x		
slimmodeller	16,13 %													x
PC-pakke	16,67 %											x		x
grammofonplater	17,19 %						x	x				x		x
Helgejobb	18,75 %								x			x	x	x
digitalkamera	19,35 %						x					x		x
testvinneren	19,67 %								x			x	x	x
DVD-brenner	22,58 %												x	x
bildeprosesseringsbr.	22,95 %											x	x	x
Odeon-kvalitet	22,95 %									x		x		x

ANALYSE

fokusområde	24,14 %							x	x			x	x		
jubileumseske	24,19 %											x	x	x	
utseendemessig	24,19 %												x	x	
ergonomitilpasset	25,00 %							x	x			x	x	x	
Toscana-kart	25,00 %							x				x	x	x	
superkarakterer	26,98 %												x	x	
spesialtilpasset	28,33 %												x	x	x
perlemorsbelagt	28,33 %												x	x	x
SMS-bud	29,69 %												x	x	x
bildebehandlingsfunksj.	35,59 %												x	x	x
superviktig	35,94 %												x	x	
zoomobjektiv	36,07 %												x	x	x
78-plater	37,10 %												x	x	
Tønsberg-skole	42,19 %												x	x	
amerikakoffert	43,33 %												x	x	x
ungdomsskoleelev	43,55 %												x	x	x
sommerfuglserviset	45,31 %												x	x	x
Kjempefå	48,44 %												x	x	x
Bing & Grøndahl-terrinn	50,79 %												x	x	x
Kjempesannsynlig	53,13 %												x	x	x
widescreen-skjerm	55,00 %												x	x	
Winchester-knivsamling	55,56 %												x	x	x
stå-på-jente	58,73 %												x	x	x
soft touch-knapper	60,66 %												x	x	x
kjempeundervurdert	60,94 %												x	x	x
altfor	66,67 %												x	x	
coca cola-boks	66,67 %												x	x	x
5-i-1-minnekortleser	95,00 %												x	x	x

Tegnforklaring: "x" markerer særskrivning, mens "-" markerer at informanten ikke har skrevet det aktuelle ordet. Stiplede linjer og grå felter er markering av særlig omtalte forhold i min lesning av tabellen.

Tabell 5.16

I tabellen har jeg markert særskrivningstreffene for 13 av informantene mine. Jeg har valgt dem ut etter hvor mange særskrivingsfeil de har, uten først å vurdere hvordan de passer inn i særskrivingspyramiden. Fem av informantene har 4-5 feil, fem har 17-19 feil, og de tre siste, med 45,46 og 52 feil, er de tre informantene med flest registrerte særskrivninger i forsøket.

Slik leser jeg tabellen: Alle de 13 informantene har hovedtyngde nedover i tabellen (dvs. nedover i særskrivingspyramiden). Videre ser det ut til at det i all hovedsak er informantene med flest særskrivninger som står for de sjeldneste delingene. Vi ser også at størsteparten særskrivningene hos informantene med 4 og 5 feil skjer blant ordene med særskrivingsprosent på over 50. Informantgruppen med 17-19 feil gjør få av disse feilene i

sammensetninger med lavere enn 15 % særskriving, men en betydelig mengde derfra og nedover.

I det hele mener jeg å lese ut fra dette materialet at figur 5.3b gir en god beskrivelse av den enkeltes særskriving innenfor en variert gruppe informanter; individets særskriving kan forventes å ligge innenfor et trapes med felles grunnlinje med særskrivingspyramiden, hvor trapesets høyde varierer med informantens totalscore i særskrivings testen. Dette taler for å snakke om elevenes kunnskap om sammensetninger som en trinnvis innsikt, noe jeg tidligere nevnte at burde få pedagogiske konsekvenser for hvordan man betrakter, og eventuelt bekjemper, særskrivingsproblemet i skolen.

Vi vender tilbake til tabellen og ser på noen enkeltord. *Altfor* er et av de mest særskrevne ordene i materialet, delt av hele 2/3 av informantene. Sammenlignet med mange av de andre mye særskrevne ordene, er det her ingen tydelige forskjeller mellom de tre ulike informantgruppene i tabellen. Dette kan vi se i sammenheng med at ordet som nevnt kan synes å stå i særstilling sammenlignet med de andre sammensetningene. Sammenligner vi med for eksempel gruppen av sammensetninger med forsterkende forledd, ser vi at det her er en mye sterkere tendens til at særskrivingshyppighet gjenspeiler de totale prestasjonene. Vi ser altså at det er enkelte ord som vil stille seg utenfor mønsteret for hva slags særskriving vi kan forvente hos de ulike informantene.

Men hvorfor er det i det hele tatt verdifullt å se på de individuelle variasjonene i særskrivingen? Jeg mener det er relevant å se på variasjonen når man skal si noe generelt om særskriving i skolen, eller i norsk språk i det hele tatt. Dersom det er slik at det særskrives mye i elevtekster, så kan det være fort gjort å svartmale situasjonen ved å si at elevene har for dårlige morfologiske kunnskaper. Det kan nok være riktig at elevene har for dårlige morfologikunnskaper, men det at elevene ikke klarer å eksplisitt uttrykke disse kunnskapene, trenger ikke bety at de slett ikke finnes. I mine undersøkelser er det jo faktisk slik at de aller fleste sammensatte ordene er samskrevet av de aller fleste elevene. Elevene har altså i hovedsak mye kunnskap om ordgrenser og samskriving, selv om dette er taus kunnskap. En særskrivingsvaksine verdt å forsøke, kunne da være å hjelpe elevene til å sette ord på denne tause kunnskapen, og å jobbe særlig med de ordkategoriene som skaper usikkerhet.

5.1.8 Andre observasjoner

I denne delen skal vi se på et par ting i diktatmaterialet som ikke er behandlet så langt, temaer som ikke har noe direkte med særskrivning av *ulike* sammensetninger å gjøre, men som er interessant i forhold til særskrivning likevel.

I diktatmaterialet er det lite bruk av bindestrek i sammensatte ord. Overraskende lite. Den anbefalte bruken av bindestrek i sammensetninger, som vi for eksempel finner i *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund, Lie og Vannebo:89f), er svært begrenset. Jeg hadde forventet at usikkerhet i forhold til hvordan sammensetninger skrives, ville vise igjen i overdreven bindestrekbruk. Men elevene synes mer tilbøyelige til å dele helt, fremfor å dele ved hjelp av bindestrek.

Særskrivning skjer i alle tilfeller langs strukturer som finnes i de sammensatte ordene, mellom ulike ordstammer. Det er nettopp dette som er bestemmende for at jeg kaller delingen særskrivning, jamfør definisjonen jeg kom frem til i oppgavens del 3.3.1. De aller fleste særskrivninger i materialet skjer mellom hovedkonstituenten på øverste nivå i sammensetningen. I tillegg er det en og annen særskrivning som ikke markerer skillet mellom hovedkonstituentene. Vi ser på dem i tabellen under:

Særskrivninger uten mellomrom mellom hovedkonstituentene	
Informant	Særskrivning
B-21	bilde behandlingsfunksjoner
J-12	bilde behandlingsfunksjoner
Ø-3	bilde prosesseringsbrikke
Ø-10	bilde prosesseringsbrikke
Ø-14	bilde prosesseringsbrikke
J-6	bussholde plassen
J-7	perle morsbelagt
B-7	studie retningsvalg
B-15	ungdoms skoleelev
Ø-13	ungdoms skoleelev

Tabell 5.17

For noen av disse ordene kan jeg forstille meg at elevene kanskje har en annen forståelse av strukturen i sammensetningen enn meg selv. Når eleven skriver *bilde behandlingsfunksjoner*, kan det tenkes at hun eller han forstår sammensetningen som *behandlingsfunksjoner for bilder* heller enn *funksjoner for bildebehandling*. Lignende omtolkning av sammensetningsstrukturen er mulig for *bilde prosesseringsbrikke* og *studie retningsvalg* også. Kanskje kan også *bussholde plassen* forstås som *plassen for bussholding* (i betydningen buss-stopping)? For de to gjenstående sammensetningene kan jeg derimot ikke se at lignende omtolkninger gir noe fornuftig betydningsinnhold sammen med teksten

sammensetningen står i.

Det kan altså se ut som om noe av særskrivningen som ikke deler langs hovedkonstituentgrenser, kan være knyttet til alternative forståelser av sammensetningene,

men ikke alle disse særskrivningene lar seg forstå på denne måten. Og i tillegg kommer en hel bråte med særskrivninger hvor delingen skjer mellom hovedkonstituenten *og* ved konstituentgrenser dypere nede i ordstrukturen.

Det er altså flere ulike måter å særskrive sammensetninger på, gitt at de består av flere enn to ordstammer, men materialet avslører også at det er mange måter å samskrive hele eller deler av sammensetningene på. Informant Ø-19 skriver for eksempel *Amerikakoffert* og *Toscanakart*, selv om sammensetninger med særnavn med stor bokstav helst skal skrives med bindestrek. Og informantene B-5 og B-16 skriver henholdsvis *ståpå-jente* og *stå-påjente*. For slike imperativsammensetninger er det kanskje ikke noen skrivemåter som er riktigere enn andre.

5.1.9 Oppsummering og vurdering av bemerkelsesverdige funn i diktatmaterialet

Før jeg går over til å se på datamaterialet fra spørreskjemaene, vil jeg gjøre en kjapp oppsummering av det jeg har funnet så langt.

Det virker relevant å skille mellom vanlige sammensetninger og sammensetninger med kompliserende faktorer. Jevnt over er det mye særskrivning av de fleste ordene i sistnevnte gruppe, mens vi så at det er stor variasjon i den første.

Av de vanlige sammensetningene er det enkelte grupper som skiller seg ut i begge retninger. Når vi deler materialet etter ordklasse, ser vi for eksempel at preposisjoner og adverb, både i forledd og etterledd, er lite særskrevet. En ting som trekker opp særskrivingsprosenten kraftig for flere av de ordklassebaserte gruppene, er sammensetninger med forsterkende forledd. Særlig gjelder dette ord med adjektivisk bruk av *kjempe-*.

Når vi sammenligner sammensetninger med og uten fuge-s, kan det se ut som om fuge-s kan virke særskrivningshemmende sammenlignet med ellers tilsvarende ord. En undersøkelse av kompleksitetens betydning for særskrivning indikerer at ordlengde er mer utslagsgivende enn kompleksitet i seg selv.

Sett i forhold til de vanlige sammensetningene, er det i gruppen med kompliserende faktorer langt flere særskrivninger. Det er tydelig at elevene er mer usikre på hvordan de skal skrive ord som er sammensatt når en av hovedkonstituentene er tall, forkortelser, særnavn eller fraser. Alle disse ukurante trekkene jeg undersøkte, kunne i seg selv se ut til å virke særskrivningsfremmende, samtidig som at andre forhold kunne være sannsynlige forklaringer

på forskjeller i særskrivingsprosent mellom sammensetninger med samme type kompliserende faktor.

Jeg ser ikke på dette som en uttømmende analyse. Det er nok mange andre egenskaper ved sammensatte ord som kunne vært utgangspunkt for grupperinger og sammenligninger. Jeg har for eksempel nevnt, og i noen grad tatt hensyn til, leksikalisering og bruk. Leksikalisering er vanskelig å vurdere og måle, og for å si noe mer om brukshyppighet måtte jeg hatt langt bedre kjennskap til elevenes muntlige og skriftlige språkbruk.

Det jeg mener å ha gjort i denne analysen, selv om den har mange begrensninger, er å vise at dette kan være en nyttig måte å undersøke særskrivning på, og at kunnskap om hvilke ord som særskrives hyppigst, burde være mulig å anvende i skriveopplæringen.

5.2 Analyse av datamaterialet fra spørreskjemaene

I denne delen skal jeg se på det materialet jeg samlet inn ved hjelp av spørreskjema, cirka en uke etter diktaten. Som jeg sa i kapittel 4, så valgte jeg å lage så detaljerte spørreskjemaer som mulig, tilpasset strukturen i hvert sammensatte ord. Selv enkeltord hadde ulike skjema varianter – tilpasset informantenes ulike måter å skrive sammensetningene på. Jeg kunne for eksempel ikke stille spørsmål knyttet til fuge-s dersom eleven hadde skrevet det aktuelle ordet uten fuge. Spørreskjemaene egner seg altså ikke for brede sammenligninger.

Det er fire hovedpåstander som går igjen på alle spørreskjemaene. Jeg kunne ha sett på disse spørsmålene for alle sammensetningene under ett, men jeg velger å ikke gjøre det. Jeg ser det som sannsynlig at det at det har vært færre og flere utsagn å ta stilling til, kan ha påvirket hvordan informantene har valgt å vurdere grunnpåstandene. Derfor vil jeg i hovedsak kun sammenligne spørreskjema besvarelsene i grupper med strukturelt like sammensetninger, slik at utsagnene elevene har tatt stilling til, er de samme.

I tillegg til å si seg enig, litt enig eller uenig i ulike utsagn, hadde elevene mulighet til å formulere sine egne begrunnelser til delingen av sammensetningene. Jeg oppfordret særlig til å gjøre dette, og sa de kunne skrive hva som helst dersom de hadde noe på hjertet. En god del av informantene skrev slike kommentarer. Noen skrev mange, mens de fleste skrev en eller to.

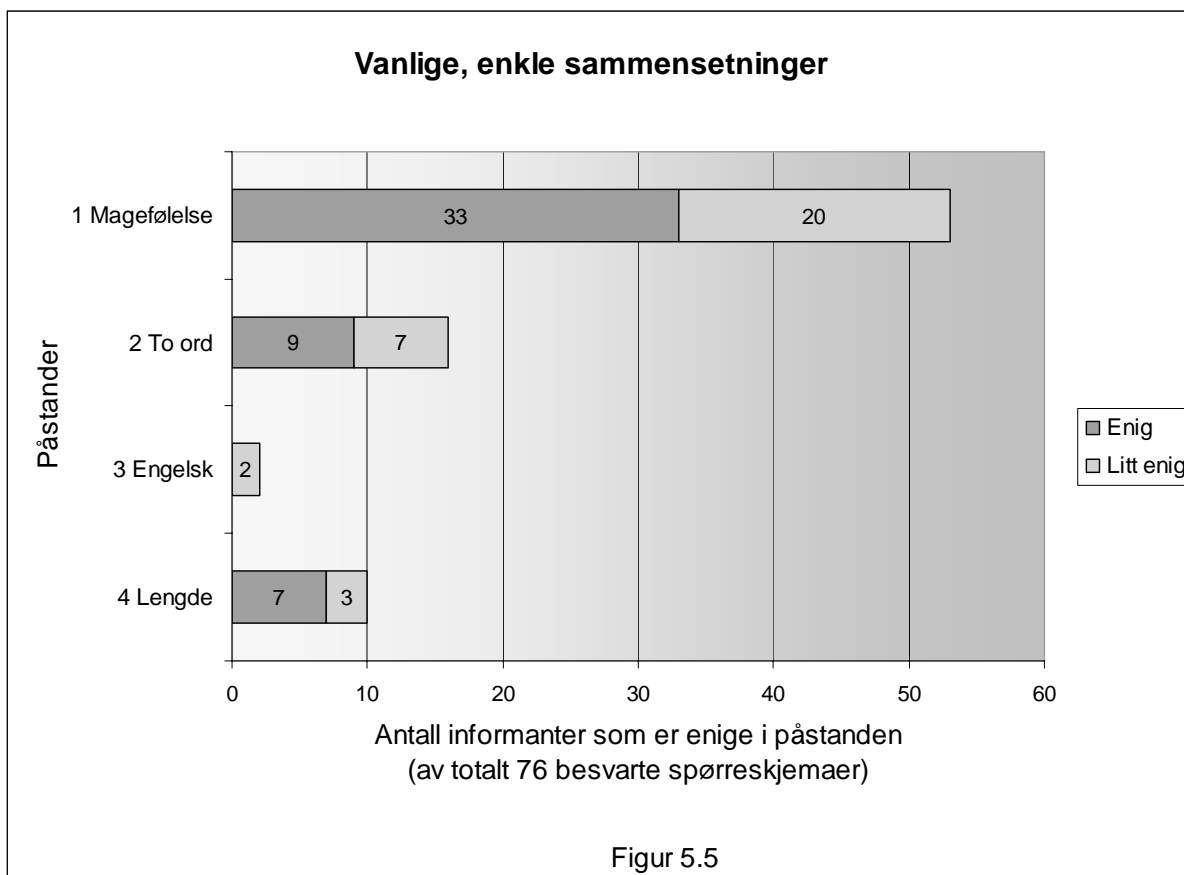
Det er altså ikke noe grunnlag for grundige kvantitative analyser av dette datamaterialet. Jeg vil bruke utvalgte deler av spørreskjemaene til å kommentere utvalgte

deler av funnene i del 5.1. De egenformulerte kommentarene ser jeg på for seg selv, også her gruppert slik at de kan sees i sammenheng med diktatmaterialet.

I del 5.2.1 vil jeg se på gruppen enkle, vanlige sammensetninger. Dette er ord som i spørreskjemaet kun har de fire hovedalternativene. I 5.2.2 ser jeg på gruppen innenfor de vanlige sammensetningene med forsterkende forledd, før jeg i 5.2.3 ser på andre enkeltord innenfor de vanlige sammensetningene med relativt høy særskrivingsprosent. Sammensetningene med kompliserende faktorer ser jeg på i 5.2.4, før jeg vurderer de egenformulerte kommentarene for seg selv i 5.2.5. Denne delen avslutter jeg så med en oppsummering og vurdering av noen av funnene i analysen av spørreskjemaene, i 5.2.6.

5.2.1 Spørreskjemaene: vanlige, enkle sammensetninger

I diagrammet under har jeg samlet besvarelsene av de totalt 76 besvarte spørreskjemaene som vedrører særskrivning av vanlige, enkle sammensetninger. (Den fulle ordlyden av avkryssingsalternativene finnes i tekstboksen under diagrammet.)



Her ser vi at hoveddelen av informantene er enige eller litt enige i påstanden om at det bare ”føles riktig å skrive det slik”. En liten andel mener også ordlengden og oppfattelsen av at delene er to ulike ord har vært relevant. Kun i to av de 76 spørreskjemaene er det markert for engelskpåvirkning, og da bare som ”litt enig”.

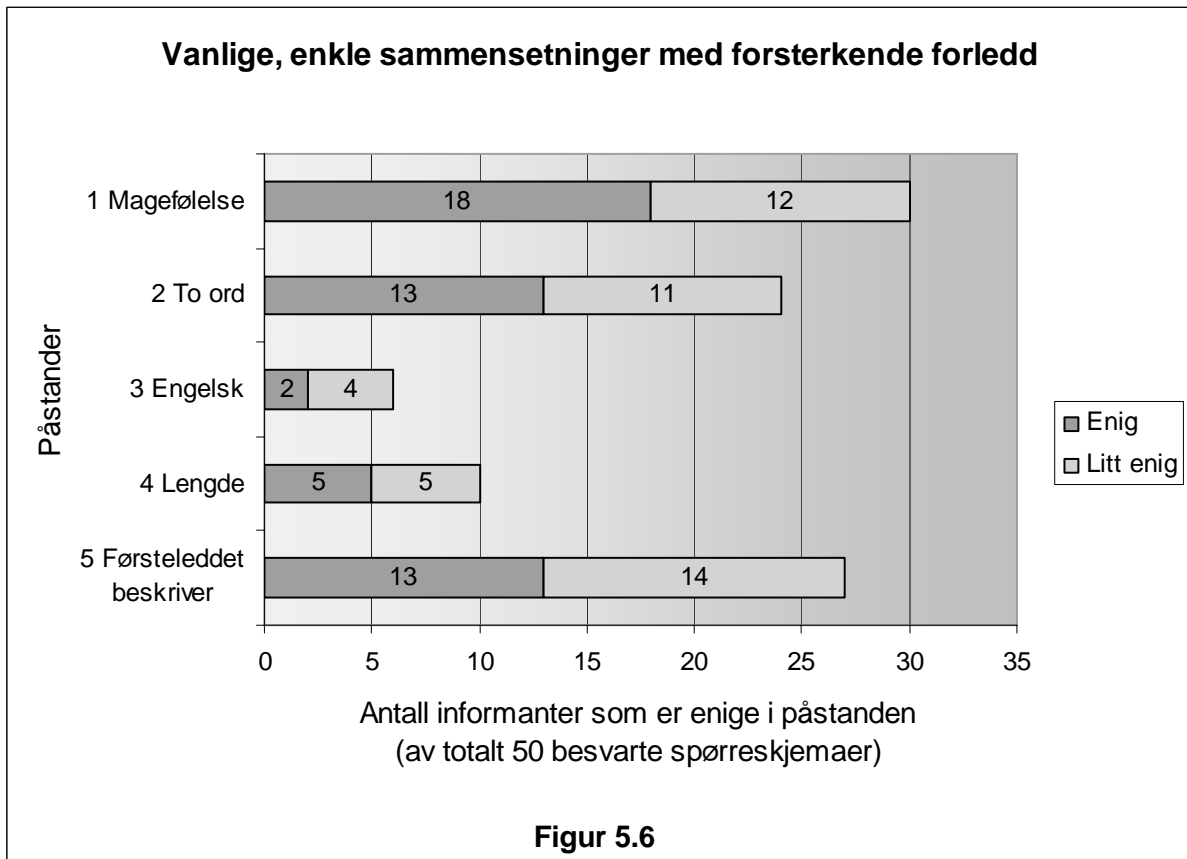
Denne gruppen av spørreskjemaer, vil jeg bruke som sammenligningsgrunnlag når jeg ser på sammensetninger med forsterkende forledd og andre sammensetninger med relativt høy særskrivingsprosent.

Påstandenes ordlyd (jf. figur 5.5)

1. Jeg kan ikke begrunne hvorfor, det bare føles riktig å skrive det slik.
2. Det er to ulike ord. Derfor skal de skrives hver for seg.
3. Sammensatte ord skrives slik med mellomrom på engelsk. Slik kan vi gjøre det på norsk også.
4. Ordet blir langt og vanskeligere å lese dersom det ikke er mellomrom mellom de to delene.

5.2.2 Forsterkende forledd

I figur 5.6 er det en oversikt av informantenes begrunnelser for særskriving av de vanlige, enkle sammensetningene med forsterkende forledd.



Her ser vi det samme som i forrige figur, at den påstanden som flest informanter sier seg enige i, er den om at man bare gjorde det som føltet riktig. Prosentvis er det likevel noe færre treff her enn for gruppen med vanlige, enkle sammensetninger (uten forsterkende forledd). Langt flere av elevene

begrunner derimot særskrivningen med at de oppfatter de to delene som ulike ord, mens lengde vurderes som mindre viktig. Svært mange begrunner også delingen med at det første leddet beskriver det andre. Fortsatt er det få treff på begrunnelsen knyttet til engelsk særskriving.

Forskjellen mellom denne gruppen og gruppen i 5.2.1, vil jeg beskrive som at det her er en sterkere tendens til at informantene velger de konkrete begrunnelsene. Det virker som de har lettere for å forestille seg grunner til deling, sammenlignet med den andre gruppen. Denne tendensen kommer jeg tilbake til når jeg i 5.2.5 ser på de egenformulerte kommentarene.

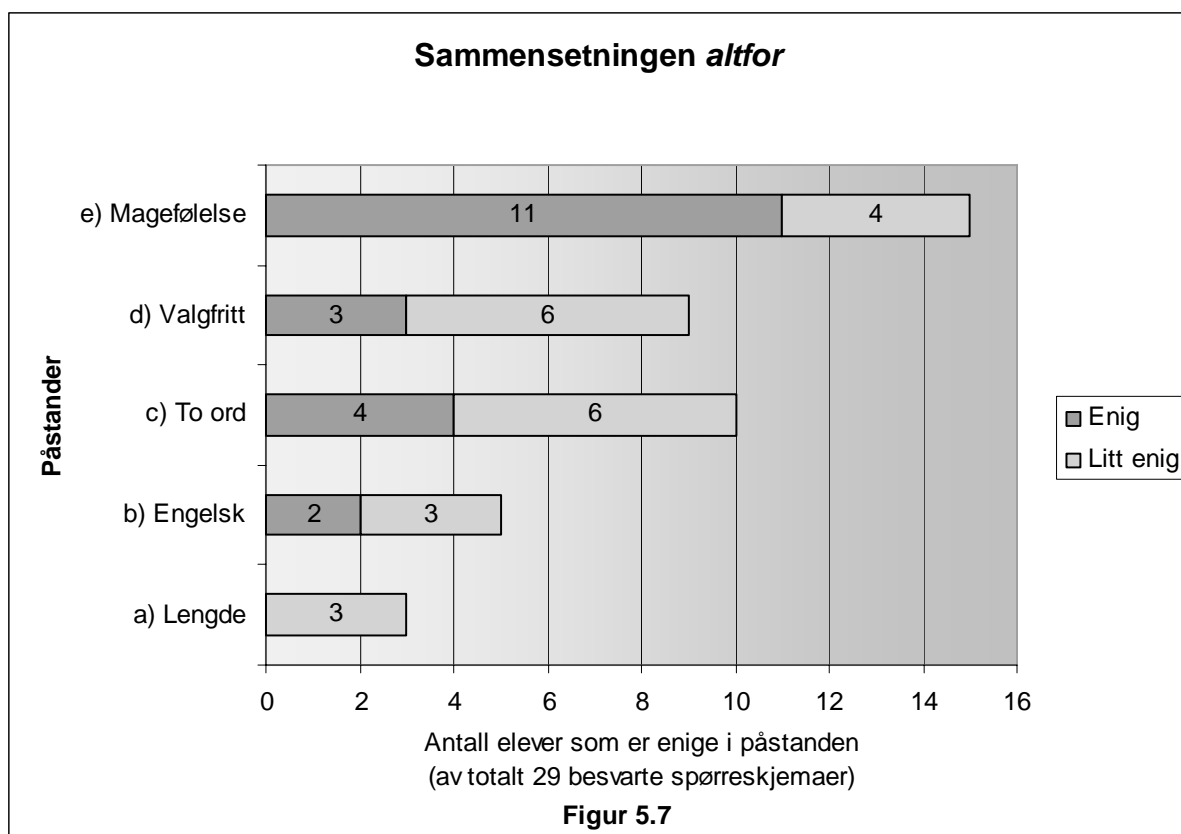
Påstandenes ordlyd (jf. figur 5.6)

1-4: Se tekstboksen forrige side (5.2.1)

5. Det første ordet beskriver det andre. Derfor skal de skrives hver for seg.

5.2.3 Noen enkeltord med høy særskrivingsprosent

Det første ordet vi skal se på, er *altfor*. Dette er det ordet av de vanlige sammensetningene som har høyest særskrivingsprosent, og jeg sa i 5.1.2 at dette er en type sammensetning som kommer i en særstilling.



Selv om det er den hyppigst avkryssede påstanden, er det den samme tendensen som for gruppen med forsterkende forledd, at det er forholdsvis færre informanter som har valgt påstanden om at de særskrev fordi det bare følte riktig. Godt over en tredjedel har krysset av for at de opplever de to delene som to ulike ord. Dette er litt færre enn for sammensetningene med forsterkende forledd, men langt flere enn i sammensetningsgruppen i 5.2.1. 9 av de 29 informantene har krysset av for at det er valgfritt å sær- eller samskriveordet. En av informantene har i tillegg skrevet ”burde vært” ved dette alternativet.

Påstandenes ordlyd (jf. figur 5.7)

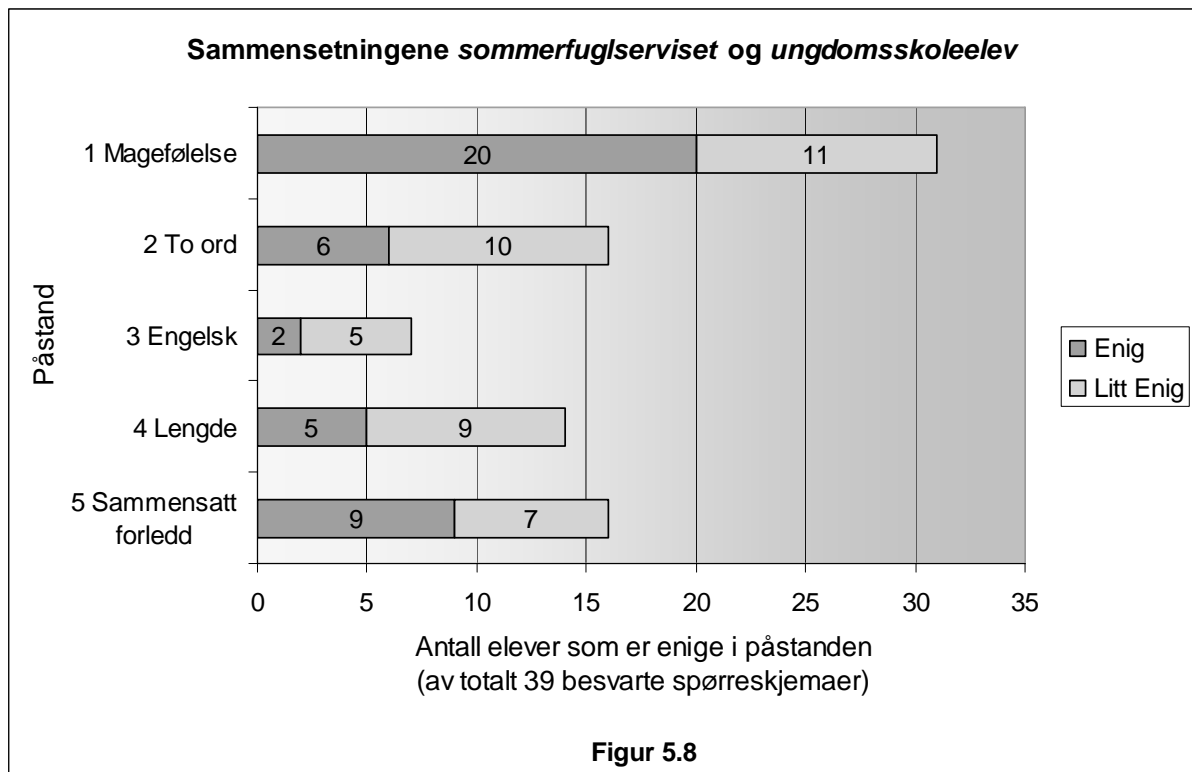
1-4: Se tekstboksen til figur 5.5 i 5.2.1

5. Det er valgfritt om man skal skrive ”alt for” eller ”altfor”.

Altfor er ordet med høyest særskrivingsprosent i gruppen med vanlige sammensetninger, med hele 67 %. Det er ganske interessant at et nokså vanlig, kort ord

særskrives av 2/3 av informantene. Det sier kanskje noe om hvor lite selvfølgelig det er for språkbrukeren at et slikt fast uttrykk skal samskrives, til tross for at det faktisk har en annen betydning enn det særskrevne *alt for*.

To andre ord med høy særskrivingsprosent er *ungdomsskoleelev* og *sommerfuglserviset*. Besvarelsene fra spørreskjemaene til disse to ordene viser jeg i figuren under.



Igjen ser vi tendensen til at de konkrete begrunnelsene er sterkere representert enn for sammenligningsgruppen i 5.2.1. En drøy tredjedel av informantene mener at henholdsvis lengde, sammensatt forledd og det at de oppfatter de to delene som to ord, kan ha vært utslagsgivende for at de har valgt å særskrive sammensetningene. En liten, men ikke ubetydelig, andel av elevene sier seg enig eller litt enig i at det at sammensatte ord kan deles på engelsk, kan ha noe å si for at de selv har delt det sammensatte ordet.

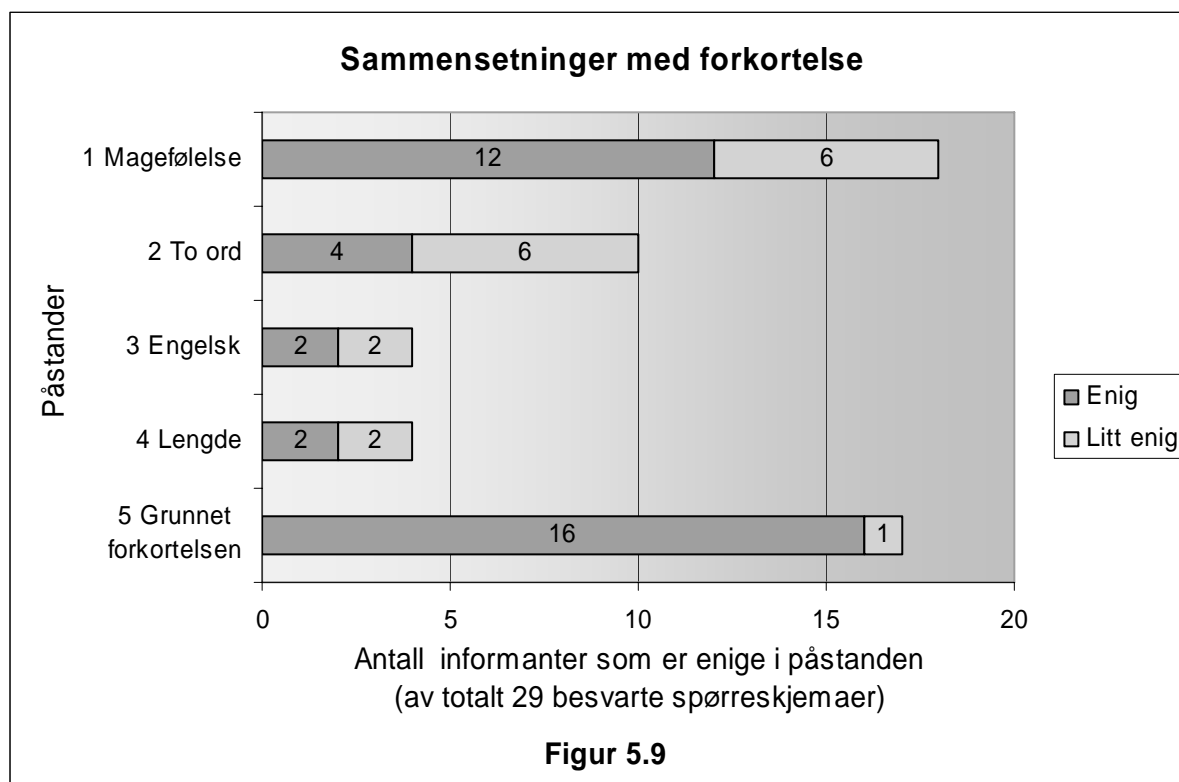
Påstandenes ordlyd (jf. figur 5.8)

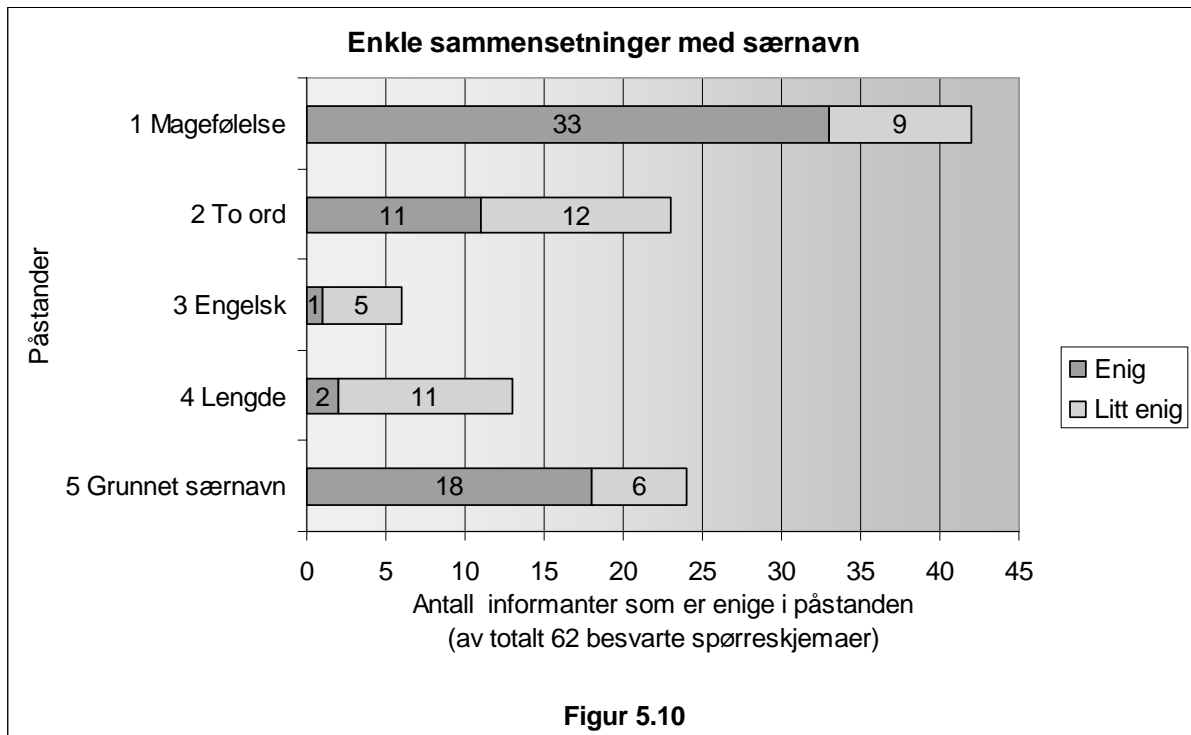
1-4: Se tekstboksen til figur 5.5 i 5.2.1

5. Den første delen, "sommerfugl"/"ungdomsskole", er allerede satt sammen av to deler. Det virker ikke riktig å sette et slikt sammensatt ord sammen med et annet ord igjen uten mellomrom.

5.2.4 Sammensetninger med kompliserende faktorer

Som jeg sa innledningsvis i del 5.2, så skal jeg av praktiske årsaker ikke gjøre rede for alle spørreskjemabesvarelsene, men heller gjøre noen nedslag med hensyn til hva som er interessant i forhold til diktatmaterialet, og i forhold til hva som gir diagrammer med en viss leseverdi. Innenfor hovedgruppen *sammensetninger med kompliserende faktorer* vil jeg se på spørreskjemaene til de tre sammensetningene med forkortelse i ett diagram, og de fire sammensetningene med særnavn som har en ikke-kompleks struktur.





For både sammensetningene med forkortelse og særnavn er det, som for alle de andre gruppene vi har sett på, påstanden om at det ”bare føles riktig” å særskrive, flest informanter som sier seg enige i. I tillegg ser vi her at påstanden om at de to delene er oppfattet som to ord, og påstanden som har med henholdsvis forkortelse og særnavn å gjøre, blir støttet av nokså mange elever. Det at noe flere informanter sier seg enige i påstanden knyttet til lengde for særnavn-sammensetningene enn for forkortelse-sammensetningene, passer bra med at førstnevnte jevnt over er lengre enn de med forkortelse.

Etter at jeg i 5.2.5 har sett på de egenformulerte kommentarene fra spørreskjemaene, vil jeg oppsummere og vurdere det jeg mener er nevneverdige funn i hele del 5.2.

5.2.5 Elevenes egenformulerte kommentarer

På alle spørreskjema-arkene var det et eget felt hvor informantene kunne skrive kommentarer. Hovedformålet med disse kommentarfeltene var at elevene kunne formulere sine egne

Påstandenes ordlyd (jf. figur 5.10)

1-4: Se tekstboksen til figur 5.5 i 5.2.1.

5. Jeg har skrevet det som to ulike ord fordi den første delen er en forkortelse./Det føles galt å sette sammen de to delene når det ene er et stedsnavn og det andre er et vanlig ord. (Ordlyden her varierer litt, ettersom jeg har forsøkt å gjøre påstandene så tett knyttet til det aktuelle ordet som mulig.)

grunner til særskrivning av de enkelte tilfellene, men jeg hadde også presisert at de kunne skrive hva som helst her hvis de hadde noe å si.

En stor del av kommentarene går på at informantene mener særskrivningen skyldes slurv eller hastverk. Andre igjen forsvarer særskrivningen, eller skylder på manglende kunnskap om den aktuelle typen sammensetning. Vi skal her se nærmere på disse kommentarene. Først går jeg gjennom noen av kommentarene til de vanlige sammensetningene, og spesielt de vanlige sammensetningene som har forsterkende forledd, og så ser vi på kommentarene til sammensetningene med kompliserende faktorer. Jeg går kun gjennom et utvalg; i vedlegg G er det en oversikt over alle kommentarene – i den rekkefølgen jeg behandler dem her.

Størsteparten av kommentarene til de vanlige sammensetningene går på slurv og hastverk, og flere skriver at de i ettertid ser at det er riktig å sette ordet sammen. Noen eksempler følger under¹⁰:

bussholdeplassen (bussholde plassen)

(Ø-4) Her ser jeg det er feil det jeg har skrevet. Jeg vet det er bussholdeplassen. Slurvfeil

krafttak (kraft tak)

(B-18) Dette ordet vet jeg skal være i et. (sammensatt)

testvinneren (test vinneren)

(B-1) Dette var bare PGA hastverk, dette skriver jeg vanligvis riktig

(Ø-17) slurv

Her gir altså elevene uttrykk for at de vet hva som er riktig – bare de blir minnet på det, men at de har vært uoppmerksomme i diktatsituasjonen. I forhold til kommentarene om hastverk, så var det slik at jeg hadde oppfordret elevene til å ta den tiden de trengte. Likevel har de muligens hatt et jevnere og raskere skrivetempo enn om de hadde sittet for seg selv og skrevet sine egne tekster, og måtte brukt tid underveis til å sørge for tekstsammenheng og formuleringer.

Før vi går videre og ser på flere kommentarer, vil jeg bare komme tilbake til noe jeg presiserte innledningsvis i del 5.2. Materialet fra spørreskjemaene er ikke kilder til å undersøke grunner til særskrivning på samme måte som diktatmaterialet er det. Det er ikke gitt at informantenes egenvurderinger en uke i etterkant står i samsvar med det som faktisk hendte i gjerningsøyeblikket. Spørreskjemaene blir en slags hypotetiske spørsmål. Det blir også i

¹⁰ Det er noen skrivefeil i enkelte av de egenformulerte kommentarene. Disse har jeg valgt å la stå som de er. All tegnsetting (og mangel på tegnsetting) er også autentisk.

noen tilfeller en vurdering av hvilken *type* skrivefeil særskrivning er. Dersom eleven begrunner særskrivningen med hastverk og slurv, så sies det indirekte at særskrivning er en slurvfeil, en uoppmerksomhetstappe; noe ganske annet enn en feil som er gjort i god overbevisning om at det var riktig. Denne distinksjonen er relevant i forhold til skriveopplæringen. Feil som skyldes slurv, kan kanskje motvirkes ved at elevene konsentrerer seg mer om enkelte delferdigheter når de skriver. Feil som skyldes at man tror at det som er feil, er riktig, må omlæres, og er muligens mer arbeidskrevende å rette på.

Elevene i eksemplene over skylder altså på slurv, og mener de vet hva som er riktig når de bare blir minnet på det. Størstedelen av kommentarene til de vanlige sammensetningene var av en slik art. Enkelte elever vurderer at det er andre grunner enn slurv som gjør at de har valgt å særskrive de sammensatte ordene. Her er to slike kommentarer:

fokusområde (fokus område)
(Ø-18) Høres ikke ut som de passer sammen.

spesialtilpasset (spesial tilpasset)
(B-21) Aldri lært som et ord

Disse to informantene har særskrevet fordi de mente det var riktig, og er overrasket over at det ikke er det. Informant Ø-18 har ikke gjort noen supplerende avkryssninger i skjemaet, mens B-21 krysser seg enig i at spesial og tilpasset er ”to ulike ord” som derfor skal skrives hver for seg, og at ”det bare følte riktig å skrive det slik”. Det er altså ikke begrunnelser som sier noe om hva slags egenskaper ved nettopp denne sammensetningen som gjør det vanskelig å godta at det skal skrives sammen, til tross for at delingen gir ugrammatiske fraser i stedet for grammatisk riktig sammensetning.

Et ord som hadde svært høy særskrivingsprosent, og som har fått mange kommentarer i spørreskjemaene, er *altfor*. Her skal vi se på alle kommentarene:

altfor (alt for)

B-12: Forstår ikke hvorfor jeg skrev det slik. Det er vel det at jeg synes det er vanskelig å få noe som er sagt muntlig ned på papir. Jeg bare skrev ord for ord, og tenkte ikke over det.

B-20: Ren slurvfeil.

Ø-5: Det var egentlig bare en slurvfeil. Jeg skulle begynne på en ny linje og glemte bindestrek.

Ø-6: Fikk liksom ikke plass! (Eleven har delt over linjer.)

Ø-12: Skrivefeil

Ø-13: Ren skrive feil

Ø-16: Jeg ser at det er feil nå.

Ø-17: Det høres ikke ut som et sammensatt ord

Ø-20: Jeg vet egentlig at det skrives "altfor". Det høres også logisk ut å skrive det i to ord, hvis man skal legge trykk på noe.

Her er det en blanding av kommentarer som skylder på slurv eller hastverk og kommentarer som avslører at eleven har særskrevet fordi han eller hun mente det var riktig. Her får vi også se at det ikke nødvendigvis er slik at egenvurderingen står i stil med ferdighetene.

Informantene Ø-5 og Ø-13 skylder på slurv når de blir konfrontert med særskrivningen, men snubler i særskrivingsfellen på nytt. (Ø-5 har for øvrig 9 særskrivingsfeil i diktaten, mens Ø-13 har 40.) Kanskje skyldes ikke særskrivningen bare slurv og hastverk, men bygger på en grunnleggende misforståelse.

Informantene B-12 og Ø-20 har reflektert grundig over hvorfor de har særskrevet *altfor*. B-12 beskriver diktatsituasjonen på en lignende måte jeg selv gjorde i kapittel 4. Det å skrive en diktat, er å omkode noe fra muntlig talestrøm til skriftlig ordstreng. Eleven skriver at han "bare skrev ord for ord", uten å tenke videre over det. Eventuelle pauser mellom lydsekvenser i talestrømmen står ikke i et entydig forhold til ordgrenser og tegnsetting i tilsvarende skrift. Den skrivende må nødvendigvis forstå betydningen av det som sies, og kjenne reglene for hvordan dette skrives. Vel så viktig som ørsmå pauser i talestrømmen, er intonasjon og trykk, for at det som treffer øret skal tilsvare det som nedtegnes av pennen. Kommentaren til informant B-12, og kanskje Ø-20 også, leser jeg som en usikkerhet i forhold til det som, for dem som vet det, er gode hjelpere i talestrømmen for å bestemme hvor ordgrensene går.

For øvrig kan det se ut som om enkelte av elevene har en bruk av ordet *skrivefeil* som er parallell med andres elever bruk av ordet *slurvefeil*. Med en "ren skrive feil" (Ø-13) er nok ment at feilen skyldes slurv, ikke manglende kunnskaper.

I behandlingen av diktatmaterialet så jeg at det var hensiktsmessig å skille ut sammensetninger med forsterkende forledd som en egen gruppe innenfor de vanlige sammensetningene. Her vil jeg se på de egenformulerte kommentarene til disse ordene:

kjempefå (kjempe få)

B-20: Hvorfor dette skal være ett ord forstår ikke jeg..

Ø-13: Oi! trodde det var slik det var.

Ø-17: Har aldri hørt "kjempefå" i et ord.

kjempesannsynlig (kjempe sannsynlig)

B-18: Dette ordet har jeg alldrig lært at skal skrives sånn.

B-20: Jeg synes det høres riktig ut med to ord.

B-21: Har aldri lært at dette skal være et ord

B-22: Har aldri lært hvordan sånne ord egentlig skrives.

kjempeundervurdert (kjempe undervurdert)

B-20: Se forrige side.. ("Jeg synes det høres riktig ut med to ord.")

superkarakterer (super karakterer)

B-1: Hastverk igjen

B-3: Jeg følte at det var mest naturlig å skrive det slik.

superviktig (super viktig)

Ø-16: Det første ordet beskriver det andre, derfor skal de være sammensatte

Ø-17: Når man sier ordet: superviktig, så hører man at det er en liten pause mellom "super" og viktig, derfor skrev jeg 2 ord.

Her er det kun en av elevene som viser til slurv eller hastverk. Resten av reaksjonene er på ulike måter forsvar for hvorfor de har valgt å særskrive. Det at noen av elevene skylder på at de ikke har lært "hvordan sånne ord egentlig skrives" (B-22), mener jeg sier noe om at elevene som skriver dette, ikke klarer å skille mellom sammensetninger med forsterkende forledd (eller adjektiviske forledd, jamfør B-21s kommentar til 'spesial tilpasset' over) og fraser med beskrivende tillegg. Mitt inntrykk av at denne gruppen av sammensetninger med forsterkende forledd er i en særstilling i forhold til elevenes sammenblanding av fraser og sammensetninger, er styrket når jeg ser på de egenformulerte kommentarene sammenlignet med kommentarene til de andre vanlige sammensetningene.

Til slutt her skal jeg se på noen av kommentarene til ordene med kompliserende faktorer. Her var det ikke en fullt så stor del av informantene som skyldte på slurv eller hastverk sammenlignet med de vanlige sammensetningene (sett bort fra de med forsterkende forledd). Jeg ser på kommentarene til noen få av ordene:

Bing & Grøndahl-terrinn (Bing og Grøndahl terrinn)

J-4: Jeg visste ikke hva terrinn var

B-1: Aldri hørt om det før

B-11: Har ingen anelse hva noe av det betyr!

B-16: Det gikk litt for fort for meg, dessuten visste jeg ikke helt hva jeg skrev...

Ø-5: Har aldri hørt ordet før, så jeg vet ikke åssen jeg skal skrive det

Ø-16: Hadde ikke peiling

stå-på-jente

(stå på jente)

B-21: ståpå jente

(stå-på jente)

B-1: Altfor mye hastverk, så jeg skrev feil

Ø-17: Føles riktig å skrive slik. feks. en ordentlig stå-på-hele tida jente. Finner samme type skriving i bøker og tekster på tv.

(ståpå jente)

Ø-16: Bare gjetta på ordet.

Winchester-knivsamling (Winchester knivsamling)

B-12: Navn og ting passer ikke bra sammen.

Ø-18: For det første ordet er engelsk mens det andre er norsk

Her er kommentarene til tre av ordene. De fleste av kommentarene til ordet *Bing & Grøndahl-terrinn* går på at informanten ikke har forstått hva ordet betyr. Det at man kjenner igjen eller forstår ut fra de omkringliggende ordene hva det er man hører, er selvsagt viktig for en korrekt nedtegnelse i skrift. Det er derfor vi ikke uten videre kan skille ordene fra hverandre dersom noen taler til oss på et språk vi ikke forstår. Setningen dette ordet er en del av, er ”Liten Bing & Grøndahl-terrinn i sommerfuglserviset selges i perfekt stand.” Her er det et relevant spørsmål om eleven har forstått ut fra resten av setningen at Bing & Grøndahl er et merkevarenavn, og at det er de som har produsert terrinen. Dersom man ikke vet hva en terrinn er, er det enda mer utfordrende. Det hadde vært interessant å undersøke om informantgruppen hadde hatt en lavere særskrivingsprosent dersom ordet, eller de ulike leddene, hadde vært kjent for dem, men ellers strukturen den samme, som for eksempel i de mulige ordene ’Pompe og Pilt-filmen’ og ’Oslo og Akershus-regionen’. Nå er det vanskelig å vite om særskrivningen skyldes at elevene ikke har forstått strukturen siden de ikke har hørt ordet før, eller om det er strukturen i seg selv som har gjort at mange av elevene har særskrevet.

Forleddet i både *Bing & Grøndahl-terrinn* og *stå-på-jente* er fraser, men i den siste sammensetningen, en imperativsammensetning, er det naturlig å ha bindestrek mellom ordstammene i frasen. Alle de fire elevene som har skrevet kommentarer her, har helt tydelig en følelse av at stå-på hører sammen, slik at delingen skjer mellom de to hovedkonstituentene. Informant B-21, som i utgangspunktet har skrevet ”stå på jente”, foreslår i kommentaren ”ståpå” i ett, men fremdeles med mellomrom mellom denne og neste del. Her virker det slett ikke som om særskrivningen kan skyldes hastverk og slurv, for selv ved nærmere ettertanke har informantene problemer med å se hva som er galt med delingen.

Informantene som har skrevet kommentarer til *Winchester-knivsamling*, er også i forsvarsposisjon. De ser på de to ordstammene som så forskjellige at de ikke er komfortable med å markere dem som ett ord; de kaller det ikke en forglemmelse.

5.2.7 Oppsummering og vurdering av bemerkelsesverdige funn i spørreskjemamaterialet

I denne delen vil jeg gjøre en vurdering av de funnene jeg har gjort i spørreskjemamaterialet, i den rekkefølgen jeg har behandlet dem i de foregående delene. Jeg begynner med avkrysningsdelen av spørreskjemaet.

I alle de ulike spørreskjemagrupperne jeg har sett på, har påstanden ”Jeg kan ikke begrunne hvorfor, det bare føltes riktig å skrive det slik”, vært den som flest informanter har sagt seg enige i. For en del har dette vært den eneste påstanden de har krysset av for, mens en stor del av elevene som har sagt seg enige i en eller flere av de andre påstandene, har krysset av for denne i tillegg. Informantene har generelt altså ikke sett det som en motsetning å si seg enig i denne *og* andre mer konkrete påstander. De mest interessante forskjellene mellom de ulike gruppene har altså vært forholdet mellom de andre påstandene.

I spørreskjemaene til de vanlige, enkle sammensetningene var det relativt få informanter som svarte noe annet enn at de handlet ut fra magefølelse. Av de ulike *typene* egenformulerte kommentarer jeg fant i hele materialet, var det i gruppen ”vanlige sammensetninger” en betydelig overvekt av informanter som mente slurv og hastverk var en viktig årsak til særskrivningen, og flere hevdet også at de *egentlig* visste hva som var riktig. Jeg har ikke noen grunn til å tvile på at elevene, når dette fokuseres, vet hva som er rett av særskrivning eller sammenskriving av vanlige norske sammensetninger. Tallene fra del 5.1 viser at de vanlige (og ikke så lange) sammensetningene jevnt over har ganske lav særskrivingsprosent. Nå har riktignok de aktuelle informantene særskrevet akkurat den sammensetningen det blir spurt om i spørreskjemaet, men de har mest sannsynlig samskrevet en rekke andre lignende ord. Når det gjelder de vanlige sammensetningene, antar jeg, ut fra diktatmaterialet og spørreskjemamaterialet kombinert, at de aller fleste informantene i en fokusert situasjon ville vite *at* det var riktig med samskriving, men at de ikke dermed ville være i stand til å forklare *hvorfor* det er riktig.

Jeg skal ikke gå i dybden her i forhold til de andre gruppene og enkeltordene jeg har sett på, både innenfor de vanlige sammensetningene og de med kompliserende faktorer. Jeg har sagt en del i behandlingen av hver enkelt. Men oppsummert kan jeg si at det som går igjen, er at informantene i stor grad støtter seg til de mer konkrete begrunnelsene, de som er basert på det spesielle ved hvert ords struktur. Påstanden om lengdens betydning for særskrivningen støttes i større grad for de lange ordene enn de kortere, svært mange elever mener særskrivning av sammensetning med forkortelse nettopp skyldes forkortelsen, og så videre. Sett i forhold til min vurdering av hva spørreskjemaet egentlig måler (4.4.2, *Noen*

begrensninger ved spørreskjemaundersøkelsen), hvor jeg antydte at elevene trolig gjør sannsynlighetsvurderinger av egne handlinger, heller enn at de klarer å huske den faktiske motivasjonen for handlingene, så kan man si at informantene i stor grad er enige i mine vurderinger av at enkelte egenskaper ved sammensatte ord kan virke forstyrrende i skriveprosessen, slik at følelsen av at to ordstammer er ulike, overstyrer den tause kunnskapen om at sammensatte ord skal skrives sammen.

Noe litt annet mener jeg at viser seg i forhold til sammensetningene med forsterkende forledd. Her er det også en stor andel av konkrete begrunnelser i avkrysningsdelen, men når vi kommer til de egenformulerte kommentarene, er det tydeligvis en del av informantene som er overrasket over at særskriving er feil, og som selv ved nærmere ettersyn ikke riktig kan få det til å stemme.

Elevene hadde på hvert spørreskjema alltid mulighet til å vurdere en påstand med ordlyden: ”Sammensatte ord skrives slik med mellomrom på engelsk. Slik kan vi gjøre det på norsk også.” I ettertid ser jeg at det kanskje kan være uklart hva elevene skal si seg enige, litt enige eller uenige i her. Jeg ser to mulige tolkninger av påstanden: Informanten kan a) vurdere om hun er enig i at hun *trodde* det var greit å særskrive på norsk, akkurat som på engelsk, eller hun kan b) vurdere om hun er enig i at det *burde* være greit å særskrive på norsk, akkurat som på engelsk. Det kan ofte være vanskelig å sikre at alle informantene forstår det samme med spørsmålene i et spørreskjema. Her velger jeg å tro at de fleste leste påstanden som i a), ettersom det i skjemaet presiseres at jeg er ute etter deres *vurdering av grunner* til de konkrete særskrivingstilfellene, ikke at jeg er ute etter deres *holdninger*.

En liten andel av informantene krysset av for påstanden om engelsk særskriving innflytelse; kun 2 av 76 for de vanlige, enkle sammensetningene, men noe flere i de andre gruppene vi har sett på. Jeg skal ikke påstå at dette viser at engelsk særskriving er uviktig i forhold til norsk særskriving. Selvrapporing kan ikke være grunnlag for å slå fast noe slikt. Men jeg merker meg at elevene i liten grad vurderer engelsk som en viktig påvirkningsfaktor for egen særskriving, og så tar jeg opp igjen spørsmålet om forholdet mellom engelsk særskriving og norsk særskriving i kapittel 6.

De egenformulerte kommentarene delte jeg inn i tre grupper. (1) Når elevene gir begrunnelser for særskriving av vanlige sammensetninger, er det svært mange som skylder på slurv og hastverk, og en god del sier at de ser hva de har gjort feil. (2) For en gruppe innenfor de vanlige sammensetningene, de med forsterkende forledd, velger mange av informantene derimot å forsvare særskrivingen; de har ikke har lært at slike ord skal skrives sammen. Jeg mener dette avslører at de ikke har et bevisst forhold til hva som er ett ord, og at *alle*

sammensetninger skal samskrives. (3) I kommentarene til sammensetningene med kompliserende faktorer, så vi også at noen av informantene forklarer særskrivningen med at de ikke har forstått det de har skrevet. Mange er også usikre selv når de i spørreskjemaet kan lese at det ikke er riktig å skrive det slik de har gjort. Få av disse gir uttrykk for å umiddelbart skjønne hva som er feilen, slik mange gjør i kommentarene til de vanlige sammensetningene. Dette tolker jeg som at det er enkelte sammensetninger, her særlig de med forsterkende forledd og kompliserende faktorer, som for en god del av informantene ikke er så gode å få taket på, selv ikke når de i spørreskjemaet blir konfrontert med feilen.

6. Avslutning: Noen tanker om særskriving som problem.

Er særskriving et problem?

Jeg har i hele denne oppgaven hatt som mål å ikke felle noen dom i spørsmålet om særskriving er et problem; jeg har villet se på særskriving som et interessant fenomen heller enn en plagsom feil. Det vil si, en betydning av spørsmålet har jeg forsøkt å besvare: Er det vanlig at elever særskriver sammensatte ord? Ut fra undersøkelsene mine har jeg svart ja på dette; de fleste typene sammensetninger har vært gjenstand for særskriving av større og mindre deler av informantgruppen.

Men er det et problem *at* elevene særskriver? Gjør det noe? Er det ikke like greit å slippe løs for særskriving?

Mange mener at det ikke er greit at norske skriftspråksbrukere særskriver. Arne Torp (1984) gir i sin artikkel om særskriving to argumenter *mot* at særskriving skal godtas. Det første argumentet er at vi på norsk har ”ei klinkende klar kjensle av hva som er ett ord”, hvor han viser til trykkplassering. Dette sitatet har jeg trukket frem tidligere i oppgaven. Sett i lys av de dataene jeg har analysert, vil jeg stille spørsmålet: Kan vi fremdeles si at vi har en klinkende klar følelse for hva som er ett ord dersom vi ikke klarer å se sammenhengen mellom prosodiske mønstre og grammatiske størrelser? Jeg mener at mange av informantene mine har utvist alt annet enn klar ordfølelse.

Torps andre argument mot frislipp av særskriving var at det ikke er noen regler for dynamikken mellom særskriving og samskriving på engelsk. Dette ser ut til å stemme. Så dersom man ønsker å gi elevene et språk om språket, så er det nok enklest å ha konsekvente regler for markering av hva som er ett ord.

Men gitt at vi er enige om at vi ikke bør endre språknormene som tilsier samskriving av sammensetninger, så kan vi likevel være uenige i hvorvidt det er problematisk at mange språkbrukere ikke holder seg til normen. Her ser jeg relevante argumenter begge veier.

Mye av det fokuset som har vært på særskriving i språkvitenskap-til-folket-kanaler som *Språkteigen* og *Typisk norsk*, har vært at særskriving skaper flertydighet. Ananasringer blir til ananas ringer. Og så videre. Men språket er jo spekket av flertydighet. Og er det ikke slik at konteksten stort sett rydder opp? Mitt inntrykk er at de færreste særskrivinger faktisk gjør skriftlig tekst vanskeligere å forstå.

Langt mer alvorlig for særskriveren er at han står i fare for ikke å få den respekten han fortjener eller ønsker. For hvorfor vekker særskriving følelser? Hva får for eksempel flere

tusen nordmenn til å melde seg inn i en nettbasert klubb kalt *Astronomer mot orddeling*? Er det kanskje slik at noen av oss flirer litt av særskriverne?

Retorisk teori gir oss et rammeverk hvorfra vi kan vurdere hva som er gode tekster og taler. Og hva som ikke er det. Av antikkens språklige dyder er puritas (korrekthet) det første som må på plass når en taler eller skribent skal etablere sin troverdighet i et møte med en lytter eller leser. Jens E. Kjeldsen (2006) skriver i et innføringsverk i moderne retorisk teori:

For det første må språket være grammatisk korrekt. I en skriftlig tekst må ordene for eksempel være riktig stavet. I en tale må de uttales rett. Og i ingen av tilfellene må de ha faktiske feil eller lignende. Slike feil kan virke både støtende på mottageren og ta oppmerksomheten vekk fra det du søker å vinne gehør for. (Kjeldsen 2006:195)

Slik sett kan vi kanskje si at dersom særskrivning er et problem, så er det først og fremst et problem for den særskrivende selv. Så lenge særskrivning ikke er riktig – etter normen, står særskriveren i fare for ikke å bli tatt på alvor. Denne trusselen vil jeg tro er mer reell enn trusselen om ikke å bli forstått.

Bør skolen ta tak i særskrivingsproblemet?

Gjennom arbeidet med språk og tekst i norskfaget får de [les: elevene] trening i å være deltakere i en demokratisk offentlighet og et arbeidsliv som mer enn noen gang er avhengig av mennesker som mestrer språk og tekst. (Læreplaner for kunnskapsløftet – Norsk, 2008:1)

I de nye læreplanene for skolen er det lagt vekt på hvor viktig det er å være en kompetent skriftspråksbruker. Selve deltakelsen i demokratiet kan bryte eller bære avhengig av om du ”mestrer språk og tekst”. Viktigheten av å beherske språknormer, derav rettskrivingsprinsipper, i et slikt samfunn er tydelig.

Vi finner ikke rettskriving omtalt ett bestemt sted i læreplanene for norskfaget. Rettskrivingsnormene skal tilegnes litt etter litt. Etter 2. årstrinn skal eleven ”gradvis ha tilegnet seg kunnskap om sammenhengen mellom lyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk” (Læreplaner for kunnskapsløftet – Norsk, 2008:4), etter 4. årstrinn kunne ” snakke om språk og tekst” (2008:5), og etter 7. årstrinn ”mestre skriftkonsvensjoner som ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner” (2008:6). Etter endt barneskole skal de også kunne ”forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra

grammatikk og tekstkunnskap” (2008:6). På ungdomsskolen og videregående skal denne kunnskapen om språket, og språket om språket, brukes i arbeid med egne tekster – og andres tekster. Fokuset på at elevene skal være hverandres lesere, at elevene skal kunne ”gi nyttig og konstruktiv tilbakemelding til andre i skriftlig arbeid” (2008:8), fordrer at elevene har et språk om språket. Det kan ikke være nok å skrive etter normene; man må også kunne snakke om dem.

Behovet for et språk om språket

Magefølelse kan være nyttig. Mye av kunnskapen om hvordan vi bruker morsmålet vårt, både skriftlig og muntlig, sitter i vanen. Jeg ser likevel minst to forhold som gjør at skoleelever trenger et språk om språket.

Vi har akkurat sett at elevene etter læreplanen for norskfaget skal jobbe med hverandres tekster. Til dette trenger de kunnskap om tekst, og de trenger begreper for til å sette ord på hva det er som gjør tekster gode og hensiktsmessige – eller utilstrekkelige. Og det burde ikke være noen grunn til at vurdering av rettskriving ikke skal være en del av tekstarbeidet. ”For det første må språket være grammatisk korrekt”, skriver Kjeldsen om hvordan den skrivende skal bygge troverdighet i møtet med leseren (2006:195).

I arbeidet med egen tekst kan det nok i mange tilfeller holde å ha en følelse for hva som er riktig og hensiktsmessig, uten at man er i stand til å sette ord på kunnskapen. Men hva om den tause kunnskapen spiller deg et puss? Svært mange av elevene som besvarte spørreskjemaene i undersøkelsen min, begrunnet særskriving med at de bare gjorde det de følte var riktig. Språkfølelsen har villedet dem. Jeg mener det vitner om et behov for å sette ord og begreper på noe vi vanligvis *bare gjør*.

Hvor stort er gapet mellom utvist og nødvendig kunnskap?

Jeg har nå ført en rekke argumenter for at skolen, for elevenes skyld, for at de skal utvikle sin språklige stødighet og selvtillit, bør ta særskriving på alvor. Selv om jeg er forsiktig med å generalisere fra min informantgruppe til skoleelever generelt, så ville det overraske meg om særskriving ikke finnes som feiltyper i de fleste elevgrupper. I tillegg til at informantene mine gav meg mange særskrivinger i diktatundersøkelsen, så fortalte de tre klassenes norsklærere at særskriving er en vanlig feil. Så det er ingen grunn til å tro at særskriving er en feil som kun inntreffer når man fremprovoserer den.

Heller enn at jeg i min undersøkelse har forsøkt å avdekke hvordan elever (generelt) særskriver, så har jeg gjort et forsøk på å si noe om *hvordan man kan undersøke særskrivingsmønstre i en avgrenset elevgruppe*. Det kan være grunn til å tro at særskrivingsmønstrene kan variere mellom ulike elevgrupper, ettersom undervisningsopplegg vil være ulike. Samtidig ville jeg være overrasket dersom andre elevgrupper hadde scoret *helt* annerledes på en særskrivingsstest som tilsvarte den jeg har gjennomført.

Når jeg nå har sett på særskrivingsmønstre og sannsynlige grunner til særskrivning hos over 60 VG1-elever, skal jeg på tampen forsøke å si noe om hva som kreves for å løfte disse elevene opp på et kunnskapsnivå som ville sette dem i stand til å gjennomført samskrive de sammensetningene de er testet på i denne undersøkelsen. Jeg er språkviter, ikke norsklærer, så jeg besitter ikke den nødvendige kompetansen til å sette opp et pedagogisk opplegg. Men jeg vil peke på de kunnskapshullene særskrivningen har avslørt hos elevene. Så får det eventuelt bli opp til pedagogene å oversette dette til didaktikk.

Selv om elevene kan ha hatt ulike, normmotstridende grunner til å særskrive, så kunne det kanskje være mulig å gi dem like, normbaserte grunner til å samskrive. Dette grunnlaget finnes trolig allerede. Norsklæreverk på de ulike klassetrinnene i skolen omtaler nokså sikkert ulike typer orddanning i norsk språk, og hovedprinsippene for sammensetning. En ting er å lære elever *at* sammensetninger skal samskrives. Noe helt annet er å gjenkjenne sammensetningene i alle de ulike variantene de kommer i.

Den største fallgruben for de fleste informantene var sammensetninger som ikke utelukkende består av vanlige, norske ordstammer. Elevene trenger altså å bli gjort oppmerksomme på at konstituentene i sammensetninger kan være av mange forskjellige slag, men at ingen typer konstituent er unnlatt regelen om at sammensetninger skal bindes sammen.

Det at ord med forsterkende forledd, og for så vidt andre ord med adjektivisk forledd, skilte seg ut i særskrivingsmaterialet, antyder at mange elever ikke har et bevisst forhold til dynamikken mellom sammensetninger og fraser. Elevene må kjenne til at ordstammer oppfører seg ulikt om de er forledd i en sammensetning eller om de fungerer som beskrivende tillegg. Dersom man kjenner mulighetene og begrensningene for bygging av ord og fraser, vil man kunne se hvilke ordstammer som skal skrives sammen i et ord, og hva som på lovlig vis kan utgjøre en frase.

Feil spørsmål: Skyldes særskrivning påvirkning fra engelsk?

Det kan se ut som om det kreves mer grammatisk bevissthet fra en språkbruker som skal praktisere konsekvent samskriving enn en som kan sær- og samskrive etter eget velbefinnende. Slik sett kan man si at alle skrivende nordmenn ideelt sett bør ha en nysgjerrighet for språkets mønstre.

Dersom vi velger å beholde samskrivingsnormen, er det ting som tyder på at vi har en jobb å gjøre. Jeg har argumentert for at særskriverne står i fare for å latterliggjøre seg selv, at den komiske effekten særskrivning ofte gir, kan komme i veien for det forfatteren har å si. I et tekstliggjort samfunn har skolen som en av sine viktigste oppgaver å hjelpe elevene til å handle hensiktsmessig ved hjelp av tekst. Da synes jeg ikke vi skal fnyse av kommaregler, samskrivingsregler og store eller små bokstaver; for det korrekte vil i de fleste sammenhenger være hensiktsmessig.

Er det ikke slik at det skyldes påvirkning fra engelsk? er det mange som spør meg når vi snakker om masteroppgaven min. Men jeg har i arbeidet med særskrivingsprosjektet kommet til at det for meg er feil spørsmål. For det første: Jeg tror det er veldig vanskelig å skulle sannsynliggjøre en sammenheng mellom den engelske og den norske særskrivningen. For det andre: Jeg ser ikke at det vil ha noen effekt på særskrivningen om vi skulle finne ut at det faktisk *er* engelskpåvirkning som har skylden. Så i stedet for å fokusere på om engelsk har skylden eller ikke, så ser jeg det som mer formålstjenlig å spørre hva vi kan gjøre for å motvirke særskrivning. Da tror jeg det har noe for seg å kartlegge hvilke sammensetninger som særskrives, og forsøke å se hva det kan si oss om manglende morfologiske og syntaktiske kunnskaper hos språkbrukerne.

7. Litteraturliste

Becker-Christensen, Christian og Peter Widell (1995) *Politikens nudansk grammatik*. Politikens Forlag A/S, København.

Berge, Kjell Lars (1993) ”På søking etter et tolkningsfellesskap.” I Moslet, Inge og Lars Sigfred Evensen (red.): *Skrivepedagogisk fornying*, Gyldendal ad Notam, 1993.

Enger, Hans-Olav og Kristian Emil Kristoffersen (2000) *Innføring i norsk grammatikk. Morfologi og syntaks*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Fasting, Rolf B. og Ragnar Thygesen (2006) *Skrivehjulet: En modell for elevers skrivekompetanse*, Lesesenteret, [online], Universitetet i Stavanger. Tilgjengelig fra http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/skjulte_dokumenter/article2114-975.html [10.11.2008].

Finbak, Liv (2004) *Stavefeil under lupen. Presentasjon av en pedagogisk modell for å beskrive stavefeil*. Vox, Trondheim.

Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo (1997) *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget, Oslo.

Haraldsen, Gustav (1999) *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Holmes, Philip og Ian Hincliffe (2003) *Swedish. A Comprehensive Grammar*. Routledge, London.

Iversen, Harald Morten, Hildegunn Otnes og Marit Skarbø Solem (2004) *Grammatikken i bruk – i tekst og klasserom*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Johannessen, Janne Bondi (2001) ”Sammensatte ord”. I *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, Årgang 19, 2001.

Kjeldsen, Jens E. (2006) *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Spartacus forlag, Oslo

Kulbrandstad, Lars Anders (2005) *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. Universitetsforlaget, Oslo.

Lorentzen, Rutt Trøite (2001) ”Læremiddel for dei små.” I Moslet, Inge (red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Universitetsforlaget, Oslo 2001.

Læreplaner for Kunnskapsløftet – Norsk. Utdanningsdirektoratet. URL: <http://www....>
(Lesedato 22.05.2008) Sidetall i kildehenvisningen viser til sidetall i PDF-filen.

Plag, Ingo (2003) *Word-Formation in English*. Cambridge university press, Cambridge.

Rønhovd, Jarle (1997) *Norsk morfologi*. Ad Notam Gyldendal AS, Oslo.

Sakshaug, Laila (1992) *Særskrivning av sammensette ord i norsk*. Hovedoppgave i nordisk – Universitetet i Trondheim.

Smith, George (2003) *Phonological Words and Derivation in German*. Goerg Olms Verlag, Hildesheim.

Thorell, Olof (1984) *Att blida ord*. Skriptor, Stockholm.

Torp, Arne (1984) *Liker du Gammel Ost og Krum Kaga?* Språknytt nr. 3 – 1984.

Walmsness, Roar (2000) ”Særskrivning av sammensatte ord: en studie av feiltypen hos grunnkurselever i videregående skole”, *NORskrift*, tillegg nr. 6/2000. (Tilsvarende i all hovedsak Walmsness’ hovedoppgave i nordisk språk og litteratur ved Universitetet i Oslo, levert i 1999.)

Åfarli, Tor A. og Laila Sakshaug (2006) *Grammatikk. Syntaks og morfologi med norsk i sentrum*. Det norske samlaget, Oslo.

8. Vedlegg

Innhold

	<i>side</i>
A Diktattekstene	107
B Sammensetningene - usortert.....	109
C En oversikt over alle særskrivningene i diktaten	113
D Utvidet versjon av tabell 5.2 og 5.3	124
E Utvidet versjon av tabell 5.6	127
F Utvidet versjon av tabell 5.9	129
G De egenformulerte kommentarene fra spørreskjemaene	130

A. Diktattekstene

Dette er tekstene jeg brukte da jeg holdt diktat for forsøkspersonene mine. Tanken bak utformingen av tekstene skriver jeg litt om i del 4.3.1.

Diktat 1

Brev til statsministeren

Jeg er en ungdomsskoleelev på en Tønsberg-skole, som har noen hertesukk å komme med. Dette er ikke bare et klagebrev, men jeg synes det er superviktig at folk oppover i maktsystemet får innsyn i hvordan vi skoleelever har det i skolehverdagen.

Først og fremst vil jeg påstå at det er altfor lite yrkesveiledning før videre skolevalg midtveis i tiendeklasse¹¹. Kjempefå har helgejobb, og utplassering¹² er kun noen dager hvert år. Da er det ikke kjempesannsynlig at vi kan gjøre studieretningsvalg som er spesialtilpasset våre evner eller fritidsinteresser.

I tillegg vil jeg påpeke at mobbing i skolegården er et kjempeundervurdert problem. Bestevenninnen min er en stå-på-jente som får kallenavn bare fordi hun får superkarakterer. Også på bussholdeplassen på ettermiddagen er det mobbing, for da er det ikke kontaktlærer til stede.

Håper du kan gjøre et krafttak for disse og andre skoleproblemer i inneværende stortingsperiode.

Hilsen Ida, 13 år.

Diktat 2

Salgsannonser (korttekster)

Fin, liten coca cola-boks og amerikakoffert selges.

Liten Bing & Grøndahl-terrin i sommerfuglserviset selges i perfekt stand.

¹¹ Jeg har valgt å se bort fra sammensetningen *tiendeklasse*, ettersom ordet like gjerne kan forstås som frasen *tiende klasse*.

¹² Jeg tar ikke hensyn til om avledning er en egenskap ved etterleddet eller ved sammensetningen som helhet.

Sjelden Winchester-knivsamling i original jubileumseske med perlemorsbelagt ramme selges til høystbydende.

25 grammofonplater i skinnfutteral fra 50-tallet selges. Send gjerne SMS-bud.

Antikt Toscana-kart selges. Utført i håndkolorert kobberstikk og pent innrammet.

Sveivegrammofon i god Odeon-kvalitet selges. Noe slitt utseendemessig¹³. Har dessverre ingen 78-plater.

Diktat 3

Salgsannonser (korttekster)

Selger rimelig Toshiba PC-pakke med 5-i-1-minnekortleser og widescreen-skjerm. Har innebygget trådløst nettverkskort og DVD-brenner.

Nikon D50 digitalkamera med en rask høyoppløselig bildeprosesseringsbrikke og en rekke bildebehandlingsfunksjoner selges til høystbydende. Et standard zoomobjektiv med praktisk fokusområde medfølger.

Vi selger alle typer vaskemaskiner, både toppmatede, frontmatede og slimmodeller. Nå har vi lagersalg med blant annet testvinneren Candy SC115 med ergonomitilpasset kontrollpanel med soft touch-knapper.

¹³ Jeg regner *-messig* for å være et adjektiv, ikke et suffiks, selv om det kun opptrer som etterledd.

B. Sammensetningene - usortert

Her følger en oversikt over sammensetningene fra diktaten, og rekkefølgen samsvarer med rekkefølgen i diktatteksten. Tabellen opplyser om særskrivingsprosent, samt grunnlaget for prosentutregningen. I tillegg oppgir tabellen ordlengde målt i antall tegn.

	Særskrivinger, prosent	Antall treff	Særskrivinger, antall	Ordlengde, tegn
statsministeren	0 %	64	0	15
ungdomsskoleelev	44 %	62	27	16
Tønsberg-skole	42 %	64	27	13
hjertesukk	3 %	62	2	10
klagebrev	16 %	64	10	9
superviktig	36 %	64	23	11
oppover	3 %	59	2	7
maktsystemet	3 %	64	2	12
innsyn	0 %	63	0	6
skoleelever	8 %	62	5	11
skolehverdagen	16 %	64	10	14
påstå	0 %	63	0	5
altfor	67 %	63	42	6
yrkesveiledning	8 %	63	5	15
skolevalg	5 %	64	3	9
midtveis	0 %	64	0	8

VEDLEGG B - SAMMENSETNINGENE (USORTERT)

Kjempefå	48 %	64	31	8
Helgejobb	19 %	64	12	9
Utplassering	0 %	64	0	12
Kjempesannsynlig	53 %	64	34	16
studieretningsvalg	8 %	63	5	18
spesialtilpasset	28 %	60	17	16
fritidsinteresser	10 %	63	6	17
tillegg	0 %	64	0	7
påpeke	2 %	64	1	6
skolegården	2 %	64	1	11
kjempeundervurdert	61 %	64	39	18
Bestevenninnen	11 %	63	7	14
stå-på-jente	59 %	63	37	10
kallenavn	9 %	64	6	9
superkarakterer	27 %	63	17	15
bussholdeplassen	8 %	64	5	16
ettermiddagen	0 %	63	0	11
kontaktlærer	13 %	64	8	12
krafttak	11 %	62	7	8
skoleproblemer	13 %	63	8	14
inneværende	0 %	62	0	11
stortingsperiode	3 %	62	2	17
coca cola-boks	67 %	63	42	12

VEDLEGG B - SAMMENSETNINGENE (USORTERT)

amerikakoffert	43 %	60	26	14
Bing & Grøndahl-terrin	51 %	63	32	19
sommerfuglserviset	45 %	64	29	18
Winchester-knivsamling	56 %	63	35	21
jubileumseske	24 %	62	15	13
perlemorsbelagt	28 %	60	17	15
høystbydende	14 %	56	8	12
grammofonplater	17 %	64	11	15
skinnfuttal	5 %	63	3	13
50-tallet	5 %	64	3	8
SMS-bud	30 %	64	19	6
Toscana-kart	25 %	60	15	11
Utført	0 %	63	0	6
håndkolorert	5 %	63	3	12
kobberstikk	5 %	62	3	11
innrammet	0 %	62	0	9
Sveivegrammofon	16 %	63	10	15
Odeon-kvalitet	23 %	61	14	13
utseendemessig	24 %	62	15	14
78-plater	37 %	62	23	8
PC-pakke	17 %	60	10	7
5-i-1-minnekortleser	95 %	60	57	17
widescreen-skjerm	55 %	60	33	16

VEDLEGG B - SAMMENSETNINGENE (USORTERT)

innebygget	0 %	62	0	10
trådløst	0 %	61	0	8
nettverkskort	8 %	61	5	13
DVD-brenner	23 %	62	14	10
digitalkamera	19 %	62	12	13
høyoppløselig	10 %	62	6	13
bildeprosesseringsbrikke	23 %	61	14	24
bildebehandlingsfunksjoner	36 %	59	21	26
høystbydende	16 %	58	9	12
zoomobjektiv	36 %	61	22	12
fokusområde	24 %	58	14	11
medfølger	4 %	57	2	9
vaskemaskiner	5 %	63	3	13
toppmatede	5 %	62	3	10
frontmatede	5 %	62	3	11
slimmodeller	16 %	62	10	12
lagersalg	15 %	60	9	9
testvinneren	20 %	61	12	12
ergonomitilpasset	25 %	60	15	17
kontrollpanel	10 %	61	6	13
soft touch-knapper	61 %	61	37	16

C. En oversikt over alle særskrivinger i diktaten

Her følger en tabell som viser alle særskrivinger jeg har registrert i diktatmaterialet, sortert på antall særskrivinger per sammensetning.

5-i-1-minnekortleser	<i>Varianter</i>	antall
57 orddelingstilfeller	5 - 1 minnekortleser	1
diktat 3	5 i 1 minnekort leser	6
Andel særskriving:	5 i 1 minnekortleser	12
	5 i 1 minneleser	2
	5 i en minnekort leser	2
	5 i en minnekortleser	7
	5 in 1 minnekort leser	1
	5/1 minnekort leser	1
	5-1 minnekortleser	1
	5i1 kort minneleser	1
	5i1 minnekort leser	2
	5-i-1 minnekort leser	1
	5i1 minnekortleser	10
	5-i-1 minnekortleser	3
	fem i en minekort leser	1
	fem i en minnekort leser	2
	fem i en minnekortleser	2
	fem i enminnekortleser	1
	fem-i-en minnekort-leser	1
		<hr/> 57 <hr/>
altfor	<i>varianter</i>	antall
42 orddelingstilfeller	alt for	<hr/> 42 <hr/>
diktat 1		<hr/> 42 <hr/>
coca cola-boks	<i>varianter</i>	antall
42 orddelingstilfeller	coca cola boks	16
diktat 2	Coca Cola boks	3
	cocacola boks	3
	CocaCola boks	1
	coca-cola boks	17
	cocca cola boks	1
	cola boks	1
		<hr/> 42 <hr/>

kjempeundervurdert	<i>varianter</i>	antall
39 orddelingstilfeller	kjempe under vurdert	1
diktat 1	kjempe undervudert	1
	kjempe undervudert	37
		39
stå-på-jente	<i>varianter</i>	antall
37 orddelingstilfeller	stå på jente	10
diktat 1	"stå på" jente	1
	ståpå jente	18
	stå-på jente	4
	ståpå kvinne	1
	"ståpå" jente	2
	"stå-på" jente	1
		37
soft touch-knapper	<i>varianter</i>	antall
36 orddelingstilfeller	soft knapper	1
diktat 3	soft touch knapper	9
	"soft touch" knapper	1
	soft touck knapper	1
	soft toutch knapper	1
	soft tuch knapper	1
	soft tutch knapper	2
	softgutuch knapper	1
	softtouch knapper	8
	soft-touch knapper	6
	softtuch knapper	2
	soft-tuch knapper	1
	softtutch knapper	2
	soft-tutch knapper	1
		37
Winchester-knivasmling	<i>varianter</i>	antall
35 orddelingstilfeller	whinchester kniv samling	1
diktat 2	vinchester kniv samling	1
	winchester kniv samling	1
	Winchester kniv samling	3
	vinchaster knivsamling	1
	Vinchester knivsamling	2
	vindtjesta knivsamling	1
	vindtjester knivsamling	1
	vinsjester knivsamling	1
	vintjester knivsamling	1
	wienchester knivsamling	1
	wincester knivsamling	1
	Winchester knivsamling	9

	winchester knivsamling	8
	Windchester knivsamling	1
	Winnchester knivsamling	1
	Winschester knivsamling	1
		<u>35</u>
kjempesannsynlig	<i>varianter</i>	antall
33 orddelingstilfeller	kjempe sannsynelig	7
diktat 1	kjempe sannsynlig	26
	kjempe sansynelig	1
		<u>34</u>
Bing og Grønndahl-terrinn	<i>varianter</i>	antall
32 orddelingstilfeller	Bind og Grønndal terrinn	1
diktat 2	bing & grøndal terrinn	1
	Bing og Grønndahl terrinn	1
	bing og Grøndal terrinn	1
	bing og grøndal terrinn	4
	Bing og Grøndal terrinn	1
	bing og grønndal terrinn	1
	Bing og grønndal terrinn	1
	Bing og Grønndal terrinn	5
	bing og grønndal terrinn	6
	Bing og Grønndal terrinn	1
	bing og grønndal terrinn	6
	bing og grønndal terrinn	1
	"Bing og Grønndal" terrinn	1
	bong og grønndal terrinn	1
		<u>32</u>
wide screen-skjerm	<i>varianter</i>	antall
32 orddelingstilfeller	vide screan skjerm	1
diktat 3	vide screen skjerm	1
	weid skreen skjerm	1
	wide screen skjerm	1
	whitscreen skjerm	1
	widescrean skjerm	2
	widescreen skjerm	20
	wiedscreen skjerm	1
	witscrem skjerm	1
	wide-screen skjerm	4
		<u>33</u>
kjempefå	<i>varianter</i>	antall
31 orddelingstilfeller	kjempe få	31
diktat 1		<u>31</u>

sommerfuglserviset	<i>varianter</i>	antall
29 orddelingstilfeller	sommer fuggel serviset	1
diktat 2	sommer fugl service	1
	sommerfugel servis	1
	sommerfugel servise	1
	sommerfugel servises	1
	sommerfugl service	3
	sommerfugl servis	1
	sommerfugl servise	7
	sommerfugl serviser	4
	sommerfugl servises	1
	sommerfugl serviset	6
	sommerfugl særvise	1
	sommerfulg servise	1
		29
amerikakoffert	<i>varianter</i>	antall
27 orddelingstilfeller	america koffert	1
diktat 2	Amerika koffert	12
	amerika koffert	12
	amerika kopper	1
		26
Tønsberg-skole	<i>varianter</i>	antall
27 orddelingstilfeller	tønsberg skole	5
diktat 1	Tønsberg skole	17
	Tønsberg ungdomsskole	1
	Tønsbergs skole	3
	tønsbergs skole	1
		27
ungdomsskoleelev	<i>varianter</i>	antall
27 orddelingstilfeller	ungdoms skoleelev	2
diktat 1	ungdomskole elev	2
	ungdomsskole elev	21
	ungdomsskole eleven	1
	ungdomsskolen elev	1
		27
78-plater	<i>varianter</i>	antall
23 orddelingstilfeller	78 plate	1
diktat 2	78 plater	21
	syttiåtte plater	1
		23

superviktig	<i>varianter</i>	antall
23 orddelingstilfeller	super viktig	23
diktat 1		23
zoom-objektiv	<i>varianter</i>	antall
22 orddelingstilfeller	zom objektiv	1
diktat 3	zoom obbjektiv	1
	zoom objektiv	20
		22
bildebehandlingsfunksjoner	<i>varianter</i>	antall
20 orddelingstilfeller	bilde behandlings funksjoner	6
diktat 3	bilde behandlingsfunksjoner	2
	bildebehandlings funksjoner	12
	bildebehandling funksjoner	1
		21
SMS-bud	<i>varianter</i>	antall
19 orddelingstilfeller	SMS bud	9
diktat 2	sms bud	10
		19
perlemorsbelagt	<i>varianter</i>	antall
17 orddelingstilfeller	perle belagt	1
diktat 2	perle mors belagt	1
	perle mors belakte	1
	perle morsbelagt	1
	perlemor bellagt	1
	perlemors belagt	9
	perlemors belakte	1
	perlemos belagt	2
		17
superkarakterer	<i>varianter</i>	antall
17 orddelingstilfeller	super karakterer	17
diktat 1		17
høystbydende	<i>varianter</i>	antall
17 orddelingstilfeller	høyds bydende	1
fra diktat 2 og 3	høyst budene	1
	høyst bydende	12
d2 - 8 tilfeller	høyst bydene	2
d3 - 9 tilfeller	høyts budene	1
		17

spesialtilpasset	<i>varianter</i>	antall
16 orddelingstilfeller	spesial tilpasset	14
fra diktat 2	spesiall tilpasset	1
	spesialt tilpasset	2
		<u>17</u>

ergonomitilpasset	<i>varianter</i>	antall
15 orddelingstilfeller	eregoni tilpasset	1
diktat 3	ergonomi tilpasset	14
		<u>15</u>

jubileumseske	<i>varianter</i>	antall
15 orddelingstilfeller	jubeleums eske	1
diktat 2	jubileums eske	13
	jumileum esker	1
		<u>15</u>

Toscana-kart	<i>varianter</i>	antall
15 orddelingstilfeller	Toscana kart	3
diktat 2	toscana kart	1
	toskada kart	1
	Toskana kart	4
	toskana kart	6
		<u>15</u>

utseendemessig	<i>varianter</i>	antall
15 orddelingstilfeller	utseende messig	13
diktat 2	utsende messig	1
	utsene messig	1
		<u>15</u>

bildeprosesseringsbrikke	<i>varianter</i>	antall
14 orddelingstilfeller	bilde proseserings brikke	1
diktat 3	bilde proseseringsbrikke	2
	bilde prosessering-brikke	1
	bilde prosesserings brikke	1
	bilde prossersringsbrikke	1
	bilde prosseserings brikke	2
	bildeprosaserings brikke	1
	bildeprosseserings brikke	2
	bildeprossesering brikke	1
	bildeprosseserings brikke	1
	bildeprossiserings brikke	1
		<u>14</u>

DVD-brenner	<i>varianter</i>	antall
14 orddelingstilfeller	DVD brenner	9
diktat 3	dvd brenner	5
		14
fokusområde	<i>varianter</i>	antall
14 orddelingstilfeller	fokus område	11
diktat 3	fokus områder	1
	fokus området	2
		14
Odeon-kvalitet	<i>varianter</i>	antall
13 orddelingstilfeller	hodeon kvalitet	1
diktat 2	Odeon kvalitet	1
	odeon kvalitet	11
	Ordeon kvalitet	1
		14
digitalkamera	<i>varianter</i>	antall
12 orddelingstilfeller	digital kamera	12
diktat 3		12
testvinneren	<i>varianter</i>	antall
12 orddelingstilfeller	test vinneren	12
fra diktat 4		12
grammofonplater	<i>varianter</i>	antall
11 orddelingstilfeller	gramafon plater	1
diktat 2	grammaføl plater	1
	grammafon plater	1
	grammofon plater	4
	gramofon plater	4
		11
helgejobb	<i>varianter</i>	antall
11 orddelingstilfeller	helge jobb	12
diktat 1		12
klagebrev	<i>varianter</i>	antall
10 orddelingstilfeller	klage brev	10
diktat 1		10

PC-pakke	<i>varianter</i>	antall
10 orddelingstilfeller	pc pakke	6
diktat 3	PC pakke	3
	Pc pakke	1
		<u>10</u>
skolehverdagen	<i>varianter</i>	antall
10 orddelingstilfeller	skole hverdagen	10
diktat 1		<u>10</u>
slimmodeller	<i>varianter</i>	antall
10 orddelingstilfeller	slim modeller	10
diktat 3		<u>10</u>
sveivegrammofon	<i>varianter</i>	antall
10 orddelingstilfeller	sveive grammafon	2
diktat 2	sveive grammofon	3
	sveive gramofon	5
		<u>10</u>
kontaktlærer	<i>varianter</i>	antall
8 orddelingstilfeller	kontak lærer	1
diktat 1	kontakt lærer	7
		<u>8</u>
lagersalg	<i>varianter</i>	antall
8 orddelingstilfeller	lager salg	9
diktat 3		<u>9</u>
skoleproblemer	<i>varianter</i>	antall
8 orddelingstilfeller	skole problemer	8
diktat 1		<u>8</u>
beste venninnen	<i>varianter</i>	antall
7 orddelingstilfeller	beste venninen	2
diktat 1	beste venninnen	5
		<u>7</u>
fritidsinteresser	<i>varianter</i>	antall
6 orddelingstilfeller	fritids innteres	1
diktat 1	fritids interesser	4
	fritids problemer	1
		<u>6</u>

høyoppløselig 6 orddelingstilfeller diktat 3	<i>varianter</i> høy oppløselig	antall 6 <hr/> 6
kallenavn 6 orddelingstilfeller diktat 1	<i>varianter</i> kalle navn	antall 6 <hr/> 6
kontrollpanel 6 orddelingstilfeller diktat 3	<i>varianter</i> kontroll panel	antall 6 <hr/> 6
krafttak 6 orddelingstilfeller diktat 1	<i>varianter</i> kraft tak	antall 7 <hr/> 7
bussholdeplassen 5 orddelingstilfeller diktat 1	<i>varianter</i> buss holder plassen bussholde plassen bussholder plassen	antall 1 2 2 <hr/> 5
nettverkskort 5 orddelingstilfeller diktat 3	<i>varianter</i> nettverks kort	antall 5 <hr/> 5
skoleelever 5 orddelingstilfeller diktat 1	<i>varianter</i> skole elever	antall 5 <hr/> 5
studieretningsvalg 5 orddelingstilfeller diktat 1	<i>varianter</i> studie retningsvalg studie rettnings valg studieretnings valg	antall 1 1 3 <hr/> 5
yrkesveiledning 5 orddelingstilfeller fra diktat 2	<i>varianter</i> yrkes veiledning	antall 5 <hr/> 5

frontmatede 3 orddelingstilfeller diktat 3	<i>varianter</i> front matede front matere	antall 1 2 <hr/> 3
håndkolorert 3 orddelingstilfeller diktat 2	<i>varianter</i> hånd kolorert	antall 3 <hr/> 3
kobberstikk 3 orddelingstilfeller diktat 2	<i>varianter</i> kobber stikk kopper stikk	antall 2 1 <hr/> 3
skinnfutral 3 orddelingstilfeller diktat 2	<i>varianter</i> skinn futral	antall 3 <hr/> 3
skolevalg 3 orddelingstilfeller diktat 1	<i>varianter</i> skole valg	antall 3 <hr/> 3
toppmatede 3 orddelingstilfeller diktat 3	<i>varianter</i> topp matede topp matere	antall 1 2 <hr/> 3
vaskemaskiner 3 orddelingstilfeller diktat 3	<i>varianter</i> vaske maskiner	antall 3 <hr/> 3
50-tallet 3 orddelingstilfeller diktat 2	<i>varianter</i> 50 tallet femti tallet	antall 2 1 <hr/> 3
hertesukk 2 orddelingstilfeller diktat 1	<i>varianter</i> hjerne sukk	antall 2 <hr/> 2

maktsystemet	<i>varianter</i>	antall
2 orddelingstilfeller	makt systemet	<u>2</u>
diktat 1		<u>2</u>
medfølger	<i>varianter</i>	antall
2 orddelingstilfeller	med følger	<u>2</u>
diktat 3		<u>2</u>
oppover	<i>varianter</i>	antall
2 orddelingstilfeller	opp over	<u>2</u>
diktat 1		<u>2</u>
stortingsperiode	<i>varianter</i>	antall
2 orddelingstilfeller	stortings periode	<u>2</u>
diktat 1		<u>2</u>
<i>Enkeltilfeller</i>		antall
diktat 1	skole gården (skolegården)	1
diktat 1	på peke (påpeke)	1
<i>Ikke særskrevet</i>		antall
diktat 1	statsministeren	0
diktat 1	innsyn	0
diktat 1	påstå	0
diktat 1	midtveis	0
diktat 1	utplassering	0
diktat 1	tillegg	0
diktat 1	ettermiddagen	0
diktat 1	inneværende	0
diktat 2	innrammet	0
diktat 2	innebygget	0
diktat 2	trådløst	0

D. Utvidelse av tabell 5.2 og 5.3

(Tabell 5.2 og 5.3 hører til del 5.1.2, *Ordklasse - etterledd og forledd.*)

Dette er en tabell som viser særskrivingsprosenten til alle sammensetningene som kun består av vanlige, norske ordstammer. Sammensetningene er kategorisert etter ordklasse til henholdsvis for- og etterledd (dvs. hele sammensetningen).

	Særskrivinger, prosent	Ordlengde, tegn	Ordklasse Forledd	Ordklasse Hele ordet
superviktig	35,94 %	11	adj	adj
spesialtilpasset	28,33 %	16	adj	adj
høystbydende	14,29 %	12	adj	adj
høyoppløselig	9,68 %	13	adj	adj
høystbydende	15,52 %	12	adj	adj
inneværende	0,00 %	11	adv	adj
innebygget	0,00 %	10	adv	adj
Utført	0,00 %	6	prep	adj
innrammet	0,00 %	9	prep	adj
Kjempefå	48,44 %	8	subst	adj
Kjempesannsynlig	53,13 %	16	subst	adj
kjempeundervurdert	60,94 %	18	subst	adj
håndkolorert	4,76 %	12	subst	adj
utseendemessig	24,19 %	14	subst	adj
trådløst	0,00 %	8	subst	adj
toppmatede	4,84 %	10	subst	adj
frontmatede	4,84 %	11	subst	adj
ergonomitilpasset	25,00 %	17	subst	adj
sum (etterledd: adjektiv)	18,54 %			
altfor	66,67 %	6	adv	adv
midtveis	0,00 %	8	adv	adv
sum (etterledd: adverb)	33,07 %			

VEDLEGG D - UTVIDELSE AV TABELL 5.2 OG 5.3

oppover	3,39 %	7	prep	prep
sum (etterledd: preposisjon)	3,39 %			
Bestevenninnen	11,11 %	14	adj	subst
superkarakterer	26,98 %	15	adj	subst
digitalkamera	19,35 %	13	adj	subst
slimmodeller	16,13 %	12	adj	subst
innsyn	0,00 %	6	prep	subst
Utplassering	0,00 %	12	prep	subst
tillegg	0,00 %	7	prep	subst
ettermiddagen	0,00 %	11	prep	subst
statsministeren	0,00 %	15	subst	subst
ungdomsskoleelev	43,55 %	16	subst	subst
hjertesukk	3,23 %	10	subst	subst
maktsystemet	3,13 %	12	subst	subst
skoleelever	8,06 %	11	subst	subst
skolehverdagen	15,63 %	14	subst	subst
yrkesveiledning	7,94 %	15	subst	subst
skolevalg	4,69 %	9	subst	subst
Helgejobb	18,75 %	9	subst	subst
studieretningsvalg	7,94 %	18	subst	subst
fritidsinteresser	9,52 %	17	subst	subst
skolegården	1,56 %	11	subst	subst
bussholdeplassen	7,81 %	16	subst	subst
kontaktlærer	12,50 %	12	subst	subst
krafttak	11,29 %	8	subst	subst
skoleproblemer	12,70 %	14	subst	subst
stortingsperiode	3,23 %	17	subst	subst
sommerfuglserviset	45,31 %	18	subst	subst
jubileumseske	24,19 %	13	subst	subst
perlemorsbelagt	28,33 %	15	subst	subst
grammofonplater	17,19 %	15	subst	subst
skinnfuttal	4,76 %	13	subst	subst
kobberstikk	4,84 %	11	subst	subst
nettverkskort	8,20 %	13	subst	subst

VEDLEGG D - UTVIDELSE AV TABELL 5.2 OG 5.3

bildeprosesseringsbrikke	22,95 %	24	subst	subst
bildebehandlingsfunksjoner	35,59 %	26	subst	subst
fokusområde	24,14 %	11	subst	subst
lagersalg	15,00 %	9	subst	subst
testvinneren	19,67 %	12	subst	subst
kontrollpanel	9,84 %	13	subst	subst
klagebrev	15,63 %	9	verb	subst
kallenavn	9,38 %	9	verb	subst
Sveivegrammofon	15,87 %	15	verb	subst
zoomobjektiv	36,07 %	12	verb	subst
vaskemaskiner	4,76 %	13	verb	subst
sum (etterledd: substantiv)	13,54 %			
påstå	0,00 %	5	prep	verb
påpeke	1,56 %	6	prep	verb
medfølger	3,51 %	9	prep	verb
sum (etterledd: verb)	1,63 %			

E. Utvidelse av tabell 5.6

(Tabell 5.6 hører til del 5.1.3, *Sammensetninger med og uten fuge.*)

Dette er en tabell som viser alle sammensetninger som kun består av vanlige, norske ordstammer, som har substantiv i både for- og etterledd. Ordene er først sortert etter om de har sammensetningsfuge eller ikke på øverste nivå, og så etter om de er enkle eller komplekse.

	Særskrivinger, prosent	enkelt (1) komplekst (2)	Ordlengde, tegn	Fuge-s (1) Uten (0)	Ordkl. forledd	Ordkl. hele ordet
statsministeren	0,00 %	1	15	1	subst	subst
jubileumseske	24,19 %	1	13	1	subst	subst
yrkesveiledning	7,94 %	2	15	1	subst	subst
studieretningsvalg	7,94 %	2	18	1	subst	subst
fritidsinteresser	9,52 %	2	17	1	subst	subst
stortingsperiode	3,23 %	2	17	1	subst	subst
perlemorsbelagt	28,33 %	2	15	1	subst	subst
nettverkskort	8,20 %	2	13	1	subst	subst
bildeprosesseringsbrikke	22,95 %	2	24	1	subst	subst
bildebehandlingsfunksjoner	35,59 %	2	26	1	subst	subst
Sum (med fuge-s)	14,56 %					
hjertesukk	3,23 %	1	10	0	subst	subst
maktsystemet	3,13 %	1	12	0	subst	subst
skoleelever	8,06 %	1	11	0	subst	subst
skolevalg	4,69 %	1	9	0	subst	subst
Helgejobb	18,75 %	1	9	0	subst	subst
skolegården	1,56 %	1	11	0	subst	subst
kontaktlærer	12,50 %	1	12	0	subst	subst
krafttak	11,29 %	1	8	0	subst	subst
skoleproblemer	12,70 %	1	14	0	subst	subst
grammofonplater	17,19 %	1	15	0	subst	subst
skinnfuttal	4,76 %	1	13	0	subst	subst
kobberstikk	4,84 %	1	11	0	subst	subst
fokusområde	24,14 %	1	11	0	subst	subst
lagersalg	15,00 %	1	9	0	subst	subst
testvinneren	19,67 %	1	12	0	subst	subst

VEDLEGG E - UTVIDELSE AV TABELL 5.6

kontrollpanel	9,84 %	1	13	0	subst	subst
ungdomsskoleelev	43,55 %	2	16	0	subst	subst
skolehverdagen	15,63 %	2	14	0	subst	subst
bussholdeplassen	7,81 %	2	16	0	subst	subst
sommerfuglserviset	45,31 %	2	18	0	subst	subst
Sum (uten fuge-s)	14,14 %					

F. Utvidelse av tabell 5.9

(Tabell 5.9 hører til del 5.1.4, *Enkle og komplekse sammensetninger.*)

Dette er en tabell som viser de sammensetningene som kun består av vanlige, norske ordstammer og har ordlengde på 13, 14 eller 15 tegn, sortert etter om de er enkle eller komplekse.

	Særskrivinger, prosent	enkel (1) kompleks (2)	Ordlengde, tegn	Ordlengde, stavelser
jubileumseske	24,19 %	1	13	6
skinnfuttal	4,76 %	1	13	4
digitalkamera	19,35 %	1	13	6
vaskemaskiner	4,76 %	1	13	5
kontrollpanel	9,84 %	1	13	4
Bestevenninnen	11,11 %	1	14	5
skoleproblemer	12,70 %	1	14	5
statsministeren	0,00 %	1	15	5
superkarakterer	26,98 %	1	15	6
grammofonplater	17,19 %	1	15	5
Sveivegrammofon	15,87 %	1	15	5
sum (enkle)	13,31 %			
nettverkskort	8,20 %	2	13	3
høyopløselig	9,68 %	2	13	5
skolehverdagen	15,63 %	2	14	5
utseendemessig	24,19 %	2	14	6
yrkesveiledning	7,94 %	2	15	5
perlemorsbelagt	28,33 %	2	15	5
sum (komplekse)	15,59 %			

G. Egenformulerte kommentarer fra spørreskjemaene

I analysens del 5.2.5 skriver jeg om informantenes egenformulerte kommentarer fra spørreskjemaene, ut fra en rekke eksempler. Her er en fullstendig oversikt over kommentarene.

Kodene av type *B-12* og *J-7* er referanser til informantene. Disse er kun sporbare til skolen de tilhører (J for Jessheim, B for Bjertnes og Ø for Bjørkelangen), og hver av dem har i tillegg fått et tall, slik at jeg kan sammenstille diktat og spørreskjema for hver enkelt informant selv om elevenes navn er fjernet.

Kommentarene er kategorisert etter samme mønster som jeg behandler dem i analysen. Først kommer kommentarene til gruppen vanlige ord, hvor ordene med forsterkende forledd er i en gruppe for seg selv, så kommer kommentarene til ordene med kompliserende faktorer, sortert etter type kompliserende faktor. Innad i gruppene er ordene ordnet alfabetisk. Noen ord er særskrevet på ulike måter av informantene. Måten ordene er særskrevet på av de gitte informantene, er gjengitt i parentes over kommentaren. Her gjengir jeg kun hvordan ordet deles; jeg tar ikke høyde for elevenes andre eventuelle skrivefeil og -variasjoner.

Vanlige sammensetninger (minus de med forsterkende forledd)

altfor:

(alt for)

- B-12: Forstår ikke hvorfor jeg skrev det slik. Det er vel det at jeg synes det er vanskelig å få noe som er sagt muntlig ned på papir. Jeg bare skrev ord for ord, og tenkte ikke over det.
- B-20: Ren slurvfeil. (Eleven har også skrevet 'burde vært' for alternativ 4, om valgfrihet.)
- Ø-5: Det var egentlig bare en slurvfeil. Jeg skulle begynne på en ny linje og glemte binde strek.
- Ø-6: Fikk liksom ikke plass! (Eleven har delt over linjer.)
- Ø-12: Skrivefeil
- Ø-13: Ren skrive feil
- Ø-16: Jeg ser at det er feil nå.
- Ø-17: Det høres ikke ut som et sammensatt ord
- Ø-20: Jeg vet egentlig at det skrives "altfor". Det høres også logisk ut å skrive det i to ord, hvis man skal legge trykk på noe.

bestevenninnen:

(beste venninnen)

- Ø-6: Viste det var i ett ord
- Ø-16: Burde ha visst det.

bildebehandlingsfunksjoner:

(bildebehandlings funksjoner)

B-2: Synes det blir mer riktig å skrive "bildebehandlingsfunksjoner" når jeg ser på det nå

B-22: Jeg ser at det er feil, og heller skrives bildebehandlingsfunksjoner.

Ø-18: Må ha gjort det litt kjapt for dette burde jeg visst.

bussholdeplassen:

(bussholde plassen)

Ø-4: Her ser jeg det er feil det jeg har skrevet. Jeg vet det er bussholdeplassen. Slurvefeil

digitalkamera:

(digital kamera)

B-9: - slurvefeil igjen, ble stresset på slutten der ja...

fokusområde:

(fokus område)

Ø-18: Høres ikke ut som de passer sammen.

helgejobb:

(helge jobb)

B-18: Den vist jeg skulle vært i et ord, men det ble veldig stressende så ble noen feil på grunn av det.

hjertesukk:

(hjerte sukk)

Ø-17: Har aldri hørt ordet før, dermed var jeg litt usikker.

høystbydende:

(høyst bydende)

J-3: Var usikker på hva som var rett, så gjettet (x2)

B-12: Bare skrev det... Hadde kanskje gjort det annerledes nå...

jubileumseske:

(jubileums eske)

Ø-4: Enda en slurvefeil

kontaktlærer:

(kontakt lærer)

Ø-4: Også en feil jeg burde ha skrevet riktig på. Slurvefeil

kontrollpanel:

(kontroll panel)

Ø-16: Slurve feil

krafttak:

(kraft tak)

B-18: Dette ordet vet jeg skal være i et. (sammensatt)

Ø-16: Slurve feil

lagersalg:

(lager salg)

B-12: Ville gjort det annerledes nå.

B-21: slurve feil

nettverkskort:

(nettverks kort)

Ø-16: Slurve feil

oppover:

(opp over)

Ø-16: Det var slurve feil.

Ø-17: Slurvefeil

perlemorsbelagt:

(perlemors belagt)

B-19: Aner ikke hvorfor jeg skrev det sånn. Stress?

B-22: Jeg ser nå at det er feil, så det hadde nok med stress å gjøre.

skoleelever:

(skole elever)

Ø-16: Det blir akkurat det samme som ungdomsskole, så jeg burde ha visst det.

Ø-17: slurvefeil,

skolehverdagen:

(skole hverdagen)

Ø-16: Samme som på forrige side. (Det blir akkurat det samme som ungdomsskole, så jeg burde ha visste det.)

skolevalg:

(skole valg)

Ø-16: Vet nå at de er sammensatt, men det føltes riktig ut.

spesialtilpasset:

(spesial tilpasset)

B-21: Aldri lært som et ord

sveivegrammofon:

(sveive grammofon)

B-3: Jeg ser senere hva feilen var.

testvinneren:

(test vinneren)

B-1: Dette var bare PGA hastverk, dette skriver jeg vanligvis riktig

Ø-17: slurv

toppmatede:

(topp matede)

Ø-17: Slurvefeil

ungdomsskoleelev:

(ungdomsskole elev)

Ø-5: Fordi det bare er sånn.

utseendemessig:

(utseende messig)

Ø-17: Slurvefeil

Vanlige sammensetninger med forsterkende forledd

kjempefå:

(kjempe få)

B-20: Hvorfor dette skal være ett ord forstår ikke jeg..

Ø-13: Oi! trodde det var slik det var.

Ø-17: Har aldri hørt "kjempefå" i et ord.

kjempesannsynlig:

(kjempe sannsynlig)

B-18: Dette ordet har jeg alldrig lært at skal skrives sånn.

B-20: Jeg synes det høres riktig ut med to ord.

B-21: Har aldri lært at dette skal være et ord

B-22: Har aldri lært hvordan sånne ord egentlig skrives.

kjempeundervurdert:

(kjempe undervurdert)

B-20: Se forrige side.. ("Jeg synes det høres riktig ut med to ord.")

superkarakterer:

(super karakterer)

B-1: Hastverk igjen

B-3: Jeg følte at det var mest naturlig å skrive det slik.

superviktig:

(super viktig)

Ø-16: Det første ordet beskriver det andre, derfor skal de være sammensatte

Ø-17: Når man sier ordet: superviktig, så hører man at det er en liten pause mellom "super" og viktig, derfor skrev jeg 2 ord.

Sammensetninger med kompliserende faktorer

5-i-1-minnekortleser:

(5i1 kort minneleser)

B-1: Altfor mye hastverk, så jeg skrev feil

(5 i 1 minnekort leser)

B-16: her hang jeg også litt etter,
antageligvis ville jeg hatt flere "feil" hvis jeg ikke hadde tenkt meg om. (Jeg
visste at dette var en orddelingsundersøkelse da det var mange slike "lureord".)

(5i1 minnekort leser)

B-12: "5i1" vet jeg ikke hvor jeg har fra egentlig.

(5i1 minnekortleser)

B-11: virker veldig rart uten mellomrom.

(5 i en minnekortleser)

Ø-16: 5-i-1-minnekort?

(fem i enminnekortleser)

J-9: Jeg visste faktisk ikke at det skulle skrives i et ord.

(5-i-1 minnekortleser)

B-2: mener "5-i-1" skal skrives annerledes.

50-tallet:

(femti tallet)

Ø-4: Slurvefeil

78-plater:

(78 plater)

B-12: Synes det ser helt riktig ut jeg...

amerikakoffert:

(amerika koffert)

B-11: Amerikakoffert høres skikkelig rart ut.

Bing & Grøndahl-terrin:

(Bing og Grøndahl terrin)

J-4: Jeg visste ikke hva terrin var

B-1: Aldri hørt om det før

B-11: Har ingen anelse hva noe av det betyr!

B-16: Det gikk litt for fort for meg, dessuten visste jeg ikke helt hva jeg skrev...

Ø-5: Har aldri hørt ordet før, så jeg vet ikke åssen jeg skal skrive det

Ø-16: Hadde ikke peiling

coca cola-boks:

(coca cola boks)

B-1: Og litt PGA hastverk

Ø-5: Min feil

Ø-16: coca-colaboks?

(cocacola boks)

B-3: Jeg delte det opp slik fordi jeg syns det virket rart når det var et egnavn

(coca-cola boks)

B-8: Også slurvefeil

Ø-18: Trodde det skulle skrives sånn.

DVD-brenner:

(DVD brenner)

Ø-5: Slurvefeil.

PC-pakke:

(PC pakke)

Ø-16: Slurve feil

slim-modeller:

(slim modeller)

B-12: Har ikke peiling på hva ordet betyr engang...

SMS-bud:

(SMS bud)

B-11: blir rart å lese uten mellomrom.

B-19: Det føltes ikke riktig å skrive det i et ord.

Ø-17: Slurvefeil

soft touch-knapper:

(soft touch knapper)

B-1: Hastverk

("soft touch" knapper)

Ø-17: slurv.

stå-på-jente:

(stå på jente)

B-21: ståpå jente

(stå-på jente)

B-1: Altfor mye hastverk, så jeg skrev feil

Ø-17: Føles riktig å skrive slik. feks. en ordentlig stå-på-hele tida jente jente. Finner samme type skriving i bøker og tekster på tv.

(ståpå jente)

Ø-16: Bare gjetta på ordet.

Tønsberg-skole:

(Tønsberg skole)

B-3: Det var egentlig en slurvefeil pga hastverk

B-9: fordi det står en Tønsbergskole

Ø-1: Engelsk og norsk er to helt forskjellige språk

Ø-5: Javel!

Ø-18: Jeg burde visst det...

widescreen-skjerm:

(widescreen skjerm)

Ø-4: Slurvefeil, igjen.

Winchester-knivsamling:

(Winchester knivsamling)

B-12: Navn og ting passer ikke bra sammen.

Ø-18: For det første ordet er engelsk mens det andre er norsk

Generelle kommentarer

J-9: Generelt om alle feilene mine kan jeg si at jeg ser i ettertid at det er feil. Men når jeg skriver tenker jeg kanskje ikke så mye på det.