

---

**GUNNAR FALCK ENGELSTAD**

**Slik skriver vokselevene**

*En undersøkelse av språkformelle regelbrudd i  
eksamensstiler skrevet av voksne elever i den videregående skolen*

---

Masteroppgave i nordisk språk  
Institutt for lingvistiske og nordiske studier  
Universitetet i Oslo  
Høsten 2009

## **SAMMENDRAG**

Studien tar for seg temaet *voksne og rettskriving*. Vi vet at interessen for rettskrivingsspørsmål er stor blant voksne, og at interessen øker med alder. Vi vet mindre om hvordan det står til med de voksnes rettskrivingskompetanse. Dels skyldes det at skriftspråklig korrekthet generelt ikke har vært ansett som noe viktig språkvitenskapelig undersøkelsesområde her i landet, dels at de fleste av de få undersøkelser som er gjort, gjelder avvikende rettskriving hos barn og unge i skolealder. Den første delen av studien drøfter disse sidene ved temaet, men spisses så gjennom etablering av en norsk- og danskinspirert kategoriseringsmodell inn mot det som er studiens hovedanliggende: en kvalitativ og kvantitativ analyse av et utvalg skriftspråklige regelbrudd i 251 eksamensstiler skrevet av voksne elever som 2001 og 2002 gikk opp til eksamen i norsk hovedmål VK II ved VOX – institutt for voksnes læring, Oslo.

Analyseresultatet viser at de mest frekvente regelbruddene er de skriftspråksspesifikke og grammatiske. Av informantene rettskriver de kvinnelige vokselevne litt bedre enn de mannlige, og de eldre litt bedre enn de yngre. Videre dokumenterer studien en viss korrelasjon mellom feilmengde og eksamenskarakter.

## FORORD

Det er et inntrykk jeg har hatt gjennom mange års virke som lærer i den offentlige delen av voksenopplæringen at de norskspråklige deltakernes vansker med rettskriving og grammatikk stadig er blitt større. Men stemmer dette inntrykket, og hva vet vi egentlig om vokselevers formelle skrivevansker utover de observasjoner og den erfaring retting av elevenes skriftlige arbeider har gitt oss? Mitt svar på det siste spørsmålet er: svært lite. Vi har ikke i voksenopplæringen et dokumentert faktagrunnlag vi kan bygge vår kunnskap på, kunnskap som er viktig for den voksenpedagogiske håndteringen av fagemnet rettskriving.

For å bøte på denne kunnskapsbristen søkte jeg som norsklærer ved Voksengymnaset Hegdehaugen i Oslo, seinere Statens ressurs- og voksenopplæringscenter, i sin tid om midler til en undersøkelse av vokselevenes skriftspråklige korrekthetsnivå. Dessverre hadde skolen/senteret verken penger eller tidsressurs nok til å gjennomføre en slik undersøkelse på en tilfredsstillende måte. Så den ble det ikke noe av. Derfor bestemte jeg meg for å få gjort noe med saken på egen hånd og for egen regning når det ville bli anledning til det. Og den anledningen kom i 2004 da jeg pensjonerte meg.

For å få faglig støtte til arbeidet hadde jeg alt to år tidligere vendt meg til Universitetet i Oslo som gav meg mulighet til å legge opp undersøkelsen som del av et hovedfag i nordisk språk. Lite visste jeg da om at helseproblemer skulle komme til å stikke langt flere kjepper i hjulene for arbeidet enn den ressursmangelen jeg hadde møtt hos min tidligere arbeidsgiver. Følgen av disse problemene har vært et mangeårig avbrudd i skrivearbeidet. Det bærer nok studien et visst preg av.

Når jeg nå likevel og endelig har kan legge fram et arbeid om vokselevers formelle skrivevansker, skyldes det i stor grad at mange gode mennesker rundt meg har satt meg i stand, inspirert og hjulpet meg til å gjennomføre arbeidet: legene mine, familien min, venner og kollegaer samt fagpersoner og administrativt personale ved UiO. Jeg er dem alle stor takk skyldig. Takk også til VOX - institutt for voksnas læring i arbeidslivet som har stilt materiale til disposisjon.

Noen personer vil jeg nevne spesielt: Familiens Anne Kristine, Espen, Tine og Kent Inge har vært reddende engler når datamaskinelle og numeriske finurligheter har oversteget mitt mestringsnivå. Kollega og venn Tulla Bergane og mannen hennes, Arvid Fennefoss, har alltid vært interesserte, oppmuntrende og engasjerte samtalepartnere. Og selvsagt min

tålmodige veileder Geirr Wiggen – hans støtte og solide faglige råd i avgjørende faser av arbeidet har vært av stor betydning. En særlig takk går også til Liv-Anne Halderaker, studiekonsulent ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Liv-Anne har mer enn én gang reddet meg fra å falle ned i en eller annen av universitetets mange byråkratiske brønner.

Oslo i november 2009

Gunnar Falck Engelstad

## **INNHold**

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	Erfaringsbakgrunn og utgangspunkt	1
1.2	Avgrensning og organisering	2
1.3	Begreper, termer og eksemplifiseringsmåte	3
<b>DEL 1</b>		
<b>2</b>	<b>RETTSKRIVINGENS BETYDNING I OG FOR VOKSENBEFOLKNINGEN</b>	<b>5</b>
2.1	Voksenpersoners interesse for språkformalia – noen erfaringer og refleksjoner	5
2.2	Språkformelle ferdigheter – et viktig tema for voksne. Hvorfor?	6
2.3	Rettskrivingens betydning for skriftlig kommunikasjon	7
2.4	Rettskriving som sosial determinator	7
2.5	Foreldre med svak skriftspråklig kompetanse	9
2.6	Norskfaget i offentlig voksenopplæring	10
2.6.1	Organisering	10
2.6.2	Faglig innhold	10
2.6.3	Rettskrivingens plass	11
2.7	Skriftspråklig korrekthet som undersøkelsesområde	11
2.7.1	Innledning	11
2.7.2	Rettskrivingsstudier gjennom feilanalyse – noen generelle trekk	13
2.8	Litt om tidligere korrekthetsundersøkelser	16
2.9	Hans Bergersen (1957)	17
2.9.1	Bergersens aktualitet i norsk skole	18
2.10	”Hvordan staver studentene?” (2002) – en dansk undersøkelse	19
2.10.1	Den danske kategoriseringsmodellens praktisk siktemål	20
2.10.2	Danske fokuskategorier	21
<b>3</b>	<b>ANTAKELSER OM FORMELLE SKRIVEVANSKER BLANT VOKSENELEVER VED KURSSTART</b>	<b>23</b>
3.1	Innledning	23
3.2	”Norsk i praksis for voksne med lese- og skrivevansker” (Aga og Berntzen 1985)	24
3.3	”Norsk for voksne. Språkbok” (Askeland 1994)	25
3.4	Andre lærebøkers behandling av skriftspråksformelle spørsmål	25
3.5	Nærmere om formålet	26
3.6	Denne studiens fokuskategorier	26
3.7	Kategoriseringsmodellen – generelle kommentarer	31

3.8	Nærmere om fokuskategoriene og restkategorien	33
3.8.1	Fokuskategoriene 1 – 5	33
3.8.2	Fokuskategori 6	34
3.8.3	Fokuskategoriene 7 – 8	35
3.8.4	Fokuskategori 9	36
3.8.5	Fokuskategori 10	37
3.8.5.1	Litt om og – å og de – dem	37
3.8.5.2	Hva med da – når?	38
3.8.6	Restkategorien	40
3.9	Utføringsfeil (”slurvefeil”)	40
<b>4</b>	<b>MATERIALPRESENTASJON</b>	<b>43</b>
4.1	Innledning	43
4.2	Eksamens- og arkiveringsrutinene ved VOX	43
4.3	Materialbehandlingen – første fase	44
4.4	Tekstmaterialet – omfang og sammensetning	45
4.4.1	Tekstmengde og bakgrunnsvariabler	45
4.4.1.1	Kjønnsfordeling	46
4.4.1.2	Aldersfordeling	46
4.4.1.3	Karakterfordeling	47
4.5	Utvalgets representativitet	47
 <b>DEL 2</b>		
<b>5</b>	<b>ANALYSEPROSEDYRER</b>	<b>48</b>
5.1	Innledning	48
5.2	Hjelpelitteratur	49
5.3	Identifisering av regelbrudd – generell prosedyre	49
5.4	Kategoriseringsprosedyre	50
5.4.1	Framgangsmåte ved etablering av underkategorier	52
5.5	Kvantifisering – generell prosedyre	53
5.5.1	Kvantifisering av regelbrudd ved ordbøyning, avledning og sammensetning	54
5.5.2	Fortløpende telling (tellepraksis B)	55
5.5.3	Kvantifiseringen – sluttord	55
5.6	Ordregistrering og -kvantifisering	56
<b>6</b>	<b>FUNN OG RESULTATER</b>	<b>58</b>
6.1	Resultatpresentasjon i korthet	58
6.2	Fokuskategori 1 - Uregelrett staving av vislelyd (”sj- og kj-feil”)	59
6.2.1	Underkategorier og resultatpresentasjon	59
6.2.2	Hva funnene forteller om realisasjon av sj- og kj-lyden	60
6.2.3	Ord med uregelrett stavet sj-lyd	60

6.3	Fokuskategori 2 - Uregelrett staving av ”stum” konsonant	62
6.3.1	Underkategorier	63
6.3.2	Resultatpresentasjon	63
6.3.3	Ord med uregelrett stavet ”stum” konsonant	65
6.4	Fokuskategori 3 - Uregelrett dobbeltkonsonant	68
6.4.1	Underkategorier	69
6.4.2	Resultatpresentasjon	71
6.4.3	Ord med uregelrett dobbeltkonsonant	72
6.5	Fokuskategori 4 - Uregelrett enkeltkonsonant	72
6.5.1	Underkategorier	73
6.5.2	Resultatpresentasjon	74
6.5.3	Ord med uregelrett enkeltkonsonant	75
6.6	Fokuskategoriene 3 og 4 sett i sammenheng.	76
6.6.1	”Gjengangerord”	77
6.7	Fokuskategori 5 - Uregelrett ombyttet vokal	80
6.7.1	Resultatpresentasjon	80
6.7.2	Ord med uregelrett ombyttet vokal	83
6.7.2.1	Ord med uregelrett ombyttet <e>	83
6.7.2.2	Ord med uregelrett ombyttet <i>	83
6.7.2.3	Ord med uregelrett realisert æ-lyd	83
6.7.2.4	Ord med uregelrett realisert å-lyd	84
6.7.2.5	”Likedannelser”	85
6.7.2.6	Fagord og navn	85
6.8	Fokuskategori 6 - Uregelrett bruk av stor og liten forbokstav	86
6.8.1	Underkategorier	87
6.8.2	Resultatpresentasjon	89
6.8.3	Ord med uregelrett liten eller stor forbokstav	91
6.9	Fokuskategori 7 - Uregelrett sammenskriving av selvstendige ord	94
6.9.1	Underkategorier	95
6.9.2	Resultatpresentasjon	95
6.9.3	Forekomster av uregelrett sammenskrevne ordforbindelser.	96
6.9.4	”Glidende” sammenskriving	97
6.10	Fokuskategori 8 - Særskrivning av sammensatte ord	98
6.10.1	Underkategorier	99
6.10.2	Resultatpresentasjon	101
6.10.3	Forekomster av uregelrett særskrevne sammensetninger	102
6.10.4	”Glidende” særskrivning	104
6.11	Fokuskategori 9 - Uregelrette bøyningssendelser	107
6.11.1	Underkategorier	109
6.11.2	Resultatpresentasjon	110
6.11.2.1	Bestemthetsbøyning	111
6.11.2.2	Numerusbøyning	112
6.11.2.3	Genusbøyning	112
6.11.2.4	Tempusbøyning	112
6.11.2.5	Grafemene <r> og <t> i bøyningssendelse	113
6.12	Fokuskategori 10 - Uregelrett bruk av ord/ordformer	114
6.12.1	Resultatpresentasjon	114
6.12.2	”og/å-feil”	116

6.13	Restkategorien	118
6.13.1	Resultatpresentasjon	118
6.13.2	Ord med restkategorifeil	119
6.14	Fokuskategoriene - resultatene sett i sammenheng	120
6.14.1	Feilnivå	120
6.14.2	Feilnivå i fokuskategoriene	122
6.15	Oppsummering	123

### **DEL 3**

<b>7</b>	<b>ELEV- OG KARAKTERGRUPPER</b>	<b>126</b>
7.1	Innledning	126
7.2	Kjønn	126
7.2.1	Kjønn og fokusfeil	126
7.2.2	Kjønn og feil i fokuskategoriene	127
7.3	Alder	128
7.3.1	Alder og fokusfeil	128
7.3.2	Alder og feil i fokuskategoriene	128
7.4	Kjønn/alder	129
7.4.1	Kjønn/alder og fokusfeil	129
7.4.2	Kjønn/alder og gjennomsnittlig antall feil i fokuskategoriene	130
7.5	Rettskrivingsfeil og eksamenskarakterer	131
<b>8</b>	<b>AVSLUTNING</b>	<b>132</b>
8.1	Grammatikk – en kritisk faktor i rettskrivingen	132
8.2	Rettskriving som fagemne i voksenopplæringen. Hva og hvem bør prioriteres mer?	134



## TABELLER OG FIGURER – EN OVERSIKT

Tabell 1:	<i>Tilslutning til korrekthetsidealet</i>	
Tabell 2:	<i>Bergersens feilkategorier</i>	
Tabell 3:	<i>Bakgrunnsvariabler</i>	
Figur 1:	<i>Korrelasjon mellom antall rettskrivingsfeil og antall løpende ord</i>	Vedlegg 6
Tabell 4a:	<i>Fokuskategoriene. Omfang og relativ størrelse</i>	
Tabell 4b:	<i>Fokuskategoriene + restkategorien. Omfang og relativ størrelse</i>	
Tabell 5:	<i>Uregelrett stavet vislelyd. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent</i>	
Tabell 6:	<i>Uregelrett "stum" konsonant. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent</i>	
Tabell 7:	<i>Uregelrett tillagt, utelatt og ombyttet "stum" konsonant. Totalt antall regelbrudd og tallmessig fordeling på underkategorier</i>	
Tabell 8:	<i>Forekomster av &lt;anderledes&gt; og &lt;blandt&gt; i aldersgruppene. Totalt antall og tallmessig spredning</i>	
Tabell 9	<i>Uregelrett konsonantdobling. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent</i>	
Tabell 10:	<i>Uregelrett konsonantforenkling. Totalt antall regelbrudd, Fordeling på underkategorier i tall og prosent</i>	
Tabell 11:	<i>Fokuskategoriene 3 og 4. Regelbrudd og ordforekomster. Totale antall. Fordeling på fokuskategoriene i tall og prosent</i>	
Tabell 12:	<i>Tekster med feil i fokuskategoriene 3 og/eller 4. Totalt antall tekster. Fordeling på fokuskategoriene i tall og prosent</i>	
Tabell 13:	<i>Identisk ord med både uregelrett doblet og forenklet konsonant. Totalt antall forekomster og tallmessig fordeling på fokuskategoriene</i>	
Tabell 14:	<i>Feilstaving av adverbet <b>allikevel</b>. Antall forekomster og gjennomsnittlig antall forekomster pr. stil i aldersgruppene</i>	
Tabell 15:	<i>Uregelrett ombyttet vokal. Totalt antall ombytter. Fordeling i tall og prosent</i>	
Tabell 16:	<i>Antall innbyrdes vokalvekslinger</i>	
Tabell 17:	<i>Uregelrett initial. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategoriene i tall og prosent</i>	
Tabell 18a:	<i>Store forbokstaver. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på undergrupper i tall og prosent</i>	
Tabell 18b:	<i>Små forbokstaver. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på undergrupper i tall og prosent</i>	
Tabell 19:	<i>Ord med korrekt initial i tekstforelegg og ukorrekt initial i eksamensstil. Antall forekomster</i>	
Tabell 20:	<i>Uregelrett sammenskriving. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent</i>	

Tabell 21:	<i>Uregelrett særskrivning. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent. Gjennomsnittlig antall regelbrudd pr. eksamensstil</i>	
Tabell 22:	<i>Uregelrett særskrivning av sammensetninger med proprium som ledd. Totalt antall ordforekomster og tallmessig fordeling på sammensetningstyper</i>	
Tabell 23:	<i>Uregelrett bøyningssendelse. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent</i>	
Tabell 24:	<i>Fokuskategori 9. Antall regelbrudd ordnet i underkategorier og tallmessig fordelt på bøyningskategorier (i rangert rekkefølge)</i>	
Tabell 25:	<i>Uregelrett bruk av ord/ordformer. Ombytter – antall og tallmessig spredning</i>	
Tabell 26:	<i>Informanter med ”og/å-feil”. Totalt antall og fordeling på aldersgruppene i tall og prosent</i>	
Tabell 27:	<i>Restkategorien. Totalt antall feil. Fordeling på underkategorier i tall og prosent. Gjennomsnittlig antall feil pr. eksamensstil</i>	
Tabell 28:	<i>Antall og prosentvis fordeling av eksamensstiler ordnet etter feilnivå</i>	
Tabell 29:	<i>Fokuskategoriene rangert etter feilfrekvens. Gjennomsnittlig antall regelbrudd pr. eksamensstil</i>	
Figur 2:	<i>Fokuskategoriene og restkategorien. Relative størrelser i prosent</i>	
Tabell 30:	<i>Antall eksamensstiler ordnet etter feilnivå i fokuskategoriene. Fordeling i tall og prosent</i>	
Tabell 31:	<i>Informantene gruppert etter kjønn. Antall feil og gjennomsnittlig antall feil i kjønnsgruppene</i>	
Tabell 32:	<i>Informantene gruppert etter kjønn. Gjennomsnittlig antall feil i fokuskategoriene</i>	
Tabell 33:	<i>Kjønn og feilnivå. Antall eksamensstiler ordnet etter feilnivå</i>	Vedlegg 9
Tabell 34:	<i>Kjønn og feilnivå. Eksamensstilene ordnet etter feilnivå i fokuskategoriene. Fordeling i prosent</i>	Vedlegg 9
Tabell 35:	<i>Informantene gruppert etter alder. Antall feil og gjennomsnittlig antall feil i aldersgruppene</i>	
Tabell 36:	<i>Informantene gruppert etter alder. Gjennomsnittlig antall feil i fokuskategoriene</i>	
Tabell 37:	<i>Alder og feilnivå. Antall eksamensstiler ordnet etter feilnivå</i>	Vedlegg 10
Tabell 38:	<i>Alder og feilnivå. Eksamensstilene ordnet etter feilnivå i fokuskategoriene. Fordeling i prosent</i>	Vedlegg 10
Tabell 39a:	<i>Fokusfeil hos kvinnelige voksnelever gruppert etter alder</i>	
Tabell 39b:	<i>Fokusfeil hos mannlige voksnelever gruppert etter alder</i>	
Tabell 40:	<i>Informantene gruppert etter alder og kjønn. Gjennomsnittlig antall feil i fokuskategoriene</i>	
Tabell 41:	<i>Informantene gruppert etter kjønn og alder. Antall eksamensstiler ordnet etter feilnivå</i>	Vedlegg 11

- Tabell 42: *Antall eksamensstiler og gjennomsnittlig antall fokus- og restkategorifeil i karaktergruppene*
- Tabell 43: *Gjennomsnittlig antall feil sammenholdt med gjennomsnittskarakterene til informantene fordelt på kjønn og alder*

## **VEDLEGG – EN OVERSIKT**

### **Del 1**

- Vedlegg 1: *Vurderingsskjema for norsksensur*
- Vedlegg 2: *Brev 9.5.2003 fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste*
- Vedlegg 3: *Elev- og materialregister*
- Vedlegg 4: *Eksamensoppgaver i norsk hovedmål 21. mai 2001*
- Vedlegg 5: *Eksamensoppgaver i norsk hovedmål 21. mai 2002*

### **Del 2**

- Vedlegg 6: *Figur 1: Korrelasjon mellom antall rettskrivingsfeil og antall løpende ord*
- Vedlegg 7a-k: *Fokuskategoriene og restkategorien – ordregister*
- Vedlegg 8: *"Glidende" sammen- og særskrivning – register over forekomster*

### **Del 3**

- Vedlegg: 9: *Tabell 33: Kjønn og feilnivå. Antall eksamensstiler ordnet etter feilnivå*  
*Tabell 34: Kjønn og feilnivå. Eksamensstilene ordnet etter feilnivå i fokuskategoriene. Fordeling i prosent*
- Vedlegg 10: *Tabell 37: Alder og feilnivå. Antall eksamensstiler ordnet etter feilnivå*  
*Tabell 38: Alder og feilnivå. Eksamensstilene ordnet etter feilnivå i fokuskategoriene. Fordeling i prosent*
- Vedlegg 11: *Tabell 41: Informantene gruppert etter kjønn og alder. Antall eksamensstiler ordnet etter feilnivå*

# 1 Innledning

## 1.1 Erfaringsbakgrunn og utgangspunkt

I denne studien tar jeg for meg språkformelle regelbrudd i elevers norskskriftlige arbeider i videregående skole for voksne, ettårig løp i studieretning for felles allmenne fag (nå studieforberedende linje). I praksis vil det i hovedsak si brudd på de offisielle rettskrivingsreglene. Til dette arbeidet bringer jeg med meg mer enn 35 års personlig erfaring med pedagogisk arbeid knyttet til denne elevgruppa.

Med denne erfaring som bakgrunnsteppe konstaterer jeg at formell korrekthet i skoleelevers skriftspråk har lav prioritet både som undersøkelsesområde i de norskfaglige forskingsmiljøene og som undervisningsemne og mål på skriveferdighet i skolen i sin alminnelighet. I hele min tid som skolemann har det til nå foregått en markant og akselererende utvikling i retning av at formalopplæring i form av grammatikk og rettskrivingslære har måttet vike plass for et nytt fag- og læringssyn basert på et omdefinert skriveferdighetsbegrep der ord som *kreativitet*, *mening* og *sjanger* er blitt styrende både for elevenes skrivning og lærernes vurdering av den. Skrivepedagogikken er blitt prosessorientert og har – tilskyndet av moderne språkforskere – banet vei for annen lingvistisk kunnskap i norskfaget enn den tradisjonelt grammatiske (jf. Hertzberg 1990).

Den offentlige og formelle del av voksenopplæringen har naturlig nok også latt seg – og måttet la seg – påvirke av denne utviklingen, men av grunner jeg kommer inn på nedenfor, har språkformelle ferdigheter holdt stand som et viktig læringsemne i denne delen av utdanningssystemet. Ikke desto mindre finnes det ingen studie som beskriver voksenelevens skriftspråksformelle vansker fastslått gjennom feilanalyse. Dette kunnskapshullet ønsker jeg å være med på å fylle gjennom denne studien, og jeg håper at den kan være til nytte for lærere som arbeider med skriveopplæring for voksne. Om studien derimot skulle oppfattes som unyttig, trøster jeg meg med noen ord av Preben Meulengracht Sørensen: ” Jo mere ”unyttig” den humanistiske forskning forekommer i et samfund, des mere påtrængende er dette samfunds behov for den selvsamme forskning – som modgift mot de kræfter, der altid vil binde individet til gældende orden” (Meulengracht Sørensen 1977: 9).

## 1.2 Avgrensning og organisering

Dette arbeidets fremste mål har innenfor rammen av det som er definert som fokuskategorier og restkategori, vært å bringe fram talldata om språkformelle regelbrudd slik disse kommer konkret til syne i et utvalg bokmålstekster skrevet av voksnelever ved fagdagseksamen i norsk 2001 og 2002. Tallmaterialet og den tilknyttede kvalitative analysen har gitt grunnlag for å si noe om regelbruddene i seg selv både kvantitativt og kvalitativt, og om spredningen av dem sett i forhold til informantenes kjønn, alder og eksamenskarakterer.

I tillegg til innledningskapitlet og et sluttordskapittel inneholder studien tre deler samt en vedleggsdel. Del 1 er en bakgrunns- og motivasjonsdel som i tillegg presenterer tidligere forskning på feltet feilanalyse og tar opp noen metodologiske problemer knyttet til forskningen på dette fagområdet. Deretter spisses kapitlet inn mot studiens kategoriseringsmodell og begrunnelsen for denne. Avslutningsvis gjøres det greie for sekundærmaterialet og systematiseringen av det.

Del 2 er studiens sentrale undersøkelsesdel. Her er søkelyset rettet mot regelbruddene som analysen har avdekket. Innledningsvis presenteres resultatfunnene tabellarisk i kortversjon. Deretter følger en detaljert gjennomgang av forutsetningene for og de praktiske sidene ved prosessen med å identifisere, kategorisere og kvantifisere regelbruddene. Dessuten sies det noe om hvordan det vedlagte ordregisteret er organisert. Sentralt i denne delen av studien står analysen av feilkategoriene med tilhørende subkategorier og tabellariske oversikter over de funn som den kvantitative del av analysen har resultert i. De fleste tabeller og eventuelle figurer presenteres fortløpende i teksten, men noen detaljtabeller i del 3 er lagt i vedleggsdelen. Alle tabeller er nummerert i løpende rekkefølge. I tilknytning til resultatpresentasjonen kommenteres for hver av kategoriene de ordtypene og enkeltordene som fra en pedagogisk innfallsvinkel oppfattes som de vesentligste. Til slutt blir resultatene satt i sammenheng, og det trekkes opp noen hovedlinjer i det helhetsbildet av voksnelevenes formelle skrivevansker som analysen av fokuskategoriene har avdekket.

Del 3 er en tilleggsdel der funnene av skriftspråksformelle regelbrudd for fokuskategoriene samlet og enkeltvis er knyttet opp mot informantenes kjønn og alder. Resultatene vil kunne avdekke eventuelle mønstre av språkbruksmessig og sosiospråklig karakter som det kan være nyttig å ha in mente i det pedagogiske arbeidet med å hjelpe voksnelever til bedre språkformelle ferdigheter. Det har også vært interessant å se på forholdet

mellom rettskrivingsfeil og eksamenskarakterer. I den sammenhengen er fokuskategori- og restkategorifeilene slått sammen.

### 1.3 Begreper, termer og eksemplifiseringsmåte

For å benevne de språkfenomenene studien har som mål å beskrive, har jeg som prinsipp brukt ord, termer og begreper som er velkjente og vanlige i skolen når skriftspråklige formalia omtales. Et utslag av denne linjen er at begrepet *feil* i denne studien erstatter det i feilanalyser ofte brukte (*normativt*) *avvik* og godt kan gjøre det ettersom alle de språklige fenomener som studien beskriver, er utilsiktede brudd på fastsatte og offisielle rettskrivingsregler. (Med *avvik* forbinder vi i skolen dessuten vanligvis andre atferdsmessige forhold enn språklige). For variasjonens skyld veksles det mellom substantivene *feil* og *regelbrudd*. Betegnelsen *fokusfeil* presiserer feilenes tilknytning til fokuskategoriene. Om skriftspråkets minste betydningsskillende element har jeg ofte i stedet for *grafem*, etter min erfaring en nokså ukjent skriftspråklig term i skolen, brukt det dagligdagse ordet *bokstav*, mer spesifikt *konsonant-* og *vokalbokstav* eller ganske enkelt *konsonant* og *vokal*. Når det gjelder grammatisk terminologi, har jeg fulgt Språkrådets retningslinjer for bruk av nye grammatikktermer i skolen (Johannessen og Hagen 2007). (Noen av disse termene, for eksempel *determinativ* for det før brukte *tallord* og *subjunksjon* for det tidligere *infinitivmerke*, kan nok fremdeles føles fremmede for både mange elever og lærere). Termer og begreper ellers forklares underveis når det anses nødvendig. Generelt er det lagt vekt på å gjøre teksten språklig sett så enkel og leservennlig som mulig, men det lar seg ikke benekte at noen av de skriftspråklige realisasjonene som beskrives, er så komplekse at kompleksiteten har farget av på språkteksten som beskriver. Følgen er at enkelte tekstpartier kan oppleves som språklig tunge. Kravet til presisjon i beskrivelsen er her den underliggende årsaken. Dette gjelder kanskje særlig i presentasjonen og gjennomgangen av hoved- og underkategoriene. Imidlertid håper jeg at tilføyde eksempler til illustrasjon vil lette lesingen. Alle eksempler er autentiske om ikke annet er sagt. Konstellasjonen *uregelrett/regelrett bokstav*, *bokstavgruppe*, *stavelse*, *bøyningsendelse*, *ord*, *ordform* eller *ordgruppe* presenteres og kontrasteres etter følgende mønster (korrekt(e) element(er) alltid *kursivert*):

Bokstav: <o> <å>

Bokstavgruppe : <nk> <ng>

Stavelse: <ann > <an>

Bøyningsendelse: <-et> -en

Ord: < blandt> *blant* (prep.)

Ordform: <sogaen> *sagaen* (s.)

Ordgruppe: <stede for> *i stedet for*

Alle tall, også små tall t.o.m. tolv, som kvantifiserer funn og resultater, skrives med siffer. Tegn og symboler brukt i det vedlagte ordregisteret er forklart der.

# DEL 1

## 2 Rettskrivingens betydning i og for voksenbefolkningen

### 2.1 Voksenpersoners interesse for språkformalia – noen erfaringer og refleksjoner

Interessen for spørsmål knyttet til korrekt språkbruk ute i voksenbefolkningen, det vil i vår sammenheng si personer over 20 år, er sterk, og den synes å øke med alder. En undersøkelse av skriftspråksholdninger Bente Selback har gjennomført, dokumenterer denne tendensen. Hun har blant annet tatt for seg sammenhengen mellom aldersgruppe og spørsmålet om hvor enige informantene er i korrekthetsidealet. Tilslutningen til utsagnet ”Skriftspråket bør framfor alt være korrekt” fordeler seg på aldersgruppene slik denne tabellen viser (i prosent):

**Tabell 1: Tilslutning til korrekthetsidealet**

Aldersgruppe	16-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	Alle
Heilt enig	0,0	40,0	41,0	37,9	70,0	77,3	90,0	100,0	56,0
Litt enig	0,0	33,3	33,3	48,3	13,6	13,6	10,0	0,0	28,0
Usikker	100,0	26,7	12,8	10,3	0,0	0,0	0,0	0,0	10,7
Litt ueinig	0,0	0,0	12,8	3,4	9,1	9,1	0,0	0,0	5,3
Heilt ueinig	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	1	15	39	29	30	22	10	4	150

Sitert i Sandøy (2003: 182)

Som det går fram av tabellen, er de voksne gjennomgående langt mer opptatt av korrekt skriftspråk enn de unge, og tilslutningen til utsagnet øker oppover i aldersgruppene. Det er vel ikke særlig dristig å anta at eldre menneskers større interesse for språkriktighet enn de yngres har sammenheng med den relativt tyngre vekt språkformelle ferdigheter ble tillagt den gang de selv gikk på skolen. Men vi bør nok heller ikke se bort fra at språkformelle utfordringer av forskjellig slag man har møtt som voksen, for eksempel i yrkeslivet eller når ens barn kom hjem



fra skolen med ranselinnholdet fullt av røde streker, kan være årsak til en skjerpet oppmerksomhet på denne typen spørsmål blant voksne.

Interessen for språkriktighet avspeiler seg tilsvarende innenfor voksenopplæringen der min erfaring er at mange søkere til faget norsk har ønsket om bedre skriftspråksformelle ferdigheter, ikke minst rettskriving, som en viktig motivasjonsfaktor når de søker faget. Forholdet her er ikke dokumentert gjennom noen vitenskapelig undersøkelse, men er kommet fram gjennom de personlige samtaler jeg gjennom årene har hatt med den enkelte elev ved starten av hvert norskkurs.

Mange vokselever har klare forventninger om at de gjennom kurset i norsk skal få forbedret sine ferdigheter i å skrive korrekt. Denne interessen for og positive holdning til korrekthet i praktisk språkbruk holder seg forbausende konstant gjennom kursets gang trass i konkurransen fra andre fagelementer som læreplanen legger større vekt på, for eksempel litteratur, og som det i undervisningen – også som følge av et sterkt komprimert læringsløp – nødvendigvis må tas mest hensyn til. (Under punkt 2.6 gjør jeg greie for den strukturelle og faglige innretningen av de ettårige norskkursene i den offentlige voksenopplæringen på videregående skoles nivå i Oslo).

## **2.2 Språkformelle ferdigheter – et viktig tema for voksne. Hvorfor?**

De danske språkforskerne Claus Detlef og Jørn Lund har ut fra danske forhold pekt på noen forklaringer på hvorfor språkriktighet i form av rettskriving er så viktig i den offentlige bevissthet (Detlef og Lund 1986: 25 ff.). Det er særlig to av forklaringene jeg vil trekke fram i relasjon til voksnes opptatthet av emnet generelt: rettskriving som en del av den kommunikative kompetansen og rettskriving som en sosial determinator. Begge forklaringene er sosiologiske i sin karakter og er lette å kjenne igjen når vokselever forteller om omstendigheter knyttet til deres språkvansker. I det følgende vil jeg se litt nærmere på disse to forklaringene, men legge størst vekt på den siste fordi det er denne vokselevene etter min erfaring opplever som den mest problematiske. Hensikten er å kaste et visst lys over spørsmålet om hvorfor skriftspråksformelle ferdigheter, særlig rettskriving, har så stor betydning i et voksen- og voksenopplæringsperspektiv.

### **2.3 Rettskrivingens betydning for skriftlig kommunikasjon**

Detlef og Lund peker på det innlysende og trivielle i at dårlig rettskriving har betydning for den skriftlige kommunikasjonen og trekker parallellen til dårlig håndskrift. Begge deler kan hindre riktig forståelse, sette ned lesehastigheten eller på andre måter virke blokkerende på leseren. I en norsk bok om praktisk språkbruk lyder dette slik: ”Rettskrivningsfeil vil lett avspore leserne så de mister innholdet og må lese flere ganger – hvis de orker. Hvis ikke hopper de over, og det er ikke forfatteren tjent med.” (Gundersen, Vatvedt Fjeld og Frysjøenden 2001: 118).

Eksperimentelle undersøkelser som er gjort ved Stockholms universitet støtter en slik oppfatning. Av disse undersøkelsene vet vi at forsøkspersoner trenger 22 prosent lengre tid på seg for å lese et feilskrevet enn et korrekt skrevet ord. Sikkerheten i avkodingen minsker også drastisk ved feilskrivning. Like sterke utslag får man ikke når de feilskrevne ordene er spredd litt forsiktig utover i en løpende tekst som gir sammenheng. Lesetiden blir da fem prosent lengre, iblant to eller tre ganger så lang. Dessuten er det verdt å merke seg at tiltroen til teksten og forfatteren ofte minsker med hele 20 prosent (Melin 2007).

Min egen erfaring fra voksenopplæringen har vært at dårlig rettskriving isolert og teknisk sett ikke har særlig stor betydning for den skriftlige kommunikasjonen selv om det er rimelig å regne med at stor feiltetthet kan hemme forståelsen. Det er heller i kombinasjon med annen kvalitetssvikt som dårlig håndskrift, uklart språk, rotete disposisjon og lignende at rettskrivningsfeil kan gjøre det vanskelig å forstå en tekst på riktig måte.

Svake rettskrivere blant vokselevne er erfaringsmessig heller ikke i første omgang opptatt av den tekniske siden ved rettskrivingsproblematikken, og de er også lite bevisste på de kommunikasjonsvansker deres svake rettskriving kan skape. Det de imidlertid er svært bevisste på, er at deres skriveferdigheter er så dårlige at de ikke våger, iallfall kvier seg, for å skrive. Dermed blokkeres veien til skriftlig kommunikasjon, noe som for mange skaper problemer, ikke bare av språklig, men – enda alvorligere – av emosjonell, psykologisk og sosial art.

### **2.4 Rettskriving som sosial determinator**

Kunnskap om egne mangelfulle skriveferdigheter har vokselevne fått fra omgivelsene i form av tilbakemeldinger under tidligere skolegang, på arbeidsplassen og/eller i privatlivet. Og slik er det – personlige feil og mangler blir vi ofte først klar over ved at andre påpeker dem. Når det gjelder språkformelle regelbrudd, hevder Helge Sandøy at vi har en viss kultur for å

latterliggjøre skrivefeil, og sier videre: "[...] dermed held vi oppe den holdninga at formelle feil er veikskapar [...], og at feila i staden for innhaldet gir dårleg inntrykk [...]" (Sandøy 2003: 168 f.). Dette utslaget av fokusering på form mener Sandøy har sammenheng med at "korrekt" språkbruk har fått en sentral plass i kulturen vår.

Det er velkjent for det voksenpedagogiske fagmiljøet at den stigmatisering en person kan bli utsatt for fordi vedkommende ikke behersker hva vi kaller grunnleggende skriveferdigheter, kan føre til en sterk opplevelse hos personen av hva som på engelsk tradisjonelt er betegnet som "social dumping". Også reelt sett kan svake formelle språkferdigheter fungere som en effektiv sosial diskriminator ved at man ikke får det arbeidet man har søkt, eller ikke blir tatt alvorlig. Vi kommer ikke utenom at dårlige rettskrivingsferdigheter kan bli og blir brukt som tegn på visse personlige egenskaper som til vanlig oppfattes som negative – at personen er rotete, forvirret, unøyaktig, lite tillitvekkende osv.

I ytterste konsekvens kan språksvake personer også bli holdt utenfor den demokratiske prosessen, personer med manglende elementære skriveferdigheter på den måten at den alminnelige forestilling om rettskrivingsfeil som diskvalifiserende og latterlige får dem til å holde seg borte fra den skriftlige debatten. Vi skal ikke se bort fra at det i kampen om makten i samfunnet kan være tjenlig for individer og grupper å sementere denne forestillingen for å kunne utøve makt over andre ved å holde dem ute fra de skriftlige kommunikasjonssystemene. Mekanismen er prinsipielt og i sin natur av samme slag som den Maktutredningen omtaler som mental kolonisering av språklige minoritetsområder der fremmedspråket er knyttet til den dominerende samfunnsklasse: "Den kulturelle og språklige dominansen ytrer seg gjerne gjennom nedvurdering og latterliggjøring. Dette kan gi seg utslag i en form for underlegenhetsfølelse som har vært kalt "mental kolonisering", der lokalspråket kan oppleves som stigmatiserende." (*Makt og demokrati* 2003: 46).

Internasjonalt fins det mye forskning på sekundære symptomer som følge av lese- og skrivevansker. I Norge har Sidsel Skaalvik (1994) lagt fram en doktoravhandling som bygger på intervjuer med seks voksne med lese- og skrivevansker der informantene forteller om sine skoleerfaringer. Skaalvik konkluderer blant annet med at et fellestrekk ved informantene var at de var svært opptatt av sosial sammenligning og ego-involvert i skolesituasjonen. De var

engstelige for å dumme seg ut og for at andre skulle få kjennskap til de problemene de hadde. Videre heter det:

For flere av informantene har skoleerfaringene satt så dype spor at det preger dem i voksen alder. I situasjoner hvor det stilles krav til lesing og skriving vekkes minner fra skoletiden til live, og gamle reaksjonsmønstre kommer tilbake. Deres valg av yrkesutdanning har også vært påvirket av deres tidligere skoleerfaringer, men erfaringene har ikke drept motivasjonen for å ta utdanning i voksen alder. (Skaalvik 1994: 278 f.)

Den gruppen disse informantene representerer, utgjør i dag en stor gruppe deltakere i voksenopplæringen. I den grad skolen ikke greier å tilføre alle sine elever elementære ferdigheter i basisfagene, og det greier den ikke (jf. PISA-undersøkelsene 2000 og 2003 (PISA = Programme for International Student Assessment) og SIALS-undersøkelsen referert nedenfor), vil norske voksenopplæringsvirksomheter etter alt å dømme i lang tid framover være utsatt for stor pågang pga. det markante behovet for kompensasjons- og etterutdanning voksne med funksjonelle lese- og skrivevansker vil ha (OECD 2001 og 2004).

## **2.5 Foreldre med svak skriftspråklig kompetanse**

Et særskilt forhold som ikke sjelden dukker opp i samtalene med voksnelever, er at deres egne mangelfulle skriveferdigheter hindrer dem som foreldre i å hjelpe barna sine med rettskrivingen. Slik sett kan skrivevanskene lett skape følelse av et dobbelt sosialt nederlag for vedkommende mor eller far. I tillegg kommer frykten for at barna skal lide samme skjebne.

Den norske SIALS-undersøkelsen (SIALS = Second International Adult Literacy Survey) 1998 viser at 100 000 nordmenn ikke har fullført grunnskolen. Nærmere 30 % av befolkningen over 16 år vurderes som så lesesvake at de har problemer på jobben og i fritida (Gabrielsen 2000: 42 ff.). Vi kan med rimelighet gå ut fra at disses skrivekompetanse minst er like svak, og at foreldrene blant dem ikke vil være i stand til å hjelpe barna til gode ferdigheter i skriving.

Det er et illustrativt utslag av den høge prioritet ”basic skills”, innbefattet formelle skriveferdigheter, gis innen det voksenpedagogiske fagmiljøet at VOX institutt for voksnes læring i arbeidslivet har utarbeidet planer for et prosjekt knyttet til familielæring i et lokalsamfunn (*Virksomhetsplan for VOX 2004*). Hensikten på kort sikt er å finne ut hvordan

foreldre gjennom egen skolering kan hjelpe og oppmuntre barna sine med og i skolearbeidet, særlig med tanke på grunnleggende ferdigheter i matematikk, lesing og skriving. For skrivingens del vil ortografi og staving være et sentralt emne. På litt lengre sikt er det meningen å inkludere familielæring i det ordinære voksenopplæringstilbudet.

## **2.6 Norskfaget i offentlig voksenopplæring**

For denne studien har de ettårige voksenopplæringskursene i norsk på videregående skoles nivå, allmennfaglig studieretning vært av særlig interesse. Derfor kan det være naturlig å gi en kort presentasjon av denne kurstypen slik den t.o.m. skoleåret 2003/2004 har vært tilbudt voksne utdanningssøkere i Oslo.

### **2.6.1 Organisering**

Årskursene i norsk har vært organisert som ettårige, eksamensforberedende kurs, såkalte eksamenskurs, og tilbudt som dag- eller kveldskurs for søkere som har ønsket å gå opp til eksamen i norsk VK II på allmennfaglig linje. Deltakerne har på visse vilkår kunnet velge mellom elev- og privatiststatus, det vil si med eller uten standpunkt karakterer på vitnemålet. De aller fleste deltakerne er blitt meldt opp til eksamen som elever. Timetallet pr. uke har variert mellom sju og ni timer – i alt vesentlig avhengig av ressursituasjon og søkertall det enkelte skoleår.

### **2.6.2 Faglig innhold**

For videregående skoler for voksne med eksamensrett gjelder de samme fagregulerende lover, forskrifter og læreplaner som for annen videregående opplæring. I så måte har norskfaget i den offentlige voksenopplæringen ikke gjennomgått andre endringer enn dem som gjennom årene har fulgt av styringsdokumentene for den ordinære videregående skolen. Dette innebærer bl.a. at det ikke fins særskilte målkrav eller prøveordninger for voksne.

Årskurset i norsk dekker i prinsippet samtlige tre klassetrinn i videregående skole: grunnkurs, videregående kurs I og videregående kurs II. Som en konsekvens av det sterkt komprimerte læringsløpet har undervisningen i praksis vært lagt opp etter fag- og målkravene på siste årstrinn.

### **2.6.3 Rettskrivingens plass**

I læreplanens delmål 14 Skriftlig bruk av språket for VK II er det formulert som et generelt mål at elevene skal kunne bruke skriftspråket med større krav til innhold, oppbygning og språkføring enn i VK I. Skriftspråksformelle ferdigheter spesielt er ikke omtalt på annen måte enn at elevene skal kunne uttrykke seg klart og korrekt på hovedmålet og sidemålet (L 1993: 19). Formuleringen dekker én linje av i alt 3 ¼ sider med målkrav for norskfaget i VK II.

Det korte læringsløpet i kombinasjon med læreplanens sterke vektlegging av andre fagelementer enn språkformalia har gitt lærerne i årskurset lite rom for å fokusere på rettskriving og grammatikk. Det har for lærernes del sjelden blitt anledning til å arbeide med formelle skriveferdigheter på annen måte enn gjennom retting av feil i elevenes skriftlige arbeider og noen korte kommentarer i den anledning. I så måte har årskurset fremstått som mindre velegnet til å ivareta elevenes ønske om å skrive korrekt etter gjennomgått kurs.

På den annen side har elevenes generelt sterke interesse for språkformelle spørsmål og bevissthet om egne skrivevansker spesielt, gitt lærerne god anledning til å fortelle elevene at det tar tid å lære å skrive uten formelle språkfeil, og så langt råd er, tidlig i løpet forsøkt å legge opp en strategi for hvordan elevene ved egen hjelp kan unngå dem med tanke på eksamen og seinere. Det er i spenningsfeltet mellom det komprimerte læringsløpet og den mer langsiktige læringsstrategien at det har vært interessant å se hvor langt vokselevnene eventuelt har igjen til korrekt rettskriving etter avsluttet årskurs i norsk. Ett av målene for denne undersøkelsen har da også vært å finne svar på dette spørsmålet.

## **2.7 Skriftspråklig korrekthet som undersøkelsesområde**

### **2.7.1 Innledning**

Med tanke på de enorme ressurser som tilføres skolen i form av penger og arbeid, og ikke minst med tanke på elevenes kompetanse etter skolegangen er det interessant å stille spørsmål om læringsutbyttet og forsøke å finne svar på disse. Ett av spørsmålene vil da måtte gjelde tilegnelsen av skriftspråksformelle ferdigheter, som er ett av målene for arbeidet med norskfaget i skolen slik læreplanene for faget i grunnskolen (LP 97) og i videregående opplæring foreskriver (KUF 1993: 19). Tilsvarende gjelder for offentlig voksenopplæring på disse nivåer.

Generelt sett vet vi lite om læringsutbyttet i skolen. Det gjelder også i norsk skriftlig, noe som er påpekt av forskerne Lars Sigfred Evensen og Frøydis Hertzberg, sentrale aktører i forskningsprosjektet Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig etter endt tiårig grunnskole (KAL-prosjektet), i seg selv et bidrag til å bote på selvsamme mangel<sup>1</sup>. Imidlertid er formelle skriftspråksferdigheter i norsk ikke gitt noen viktig plass i prosjektet.

Undersøkellesområdet *ortografisk og grammatisk korrekthet* har kun supplementsstatus sett i forhold til områder som innholdsutvikling i elevtekster, koherensmarkører, sjangerkompetanse og mottakerbevissthet. (Evensen og Herzberg 2001: 5 f.). Den lave prioriteringen forklares med ressursmangel, og ønsket har vært er at man på sikt får undersøkt formell korrekthet gjennom feilanalyse (Evensen 2003: 37). Men fordeling av ressurser i denne sammenheng er selvsagt knyttet til faglige prioriteringer, og der må språkformell korrekthet vike fordi det ikke eksisterer noe fagsyn som vil gjøre dette området til noe sentralt forskningsområde i faget norsk. At det i sluttrapporten for KAL-prosjektet til sist har lyktes å innlemme en hovedfagsavhandling om rettskrivingsavvik (jf. Melby 2005), i prosjektets primærmateriale endrer ikke stort på dette bildet. For som Helge Omdal skriver: ”Alle som har vært sensorer for norskstudenter, er [...] klar over at emnet ’rettskrivning og språknormer’ bare sjelden har hatt en sentral plass i norskstudiet” (Omdal 2004: 12).

På denne bakgrunn er det ikke overraskende at tallet på norske rettskrivingsstudier er relativt lavt. Dette ble påpekt av Geirr Wiggen i 1982 (Wiggen 1982: 11) og er under sammenligning med tilfanget av slike studier i våre naboland Danmark og Sverige gjentatt av Roar Walmsness (2000 [1999]). Situasjonen vil imidlertid kunne endre seg når nye læreplaner innføres i skolen fra 2006.

---

<sup>1</sup> KAL-prosjektet inngår i forskningsprogrammet *Evaluering av reform 97 som Norges Forskningsråd gjennomførte på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Prosjektet er del av programmets temaområde "Læreplan, fag og pedagogisk virksomhet"*, og det har gått over en periode på tre år (august 2000 tom juni 2003). Hovedformålet med KAL-prosjektet er å bidra til å forbedre undervisningen, læringsutbyttet og prøvingen i norsk skriftlig

Økt vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, noe forslaget til ny læreplan i norsk gir til kjenne (*Læreplan for Kunnskapsløftet* 2005), vil kanskje også øke interessen for språkformalia som studieobjekt.<sup>2</sup>

### **2.7.2 Rettskrivingsstudier gjennom feilanalyse – noen generelle trekk**

Den som vil sette seg inn i hvordan skriftspråklig korrekthet er blitt studert og omtalt i språkvitenskapelig litteratur, vil raskt støte på studier som omtales som 'rettskrivingsstudier gjennom feilanalyse'. Disse studiene hører til den deskriptive lingvistikken ved at de beskriver eller forsøker å beskrive og eventuelt forklare visse uregelrette skrivemåter kvalitativt og/eller kvantitativt. Studienes dobbelte objekt – rettskriving og feilskrivning – som inngår i sjangerbetegnelsen, er imidlertid av normativ karakter og har altså sin plass i den preskriptive språkvitenskapen. Slik sett befinner denne fagsjangeren seg i krysningspunktet mellom to ulike veier til studiet av skriftspråk – med de fordeler og de ulemper det fører med seg.

Fordelene er åpenlyse og knyttet til de resultater slike undersøkelser gir. I tillegg til å si noe om skriftlig språkbrukstilstand og skriftspråklige ferdigheter generelt, vil resultatene kunne danne grunnlag for beslutninger og grep både i språknormeringen og språkopplæringen. Og som tidligere antydnet kan kunnskap om språkformelle vansker gi viktige impulser til å forstå menneskers psykologiske tilstand og sosiale situasjon bedre. Vi er her like i nærheten av den vitenskapsgren som har betegnelsen anvendt lingvistik, og som har til oppgave å belyse og løse språklige problemer som oppstår i samfunnet utenfor vitenskapen selv (Spang-Hanssen 1944: 97-109). Rettskrivingsstudier gjennom feilanalyse vil kunne være nyttige også i et slikt perspektiv.

Ulempene – om nå det ordet er det mest dekkende – synes primært å være av mer internt forskningsmessig art og knyttet til sjangerens preg av uensartet begrepsforståelse og metodisk dualisme. Om vi begrenser oss til *rettskriving* i snever betydning – staving, dvs. bokstaver

---

<sup>2</sup> Etter at dette ble skrevet, er et nytt læreplanverk innført i grunnskole og videregående opplæring som resultat av det såkalte Kunnskapsløftet. For grunnskolen del skiller den nye læreplanen for norskfaget seg ut fra den tidligere L97 særlig gjennom den sterke fokuseringen på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, og ved at den definerer som kompetansemål hva eleven skal kunne, mestre og beherske i motsetning til L97's hva eleven skal gjøre. Dessuten legger den nye planen ingen føringer på valg av læringsmetode, men overlater til den enkelte skole og lærer å velge metode i forhold til kompetansemålene. For videre orientering om norskfagets stilling i Kunnskapsløftet versus L97 viser jeg til Kristin Storvolds masteravhandling (2006).



av ord – viser de rettskrivingsundersøkelsene jeg har tatt for meg, i sammenheng at forskerne i hovedsak har benyttet to modeller for å beskrive stavefeil, den fonologiske og den ortografiske. Det har selvsagt å gjøre med at vårt skriftspråksystem bygger på forbindelsen mellom fonem (språklyd) og grafem (bokstav), og at valget av modell for å beskrive stavefeil derfor kan falle forskjellig ut avhengig av i hvilken grad valget er knyttet opp mot hver av de to eller begge prosesser som vi benytter når vi staver ord: en fonologisk og en ortografisk prosess. Bare i få undersøkelser er feilkategoriseringen systematisk gjennomført eller forsøkt gjennomført ut fra dimensjonen fonologisk – ortografisk. Jeg slutter meg til den oppfatning at ingen av systemene har fått gjennomslag, verken i nordisk forskning eller i pedagogisk virksomhet (Finbak 2004: 12).

Til tross for det lille antall norske undersøkelser, eller kanskje nettopp derfor, kan de være så systematisk ulike med hensyn til teorigrunnlag eller kategorisering av stavefeil at det er vanskelig å sammenligne resultatene av slike undersøkelser diakront eller synkront. De må bearbeides før en reell sammenligning kan finne sted. En karakteristisk illustrasjon på slik bearbeiding er Geirr Wiggens kvantitetsberegninger av talemålskorrelative regelbrudd på grunnlag av materiale i tidligere rettskrivingsstudier som har benyttet en annen eller andre kategoriseringsmodeller enn en ren fonologisk basert kategorisering av regelbruddene (Wiggen 1982). I dette perspektivet kan det være vanskelig å skille klart mellom de variablene som rommes innenfor begrepet 'rettskriving', noe som blant annet åpner for individuelt skjønn med hensyn til kategoriseringen. En konsekvent og ensartet avgrensning med utgangspunkt i ett og samme teorigrunnlag vil altså være nødvendig om hensikten er å gjøre rettskrivingsstudier komparative, for eksempel for å måle skriveferdighetsutvikling over tid. I annet fall må man ty til arbeidskrevende omveier à la den Wiggen har sett seg nødt til å ta.

Noe av den forskjelligheten jeg har pekt på, har sammenheng med det enkle faktum at begrepet 'rettskriving' både har en snever og en vid betydning. Om denne semantiske romsligheten sier Lars Vassenden:

Tradisjonelt og fremdeles i norsk normativ språklære dekker 'rettskrivningen' ikke bare bokstavering av ord, men også orddanning og ordbøyning. Til dels dekker den også syntaktiske og tekststrukturelle forhold. Samsvarsbøyningen av adjektiv og kasusbøyningen av substantiv for eksempel har både en morfologisk, en syntaktisk og en tekststrukturell side. I tillegg gir 'rettskrivningen' regler for bruk av

skilletegn og diakritiske tegn, og den gir pragmatiske regler for hvordan ord og ordformer kan brukes formålstjenlig i særlige teksttyper (Vassenden 1994: 237).

Sitatet rommer i et nøtteskall et særkjenne ved humanistisk forskning, nemlig at den ikke foregår eller kan forventes foregå i et tegnspråk som er allmenngyldig og entydig. Det har heller ikke innenfor fagfeltet skriftspråklig feilanalyse så langt vært oppnådd noen bred forskningsterminologisk og -metodologisk konsensus trass i uttalte ønsker og forsøk på å komme fram til en slik felles plattform. Særlig tydelig fremhever spriket seg når det gjelder kategoriseringen av skriftspråksformelle regelbrudd, av mange kalt avvikskategorier. I samtlige av de rettskrivingsstudier jeg har lest, er det lagt vekt på å grunngi hvorfor vedkommende forsker har valgt å bygge sin egen kategoriseringsmodell og ikke nytte andres (jf. for eksempel Sætre 1973: 11 f. ; Elsness 2001: 124 f.). Streben etter en mer konsistent og universell modell er ofte uttrykt mer eller mindre eksplisitt i begrunnelsen, for eksempel hos den svenske språkviteren Ulf Teleman (1991), men det er vanskelig å unngå å se at valget av kategoriseringsmåte i de aller fleste tilfeller er tatt ut fra formålsstrategiske hensyn. Med andre ord: Valg av beskrivelsesmodell og den vitenskapelige beskrivelsens formål hører resiprokt sammen, hvilket selvsagt er helt legitimt ettersom det teoretisk fins mange mulige måter å klassifisere skrivefeil på.

Fravær av entydighet og universalitet gjelder ikke bare for rettskrivingsstudier, men for humaniora som helhet. Litteraturviterne Bale og Hagen (2005) er inne på at det dypest sett handler om at humanistisk forskning ikke kan løsrives fra den kontekst den har sitt utspring i: en gitt historie, en gitt kultur, en gitt situasjon. Ethvert humanistisk forskningsprosjekt vil være påvirket av disse faktorer. Dessuten kompliserer eller rettere dynamiserer det forskningen at det i humanistiske fag er vanskelig og kanskje til og med ofte er uhensiktsmessig å skille mellom forskning og formidling. I den faglige vurderingen av forskningsprosesser innenfor humaniora må man ha in mente hvem man skriver for.

Heller ikke fagfeltet skriftspråklig feilanalyse slipper unna dette humanistiske forskningsdilemmaet, om man vil kalle det det. Det vil være galt å se bort fra den innflytelse og påvirkning kulturelle forhold, målsetting og målgruppe har – ikke bare på studienes utforming og språk, men også på faglig fokus og metodevalg, noe jeg vil kommentere ytterligere og konkretisere nedenfor.

## 2.8 Litt om tidligere korrekthetsundersøkelser

Skandinaviske rettskrivingsstudier, enten de følger et språkvitenskapelig, diagnostiserende eller didaktisk hovedspor, gjelder i alt vesentlig skoleelevers og studenters skrijving. I et bredt utdanningsmetodisk perspektiv er de alle interessante fordi de med utgangspunkt i elevers og studenters skriftspråksformelle vansker, i den andre enden selv kan tjene som utgangspunkt for utdanningsvirksomhetenes arbeid med å utvikle bedre pedagogiske modeller og læringsstrategier i skriveopplæringen. Allikevel er det slik at noen, i grunnen relativt få, av studiene er sterkere forankret i den dagligdagse lærings situasjon i skolen og med et tydeligere konkret og praktisk-pedagogisk mål for øyet enn flertallet som består av mer teoretisk pregede studier. En rask gjennomlesing av en del skandinaviske undersøkelser har gitt inntrykk av at de danske skiller seg noe fra svenske og norske undersøkelser ved at de i sterkere grad ivaretar det praktiske aspektet. Danske feilanalyser tar gjennomgående sitt utgangspunkt i og er spisset inn mot den utfordrende lærings- og mestrings situasjon danske elever og studenter står oppe i når de skal skrive sitt morsmål. Det er betegnende at svært mange av de undersøkelser som er gjort av danske barn og unges skriftspråksformelle vansker, har skjedd og skjer i regi av pedagogiske institusjoner, eventuelt på oppdrag av Undervisningsministeriet i København. En aktiv rolle i så måte har det daværende Danmark Pædagogiske Institut, nå Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, spilt. Til illustrasjon kan jeg nevne at instituttet i 1978 undersøkte det danskene kaller ”fejlstavninger” i 910 elevers avgangsprøver i rettskriving etter den danske folkeskolens 9. klasse. Undersøkelsen foreligger i fire delrapporter med den felles tittelen *Retstavning – nogle første analyser af folkeskolens afgangsprøve i 1978* (Jansen 1979; Løb 1979; Allerup 1979; Prien 1979). På initiativ av utdanningsmyndighetene er disse arbeidene senere blitt fulgt opp av ytterligere undersøkelser, blant annet av videregående elevers formelle skriveferdigheter (2.10).

Fra pedagogisk hold har det tidvis vært påpekt at viktige arbeider om norske skoleelevers språkformelle regelbrudd har vist seg lite hensiktsmessige i praktisk-pedagogisk sammenheng (for eksempel Finbak 2004: 11). Som pedagog og språkbruksveileder har jeg likevel ingen betenkeligheter med å benytte det eksisterende kunnskaps materialet – i all sin variasjon og uensartethet – som grunnlag for arbeidet med å forebygge og rette opp formelle skrivefeil hos elever i skolen. Utfordringene her ligger heller på det postvitenskapelige planet: for det første å gjøre seg kjent med og ta i bruk de undersøkelser som foreligger om skrivefeil, for det andre å

tenke ut fruktbare pedagogiske metoder å bruke dem på i språkopplæringen. Allikevel er det ikke til å komme fra at min egen studie vil bære preg både av min mangeårige tilknytning til praksisfeltet og av at studien i hovedsak bygger på undersøkelser av den ”skolekulturelle” typen – selv om undersøkelsen min omfatter rettskrivingen til mennesker også i andre aldersgrupper enn dem vi til vanlig forbinder med skoleelever og studenter.

I første omgang vil jeg nøye meg med å ta for meg en norsk og en dansk undersøkelse som jeg oppfatter som blant de mer interessante ut fra mitt eget ståsted i utdanningssystemet, voksenopplæringen, og som har vært impulsgivende hva angår tilnærmingen til og målet med arbeidet. Andre, i denne omgang uventede, rettskrivingsstudier vil bli trukket inn i den grad arbeidet videre gjør dette ønskelig eller nødvendig.

## **2.9 Hans Bergersen (1957)**

Den eldste feilanalysen jeg har tatt for meg, er Hans Bergersens undersøkelse av språkformelle regelbrudd i Oslo-barns skolestiler, i alt 3 577 stiler ved avgangsprøven ved Oslo folkeskole i 1946 og 1947. Når et såpass gammelt arbeid fremdeles kan vurderes som aktuelt, skyldes det dels dets karakter av pionerarbeid innenfor forskningsfeltet her til lands, dels den oppmerksomhet det er viet i seinere rettskrivingsstudier. Men viktigst i vår sammenheng er de spor det har satt etter seg i skolens norskopplæring og i norskfaglige læremidler som omfatter formelle skriveregler. Undersøkelsen er en oppfølging av en tilsvarende undersøkelse Bergersen gjorde alt i 1933, og en viktig hensikt har vært å måle skriveferdighetsutviklingen til Oslo-elevene i mellomperioden, dvs. i tidsrommet 1933 – 1946/47. Ett av de andre delmålene verdt å nevne er Bergersens intensjon om å kartlegge eventuelle ”vesentlige forandringer i arten av rettskrivningsfeil fra 1933”. Innenfor disse rammer er det tale om en tendensstudie, men som sådan vil den ikke bli nærmere omtalt her.

Bergersen har registrert 37 530 feil (= språkformelle regelbrudd) i sitt materiale hvorav 57 % av feilene faller på guttene og 43 % på jentene. Hver identisk feil er registrert bare én gang i samme besvarelse, men flere ikke-identiske feil i ett og samme feilskrevne ord er telt med. Det Bergersen kaller ”engangsfeil” (= uforståelige ord og ”slurvefeil”) er skilt ut og ikke analysert nærmere. Regelbruddene Bergersen har registrert, har han sortert i ni hovedkategorier med undergrupper og telt dem opp slik tabellen nedenfor viser:

**Tabell 2: Bergersens feilkategorier**

<b>Feilkategorier med undergrupper</b>	<b>Antall feil</b>	<b>% av total</b>
<b>Stumme lydtegn</b>		
a) Utelatelse eller tilsetting av –d	2 511	6,7
b) hv –v	731	2,0
c) j gj g hj lj	420	1,1
d) kj k skj sk sj tj	552	1,5
<b>Konsonantfordobling.</b>		
a) Feil dobbelkonsonant	3 995	10,7
b) Feil enkeltkonsonant	4 239	11,3
<b>Grammatiske feil</b>		
c) Feilbøyning av substantiv	1 286	3,4
d) Feilbøyning av verb	1 272	3,4
e) Feilbøyning av adjektiv	431	1,32
f) Feilbøyning av pronomen	836	2,3
<b>Feil sam- og særskrivning</b>	1 495	3,9
<b>Feil bruk av ord</b>	5 818	3,9
<b>Rene fremmedord</b>	385	1,0
<b>Eldre rettskrivning</b>	5 214	13,9
<b>Fonetisk pregede feil</b>		
a) Omkasting. Dialektpreget skrivemåte. Typisk skrivemåte for evneveike (sic!)	576	1,6
b) Tilsetting	1 444	3,7
c) Utelatelse	2 671	7,0
d) Vokalforandringer	2 495	6,6
e) Konsonantforandringer	879	2,0
<b>Store og små forbokstaver.</b>	380	1,0

### 2.9.1 Bergersens aktualitet i norsk skole

Fra en norsklærers ståsted er Bergersens analysegrep tydelig preget av den praktisk-pedagogiske hverdagen i skolen når rettskriving og feilretting står på programmet. Selv mer enn 50 år etter er oppsettet gjenkjennelig når formelle skrivevansker blir behandlet på tavla eller i

lærebøker innenfor rammen av det vi kan kalle tradisjonell undervisning.<sup>3</sup> En klar indikasjon på Bergersens relevans for synet på skriftspråklige regelbrudd i dagens skole gir Helge Omdals undersøkelse av lærernes rettepraksis (Omdal 2004). På spørsmålet om hva slags feiltyper som ble sett på som viktigst å korrigere, svarte 53 av de 77 lærerne som var med i undersøkelsen, at rettskriving er den viktigste/mest alvorlige av feiltypene. Deretter kommer i synkende rekkefølge bøyings-, syntaks- og ordbruksfeil. Minst viktige eller minst alvorlige anses tegnsetningsfeilene å være, bare markert av 20 av lærerne (op.cit.: 100 ff.)

Om vi ser bort fra den relative høye skåren kategorien syntaksfeil har fått (markert av 37 av 77 lærere), noe som Omdal selv stiller seg undrende til ettersom ” dette er et område som normalt ikke skaper de største problema”, er samsvaret mellom det Bergersen oppfattet som alvorlige språkformelle regelbrudd, og det dagens norsklærere oppfatter som det samme, påfallende. Det har nok å gjøre med at den inndeling av feiltyper Bergersen operer med, er bestemt av hva vi i skolen til daglig ofte omtaler som elementære skrivefeil, vanlige hos skolelever nå som da. Eksempelvis er feilskrivning av vislelyd (*sj-* og *kj-*lyd) i Bergersens undersøkelse uthevet som en egen samlet undergruppe av hovedkategorien *Stumme lydtegn* mens dette regelbruddkomplekset hos Wiggen (1992) og Melby (2005) inngår i hovedkategorien *Konsonantavvik* og er splittet opp og fordelt på underkategoriene *konsonantombytte*, *konsonanttillegg* og *konsonantutelatelse* – selvsagt avhengig av hvorvidt det ene, det andre eller det tredje har inntruffet. Her ser vi i et illustrativt glimt og i tråd med hva jeg tidligere har fremholdt, hvordan ulikt utgangspunkt og sikte – et praktisk/språkdidaktisk kontra et teoretisk/språkvitenskapelig – er med på å forme de respektive studienes innretning, her i beskrivelsen av ett og samme skriftspråklige fenomen.

## 2.10 ”Hvordan staver studentene?” (2002) – en dansk undersøkelse

En interessant rettskrivingsstudie av nyere dato er en undersøkelse iverksatt og gjennomført i regi av det danske Undervisningsministeriet. Dokumentets undertittel er ”En undersøgelse af

---

<sup>3</sup> *I voksenopplæringen reflekterer for eksempel temaheftene ”Norsk i praksis for voksne med lese- og skrivevansker” (Aga og Berntzen 1985) langt på vei feilkategoriene til Hans Bergersen. Disse heftene har ofte vært brukt for og av andre vokselever enn dem med ekstra store lese- og skrivevansker, og som heftene primært er beregnet for (4.2).*

skrivefejl i studentereksamenstilene 1998”. På omslagsarket blir hensikten med undersøkelsen presentert i kortversjon. Her heter det blant annet:

Undersøgelsen af stavfejl ved studentereksamen 1998 tager temperaturen på studenternes stavfejlsevner (sic!). Den er et led i Uddannelsesstyrelsens løbende kontrol med undervisningens kvalitet. [...] Med undersøgelsen i hånd kan enhver, der har faste ideer om de unge menneskers staveduelighed, få sine fornemmelser dokumenteret eller afkræftet. Og skolens folk kan se, hvor det lønner sig at sætte ind i undervisningen. Undersøgelsen er tænkt som grundlag for en ønskværdig offentlig og faglig debat om stavfejl. (*Hvordan staver studenterne?* 2002).

Vi har altså å gjøre med en vitenskapelig undersøkelse av det danske skriftspråket – med et tidsaktuelt aspekt og med et helt annet bredt faglig, pedagogisk og allment nedslagsfelt enn vi er vant til å se i norske undersøkelser av skriftspråklig korrekthet.

I likhet med Bergersens arbeid 1957 er den danske undersøkelsen en tendensstudie i den forstand at de resultater den legger fram, kan sammenlignes med en helt identisk undersøkelse gjort åtte år tidligere (jf. *Stavfejl*. 1992). Man kan legge resultatene ved siden av hverandre og se skriveferdighetsutviklingen fra 1990 til 1998. Det er imidlertid som en synkron og empirisk undersøkelse av formell skriveferdighet hos vordende studenter i Danmark anno 1998 at undersøkelsen har vært viktigst for undertegnede. Det er særlig to aspekter ved studien jeg vil se nærmere på: 1) måten de skriftspråklige regelbruddene er presentert på, 2) utvalget av de feilkategoriene studien selv omtaler som *fokuskategorier*.

### **2.10.1 Den danske kategoriseringsmodellens praktisk siktemål**

Den kategoriseringsmodellen som er lagt til grunn for begge de danske undersøkelsene, bygger på en systematisk registrering av formelle språkfeil i mer enn 2000 studenteksamenstiler fra perioden 1979 – 1989. Med dette materialet som utgangspunkt har Eva Heltberg (1990) utarbeidet modellen – ikke i form av en vitenskapelig utgreiing, men som del av en praktisk oppslagsbok rettet mot språkbrukere som har problemer med ortografi, grammatikk og tegnsetting. I så måte har boka et voksenpedagogisk drag over seg, særlig ved at den i så sterk grad vektlegger språkbrukerens muligheter til identifisere og rette sine språkfeil i løpet av skriveprosessen. Dette forutsetter nok et visst modenhetsnivå, for som hun skriver i forordet:

For at kunne rette sine egne fejl, må man blive bevidst om hvor man plejer at lave fejl, kende sprogets almindelige fejlmuligheder, vænne sig til at slå problemord op og lære at se de korrekte ordbilleder for sig, mens man skriver. Men bogen kan også støtte den der ikke selv er opmærksom på sine fejl; man kan arbejde med de fejltyper, som er blevet rettet i ens skriftlige arbejder. (Heltberg 1990: 7)

Uansett hvordan en ut fra en pedagogisk synsvinkel stiller seg til en så sterk grad av fokusering på skolelevers språkfeil i skriveprosessen, er hensikten med modellen i alle fall av praktisk-pedagogisk art og utformet med tanke på å gi språkbrukeren en oversikt over de områder i skriftspråket hvor regelbrudd hyppigst forekommer.

At Undervisningsministeriets undersøkelse 1998 liksom ved undersøkelsen 1990 har overtatt Heltbergs modell for kategorisering av språklige regelbrudd, og langt på vei har strukturert funnene i sine egne undersøkelser tilsvarende, understreker på den ene siden de danske skolemyndighetenes opptatthet av og pragmatiske tilnærming til skriftspråksformelle regelbrudd i morsmålet som et viktig problemområde innenfor danskfaget og i forhold til tilegnelsen av korrekt dansk skriftspråk. På den andre siden gir dette grepet rapporten et visst didaktisk preg som vil kunne øke dens bruksverdi i relasjon til arbeidet med skriftspråklig korrekthet i skolen. Dette blant annet ved at den framstår som lettere tilgjengelig og mer anvendelig for elever og lærere enn de fleste studier med et mer entydig vitenskapelig sikte.

### **2.10.2 Danske fokuskategorier**

Om vi et øyeblikk går tilbake til Heltbergs kategoriseringsskjema 1990 og sammenholder det med Bergersens skjema 1957, ser vi at samsvaret er tydelig både i måten skjemaene er innrettet på og mellom de enkelte feilkategoriene. Holder vi oss til brudd på reglene for bokstavering og bøyning, finner vi for begge skjemaenes vedkommende igjen kategoriene i parvis rekkefølge direkte gjengitt: 1) *Stort eller lille begyndelsesbogstav? / Store og små forbokstaver*, 2) *Et eller flere ord? / Feil sam- og særskrivning*, 3) *Skal der være dobbeltbogstav eller ej? / Konsonantfordobling*, 4) *Hvilket bogstav skal der stå? / Fonetisk pregede fejl*, 5) *Stumme bogstaver / Stumme lydtegn*, 6) *Endelser / Grammatiske fejl*.

Naturlig nok skiller skjemaene seg på enkelte punkter fra hverandre, blant annet når det gjelder kategorien fremmedord der Heltberg fokuserer på feilaktig skrivemåte mens Bergersen har tatt for seg feilaktig bruk. Når det gjelder inndeling i underkategorier, har Heltberg gått



langt mer detaljert til verks enn Bergersen. Slike og andre ulikheter til tross er de to modellene grovt sett bygget over den samme lesten. Når så har kunnet skje til tross for at det er tale om to nasjonale skriftspråk, skriftlig dansk og norsk bokmål, at tidsspennet mellom undersøkelsene er på mer enn 30 år, og at den danske undersøkelsen gjelder avgangselever i danskenes *gymnasium*, mens den norske gjelder elever i den daværende norske folkeskolen, har det flere forklaringer. En ting er at dansk og norsk skriftspråksstrukturelt er nær beslektet og derfor nokså like – med den følge at svært mange av de språkformelle fallgruvene også vil være det. Med andre ord vil danske skoleelever stå overfor mange av de samme rettskrivingsvanskene som norske elever har. Her må det riktig nok skytes inn at det store gapet mellom tale og skrift som preger det danske språket til forskjell fra det atskillig tettere forholdet mellom lyder og bokstaver i det norske, gjør dansk ortografi vanskelig på en rekke flere punkter enn den norske (jf. Hansen 1965). Det gjelder også i forholdet dansk – islandsk ortografi. I en interessant sammenliknende (og utradisjonell) undersøkelse av danske og islandske barns tilegnelse av staveferdighet har Juul og Sigurdsson (2004) sett nærmere på i hvilken grad barna behersker tre ortografiske strukturer: enkeltkonsonanter først i ordet, konsonantkombinasjoner først i ordet og enkle og doble konsonanter midt i ordet. Resultatene av undersøkelsen viser at islandske barn i 3. klasse mestrer de aktuelle strukturene like godt som eller bedre enn danske barn som er mellom to og fire år eldre. Dette blir forklart med at dansk ortografi i motsetning til islandsk er en såkalt dyp ortografi som kompliserer bildet av forholdet mellom lyd og bokstaver og vanskeliggjør tilegnelsen av staveferdighet (jf. Jervelund 2007). Undersøkelsen og tolkingen av dens resultater går rett inn i en mangeårig debatt om en gjennomgripende dansk rettskrivingsreform som Erik Hansen (1999) har sagt dette om: ”Vi kommer ikke uten om en rettskrivningsreform engang. Vores i forvejen besværlige rettskrivning bliver år for år mere besværlig på grund af talesprogets rivende udvikling.”

Selv om norsk ortografi liksom islandsk skiller seg fra den danske ved at den er mer transparent eller lydrett, er mange av regelbruddene strukturelt sett som nevnt de samme. Det gjelder også den standhaftighet og hyppighet som preger mange av dem. Danskene kaller slike regelbrudd for fokusfeil mens vi nordmenn ofte omtaler dem som elementære eller vanlige skrivefeil. Og her er vi ved et hovedpoeng: Både Heltberg og Bergersen, den førstnevnte i sterkeste grad, har brukt regelbruddenes relative hyppighet som et viktig kriterium ved utformingen av sine respektive kategoriseringsmodeller. Dette er det som også i første rekke

gjør at Hans Bergersens kategoriseringsskjema fremdeles har gyldighet fra skolens side sett – nettopp fordi man så lett kjenner igjen de samme feiltypene i elevenes skriftlige arbeider i dag som Bergersen identifiserte og registrerte hos elever i Oslo-skolen i 1946/47. Det samme forholdet ligger til grunn for at Undervisningsministeriet i København har adaptert Heltbergs modell i sin empiriske undersøkelse 2002. I rapporten opereres det med sju såkalt *fokuskategorier*, dvs. de kategorier hvor det forekommer flest feil. Disse kategoriene er listet opp slik: *Endelsesfejl (bortset fra r-fejl), r-fejl, Stumme bogstaver, Dobbeltkonsonant, Bogstavforveksling, Sammensatte ord, Fejl i fremmedord* (*Hvordan staver studenterne?* 2002: 24 ff.). Som eksempler på feiltyper utenfor fokuskategoriene nevnes: *Apostrof, Stort/lille initial, Ord og led: a) Det/der, b) Sin, hans hendes, c) Og/at, d) Kongruens*, *Restgruppe* (op.cit.: 64 f.).

Ved å skille ut gruppen fokuskategorier fra gruppen vi kan kalle restkategorier, gjør rapporten det klart – for øvrig også eksplisitt – hvilke feiltyper man anser for å være de viktigste / alvorligste – basert på hyppighetsforekomst, og som man ønsker å gå i dybden på. De som har stått for undersøkelsen og utformet rapporten, innrømmer likevel at feiltyper med et begrenset antall feil er viktige nok ut fra en pedagogisk innfallsvinkel og i forhold til de enkeltelever som har problemer med dem. Dessuten utgjør disse regelbruddene en betraktelig mengde samlet sett.

### **3 Antakelser om formelle skrivevansker blant vokselevere ved kursstart**

#### **3.1 Innledning**

Som nevnt tidligere fins det ingen undersøkelse som gir dokumentert kunnskap om norske vokselevers formelle skriveferdigheter eller mangel på sådanne. Så langt beror inntrykket av det formelle ferdighetsnivået blant vokselevere på antakelser dels forankret i forskning på andre elevkategoriers rettskriving, men først og fremst i lærernes egen innsikt gjennom voksenpedagogisk erfaring fra undervisning og eksamenssensur. En støtte for antakelsene vil også det utvalg av skriveregler og vanlige skrivefeil vi finner omtalt i lærebøker brukt i voksenopplæringen, være. Alt dette til sammen danner en forventningshorisont (i den nøytrale betydningen av ordet *forventning*) i relasjon til vokselevers skrivevansker ved starten av norsk kursene. Spørsmålet er altså: Hvilke er de viktigste/alvorligste (les: vanligste)

rettskrivingsfeilene som vi kan vente å finne hos dem som søker til voksenopplæringens årskurs i norsk, og som deltakerne i løpet av kurset vil ha som mål å eliminere eller i størst mulig grad redusere? Jeg vil nærme meg svaret ved å se litt på hvilke rettskrivingsproblemer noen av de mest brukte norskfaglige språkbøkene for vokselever konsentrerer oppmerksomheten om, og hvilke hypoteser om arten og frekvensen av voksnens skriftspråksformelle vansker de reelt sett har lagt til grunn for sin fremstilling.

### 3.2 ”Norsk i praksis for voksne med lese- og skrivevansker” (Aga og Berntzen 1985)

Åtte hefter inngår i en større læremiddelpakke som inneholder uttale- og skriveregler samt rettskrivingsoppgaver med fasit. Heftene tar blant annet for seg særskilte forhold knyttet til staving som mange voksne ifølge forfatterne har vansker med å mestre. Forfatterne har hatt voksne med særlig store lese- og skrivevansker (”funksjonelle analfabeter”) som primær målgruppe, men læremidlene, særlig visse av temaheftene, har vært brukt i så sterk grad og i så vidt omfang i voksenopplæringens ordinære norskkurs at utvalget av rettskrivingsproblemer i disse heftene bare av den grunn kan oppfattes som representativt for noen av de feiltypene lærerne anser for å være de viktigste å arbeide med.

Temahefte 2 *Dobbeltkonsonant* inneholder regler og oppgaver knyttet til spørsmålet om én eller to konsonanter, ord med kort vokal og enkel konsonant, forenkling av dobbeltkonsonant og enkel *m* i slutten av ord. I forordet sier forfatterne: ”Voksne med lese- og skrivevansker sier ofte at **dobbeltkonsonant** er vanskelig. Det virker som om dette er det store problemet for mange.”

Temahefte 3 *Kj- og skj- lyden* tar for seg reglene for skrivemåten av vislelydene. Her er begrunnelsen for heftets tema slik: ”Mange har problemer med å holde styr på disse to vislelydene. Det hender ofte at de blir blandet sammen både muntlig og skriftlig. Mange voksne er usikre når det gjelder skrivemåten.”

I forordet til temahefte 5 *Noen problemord* står dette å lese: ”I norsk som i andre språk, er det en rekke ord som ofte blir skrevet feil. Noen ganger er skrivemåten nokså forskjellig fra uttalen av ordet. Andre ganger kan to ord uttales likt, men ha ulik betydning og skrivemåte. I dette heftet tar vi opp noen ordgrupper som har vist seg å være vanskelige for mange. De ordgruppene det er tale om, er ord med j-lyd, ord med æ-lyd, ord med o-lyd og ord med å-lyd. Dessuten hv-ord, ord med <rd>, <nd> eller <ld> samt lange ord.”

I temahefte 7 *Grammatikk* finner vi under kapitlet *Vanlige vansker i skriftlig norsk* disse punktene: 1) endelsene -ene og -ende, 2) og – å, 3) da –når, 4) godt – gått, 5) de – dem, 6) vær/vært – hver/hvert.

Som vi ser av denne summariske gjennomgangen, er det utvalget av skriftspråksformelle fallgruver vi finner i heftene, begrunnet i at så mange voksenpersoner går i dem at feiltypene må betraktes som vanlige, dvs. frekvente, blant voksne skrivere.

### 3.3 ”Norsk for voksne. Språkbok” (Askeland 1994)

Boka inngår i et undervisningsopplegg for vokselever i 9-årig skole, men er også brukt av og for voksne på videregående skoles nivå. I kapitlet om rettskriving finner vi foruten noen generelle skriveråd disse potensielle feiltypene (direkte gjengitt): *Kj-lyden, Sj-lyden, J-lyden, Å-lyden, O-lyden, Æ-lyden, Stum d, Enkel eller dobbel konsonant?, Forenkling av dobbel konsonant, Å eller og?, Da eller når?, De eller dem? I eitt eller to ord? Stor eller liten forbokstav?, Korleis deler vi ord?* Forfatteren gir råd og regler for korrekt skriving innenfor hver av disse kategoriene.

### 3.4 Andre lærebøkers behandling av skriftspråksformelle spørsmål

Som nevnt under 2.6.2 tilsvarer det eksamensforberedende årskurset i norsk (AF) for voksne i prinsippet og faglig sett det treårige løpet i vanlig videregående skole. I praksis benytter man i norskkursene derfor mange av de samme læreverkene som i skolen ellers. Her begrenser jeg meg til et par hyppig benyttede grunnkursbøker: ”Bruer” (Engelstad, Engelstad og Veka 2001) og ”I språket” (Aksnes, Næss og Røskeland 1997).

I den førstnevnte av disse bøkene er ”Vanlige språkfeil” tittelen på et underkapittel som gjelder skriftspråklig behandling av: 1) *og* eller *å*, 2) *da* eller *når*, 3) store og små forbokstaver, 4) sammenskriving eller særskriving, 5) deling av ord ved linjeslutt. I tillegg er det tatt med et par punkter om feilaktig syntaks. Tegnsettingsregler er omtalt i et eget underkapittel.

Forfatterne av ”I språket” konsentrerer oppmerksomheten om disse skriftspråklige utfordringene: 1) store eller små bokstaver, 2) enkelt- og dobbelkonsonant, 3) *og* eller *å*, 4) ett eller flere ord, 5) *da* eller *når*, 6) tall, 7) deling av ord, 8) punktum og forkortinger. Dessuten er det et punkt om kommatering.

Det bør tillegges at det ser ut til å være et generelt trekk ved de norskfaglige læreverkene for elever i den ordinære videregående skolens allmennfaglige studieretning at de ikke ofrer ortografiske og grammatiske korrekthetsregler særlig stor oppmerksomhet. Dette til forskjell fra tilsvarende, men svært få lærebøker for voksne. I den grad temaet språklig korrekthet behandles, legges vekten på ordbruk/ ordvalg og stiltone. Når visse korrekthetsregler som for eksempel reglene for særskrivning/ sammenskriving og store/små initialer likevel vies plass i begge læreverkene, må vi gå ut fra at brudd på disse reglene i skriftlig framstilling tillegges så stor vekt at de må bedømmes som ”alvorlige”.

### 3.5 Nærmere om formålet

Samlet sett prognoserer den norskfaglige litteraturen som er omtalt i 3.2 – 3.4 og bl.a. benyttet i voksenopplæringens årskurs, hvilke skriftspråksformelle regelbrudd som vil være blant de ”alvorligste” i vokselevenenes skriftlige arbeider, og som det for elevenes del vil være viktig for å få korrigert og bevisstgjort med tanke på å unngå dem i framtida. Om vi forutsetter at de vokselevnene som denne studien gjelder, *har fått* korrigert og *er blitt* bevisstgjort slike feil gjennom årskurset, vil det være interessant å se hvordan deres skrivefeilssituasjon er ved avsluttende eksamen med tanke på nettopp disse feilene. Det vil deres skriftlige eksamenssvar kunne gi et bilde av, og jeg har hatt som hovedmål å feilanalysere disse for å kartlegge situasjonen.

De regelbruddene det her er tale om, har jeg avgrenset til og systematisert i såkalte fokuskategorier. For fullstendighetens skyld har jeg etablert en restkategori som fanger opp konsonant-, vokal- og stavelsesfeil som jeg har registrert i materialet, men som faller utenfor fokuskategoriene. I tillegg har jeg berørt et par andre skriftspråkspesifikke problemer som det fra en pedagogisk synsvinkel kan være nyttig å feste noe oppmerksomhet ved. Hovedvekten er imidlertid lagt på fokuskategoriene.

### 3.6 Denne studiens fokuskategorier

Betegnelsen *fokuskategori* har jeg lånt fra de danske undersøkelsene (*Stavefejl. 1992; Hvordan staver studentene? 2002*), men jeg legger en litt annen betydning i ordet enn danskene har gjort. I vår sammenheng betyr *fokuskategori* en kategori språkformelle regelbrudd som i lærebøker brukt i voksenopplæringen er fremhevet som særlig viktige, og som det derfor bør

rettes oppmerksomhet mot. Dette til forskjell fra de danske undersøkelsenes fokus kategorier som betegner de kategorier som undersøkelsene viser at det forekommer flest feil i.

De språklige variablene rommes innenfor de tradisjonelle hovedklassene ortografi og morfologi samt ordbruk, men er for denne studiens vedkommende begrenset til et utvalg av de spesifikke regelbruddene som er listet opp i lærebøkene nevnt ovenfor. Hovedvekten er lagt på bokstaveringsfeil samt de skriftspråksspesifikke feiltypene sammen- og særskrivingsfeil, og uregelrett bruk av liten og stor forbokstav. Kategorien Uregelrett ordbruk/bruk av ordformer, dvs. forveksling av visse ord og ordformer i alt vesentlig grunnet lydlig sammenfall (for eksempel *vært/hvert*), systematiserer ”og/å-feil” og noen andre ordforvekslinger som jeg gjør nærmere greie for seinere. Dessuten streifer jeg innom skriftspråklige utføringsfeil, såkalte ”slurvefeil”, men regelbrudd av denne typen inngår ikke i studien på annen måte enn gjennom en generell omtale. Andre språklige regelbrudd, for eksempel feilaktig valg av preposisjon, ordstillingsfeil, bortfall av ord, uriktig ordvalg etc. samt brudd på reglene for tegnsetting inkludert de fleste typer bindestreksfeil, er holdt helt utenfor undersøkelsen. På det rent språkbeskrivende planet begrenser denne del av studien seg altså til å kartlegge forekomsten av de feilene som defineres som fokus(kategori)feil og restkategorifeil. Det betyr at arbeidet ikke på noen måte tar sikte på å gi et fullstendig bilde av vokselevenenes samlede skriftspråklige ferdighetsnivå etter avsluttet årskurs i norsk.

Det er, basert på egen erfaring, mitt syn at læreren i undervisningssituasjonen overfor elevene ikke bør framstille alle vansker elevene har med å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, som problemer. Ordet *problem* oppfattes av mange elever, også voksne, som en svakhet knyttet til den enkelte, nærmest som et personlig lyte. Får eleven følelsen av at manglende mestring i hovedsak skyldes vedkommende selv, vil det ofte skape en dårlig læringssituasjon med svekket mulighet til å oppnå nettopp mestring, som jo er målet. I min undervisning prøver jeg heller å illustrere de skriftspråkformelle vanskene listet opp i lærebøkene nevnt ovenfor, som språkfeller. En *felle* er noe annet enn et problem, nemlig en fangstinnretning som noen har lagt ut, og som hvem som helst kan gå, i hvert fall snuble, i. Det er viktig for læringsmotivasjonen, ikke minst når det gjelder å beherske skriftspråklige regler, at elevene lettes for skyldfølelsen når de bommer på reglene, men heller får forståelse av at de har gått i en språkfelle som har sin årsak et eller annet sted i skriftspråksystemet og ikke hos dem selv. Dermed kan arbeidet med rettskrivingen, til vanlig både av elever og lærere oppfattet som

et kjedelig tema i norskfaget, gjøres til et utfordrende orienteringsløp i den skogen av rettskrivingsregler det norske skriftspråket er underlagt.

Jeg har latt denne praktisk-pedagogiske ”felle”-tilnærmingen være medstyrende for min inndeling av de aktuelle skriftspråkformelle regelbruddene i fokus kategorier. Hver av kategoriene representerer en språkfelle. En skjematisk opplisting av fokus kategoriene med konstruerte og vilkårlige eksempler til illustrasjon vil da se sånn ut:

### 1. Uregelrett staving av vislelyd (”sj- og kj-feil”)

Eksempler:

- <sjære> *skjære* (v.)
- <skjinke> *skinke* (s.)
- <skule> *skjule* (v.)
- <kansje> *kanskje*(adv.)
- <nyskjerrig> *nysgjerrig* (adj.)
- <kjinn> *kinn* (s.)
- <kjern> *tjern* (s.)

### 2. Uregelrett staving av ”stum” konsonant

Eksempler:

- <jem> *hjem* (s./adv.)
- <jerne> *gjerne* (adv.)
- <vilken> *hvilken* (pron.)
- <kvell> *kveld* (s.)
- <rann> *rand* (s.)
- <har> *hard* (adj.)
- <løpene> *løpende* (adj.)
- <gjordt> *gjort* (v. pf.pt.)
- <anderledes> *annerledes* (adj.)
- <hvet> *vet* (v. pr.)

### 3. Uregelrett dobbeltkonsonant

Eksempler:

- <tillitt> *tillit* (s.)
- <huttore> *hutre* (v.)
- <lamm> *lam* (s./adj.)
- <nokk> *nok* (adv.)
- <misstenkelig> *mistenkelig* (adj.)

### 4. Uregelrett enkeltkonsonant

Eksempler:

- <viste> *visste* (v.pret.)
- <manfolk> *mannfolk* (s.)
- *til* <fjels> *fjells* (s. gen.)
- <resonnement> *resonnement* (s.)

### 5. Uregelrett ombyttet vokal

Eksempler:

- <tåg> *tog* (s.)
- <stårm> *storm* (s.)
- <vott> *vått* (adj.)
- <nommer> *nummer* (s.)
- <værst> *verst* (adj. sup.)

### 6. Uregelrett bruk av stor og liten forbokstav

Eksempler:

- <albertine> *Albertine* (s.)
- <rogaland> *Rogaland* (s.)
- <fattig-Norge> *Fattig-Norge* (s.)
- .!/? <snøen> *Snøen* (s.) *lavet ned.*
- *Han er* <Svensk> *svensk* (adj.).



## 7. Uregelrett sammenskriving av selvstendige ord

Eksempler:

- <idag> *i dag*
- <ihvertfall> *i hvert fall*
- <avgårde> *av gårde*

## 8. Uregelrett særskriving av sammensatte ord

Eksempler:

- <nabo kanal> *nabokanal* (s.)
- <operasjons staben> *operasjonsstaben* (s.)
- <blå børsyltetøy> *blåbørsyltetøy* (s.)
- <vidt rekkende> *vidtrekkende* (adj.)
- <grå gul> *grågul* (adj.)

## 9. Uregelrett bøyningsendelse

Eksempler:

- <eple> *eplet* (s. best.)
- <læreren> *læreren* (s.)
- <syklen> *sykkelen* (s.)
- <motstanderene> *motstanderne* (s.)
- <ferdigt> *ferdig* (adj.)
- <norskt> *norsk* (adj.)
- <besvimet> *besvimte* (v. pret.)
- *Vi sitter og* <høre> *hører* (v. pr.) *musikk.*

## 10. Uregelrett ordbruk/bruk av ordformer

Eksempler:

- *Haldis Marie* <å> *og* (konj.) *Aksel*
- *Tea lurte på* <og> *å* (det.) *skulke.*

- *Ungene hadde <godt> gått (v. pf.pt.) langt.*
- *Der var det mye <gått> godt (adj.) å få kjøpt.*
- *<Dem> De (pron.) skyndte seg videre.*
- *Du får ta <de> dem (pron.) med deg!*
- *Du er <lenger> lengre (adj. komp.) enn han.*
- *Han orket ikke å gå <lengre> lenger (adv. komp.).*
- *Å stå <ovenfor> overfor (prep.) en slik kjent person var spennende.*
- *Langt <overfor> ovenfor (prep.) elva lå gården.*
- *Har du ikke <hvert> vært (v. pf.pt.) der?*
- *Sondre spiste opp <vær> hver (pron.) smitt og smule.*

### 3.7 Kategoriseringsmodellen – generelle kommentarer

Vitenskapen utvikler seg ikke uforbeholdent lineært, men må ofte ta et steg tilbake for å kunne skyte ny fart framover og utvide vår erkjenneshorison. Listen over fokus kategorier ovenfor representerer på en måte et steg bakover ved å gjenspeile deler av Bergersens praktisk-pedagogiske kategoriseringsprinsipp så vel som flere av hans enkeltkategorier. Med andre ord er det skolens og pedagogens møte med elevenes skriftlige språkfeil som har vært bestemmende for hvordan listen er blitt satt sammen og seende ut. Både Bergersens modell, det danske undervisningsministeriets og min har det til felles at de alle tre kan minne om en ordinær temaplan i skolen for elevers og læreres arbeid med formelle skrivefeil, i hvert fall ikke uvanlig i årskurset i norsk for voksne slik jeg kjenner det.

Et prinsipielt krav til all vitenskapelig kategorisering er at den må være konsekvent og basert på objektive kriterier. Denne ideelle fordring – for å låne Ibsen – er svært vanskelig å følge opp i praksis når det gjelder kategorisering av skriftspråksformelle regelbrudd. På et eller annet punkt dukker spørsmålet opp om for eksempel en gitt stavefeil skal henføres til den ene eller den andre kategorien. Én problemkime ligger i krysningpunktet mellom tale og skrift. Det synes innlysende at en kategoriseringsmodell som utelukkende tar sitt utgangspunkt i skriftspråkets ortografiske struktur, lettere vil tilfredsstillende kravet om konsekvens og objektivitet enn en modell som også inkluderer lydsiden. Det har sammenheng med at den førstnevnte vil være formalbeskrivende i en langt større grad enn den andre modellen som helt eller delvis tar for seg årsakene til regelbruddene og dermed åpner for skjønnsmessige vurderinger. Det vil

alltid kunne oppstå diskusjon om talemålet virkelig er årsak til skrivefeil. På den andre siden er det nærmest umulig å unngå å ta talemålet i betraktning om en – som jeg – tar for gitt at skriftspråkstrukturen tross sin selvstendige karakter, etter sin opprinnelse og sitt formål har sammenheng med språkets lydstruktur.<sup>4</sup> I motsetning til Wiggen (1992: 69 f.) ser jeg det derfor ikke som noen særlig svakhet ved en deskriptiv rettskrivingsundersøkelse om den har ”lånt” talemålspregede kriterier ved identifiseringen og kategoriseringen av skriftspråksformelle regelbrudd, for eksempel når et regelbrudd er spesifisert som ”feilskrivning av stum konsonant”. Når vi bruker betegnelse vokal og konsonant om bokstaver, eller som Wiggen om grafemer, beror jo dette nettopp på at disse skriftegnene betegner vokaler respektive konsonanter, ikke på at de har grafiske egenskaper som gjør dem til det ene eller det andre. Dette betyr imidlertid ikke at fonetiske forhold eller andre mulige årsaksfaktorer ukritisk bør gjøres til hovedinndelingsgrunnlag. Om forholdet mellom formal- og kausalkategorier viser jeg ellers til Wiggen (1992: 69 ff.) og Elness (2001: 120 ff.).

Ved etableringen av en rettskrivingspedagogisk styrt og skoleorientert formet kategorisering som min vil kravet om konsekvens i analysen og innplasseringen av regelbruddene i kategoriboksene være overordnet kravet om objektivitet i valget av kategoriseringskriterier. Dels har dette å gjøre med beskrivelsens praktisk-pedagogiske bruksmål hvor en rent grafemteknisk basert analysemodell har lite for seg, dels skyldes forholdet at noen av fokuskategoriene slik de foreligger, forutsetter et visst subjektivt skjønn. Jeg finner imidlertid i likhet med Elness (2001) ikke dette særlig problematisk så lenge kategoriene er relevante og vurderingene som ligger til grunn for dem, er gjort synlige. En ytterligere støtte for dette synet ligger i den forutsetning at bort imot alle de formelle regelbrudd denne del av undersøkelsen omfatter, nettopp er det de er: brudd på fastsatte og offisielle skrivereglene. Denne objektive vinklingen balanserer ventelig det som måtte være av skjønnsmessige innslag i kategoriseringen og i analysen som ligger til grunn for den. Til sist gjentar jeg at kategorikonseptet langt på veg er gitt ettersom det i hovedsak systematiserer feiltyper som allerede er identifisert og avgrenset i lærebøker (brukt) for vokselever.

---

<sup>4</sup> Per Henning Uppstad (2005) hevder at et syn på talt og skrevet språk som distinkte, men ikke isolerte, sett av koder med potensial for mening er den beste arbeidshypotesen i arbeidet med å komme fram til funn om lese- og skriveferdighet som kan kalles empirisk. Dette synet bryter mot hovedlinjen i forskningen på lesing og skriving, for den bygger på tanken om at alt talt språk på alle vesentlige punkter er primært i forhold til skrevet språk.

### 3.8 Nærmere om fokuskategoriene og restkategorien

I studiens del 2 vil jeg gjøre detaljert greie for den praktiske prosessen med å registrere regelbruddene i det foreliggende materialet samt for innplasseringen av de aktuelle språklige variablene i fokuskategoriene med eventuelle underkategorier og i restkategorien. Her og nå finner jeg det mest hensiktsmessig å konsentrere oppmerksomheten om eventuelle særtrekk ved fokuskategoriene og disse kategoriens status i andre rettskrivingsstudier. Det er lagt vekt på å gjøre gjennomgangen kortfattet og summarisk.

#### 3.8.1 Fokuskategoriene 1 – 5

Disse feilkategoriene kan betraktes samlet fordi de systematiserer en serie skriftspråksformelle regelbrudd som i daglig- og skolespråket oftest betegnes som rettskrivingsfeil, da i den snevre betydningen av 'rettskriving' (2.7.2). Kategoriene inneholder skriftspråklige realisasjoner som bryter med de fastsatte reglene for norsk rettskriving, slik disse i praksis viser seg i de til enhver tid gjeldende rettskrivingsordlister og -ordbøker for bokmålet. Kriteriegrunnet er altså rent formelt, og kategoriene kan derfor kalles formalkategorier.

Som vist i 2.9 (tabell 2) har Bergersen (1957) fordelt feiltypene på hovedkategoriene *Stumme lydtegn*, *Konsonantfordobling* og *Fonetisk pregede feil*. Når det gjelder klassifiseringen av ortografiske regelbrudd i den danske 2002-undersøkelsen til Undervisningsministeriet, viser jeg til gjennomgangen av denne i 2.10.2. I feilanalyserende rettskrivingsstudier ellers finner vi slike regelbrudd definert som stavefeil, blant annet av Finbak (2004), eller som ortografiske feil, for eksempel av Sætre (1973). Tislevoll plasserer feilene i den ortografiske underkategorien *Alminnelig ortografi* som han forklarer som vanlig bokstavering av leksikonord (Tislevoll, 1998: 58). Både Wiggen (1992) og Melby (2005) beskriver regelbrudd innenfor rammen av fokuskategoriene 1- 5 som grafemiske normavvik i form av enten utelatelse, tillegg eller ombytte av ett eller flere vokal-/konsonantgrafem. Elness (2001) anvender en liknende inndeling: bortfall, erstatning, tilføyelse og omkastning av bokstav/bokstaver.

Det er ved denne gruppen av fokuskategorier flere aspekter som jeg vil ta opp i undersøkelsesdelen (del 2), men det er to jeg vil forkuttere her. Det ene er knyttet til

fokusgruppe 1 Uregelrett staving av vislelyd ("sj- og kj-feil") der et interessant spørsmål er om det pågående sammenfallet av *sj*-lyden og *kj*-lyden i norsk overhodet gir seg noe utslag i det materialet undersøkelsen omfatter. En nylig gjennomført undersøkelse av åtte personer med østnorsk språkbakgrunn i alderen 29-61 år skilte klart mellom de to lydene når man hørte dem snakke, men det var stor variasjon mellom personene når det gjaldt måten lydene ble uttalt på. Samtidig var det en god del overlapping i artikulasjonen mellom *sj*- og *kj*-lyden, både hos hver enkelt person og mellom personene, noe som viser at lydene artikulasjonsmessig ligger svært nær hverandre i munnhulen og derfor lett kan blandes sammen (Simonsen og Moen 2006). Dette åpner teoretisk for en tilsvarende sammenblanding i skrift selv om det altså er lite sannsynlig at det vil gjelde voksne skrivere, noe min undersøkelse vil kunne si noe om.

Det andre aspektet gjelder spørsmålet om reglene for konsonantdobling og -forenkling (fokuskategoriene 3 og 4) skaper et like stort rettskrivingsproblem for voksne som for elever i grunnskolen. I Wiggens undersøkelse av grunnskoleelevers språkvansker utgjør enkeltskriving av dobbeltkonsonant 47,1 % av alle konsonantutlatelser, og 33,5 % av alle avvikende konsonanttillegg skyldes uregelrett konsonantdobling (Wiggen 2007: 181, 184). Etter drøfting av funnene konkluderer Wiggen slik:

"Det er ingen som helst tvil om at det som er aller vanskeligst for norske elever å mestre i norsk rettskriving – liksom det er det for voksne som skriver norsk – er bruken av enkel og dobbel konsonant. Ingen annen enkelthet i rettskrivingsnormalene har noe som likner samme omfang." (op.cit.: 189).

Selv om min undersøkelse av voksenelevtekster følger et annet beskrivelsesstrategisk spor enn Wiggens og tar for seg en særskilt gruppe voksne, vil den likevel kunne gi et ymt om Wiggen har rett i sin påstand om graden av voksnes skrivevansker på dette punktet.

### 3.8.2 Fokuskategori 6

Denne kategorien er også en ren formalkategori idet den identifiserer brudd på fastsatte regler for bruk av liten og stor bokstav, og kan beskrives i lys av disse. Imidlertid skiller denne kategorien seg ut fra fokuskategoriene 1– 5 ved at vi her ikke står overfor et bokstaveringsproblem i vanlig forstand, men overfor uregelrett bokstavbruk og bokstavforming, med andre ord skriftspråksspesifikke regelbrudd av den grafiske typen slik Wiggen (1992: 111) gjør greie for. Det har i tidligere korrekthetsundersøkelser derfor vært naturlig å behandle disse

regelbruddene for seg i den grad man har vist interesse for dem. Hos Bergersen (1957) opptrer forbokstavfeil som en hovedkategori mens både Sætre (1973) og Tislevoll (1998) klassifiserer dem som en ortografisk underkategori. I den danske undersøkelsen er feilaktig bruk av stor/liten initial spesifisert som en feiltype utenfor fokuskategoriene (*Hvordan staver studentene?* 2000: 64).

### 3.8.3 Fokuskategoriene 7 – 8

Feilaktig sammen- og særskriving av ord er også skriftspråksspesifikke kategorier. Nyere norske feilanalyser retter særlig oppmerksomheten mot særskriving som er uten korrelat i talespråklige pauser (Wiggen 1992; Melby 2005).

I en spesialstudie om særskrivingsfeil i tekster skrevet av elever i videregående skole konkluderer Walmsness (2000 [1999]) etter en gjennomgang av eldre og yngre skandinavisk forskningslitteratur om emnet at særskriving av sammensatte ord for alvor har etablert seg som feiltype etter krigen (op. cit.: 26). I bredere anlagte korrekthetsundersøkelser er sammen- og særskrivingsfeil dels behandlet samlet som en egen hovedkategori (for eksempel Bergersen 1957 og Sætre 1973), dels som spesifikke, ortografiske underkategorier (Tislevoll 1998). I danske og svenske undersøkelser synes oppmerksomheten å være særlig rettet mot feilaktig særskriving av komposita. I Undervisningsministeriets undersøkelser (*Stavefejl*. 1992; *Hvordan staver studentene?* 2000) har slike feil status som fokuskategori, og i en svensk skriveferdighetsundersøkelse basert på 351 elevtekster fra 7. til 11. årstrinn utgjør feil i sammensetninger den siste av elleve hovedkategorier (Larsson 1984).

Sammensetning av selvstendige ord til større ord er en vanlig og svært produktiv ordlagingstype i germanske språk (Vikør 1988: 5). I norsk, svensk og dansk gjelder regelen om at sammensatte ord skal skrives som ett ord, dvs. at leddene i sammensetningen skrives sammen. På spørsmålet om når to eller flere selvstendige ord skal skrives sammen eller ikke, gir regelen imidlertid ikke svar. Da må en ty til underliggende regler som ikke er regler i vanlig normativ forstand, men heller kjennetegnskriterier. Særtrekk ved uttalen i form av trykkforhold fremholdes som det viktigste varsel for skrivemåte (Walmsness 2000: 10). For eksempel er det talespråkskarakteristika i form av forskjell i trykk og tonelag vi pedagoger oftest tyr til når vi overfor elevene skal forklare hvorfor eksempelvis Tine-meieriene på sine melkekartonger skriver <skummetmelk> mens Q-meieriene på sine skriver <skummet melk>. Begge deler er

hver for seg korrekt skrevet, og noen betydningsforskjell kan det jo heller ikke godt være tale om siden innholdet i kartongene er nøyaktig det samme. Men intonasjonelle forhold er ikke avgrenset til ord og samvarierer ikke med all sammen- og særskrivning (Broch og Selmer 1961: 108 ff.). Da må grammatiske kjennetegn trekkes inn, men også disse har begrenset bruksverdi. Poenget er at det ved identifiseringen av sammen- og særskrivingsfeil må brukes skjønn når autoritative rettskrivings- og grammatikkhjelpemidler ikke kommer en til hjelp. I praksis byr det ikke på noe stort problem, men prinsipielt kan det oppfattes som mindre heldig når en må legge skjønnsmessige vurderinger til grunn for feilanalyse av skriftspråksformelle forhold.

I tilknytning til fokuskategoriene 7 og 8 har jeg identifisert og kvantifisert et par skriftspråklige fenomener som sammenfattet kan karakteriseres som ”uregelrett sammenskriving og særskrivning underveis”. Det gjelder de tendenser tekstmaterialet viser i retning av sammenglidning av selvstendige ord og utglidning av sammensatte ledd og orddeler uten at glidningene kan evalueres som klare språkformelle regelbrudd. På grunn av disse skriftspråklige realisasjonenes karakter av ikke-feil har det vært uaktuelt å inkludere disse i kvantifiseringen av sammen- og særskrivingsfeilene. De har derfor fått plass og nærmere omtale i egne underpunkter.

### 3.8.4 Fokuskategori 9

Kategorien er grammatisk og spesifiserer uregelrette bøyningssendelser og ukorrekt sammentrekning eller utvidelse (ekspansjons- og kontraksjonsfeil) som er generert gjennom tillegg av slike endelser, for eksempel ved bestemthets- og/eller tallbøying av substantiv: ukorrekt <syklen> for korrekt *sykkelen*, ukorrekt <sykkelene> for korrekt *syklene*.

Kategorien Uregelrette bøyningssendelser tilsvarende med visse modifikasjoner den danske undersøkelsens fokuskategori *Endelser* som omfatter alle uregelrette bøyningssendelser bortsett fra såkalte R-feil som er skilt ut som en egen feiltype. I undersøkelsen fremholdes det for øvrig at *Endelser* er den vanskeligste kategorien for alle danske elever (*Hvordan staver studentene?* 2002: 42).

I tradisjonelle norske korrekthetsundersøkelser behandles uregelrette endelser ikke som noen spesifikk kategori, men inngår i kategorien *Grammatiske feil* hos Bergersen (1957) og som bøyningssfeil i hovedkategorien *Morfologiske feil* hos Sætre (1973) og Tislevoll (1998). Derimot har både Wiggen (1991) og Melby (2005) som følge av en konsekvent gjennomført

beskrivelsesstrategi analysert endelsesfeil som finale konsonant- og vokalavvik i grammatiske morfem.

### 3.8.5 Fokuskategori 10

Valg av ord og ordformer i strid med grammatiske og semantiske regler for forming og bruk av ordene er her begrenset til ordparene *og – å*, gjenstand for særlig oppmerksomhet i tradisjonelle korrekthetsundersøkelser i Norge, samt *lenger – lengre* og *ovenfor – overfor*. I tillegg har jeg tatt med *godt – gått*, *vær/vært – hver/hvert* som hevdes å være gjenstand for hyppig sammenblanding hos svake skrivere i voksen alder (jf. 3.2). Forveksling av pronomenerne *de – dem* har dessuten funnet sin plass her, mest fordi disse i lærebøkene ofte sammenstilles med ordbruksfeil mer enn med morfologiske/ syntaktiske formfeil. Det har nok en viss sammenheng med at grammatikk som teoretisk undervisningsemne i norskfaget står svakt i skolen.

Kategorien som helhet kjenner vi ellers igjen hos Bergersen (1957) som *Feil bruk av ord*, hos Sætre (1973) som *Feilaktige valg av ord*, analysert som en syntaktisk feiltype, mens Tislevoll (1998) samler regelbrudd av denne typen i hovedkategorien *Ordbruk*. Sammenblandingen *og/å* har i den danske undersøkelsen sin parallell i feiltypen *og/at* som tilhører kategorien *Ord og led*, for øvrig uten status som fokuskategori (*Hvordan staver studentene?* 2002).

#### 3.8.5.1 Litt om *og – å* og *de – dem*

Det kan være på sin plass å si noe generelt om de to mest språkfaglig interessante ”problembarna” i denne fokuskategorien, nemlig ordparet *og/å* og pronomenerne *de/dem*. Feilbruk av *og* og *å* forekommer så hyppig i norsk skriftspråk at det representerer ett av de største problemene i norsk rettskriving. I Wiggens undersøkelse (1992) utgjør uregelrett skriving av <o> og <å> 37,1 % av vokalombrytningene i undersøkelsen, de fleste knyttet til forveksling av konjunksjonen (bindeordet) *og* og subjunksjonen (infinitivsmerket) *å* (Wiggen 2007 [1996]: 189). Sammenblandingen av de to grammatiske kategoriene har sannsynligvis historiske røtter. Språkhistorisk sett er det mye som taler for at vi egentlig har med ett og samme ord å gjøre, og at dette ordet gjennom hundreårene har gjennomgått en funksjonell og semantisk spalting som til slutt har gitt seg utslag i to skriftspråklige ulike realisasjoner (Endresen 1995). En langt mer vanlig og for elevene forståelig forklaring er at forvekslingen av *og* og *å* skyldes et fonetisk



sammenfall av de to morfemene, dvs. at begge ordene uttales som /å:/, noe som gjør det vanskelig å velge riktig form på grunnlag av talemålet. Den tiltagende hyperkorrekte uttalen /å(:)g/ av infinitivmerket har imidlertid skapt en ny forklaringsutfordring for pedagogene – uten at jeg skal gå nærmere inn på dette her.

Et forklaringsproblem oppstår også når vi skal lære elevene korrekt bruk av pronomenformene *de* og *dem*. Vanskeligheten ligger for det første i at dialektene ikke skjelner mellom subjekts- og objektsform av pronomenet – i mange dialekter (og i nynorsk) er subjektsformen *dei* med fonetiske varianter enerådende, i østlandsk objektsformen *dem* osv. (Faarlund 1998). Med andre ord er det naturlige talemålet til liten hjelp ved valg av bøyingsform i det aktuelle tilfellet. Dessuten står vi på samme måte som ved *og/å* overfor hyppige tilfeller av hyperkorreksjon ved at personer med østlandsk dialektbakgrunn av ulike grunner bruker formen *de* framfor *dem* i oblike kasus (Torp 1993). Dette til sammen fører til at talemålet snarere vil lede enn veilede elevene når korrekt pronomenform skal velges i bokmål. Har de da ikke grammatiske kunnskaper å ta i bruk – noe vi ikke uten videre kan forutsette at elevene har i dagens grammatikkfattige skole – kan de lett forveksle pronomenformene *de* og *dem* når de skriver.

Et kompliserende forhold som grammatikerne peker på, og som norsklærere bør være seg bevisst når de retter elevtekster, er at flertallsformen *de* kan være både determinativ og pronomen (Faarlund, Lie og Vannebo 1997). I ytringen *Legen sykemeldte bare én av de han undersøkte* er *de* regelstridig om en betrakter ordet som subjektsformen av det personlige pronomen i 3. person flertall, men ikke hvis det oppfattes som determinativ til et underforstått *pasientene*: *Legen sykemeldte bare én av de pasientene han undersøkte*. Av formålsstrategiske hensyn har jeg i denne studien lagt større vekt på det som står skrevet enn det som ikke står skrevet, og konsekvent registrert bruken av *de* som objekt eller utfylling til preposisjon som regelbrudd når *de* ikke etterfølges av en *som*-setning der subjunksjonen (før: det relative pronomenet) er subjekt i setningen.

### 3.8.5.2 Hva med *da* – *når*?

Det kan virke påfallende at uregelrett bruk av *da* og *når* ikke er tatt med i studien. For forvekslingen av *da* og *når* som innledningsord i tidssetninger hører sannelig til de klassiske, formelle regelbruddene i skriftspråket. Hvem husker ikke rødblyantstrekene fra tidligere skolegang *når* (eller er det *da*?) vi hadde snublet i regelen ” Den gang da, hver gang når”? Om

en skulle legge til grunn de norskfaglige bøkene jeg har gjennomgått tidligere (3.2 – 3.4.), tradisjonelle feilanalyser (Bergersen 1957; Sætre 1973; Tislevoll 1998) og egne observasjoner av aktuell språkbruk, ville uregelrett *da/når* hatt sin naturlige plass i fokuskategori 10 ut fra feilforekomstens hyppighet og omfang i norsk skriftspråk. Dette til tross har jeg valgt å holde alle regelbrudd knyttet til *da* og *når* helt utenfor undersøkelsen særlig fordi regelen om at *da* skal brukes om enkelttilfelle i fortid, mens *når* skal brukes om gjentatte tilfeller i fortid og om nåtid og framtid, ikke lenger synes å ha normativ kraft i norsk. I dialektene har regelen ingen tydelig forankring; heller ikke i standardisert talemål og skrift er korrekt fordeling av *da/når* i henhold til tradisjonell normativ grammatikk særlig synlig (jf. Faarlund ofl.1997: 1069). I muntlig norsk overtar *når* i stadig sterkere grad for *da* under påvirkning fra dialektene, men nok også fra svensk der *då* praktisk talt ikke lenger er i bruk som tidssubjunksjon. Det er symptomatisk for normtilstanden at forfatterne av en såpass autoritativ bok om skriveregler som *Språkvett* (Gundersen ofl. 2001) ikke har vært innom spørsmålet om *da* eller *når* overhodet, mens de for eksempel har gitt spørsmålene om *og* eller *å* og *de* eller *dem* grundig behandling i egne kapitler.

Min erfaring fra skole og eksamenssensur er dessuten at mange lærere har sluttet å rette ”*da/når*-feil” i elevtekster. Særlig stor usikkerhet når det gjelder korrekt fordeling av *da* og *når*, later det til å oppstå når elevene skriver i historisk presens – selv om regelen om at man skal bruke *da* i historisk presens, er klar nok (Vinje 2002). For her kombineres fortidig handling og nåtidsformet referat av handlingen, noe som umiddelbart kan oppfattes som at reglene for bruk av fortidssubjunksjonen *da* og nåtidssubjunksjonen *når* i slike tilfeller kommer i konflikt med hverandre. Det er mitt inntrykk fra samtaler med kollegaer og medsensorer at mange lærere ikke retter ”*da/når*-feil” i den slags tekster eller tekstdeler, en praksis som lett kan føre til – og ikke sjelden fører til – at uregelrett bruk av *da/når* i elevtekster generelt verken blir rettet eller kastet lys over på annen måte. Det er tydelig at i dette tilfellet har den alminnelige språkbruken overprøvd den normative grammatikken, en erfaring som er forsterket ved at <når> for *da* også er tatt i alminnelig bruk av skrivevante språkbrukere, blant annet av journalister (Hegge 2005: 143 ff.). Alt i alt leder de faktorene jeg har nevnt, fram til den konklusjon at de tradisjonelle reglene for distribusjon av *da* og *når* i tidssetninger ikke lenger har normativ gyldighet. Jeg har derfor hoppet over ”*da/ når*-feil” i studien.

### 3.8.6 Restkategorien

Denne kategorien er en sekkekategori og omfatter regelbrudd som i undersøkelsen ikke er identifisert og registrert som fokusfeil, men som i sensorenes vurderingsskjema vil måtte registreres i rubrikken for ortografiske feil<sup>5</sup>. Eksempler kan være når *synspunkt* (s.) skrives <synspungt> og når *vemmelig* (adj.) skrives <vemlig>. Grafotaktiske regelbrudd i form av stavelsestillegg, -bortfall og -omkastinger hører også til i restkategorien. Jeg kommer tilbake med mer om identifiseringskrav og registreringsprosedyre i del 2 (6.13).

### 3.9 Utføringsfeil ("slurvefeil")

En av de vanligste reaksjonene fra elever, i høg grad også vokselever, når de blir konfrontert med sine skriftspråksformelle regelbrudd, er denne: "Dette vet jeg da så godt, det må være en slurvefeil". Det vil si at det aktuelle regelbruddet pekes ut som en egen feiltype der årsaken til regelbruddet forklares som slurv. I så måte har vi med en kausalkategori å gjøre. Etter min erfaring er denne forklaringsformen fra elevenes side så alminnelig at skulle man legge den til grunn for feilkategoriseringen, ville variabelen *slurvefeil* eller bedre *utføringsfeil* (jf. Austad, Engen, Høien og Skaatun 1993) sannsynligvis fremstå som den hyppigste og dermed viktigste av alle feiltyper i elevtekster. Men slik oppfattes fenomenet ikke i faglitteraturen. Verken i rettskrivingshåndbøker eller i korrekthetsundersøkelser gjøres utføringsfeil til gjenstand for særlig interesse som emne eller studieobjekt – om noen i det hele tatt. I en omfattende håndbok som "Språkvett" (Gundersen o.fl. 2001) er utføringsfeil/"slurvefeil" (også kalt korrekturfeil o.a.) ikke nevnt med ett ord, heller ikke i andre språkrådsbøker eller rettskrivingshjelpemidler. Det kan skyldes at slike feil som fenomen ikke synes å være forårsaket av dypere og forklarlige skriftspråkstrukturelle forhold, men heller må oppfattes som et slags skriftspråksspesifikt overflatefenomen indirekte forårsaket av personlige eller andre omstendigheter i skrivesituasjonen, for eksempel nervøsitet, tretthet, uoppmerksomhet, tidsnød og lignende; mange av oss har for eksempel hatt føling med den kjente "eksamensnervøsiteten".<sup>6</sup> Når <lampe> skrives <lanpe> og dermed isolert sett blir et uforståelig ord, kan dette skyldes at

<sup>5</sup> En kopi av sensors vurderingsskjema brukt ved eksamen 2000 og 2001 finnes som vedlegg 1.

<sup>6</sup> Fromkin (1980) mener å kunne påvise strukturer også i feiltypen *utføringsfeil*. En nyere undersøkelse som er gjort av tastefeil ved bruk av datamaskin, viser at stavelse- og morfemgrenser setter begrensninger for hvilke tastefeil det overhodet er mulig å begå (Will o.fl. 2002).

bokstaven <m> ikke er skrevet fullt ut, i så fall en bokstavformingsfeil der en bokstavdel er utelatt. Feilstavingen vil vel av de fleste bli oppfattet som en utføringsfeil produsert mot bedre vitende. Jeg slutter meg til Hertzberg (1994) når hun sier at forutsetningen for å bedømme et skriftspråklig regelbrudd som en utføringsfeil i alle fall må være at eleven selv er i stand til å rette opp feilen når vedkommende blir gjort oppmerksom på den.

Sætre (1973) har i sin undersøkelse opprettet kausalkategorien *Feil som skyldes at utføringen ikke følger kompetansen* (op.cit.: 47). Tilsvarende skiller Teleman (1991) utføringsfeil ut i en kategori han kaller ”Maskineriet strejkar” og definerer feiltypen slik: ”Eleven kan det offentliga språkets norm – den kanske t o m är gemensam för det offentliga språket och hennes privata språk – men något går på tok vid tillämpningen.” (op.cit.: 12). Begge kategoriene har i en feilanalytisk klassifiseringssammenheng etter mitt syn den svakhet at de er svært skjønnsmessig belastet og vanskelige å spesifisere ettersom ethvert skriftspråksformelt regelbrudd i teorien kan være resultat av at ”utføringen ikke følger kompetansen” eller at ”maskineriet strejkar”. En sikrere måte formelt sett å klassifisere utføringsfeil/”slurvefeil” på vil være å begrense seg til såkalte *engangsfeil*, dvs. når et ord er feilskrevet én av flere ganger der det identiske ordet er skrevet regelrett i samme tekst, for eksempel når korrekt skrevet *lampe* forekommer tre ganger og ukorrekt skrevet <lanpe> forekommer én gang i samme teksten. Men skjønnsmessige grenseoppganger er ikke til å unngå: Hva om et ord, for eksempel relativet *som*, er bokstavert korrekt tre ganger og ukorrekt <såm> tre? Her kan det i like stor grad være tale om utføringsfeil mot bedre vitende som kompetansesvikt i form av vakling eller det jeg vil kalle bevisst ”helgardering” fra skriverens side.

Både Bergersen (1957) og Tislevoll (1998) har brukt engangsfeil som hovedkriterium for sine respektive ”slurvefeils”-kategorier, men hver for seg og noe uensartet supplert kategorien sin med uforståelige ord, dobbeltskriving av ord, utelatelse av bokstav/ bokstavdel o.a. Uansett har kategorien hos begge et sterkt preg av restkategori. Dette kommer dessuten til uttrykk ved at Bergersen ikke har tatt kategorien med i feiltellingen. Tislevoll har på sin side kalt kategorien sin for *Slurv/diverse* (op. cit.: 87).

Det er fra leseforskningen kjent at mange, særlig svake lesere har en lite realistisk oppfatning av sin reelle lesekompetanse (Gabrielsen 2000: 89). Det samme vil jeg si kan gjelde skrivekompetansen selv om det er et gjennomgående trekk at folk vurderer sin egen

leseferdighet som noe bedre enn skriveferdigheten sin (op.cit.: 88). Her kan noe av forklaringen ligge med hensyn til at mange vokselever ofte tyr til ”slurvefeils”-forklaringer når de kommenterer egne rettskrivingsfeil. Deres egenvurdering av skriveferdighetsnivået samsvarer ikke alltid med deres virkelige kompetanse. Når dette er sagt, må det også sies at slike forklaringer ikke uten videre bør avvises av læreren. Det oppstår i lærings- og prøvesituasjoner ikke sjelden utenomspråklige forhold som kan virke uheldig inn på skrivingen – også den formelle delen av den. Derfor er det en pedagogisk oppgave å hjelpe elevene med å mestre slike situasjoner og motivere elevene til finne tid til etterarbeid og teknikker slik at de vil bli i stand til å oppdage og rette feil.

Det er mitt inntrykk, ikke minst gjennom omfattende lesing av aviser og internettekster, at utføringsfeil i form av ”slurvefeil”, trykkfeil, tastefeil eller hva man nå vil kalle dem, er en sterkt ekspanderende feiltipe i norsk, dagligdags skriftspråk. Det er mange grunner til å ta slike feil alvorlig, ikke minst fra et lesersynspunkt, fordi de bidrar til å gjøre lesingen og tekstforståelsen vanskeligere. Ekstra betenkelig er derfor den tiltagende tendensen i presse og forlag til å definere som ”slurvefeil” språkformelle regelbrudd som i realiteten er brudd på ortografiske og grammatiske skriveregler, og ikke resultat av feilskrivning mot bedre vitende. Et eksempel på en slik begrepsutvidelse finner vi i en avisartikkel om skrivefeil i oversatte romaner (Bjørkeng 2008). Her kan leserne lett få inntrykk av at tilfeldige utføringsfeil/engangsfeil og feil som opplagt skyldes manglende beherskelse av ortografiske og/eller grammatiske regler, går for det samme. Denne sammenblandingen er uheldig fordi den er med på å bagatellisere viktigheten av lære seg reglene for å skrive korrekt.

For denne studiens del faller feiltypen *utføringsfeil* utenfor fokuskategoriene og vil ikke bli viet ytterligere oppmerksomhet her. Imidlertid er ethvert regelbrudd som i materialet kan henføres til én av studiens fokus kategorier eller restkategorien, konsekvent innplassert i vedkommende kategori. Dette fører med seg at det i disse kategoriene vil kunne forekomme oppføring av regelbrudd som andre vil vurdere som utføringsfeil.

## 4 Materialpresentasjon

### 4.1 Innledning

For å beskrive hvordan studiens fokus- og restkategorier kvalitativt og kvantitativt avtegner seg i vokselevenenes skriftlige eksamensarbeider har jeg tatt for meg årskurselevene i norsk ved VOX Voksenopplæringsinstituttet skoleårene 2000/2001 og 2001/2002. Men først noen bakgrunnsopplysninger.

Den offentlige voksenopplæring i Oslo på videregående skoles nivå har siden 1958 vekselvis vært Oslo kommunes og statens ansvar. Stortinget vedtok i 1990 at det kommunale Voksengymnaset Hegdehaugen skulle overføres til staten og ga det navnet Statens ressurs- og voksenopplæringscenter (SRV).<sup>7</sup> Seinere ble senteret omorganisert og døpt om til VOX – voksenopplæringsinstituttet.<sup>8</sup> Som et resultat av arbeidet med Kompetansereformen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004) mot slutten av 1990-tallet ble kommunene og fylkeskommunene pålagt å forestå all offentlig opplæring av voksne med rett til slik utdanning.<sup>9</sup> Det statlige VOX avsluttet derfor sin praktiske undervisningsvirksomhet i Oslo ved skoleårets slutt 2002 da kommunen igjen overtok ansvaret for voksenopplæringen. Plikten VOX var pålagt til å oppbevare skriftlige eksamensbesvarelser, opphørte ved utgangen av 2004. Da befant det seg i instituttets arkiv 292 evaluerte bokmålsbesvarelser ved hovedmålsksamen i norsk skriftlig våren 2001 og 2002. Denne samlingen elevtekster har VOX stilt til min disposisjon som grunnlagsmateriale for undersøkelsen<sup>10</sup>.

### 4.2 Eksamens- og arkiveringsrutinene ved VOX

Ved skriftlig avgangseksamen i norsk i videregående skole gjelder anonym sensur. Ordningen for de gjeldende skoleårene var, noe forenklet, slik at den enkelte kandidat fikk tildelt et eksaminandnummer som vedkommende påførte sin besvarelse, samt et omslagsark for påføring av navn og eksaminandnummer. Ved klargjøringen for sensuren ble navnearkene holdt tilbake

---

<sup>7</sup> Jf. St. prp. nr. 88 (1988-89).

<sup>8</sup> Jf. St.prp. nr. 63 (1999 – 2000): *Om samanslåing av voksenopplæringsinstitusjonane Norsk fjernundervisning, Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt og Statens ressurs- og voksenopplæringscenter.*

<sup>9</sup> Jf. St.meld. nr. 42 (1997-98): *Om Kompetansereformen* og Ot.prp. nr. 44 (199-2000): *Om endringer i Opplæringsloven m.m.*

<sup>10</sup> *Undersøkelsen er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (vedlegg 2)*

ved skolen før besvarelsene klassevis ble oversendt sensorene, elev- og privatistbesvarelser i atskilte konvolutter. Etter sensuren ble besvarelsene med påført karakter og en karakterliste vedlagt returnert skolen i samme konvolutt. Etter at besvarelsene var identifisert ved hjelp av navnearkene og sammenført med disse, ble besvarelsene lagt tilbake i konvolutt sammen med navneliste påført fødselsnummer og karakter. Det er i denne formen arkivmaterialet er forelagt meg, noe som betyr at jeg i tillegg til primærmaterialet har hatt adgang til et sekundærmateriale. Etter at jeg har foretatt en anonymisering av dette, består det av eksaminandenes fødselsår, kjønn og eksamenskarakter. I stedet for å bruke eksaminandnummeret har jeg nummerert besvarelsene og tilhørende navneark i stigende rekkefølge før navnearkene er blitt skilt fra og lagt tilbake i arkivet. På grunnlag av opplysningene om fødselsår er informantene delt inn i aldersgrupper (4.4.3). Dette av rent praktiske grunner og for å kvalitetssikre anonymiseringen. Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i resultatene av studien.

### **4.3 Materialbehandlingen – første fase**

De skolerelaterte omstendigheter som besvarelsene er blitt til under, viser en høy grad av ensartethet. Skrivesituasjonen har vært den samme for alle kandidater: eksamenstype og -form: fagdagseksamen i norsk hovedmål, adgang til å bruke hjelpemidler osv. To grupper og i tillegg én elev faller likevel utenfor og er utelukket fra undersøkelsen. Den første gruppen er privatistene. Med hensyn til disse forholdet det seg slik at enhver deltaker ved VOX har hatt adgang til melde seg til og gjennomføre skriftlig eksamen i norsk som privatist uten å ha fulgt undervisningen i faget. Da det heller ikke foreligger annen tilgjengelig dokumentasjon for eventuell tilknytning til norskkurs ved instituttet, har jeg ikke tatt for meg privatistenes besvarelser, 28 i tallet, siden undersøkelsen utelukkende gjelder besvarelsene til aktive deltakere i norskkurs. Den andre gruppen jeg har luket ut, er eksaminander med særskilt tillatelse til å nytte hjelpemidler utover godkjent ordliste/ordbok. I praksis vil det si datamaskin med stavekontroll og retteprogram. Nå kan det sikkert i norsk som i dansk stilles spørsmål ved stavekontrollens effektivitet hva angår å løse rettskrivingsproblemer (*Hvordan staver studentene?* 2002: 12). Dessuten betyr de 12 tekstene dette gjelder, svært lite i den store sammenhengen. Like fullt er den tekniske siden ved skrivesituasjonen til pc-brukerne så annerledes enn den ”håndskriverne” opplever, at jeg har valgt å se bort fra de datamaskinelt skrevne besvarelsene for å gjøre materialet så homogent som mulig. Til sist har jeg lagt vekk én

besvarelse skrevet på delvis svensk av en kurselev med svensk som morsmål. Denne teksten har jeg ikke funnet språklig adekvat for mitt formål.

#### **4.4 Tekstmaterialet – omfang og sammensetning**

Etter fratrekket nevnt under 4.3 består materialet undersøkelsen bygger på, av totalt 251 håndskrevne, evaluerte bokmålstekster i originalversjon (uten rettemarkeringer) skrevet av kurselever ved VOX under hovedmåleksamen i norsk våren 2001 og 2002.<sup>11</sup>

Oppgavevarianten for begge årene har vært den samme, nemlig fagdag, noe som har bidratt til materialets homogenitet.<sup>12</sup> Jeg har ikke sett det som noe særlig interessant poeng i å sammenlikne analyseresultatene for hvert av de to årene med hverandre. Begge års tekster inngår altså i materialet en bloc. Med det har jeg forsøkt å imøtekomme det krav til materialets størrelse som kvantitative undersøkelser som min stiller (jf. Akselberg og Mæhlum 2003). For å illustrere materialets sammensetning har jeg likevel tabellarisk vist hvordan de størrelser dette hovedkapitlet omhandler, fordeler seg på årene 2001 og 2002.

##### **4.4.1 Tekstmengde og bakgrunnsvariabler**

Tekstmaterialet er målsatt gjennom telling og summering av antall løpende ord etter samme prinsipp som Wiggen har fulgt (1992: 104). Totalt dreier det seg om 175 325 ord. Den lengste teksten teller 1371 ord, den korteste 301 ord. Gjennomsnittlig tekstlengde for materialet sett under ett er 699 ord. De kvinnelige vokselevene har gjennomgående skrevet noe lengre tekster enn de mannlige, i gjennomsnitt 714 respektive 654 ord. pr. tekst.

---

<sup>11</sup> Et fullstendig informant-/materialregister er vedlagt (vedlegg 3).

<sup>12</sup> Eksamensoppgavene fins som vedlegg 4 og 5.



**Tabell 3: Bakgrunnsvariabler**

Aldersgr	20-25 år		26-35 år		36-45 år		> 46		Totalt		
Kjønn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Alle
Antall (%)	66 (26)	23 (9)	76 (30)	36 (14)	31 (12)	6 (2)	10 (4)	3 (1)	183 (73)	68 (27)	251
Karakter (gj.sn.)	2,9	3,2	3,3	2,9	3,5	3,3	3,6	3,7	3,21	3,06	3,17
Ordtall (gj.sn)	686	660	734	622	752	768	641	765	714	654	699
<b>Oppgavenr (2001)</b>											
1	3		3						6	0	6
2	10	1	9	8					19	9	28
3	13	6	11	9	13	4	4	1	41	20	61
4	7	4	18	6	6	2	3	1	34	13	47
5	3		6	2	3		1		12	3	15
<b>Oppgavenr (2002)</b>											
1	2	1	2	1	1				5	2	7
2	6	2	4	6	5		1		16	8	24
3	15	4	12	3	1				28	7	35
4	6	4	8	1	2			1	16	5	21
5	1	1	3				1		5	1	6

#### 4.4.1.1 Kjønnfordeling

Av de 251 eksamenssvarene er 183 (72,9 %) skrevet av kvinner, 68 (27,1 %) av menn. Ser man bort fra fratrekket som jeg har gjort greie for ovenfor, tilsvarer utvalget alle VOX - elever ved norskeksamen i hovedmål våren 2001 og 2002. Overrepresentasjonen av kvinnelige eksaminander avspeiler et generelt og tilsynelatende vedvarende trekk ved dem som søker seg til voksengymnaset, nemlig at det overveldende flertallet av dem er kvinner. Så langt tilbake som fra 1980-tallet har landets videregående skoler for voksne, tidligere benevnt som voksengymnasene, gått under populærbetegnelsen ”kvinnegymnas”. Ved Voksengymnaset Hegdehaugen, forløperen til VOX, utgjorde kvinnene skoleåret 1985/-86 nærmere 70 % av elevmassen (*Elevene på voksengymnaset på Hegdehaugen* 1986). Undersøkelser viser at kvinneandelen ved disse skolene jevnt over har ligget rundt 70 – 75 % av elevmassen (Gooderham 1988b: 11 og 1989 :50; Mo 1989: 30)

#### 4.4.1.2 Aldersfordeling

Foruten å korrelere språkfeilene med kjønn, har det for mitt formål også vært interessant å holde dem opp mot informantenes alder, som spenner fra 20 til 50 år. Gjennomsnittsalderen er 30 år. Sammenligner vi aldersfordelingen i mitt materiale med spredningen i alder blant elevene ved det gamle Voksengymnaset Hegdehaugen, finner vi en antydning om en utvikling i retning

av flere eldre elever ved skolen. Mens det i 1986 nesten ikke fantes elever over 40 år, utgjør andelen av elever i denne aldersgruppen i norskkursene 2001/2002 alene så mye som 12 % ifølge mine tall (jf. *Elevene på voksegymnaset på Hegdehaugen* 1986). Dette tyder på at mange etter måten eldre mennesker mer enn før har sett det fordelaktig å investere tid og krefter i videregående utdanning.

Av diverse praktiske grunner er informantene i denne studien delt inn i aldersgrupper. Inndelingen er gjort etter mønster av Gabrielsens undersøkelse av voksne nordmenns leseferdighet (Gabrielsen 2000: 42f.). Intervallene er: 20 - 25 år, 26 - 35 år, 36 - 45 år, 46 år eller mer.

#### **4.4.1.3 Karakterfordeling**

Karakterene er på vanlig måte ordnet etter tre nivåer: 1-2 , 3- 4 og 5-6. Karaktergruppene fordeler seg i antall (prosent) slik: karakter 1-2: 60 (24 %), karakter 3-4: 168 (67 %), karakter 5-6: 23 (9 %). Gjennomsnittskarakter er 3,17 – for kvinner 3,21 og for menn 3,06.

#### **4.5 Utvalgets representativitet**

Utvalget av individer er som tidligere nevnt tilnærmet identisk med populasjonen vokselever som avla skriftlig eksamen i norsk hovedmål ved VOX våren 2001 og 2002 og er derfor fullt ut representativt for denne populasjonen, det vil si de to årskullene. Derimot kan man ikke generalisere til vokselever i sin alminnelighet. Mitt mål med studien er utelukkende å si noe om et visst antall og en viss gruppe vokselevers skriftspråksformelle tilstand der og da – innenfor rammen av de språkkategorier studien omfatter. Denne begrensningen ved materialet er selvsagt ikke til hinder for at de funnene som er gjort i det, kan ha en videre pedagogisk eller forskningsmessig verdi. For det første er det interessant i seg selv å se på to årskull ved en skole. For det andre: De resultater og mønstre som kommer frem, kan ligge til grunn for at andre kan gå videre og se om de finner de samme resultater og mønstre i elevers skriftlige arbeider ved andre skoler eller i et representativt utvalg trukket fra en omfattende populasjon, for eksempel ”vokselever i Norge”.

## DEL 2

### 5 Analyseprosedyrer

#### 5.1 Innledning

De språklige fenomener som denne delen av studien dreier seg om, er alle språkformelle regelbrudd som kan identifiseres som fokusfeil eller som restkategorifeil, og ordene disse befinner seg i. Arbeidet med disse to størrelsene har resultert i et kombinert ord- og regelbruddsregister som i sin tur har dannet grunnlag for å kunne si noe om kategorifeilene – primært kvantitativt, sekundært kvalitativt – i et voksenopplæringsperspektiv. Nedenfor gjør jeg i detalj greie for arbeidet, arbeidsgangen og vurderingen bak de skrittene som er tatt, men først noen ord om hvordan presentasjonen av det hele er organisert.

I grove trekk er progresjonen denne: Først gjør jeg greie for prinsipper og generelle rutiner som har vært styrende for den kvalitative analysen av regelbruddene i form av identifisering og kategorisering. I neste omgang trekker jeg opp hovedlinjene for arbeidet med den kvantitative analysen. Deretter presenterer jeg i kortversjon en sammenfattende oversikt over de funn den numeriske analysen av regelbruddene har brakt fram. Framgangsmåten videre har vært å gjennomgå hver fokuskategori for seg i den hensikt å vise hvordan kategorien med eventuelle underkategorier trer fram i materialet. Avslutningsvis tar jeg opp tråden fra den innledende oversikten og stiller fokuskategoriene sammen og i kontrast til hverandre.

Behandlings- og presentasjonsprosedyrene er forsøkt lagt opp innenfor en felles referanseramme som fylles ut suksessivt, men som er individuelt tilpasset den enkelte kategoris kompleksitet og egenart. Analysen av primærmaterialet har hatt som hovedmål å skille ut språkformelle regelbrudd som etter kriteriene er studiens kategorifeil, sekundært ordene som eksponerer feilene. I praksis har den toleddede prosessen foregått samtidig. For hver av kategoriene er det etablert et kombinert ord- og regelbruddsregister som er lagt ved (vedlegg 7a-k). De hyppigst feilskrevne og/eller mest interessante ordene og ordgruppene fra en voksenpedagogisk synsvinkel sett inngår som ledd i gjennomgåelsen av den enkelte feilkategori. På den måten får man mulighet til å danne seg et konkret bilde av de mest aktuelle stave- og bruksfeilene. Noen praktisk-pedagogiske betraktninger har også tidvis funnet veien til disse kapitlene når jeg har sett det som naturlig. (I den grad mine merknader oppfattes som

”forklaringer”, er det viktig å være oppmerksom på at jeg ikke betrakter disse som forklaringer i vitenskapsteoretisk forstand).

## 5.2 Hjelpelitteratur

Ved hovedmålseksamen i norsk 2001 og 2002 har elevene hatt adgang til å bruke godkjent ordbok eller ordliste som hjelpemiddel. Et generelt råd til elevene har vært å benytte siste utgave av vedkommende ordbok/ordliste. I pakt med denne tilrådingen har jeg selv ved identifiseringen av de språkformelle regelbruddene denne undersøkelsen omfatter, konsultert *Bokmålsordboka* (Landrø og Wangensteen 1993)<sup>13</sup>. og *Tanums store rettskrivingsordbok*. (Wangensteen, Sandvei og Sverdrup 1996)<sup>14</sup>. I tillegg har jeg benyttet *Skriveregler* (Vinje 1998)<sup>15</sup>, */Språkvett* (Gundersen ofl. 2001)<sup>16</sup> og *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund ofl. 1997) i arbeidet. Dette betyr i praksis at vokselevenenes formelle skriveferdigheter har vært målt opp mot offisielle ortografi- og skriveregler som gjaldt for bokmålet på de tidspunkter da elevene avla sin skriftlige eksamen i norsk hovedmål. Seinere rettskrivingsendringer, for eksempel at komparativen *mer* etter 2005 også kan skrives *mere*, og at adjektivet *atskilt* nå også kan skrives *adskilt*, har ikke hatt innvirkning på identifiseringen og registreringen av regelbrudd. Men det sier seg selv at regelbrudd som er opphevet gjennom regelendringene i 2005, for denne studiens vedkommende ikke lenger påkaller samme interesse som før endringene fant sted. Alle ord som i studien er definert som feilskrevne, men som etter rettskrivingsreformen i 2005 ikke er det lenger, er i registrene merket med stjerne (\*).

## 5.3 Identifisering av regelbrudd – generell prosedyre

I noen tilfeller har det ikke vært mulig å fastslå om et regelbrudd foreligger eller ikke. Det kan skyldes uleselig håndskrift eller kludring av et eller annet slag som har gjort at jeg ikke har kunnet foreta noen feilidentifisering. I slike tilfeller har jeg fulgt god, gammel sensorpraksis og latt tvilen komme eksaminanden til gode. Dette gjelder også rent grammatiske tvilstilfeller. For eksempel vil syntagmet *det røde eple* med enkel, foranstilt bestemmelse av svakt intetkjønnsord

---

<sup>13</sup> 3. oppl. 1997

<sup>14</sup> 8.utg., 6.oppl. 2000

<sup>15</sup> 8. utg., 3. oppl.2006

<sup>16</sup> 4. oppl. 1999/spesialutg. 2002

i noen sammenhenger være vel så akseptabelt som dobbeltbestemt *det røde eplet*.<sup>17</sup> Her må stilistisk tone og/eller betydningsnyanse avgjøre om fraværet av bøyingsendelsen *-t* i *eple* er å betrakte som en grammatisk ”feil” eller ikke. For i et tilfelle som dette er det ingen hjelp å finne i den offisielle normeringen av skriftspråket. De aller fleste gangene er ”regelbruddet” opplagt, i hvert fall for et trent lærerøye, men når verken sikker tolkning eller godt skjønn har latt seg utøve, har jeg sett bort fra forekomsten. Stilbrudd i form av vakling mellom valgfrie ordformer og andre inkonsekvente valg av godkjente skrivemåter, for eksempel når *Oslo-folk* og *oslofolk* forekommer i samme tekst, teller heller ikke med.

Et særlig forhold jeg vil påpeke, er det at det i noen oppgavevedlegg ved norskeksamen 2001 og 2002 foreligger enkelte ortografiske feil som noen elever ukritisk har kopiert i sine besvarelser. Det gjelder bl.a. vedleggsteksten til oppgave 1/2001 ”Ikkje Amerika, men Amerika” av Kjartan Fløgstad (studiens vedlegg 4). I denne teksten forekommer skrivemåtene <hovud-Amerika> og <ytre Oslofjord>, ordforbindelser som etter reglene skal skrives *Hovud-Amerika* (bm. *Hoved-Amerika*) og *Ytre Oslofjord* (Vinje 1998: 92 f.). I slike tilfeller markerer sensorene vanligvis ikke for feil i eksaminandenes tekster. Jeg har imidlertid ikke sett noen grunn til å følge en slik linje i denne studien og har registrert regelbrudd av denne typen på vanlig måte med mindre det feilskrevne ordet eller den feilskrevne ordforbindelsen er markert ved sitattegn. Noen overrepresentasjon skaper de få tilfellene det er tale om, ikke. Paradoksalt nok gjelder langt flere språkformelle regelbrudd i besvarelsene ord og former – ikke minst i navn, titler og faglige begreper – som framstår som korrekte i de oppgave- og vedleggstekstene elevene har arbeidet med på eksamensdagen.

#### 5.4 Kategoriseringsprosedyre

Identifisering og kategorisering av regelbrudd er to sider av samme sak. I de fleste tilfellene trer regelbruddet så klart fram at det er lett å kategoribestemme. Men ikke så helt sjelden har analysen avdekket regelbrudd som ikke lar seg plassere i den ene eller andre kategorien uten en nærmere vurdering. De dilemmaer som jeg har stått overfor i så måte, gjør jeg nærmere og fortløpende greie for når jeg gjennomgår analysefunnene for kategoriene enkeltvis. Men av

---

<sup>17</sup> Einar Lundeby har behandlet forholdet mellom de to syntagmekonstruksjonene i sin doktoravhandling *Overbestemt substantiv i norsk og de andre nordiske språk* (Lundeby 1965: 308). For øvrig viser jeg til Kjell Ivar Vannebos artikkel ’Den unge mann’ og ’den unge mannen’ – en liten detalj ved bestemthetsbøyninga i norsk (Vannebo 2007: 215 ff.).

hensyn til en konsistent identifiserings- og kategoriseringspraksis har jeg så langt råd er, forsøkt å følge et par grunnleggende analyseprinsipper:

Det ene prinsippet (A) er av pedagogisk art og tar utgangspunkt i at man ikke tillegger skriveren flere feil enn nødvendig. Dette gjelder særlig i de tilfellene der analysen identifiserer sekundærfeil, dvs. regelbrudd indirekte forårsaket av et annet (primært) regelbrudd eller av en tillagt bøyningssendelse (fokuskategori 9). Når substantivet *sykkel* i bestemt form entall skrives ukorrekt <syklen> istedenfor korrekt *sykkelen*, har skriveren gjort to feil: 1) fjernet <e> foran <l>, 2) forenklet dobbeltkonsonanten <kk>. Det siste regelbruddet kan man tolke som en følge av det første: Fordi <e> er fjernet, er den dobbeltskrevne konsonantbokstaven foran forenklet i samsvar med ”trekonsonantregelen”. Altså, i den posisjonen den enkeltskrevne *k*-en nå står, er den korrekt. Tilsvarende, men med motsatt fortegn er feilskrivningen <hjemmelig> *hjemlig* (s.) hvor uregelrett tillagt <e> foran avledningssuffikset har forårsaket dobbeltskrivningen <mm> som etter reglene er korrekt i den posisjonen dobbeltkonsonanten nå står, jf. adjektivene *hemmelig* og *vemmelig*. Når slike feilkomplekser dukker opp, registreres ikke sekundærfeilen(e), bare primærfeilen. I våre eksempler gjelder det ukorrekt bortfalt respektive tillagt <e> som plasseres i restkategorien. Dette identifiseringsprinsippet er også fulgt når effekten av primærfeilen blir motsatt. Det ville for eksempel vært urimelig overfor en elev å rette dobbeltkonsonanten <nn> i <annderledes> som et særskilt regelbrudd all den tid fjerning av den hyperkorrekte *d*-en som har forårsaket fadesen, ville gjort dobbeltskrivningen korrekt: *annerledes*.

Det andre prinsippet (B) kan man i mangel av noe bedre kalle ”bordet-fanger-prinsippet”. Det er særlig aktuelt i forbindelse med feilskrivning av sammensatte ord, komplekse preposisjoner og faste uttrykk. En mer presis prinsippbetegnelse er kanskje ”førsteleddsprinsippet”. For ofte antyder det første ordet/leddet i en ordkjede eller sammensetning i hvilken retning skriveren ønsker å gå med hensyn til rettskrivningen. Vi kan som eksempel bruke de alternative skrivemåtene av preposisjonen *i stedet for / istedenfor* som mange skriver galt, bl.a. forekommer feilskrivningen <i stedefor>. Her ligger det i det markerte mellomrommet mellom det første ordet eller leddet og resten av ordkjeden en vag oppfatning fra skriverens side om at preposisjonen ikke skal skrives i ett. Dette særskrivningstrekket er blitt bestemmende for analysen som identifiserer to regelbrudd: én uregelrett sammenskriving (<stedefor>) og bortfall av én konsonantbokstav (<t>) mot korrekt skrevet *i stedet for*. Det

samme gjelder feilskrivningen <istede for>, men da feilidentifisert slik: bortfall av én konsonantbokstav (<n>) og én uregelrett særskrivning (<for>) mot korrekt skrevet *istedenfor*.

Å la det første ordet/leddet i slike ordgrupper styre identifiseringen og klassifiseringen av regelbruddene kan gjennomføres i stor grad, men ikke fullt ut. Noen ganger støter de to nevnte prinsippene mot hverandre. Når for eksempel preposisjonsuttrykket *i stedet for/istedenfor* er skrevet <istedet for>, registrerer jeg én sammenskrivingsfeil i samsvar med prinsipp A. Det betyr at analyseprinsipp A overstyrer prinsipp B når de to prinsippene kolliderer.

En annen type unntak knytter seg eksempelvis til boktittelen ”*Amtmandens Døttre*” som i den moderniserte versjonen ser slik ut: ”*Amtmannens døtre*”. Her har mange informanternes forsøk på å gjengi boktittelen resultert i en blanding av ny og gammel ortografi, for eksempel <”Amtmandens døtre”>. Bokstaveringen av det første ordet i tittelen tilsier at skriveren har hatt som intensjon å gjengi bokens tittel i originalversjonen, men uten å lykkes. Men her kan ikke ”førsteleddsprinsippet” gjelde. For det ville i så fall ført til at det korrekt skrevne *døtre* etter dagens norm måtte vært rettet til *Døttre* etter datiden norm. Slike hybride ortografier er feilidentifisert og kategorisert i henhold til nåtidige rettskrivningsregler. Det betyr i tilfellet <”Amtmandens døtre”> at analysen identifiserer én feil: hyperkorrekt stum <d> (fokuskategori 2) i substantivet *Amtmannen*. (Galt skrevne personnavn rettes allikevel i henhold til den originale bokstaveringen).

Når det gjelder uregelrett forbokstav i sammensetninger med egennavn som forledd, viser jeg til fokuskategori 6 Uregelrett bruk av stor og liten forbokstav.

#### **5.4.1 Framgangsmåte ved etablering av underkategorier**

Hensikten med å splitte fokuskategoriene i underkategorier er å nyansere det bildet som den enkelte fokuskategori som helhet tegner. En slik oppdeling gir høve til å tydeliggjøre og eventuelt drøfte enkeltheter ved regelbruddene i seg selv og ordene de forekommer i. Kriteriene for innplasseringen av regelbruddene i underkategorier og hvor mange slike sekundære kategorier det har vært aktuelt å etablere, varierer alt etter hvilken fokuskategori det er tale om, og hvilke aspekter, særlig læringsmessige, ved den det har vært aktuelt å vie oppmerksomhet. Dette betyr i klartekst at jeg ved subkategoriseringen av skrivefeil har fulgt den samme praktisk-pedagogisk linjen jeg har arbeidet etter i skolen, og som jeg mener har fungert godt

overfor elevene. I noen tilfeller har underkategoriene nærmest gitt seg selv, i andre har det vært behov for en grundigere gjennomgåelse av inndelingskriteriene. Dette siste gjelder særlig når det har oppstått tvil om i hvilken underkategori et gitt regelbrudd bør innplasseres. Her har det som ved innplasseringen i fokuskategoriene vært viktig å holde en konsekvent linje for å hindre dobbeltkategorisering av regelbruddet. Jeg har etter beste evne forsøkt å organisere underkategoriene slik at de ikke gjør beskrivelsen av fokuskategoriene unødvendig detaljert og uoversiktlig.

### **5.5 Kvantifisering – generell prosedyre**

Spørsmålet om hva som skal telles som ett regelbrudd og hva som to, høres enkelt, men er ikke alltid like lett å besvare. Tall er presise uttrykk for mål og størrelser, men allikevel ikke alltid til å stole på. Ofte skyldes dette at premissene for tallbruken og tellingen ikke er synliggjort – i hvert fall ikke godt nok. Denne svakheten lider noen feilanalyser av, noe som kan føre til mistolking av tallene. Men av og til kan tallene gi en misvisende tilstandsbeskrivelse trass i at den tellepraksis som er fulgt, er tydelig for alle. Som illustrasjon viser jeg til den danske undersøkelsen jeg har omtalt tidligere (*Hvordan staver studentene?* 2002). Der sies det på s. 23 at hvis samme feil forekommer fem ganger i en stil, for eksempel <forbruks goder> i to ord, regnes det for fem feil. Det vil si at undersøkelsen teller regelbruddene fortløpende, og at det settes likhetstegn mellom antall regelbrudd og antall ganger regelbruddet gjentas i det samme ordet. Det gir etter min mening en problematisk beskrivelse av feiltettheten i materialet.

Samsvarende med analyseprinsipp A (5.4) skiller jeg i min studie mellom antall feil og antall forekomster av ord med slike feil. Om det feilskrevne kompositumet som nevnt i eksemplet ovenfor (i norsk versjon <forbruks goder>) i mitt materiale skulle forekomme fem ganger i samme tekst, ville feilen telle som én feil, men forekomstene av det feilskrevne ordet som fem. Med andre ord regnes samme feil i samme ord gjentatt én eller flere ganger i samme tekst som én feil (tellepraksis A). For som jeg ser det, må man skille mellom regelbruddet i seg selv og hyppigheten i gjentakningen av ordet som eksponerer regelbruddet.



### 5.5.1 Kvantifisering av regelbrudd ved ordbøyning, avledning og sammensetning

Tellepraksis A gjelder under ordbøyning forutsatt at grunnordskonstruksjonen der regelbruddet forekommer, er intakt med tanke på den ortografiske strukturen. Skriver en eksaminand <skj> for <sgj> i *nysgjerrig* (adj.) og gjentar feilstavingen i flertallsformen *nysgjerrige*, teller feilen som én feil. Eksaminanden viser bare at hun eller han ikke behersker bokstavkombinasjonen <sgj> i adjektivet *nysgjerrig*. Skulle imidlertid vedkommende i tillegg ha vært så uheldig å skrive <hann> *hand* (s.) og seinere flertallsformen <henner> *hender*, teller disse forekomstene som to feil. Her har det skjedd en endring i grunnordets fonemiske / grafemiske struktur ved at rotvokalen <a> som ledd i tallbøyningen er endret til <e>. En slik markant endring i ordkonstruksjonen har i teorien – om her ikke i praksis – gitt eksaminanden ny anledning til å reflektere over valg av skrivemåte liksom ved skrivingen av et helt annet ord, jf. eksemplene <lann> - <lunn> for *land* (s.) – *lund* (s.) = to feil.

Spørsmålet som melder seg, er hvordan et regelbrudd bør kvantifiseres når det i den samme teksten følger med et ord over i nye orddannelser gjennom avledning eller sammensetning: <skj> i <nysgjerrig>, <nysgjerrighet>, <nysgjerrigper> - én, to eller tre feil? Noen prinsipiell forskjell på feilstavingen <skj> i disse tre tilfellene er det ikke. Det gjentatte regelbruddet forsterker bare inntrykket av at skriveren ikke har anelse om at *nysgjerrig* skal skrives med <sgj>. Kanskje enda tydeligere vises dette dilemmaet i feilskrivinger som <interessert> *interessert* og <uinteressert> *uinteressert*, altså uregelrett dobbeltkonsonant <rr> begge steder. Her ville jeg nok i begge disse eksempelrekkene som lærer overfor eleven ha sagt at vedkommende hadde gjort den samme feilen i ulike, men nært beslektede ord, og kvantifisert regelbruddet som én feil. Like enkelt er det ikke uten videre å betrakte ukorrekt initial <n> som én gjentatt feil i sammensetningene <nord-Amerika og <nord- og sør-Amerika>. Sammensetningsformene er her så ulike at det for lærer og sensor (meg selv inkludert) er nærliggende å kvantifisere gjentatt ukorrekt minuskel <n> som to feil. For å unngå slike skjønsmessige avveininger i denne undersøkelsen har jeg – dog under tvil – funnet det riktigst å konsekvent kvantifisere et gitt regelbrudd leksemavhengig, dvs. som nytt regelbrudd når det følger med et grunnord over i en ny orddannelse – som base i en avledning eller som ledd i en sammensetning. Svaret på ”<skj>”-spørsmålet ovenfor blir derfor: tre feil. Dette betyr at min tellepraksis A er en modifisert utgave av den danske tellemåten, men ikke radikalt forskjellig (jf. 5.5).

### 5.5.2 Fortløpende telling (tellepraksis B)

Alle uregelrette bøyningssendelser (fokuskategori 9) og ordbruksfeil (fokuskategori 10), dvs. grammatiske feil, telles konsekvent fortløpende. Opptrer for eksempel ukorrekt <og> (konj.) ti ganger i en tekst i stedet for korrekt *å* (subj.), teller forekomstene uten forbehold som ti feil. På samme måte teller jeg regelbrudd som følge av ukorrekt bruk av stor eller liten forbokstav etter skilletegn (fokuskategori 6).

### 5.5.3 Kvantifiseringen – sluttord

De to framgangsmåtene for feiltellingen (A og B) som jeg har gjort greie for her, skiller seg fra hverandre på ett punkt: A krever full identitet både hva angår selve regelbruddet og ordet det forekommer i, jf. eksemplene med <nyskjerrig> ovenfor. B teller regelbrudd av kontekstuell karakter, dvs. når et ord selv eller ordets form ikke kan ses løsrevet fra de språklige omgivelser ordet forekommer i. Vi kan altså ikke utstyre verbet *synes* med preteritumendelse *-tes* når konteksten krever presensendelse *-(e)s*, like lite som vi kan sette subjunksjonen *å* foran en finitt verbform.

Allikevel har det vært lite problematisk å bruke A og B sammen for å gi en helhetlig numerisk beskrivelse av vokselevenenes formelle skriveferdigheter på grunnlag av det utvalg av feilkategorier analysen omfatter. Det skyldes at de to ulike måtene å telle på ikke vil gi merkbart forskjellig utslag i statistikken. Det er nemlig først og fremst i utvalget av feiltyper begrensningen ligger, noe jeg har påpekt tidligere. Jeg har gjennom en forundersøkelse av forholdet mellom antall rettskrivingsfeil og antall løpende ord fordelt på eksamensår og oppgavenummer ikke funnet noen signifikant sammenheng mellom antall feil og antall ord.<sup>18</sup> Derfor har jeg ikke sett noen grunn til å beregne innslaget av rettskrivingsfeil i forhold til tekstlengde. Dessuten gjør tellemåte A en slik modell mindre aktuell. Jeg har heller ikke utført noen avansert statistisk testing av funnene, men i stedet etter mønster av Bergersen (1957) gitt en enkel numerisk og prosentuell beskrivelse av den totale feilfrekvensen og hvordan feilkategoriene kvantitativt står i forhold til hverandre. Denne beregningsmåten har jeg også brukt for å illustrere det kvantitative forholdet mellom eventuelle underkategorier innenfor den enkelte fokuskategori. Fordelingen i tall og prosent er på overordnet plan supplert med en

---

<sup>18</sup> Korrelasjonsanalysen er vedlagt som figur 1 (vedlegg 6).

beregning av gjennomsnittlig antall fokusfeil pr. tekst. Dessuten har jeg beregnet fordelingen av regelbruddene etter feilnivå i fokuskategoriene samlet og hver for seg. Dermed bør den kvantitative beskrivelsen av både feilfrekvens og -spredning være tilstrekkelig ivaretatt.

## 5.6 Ordregistrering og -kvantifisering

Som nevnt tidligere er ethvert ord som inneholder ett eller flere kategoritilhørende regelbrudd fortløpende ført opp i det vedlagte kombinasjonsregisteret for vedkommende kategori. Hvert ord er gjengitt slik det foreligger i materialet – med korrekt skrivemåte tilføyd i en av siderubrikkene. Ord som inneholder to eller flere ulike regelbrudd, er ført opp i de respektive registre forutsatt at det ikke er tale om sekundærfeil (5.4). For eksempel er skrivemåten <alikevell> for korrekt *allikevel* (adv.) oppført både i registeret for fokuskategori 3 Uregelrett konsonantdobling og i registeret for fokuskategori 4 Uregelrett konsonantforenkling. Dette fordi ordet inneholder to ikke-identiske regelbrudd som er plassert i hver sin fokuskategori. Registrenes oppbygning går fram av registrene selv, men et par opplysninger kan være nyttige.

I det enkelte register kan man ved å telle hvor mange ganger et ord opptrer i den samme feilskrevne formen, finne det samlede antall forekomster av ordet/ordformen. Dette er enkelt idet ordene er ført opp alfabetisk i en egen rubrikk. Dessuten er ordene tekstidentifisert slik at leseren har anledning til å spore opp hvor i tekstmaterialet de befinner seg. Grunnen til denne registreringsmåten er å finne dels i ønsket om å opplyse materialfakta best og så konkret som mulig, dels i grunnlagsmaterialets egenart, nemlig eksamensbesvarelser basert på eksaminandenes egne oppgavevalg. For det kan reises spørsmål om denne typen undersøkelsesmateriale er velegnet til å gi et klart og balansert bilde av språktilstanden til en gitt populasjon. Til forskjell fra feilanalyser basert på standardiserte og felles oppgaver i form av orddiktat, utfyllingsoppgaver og lignende vil min undersøkelse bære preg av at eksaminandenes ordvalg og tilhørende feilskrivingsmuligheter på en måte er oppgavestyrte. Et par eksempler vil klargjøre forholdet: Eksaminander som har valgt å skrive om den lille, nysgjerrige gutten i Johan Borgens novelle ”Gutten og bekken” (oppgave 5/2001), vil ha et naturlig større behov for å benytte ordet *nysgjerrig* (adj.) enn kandidater som har valgt en av de andre oppgavene. De førstnevnte har dermed for sin del økt risikoen for å begå en vislelydsfeil ved skrivingen av dette erfaringsmessig vanskelige ordet, en risiko eksaminander som har valgt andre oppgaver, ikke løper i samme grad fordi de ikke har hatt et tilsvarende behov for å bruke

ordet *nysgjerrig* i sine tekster. Likeledes vil eksaminander som har valgt å skrive om Kjartan Fløgstads tekst "Ikkje Amerika, men Amerika" (oppgave 1/2001), stå overfor opplagte utfordringer med tanke på korrekt skriving av sammensatte geografiske navn fordi bruk av slike navn nærmest ikke er til å komme utenom. Dette er eksempler på et forhold som maner til en viss forsiktighet om en med utgangspunkt i tallenes tale vil tolke det kvantitative preget de ulike regelbruddene og feiltypene setter på det språkformelle helhetsbildet som avtegner seg i materialet. På den annen side vil skriftlig eksamen som prøveform generelt gi atskillig større muligheter til fri og naturlig språkutøvelse inkl. større muligheter for så vel rettskriving som feilskrivning enn redigerte og standardiserte screeningtester vil kunne gi. Med andre ord vil en beskrivelse basert på analyse av et gitt antall individuelle eksamenstekster sannsynligvis gi et noe mer variert og nyansert bilde av informantgruppas korrekthets- eller, om en vil, feilskrivningssituasjon enn det en kan vente av analysert screeningmateriale produsert av de samme personene.

## 6 Funn og resultater

### 6.1 Resultatpresentasjon i korthet

Tabell 4a viser antall språkformelle regelbrudd i fokuskategoriene hver for seg og samlet, den prosentvise spredningen og gjennomsnittlig antall feil pr. tekst av den samlede tekstmengden = 251 tekster.

**Tabell 4a: Fokuskategoriene. Omfang og relativ størrelse**

Fokuskategori	Antall regelbrudd	Prosent av total feilmengde	Gjennomsnittlig antall feil pr. tekst
1 - Vislelyd	47	2,0	0,2
2 - Stum <sup>n</sup> konsonant	97	4,0	0,4
3 - Dobbeltkonsonant	202	8,4	0,8
4 - Enkelkonsonant	230	9,5	0,9
5 - Vokalombytte	127	5,3	0,5
6 - Forbokstav	322	13,4	1,3
7 - Sammenskriving	294	12,2	1,2
8 - Særskrivning	473	19,6	1,9
9 - Bøyningsendelse	367	15,2	1,5
10 - Ordbruk	250	10,4	1,0
Totalt	2409	100,0	9,6

I tabell 4b er restkategorien tillagt (målsetting som i 4a):

**Tabell 4b: Fokuskategoriene + og restkategorien. Omfang og relativ størrelse**

Kategori	Antall regelbrudd	Prosent	Feilgjennomsnitt
Fokuskategori 1 -10	2409	86,5	9,6
Restkategori	377	13,5	1,5
Totalt	2786	100	11,1

Resultatene for fokuskategoriene samlet og i relasjon til hverandre er kommentert under 6.14.

## 6.2 Fokuskategori 1 - Uregelrett staving av vislelyd ("sj- og kj-feil")

Reglene for skriftspråklig realisasjon av fonemene /j/ og /ç/ i norsk er som grunnlag for identifisering av ortografiske regelbrudd er klare og har ikke krevd skjønnsmessige overveielser ved gjennomføringen av feilanalysen. Unntaket er knyttet til adjektivet *nysgjerrig* som ortografihistorisk og tradisjonelt ikke er klassifisert som et "vislelydsord", men som et "gj-ord". Med utgangspunkt i måten ordet til vanlig blir uttalt på i norsk, har jeg funnet det rimelig å kategorisere feilstaving av konsonantforbindelsen <(s)gj> i *nysgjerrig* som uregelrett staving av vislelyd. Dette går jeg nærmere inn på seinere (6.2.3). Materialet inneholder ingen brudd på reglene for staving av *kj*-lyden.

### 6.2.1 Underkategorier og resultatpresentasjon

Underkategoriene systematiserer vislelydsrealisasjoner som er feilstavet. Tabell 5 nedenfor gir en oversikt over antall identifiserte "sj-feil" fordelt på fem underkategorier (korrekte bokstavkombinasjoner) i prosentvist forhold til hverandre.

**Tabell 5: Uregelrett stavet vislelyd. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent**

Underkategori	Antall	Prosent
<sj>	2	4,0
<skj>	21	45,0
<sgj>	22	47,0
<j/sch>	2	4,0
Totalt	47	100

På grunnlag av de rettede eksamenssvarene kan det slås fast at uregelrett staving av vislelyd ikke representerer noe særlig problem for vokselevne. Bare i 36 (14,3 %) av tekstene har jeg funnet "vislelydsfeil". Alle de 47 regelbruddene er "sj-feil". Materialet sett under betyr det ca. 0,2 feil pr. tekst i gjennomsnitt. Uregelrett staving av bokstavkombinasjonene <skj> og <sgj> svarer for hele 92 % av regelbruddene, men det har sammenheng med hyppig bruk og ukorrekt staving av ordene *kanskje* og *nysgjerrig*, se nedenfor. Mer overraskende er det kanskje at vokselevne ikke ser ut til å ha problemer med forbindelsene <sj> (to feil) og <sk> (ingen feil), to svært vanlige vislelydsrealisasjoner i norsk skriftspråk.

### 6.2.2 Hva funnene forteller om realisasjon av *sj*- og *kj*-lyden

At det ikke fins ”*kj*-feil” i materialet, viser at det pågående sammenfallet av *sj*- og *kj*-lyd i talemålet (se 3.8.1) ikke har gitt seg utslag i skriftspråket til den elevkategorien jeg har tatt for meg. Særlig overraskende er dette allikevel ikke ettersom ekspansjonen av *sj*-lyd på bekostning av *kj*-lyd ser ut til å være et barne- og ungdomsfenomen (Papazian 1994). Dermed er det ikke sagt at det blant vokselever, særlig med tanke på den yngste aldersgruppen, ikke forekommer sammenblanding av disse to fonemene i det muntlige språket, men i skrift opprettholder vokselevene den grafemiske distinksjonen så langt min undersøkelse viser.

Wiggen har godtgjort at det skriftspråklige skillet mellom *sj*- og *kj*-lyd er nokså godt etablert alt fra 4. klasse i grunnskolen (Wiggen 1992: 94). Å beherske de ulike skriftspråklige realisasjonene av *sj*-lyden hører derimot til de større rettskrivingsvanskene i grunnskolen. Min erfaring er at disse ortografiske problemene også forfølger mange i voksen alder, og at norsklærere i voksenopplæringen derfor må legge en del arbeid i å hjelpe deltakerne til å mestre reglene for skriving av *sj*-lyden. Dette kan være med på å forklare hvorfor det fins så få ”*sj*-feil” i vokselevenes eksamenstekster, men noe sikkert om det vet vi ikke.

### 6.2.3 Ord med uregelrett stavet *sj*-lyd

Som ordregisteret bak viser, begrenser uregelrett staving av *sj*-lyd seg til 12 leksemer. Det er tale om 50 forekomster av disse i alt. Slår vi sammen adjektivet *nysgjerrig* med avledninger og sammensetninger der adjektivet er ledd, svarer denne ordgruppa for 22 (43,1 %), og adverbet *kanskje* for 20 (39,2 %) av forekomstene, til sammen 42 (82,3 %). Denne kvantitative dominansen knyttet til *nysgjerrig* og *kanskje* bekrefter det inntrykket jeg har fått av utallige stilrettinger opp igjennom årene, at selv voksne har problemer med å skrive *sj*-lyden i *kanskje* og *nysgjerrig* – to vanlige ord i norsk språk. Disse problemordene er viet svært liten oppmerksomhet i lærebøker som ellers grundig tar for seg de forskjellige måtene å skrive både *sj*- og *j*-lyden på. I de referanseverkene jeg har brukt, er ordene ikke nevnt, selvsagt bortsett fra i ordbøkene. Dette og det at ordene altså ofte bokstaveres galt, kan ha å gjøre med det faktum at de aktuelle konsonantforbindelsene som gjengir *sj*-lyden, <*skj*> respektive <*sgj*>, befinner seg inne i ordene og derfor er mindre synlige enn om de skulle ha opptrådt initialt. ( Det gjelder for øvrig samtlige av de registrerte ordene unntatt ett: *skjebne* (s.)). For vi har jo egentlig med to

gamle sammensetninger å gjøre: *kanskje* av verbene *kan* (presens av *kunne*) + *skje* og *nysgjerrig* av adjektivene *nys* (genitivform av *ny*) + *gjerrig*.

Utenom språkfolk og noen lærere er det neppe mange som i dag tenker på adverbet *kanskje* og adjektivet *nysgjerrig* som opprinnelig sammensatte ord. Dette bidrar nok til feilstavingen, som i seg selv ikke er særlig merkverdig. Når mange elever skriver <kansje>, altså uten *k* i konsonantforbindelsen, er det samsvarende med den vanligste og mest produktive måten å skrive *sj*-lyden på (Gundersen ofl. 2001). Dessuten er det mulig at den feilaktige skrivemåten er påvirket av ord som *aksje*, *garasje* og *passasjer* der <*sj*> opptrer medialt. Gjennom de uregelrette skrivemåtene <nysgjerrig> (konsonantbortfall) og <nyskjerrig> (konsonantombytte) viser feilstaverne likeledes at de er mer fortrolige med de to vanligste bokstavkombinasjonene for gjengivelse av fonemet /j/ enn med forbindelsen *sgj* som i utgangspunktet ikke har noen rolle som strukturell lydgjengivelse i norsk skriftspråk, og som uansett er begrenset til det ene ordet *nysgjerrig*. Det må legges til at i de undersøkte tekstene er bruken av adjektivet *nysgjerrig* og av ord der adjektivet inngår, klart oppgavestyrte - 18 av regelbruddene fins i tekster til eksaminander som har valgt oppgave 5/2001, de øvrige fire finner vi i svar på oppgave 2/2001. For å få eksakt kunnskap om den relative feilfrekvensen burde ideelt sett alle rettskrevne former av ordet ha vært registrert. Men en slik framgangsmåte måtte da ha vært konsekvent gjennomført gjennom hele studien, og det har vært en for stor og tidkrevende oppgave å ta på seg. Hvis vi i stedet forutsetter at alle de 45 eksaminandene som har valgt oppgave 5/2001, har brukt adjektivet *nysgjerrig* og utvidelser av dette i sine tekster, viser undersøkelsen at 11 (ca. 25 %) av dem har skrevet *sgj*-forbindelsen i ordet galt. Det i seg selv tyder på at ordet er et ortografisk problemord. Andre studier bekrefter at dette adjektivet representerer et generelt rettskrivingsproblem i skriftspråket vårt (for eksempel Bergersen 1957 og Finbak 2004). Men ikke bare i norsk, også i dansk:

Skrivemåden *nyskerit* er en udmærket lydgjengivelse. For den korrekte stavning *nysgerrigt* kan man argumentere ved at vise at ordet er sammensatt af *nys* + *gerrig* + *t*. Men *nys* er et klart forældet ord uden for idiomet *få nys om*, og *gerrig* bruges ikke meget i moderne dansk, det hedder *nærig* eller *fedtet*; i det omfang *gerrig* overhovedet bruges i moderne dansk, er det i betydningen 'utilbøjelig til at give ud' og ikke i den betydningsvariant vi har i *nysgerrig*, nemlig 'ivrig efter at få'. Analysen i *nys* + *gerrig* er derfor lidt kunstig og måske mer en brugbar pædagogisk huskeregel end en egentlig analyse. (Hansen 1991:64)



Om vi ser bort fra måten det danske *gerrig* til forskjell fra det norske *gjerrig* blir brukt på, ligger det i utsagnet at Hansen er inne på tanken om en mer fonematisk skrivemåte tilsvarende den ukorrekte skrivemåten han innleder utsagnet med. Spørsmålet er om vi ikke her til lands bør tenke i de samme baner og bytte ut den etymologisk normerte konsonantforbindelsen <sgj> i *nysgjerrig* med en av de langt vanligere forbindelsene <sj> eller <sk> – eller kanskje bedre – sidestille ett av disse alternativene med tanke på å bringe stavingen av ordet i pakt med vanlige regler for skriftlig gjengivelse av *sj*-lyd og slik redusere mulighetene for å feilstave ordet. Fra en praktisk-pedagogisk synsvinkel bør det i det minste være en selvfølge at læreren ikke bare er i stand til å vise elevene hvordan problemord av typen *kanskje* og *nysgjerrig* staves, men også forklare hvorfor de staves som de gjør.

### 6.3 Fokuskategori 2 - Uregelrett staving av ”stum” konsonant

De ortografiske vanskene som ”stumme” konsonanter, skaper i norsk, er av to slag. Det ene er at man lar være å skrive konsonantbokstaver som ikke uttales, for eksempel at man skriver ukorrekt <har> for korrekt *hard* (adj.) eller <ferdi> for *ferdig* (adj.). Det er denne sorten regelbrudd lærebøkene er mest opptatt av fordi slike feil ofte blir betraktet som de vanligste: Utelatt <d> i adjektivet *god/godt* og i konsonantforbindelsene <ld>, <nd> og <rd>, manglende <g> og <h> foran <j> i ord som *gjærne* (adv.) og *hjerne* (s.) eller at suffiksene <ig> og <lig> er skrevet uten <g>, er konkrete eksempler man kan finne i skolebøker som tar for seg den slags ortografiske problemer. Langt sjeldnere treffer man på den andre hovedgruppen av vansker knyttet til ”stumme” bokstaver, nemlig at man feilaktig legger til en ”stum” bokstav som man tror skal være i ordet, eksemplifisert i hyperkorreksjonene <gjordt> for *gjort* (v.pf.pt.) og <aldrig> for *aldri* (adv.).

Når en ”stum” konsonant er erstattet av samme konsonant som nabokonsonanten slik feilstavingen <tt> for korrekt <dt> i adjektivet *rødt* konkretiserer, kan man med god grunn tolke dette som en forveksling av konsonanter og plassere regelbruddet i kategorien for slike konsonantombytter (jf. Noesgaard 1945). Finbak (2004) skiller også mellom ulike regelbrudd som feilskrivning av ikke-uttalte bokstaver kan avstedkomme. Hun klassifiserer utelatt eller tilføyd ”stumt” grafem som fører til endring av uttalen i målordet (eksempler: <nøt> *nødt* (adj.), <hjuld> *hjul* (s.)), som fonologisk unøyaktig feil. ”Stumt” grafem som er utelatt uten at uttalen endres (for eksempel <gjere> *gjerde* (s.), <vem> *hvem* (pron.)), hører ifølge Finbak til de

fonologisk nøyaktige feilene. I en skriftspråkstrukturell sammenheng er den ikke-uttalte konsonantbokstaven hovedproblemet. I likhet med Bergersen (1957) har jeg derfor lagt alle forekomster av uregelrett utelatt, tilføyd og ombyttet ”stum” konsonant til én og samme kategori.

### 6.3.1 Underkategorier

Fokuskategori 2 systematiserer uregelrett ”stum” konsonantbokstav, men begrenset til <d> i konsonantgruppene <dt>, <ld>, <nd>, <rd> og <h> i forbindelsen <hv>, som de fleste lærebøkene brukt i voksenopplæringen konsentrerer seg om i denne sammenhengen (3.2 – 3.4). Det er viktig å merke seg at manglende <d> etter <n> i adjektivsuffikset *-ende* (*løpende* (adj.), *funklende* (adj.) osv.) samt ukorrekt tilsatt <d> i bøyningsmorfemet *-ene*, for eksempel <tingende> *tingene* (s. fl.), sorterer under denne fokuskategorien. Dessuten har jeg inkludert i kategorien enkeltkonsonantene <d> og <g> i ”stum” posisjon etter vokal. Når det gjelder bortfall av bøyningsmorfemet *-t* i bestemt form entall av intetkjønnsord, viser jeg til fokuskategori 9 Uregelrette bøyningsendelser. Feilskrivning av øvrige konsonantbokstaver som i visse posisjoner og ofte dialektavhengig ikke blir uttalt, for eksempel utelatt <r> i konsonantgruppe som gjengir *sj*-lyden: *marsjere* (v.), er fanget opp i restkategorien.

### 6.3.2 Resultatpresentasjon

Underkategoriene systematiserer feilstavet ”stum” konsonant i kombinasjon med annen konsonant eller alene, se ovenfor. Tabell 7 viser totalt antall fokusfeil og fordelingen av disse på underkategoriene:

**Tabell 6: Uregelrett ”stum” konsonant. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent**

Underkategori	Antall	Prosent
<i>ld</i>	9	9,3
<i>nd</i>	44	45,4
<i>rd</i>	13	13,4
<i>dt</i>	4	4,1
<i>hv</i>	18	18,5
<i>d</i>	4	4,1
<i>g</i>	5	5,2
Totalt	97	100,0

Tabell 7 nedenfor viser fordelingen av tillagt, utelatt og ombyttet ”stum” konsonant ( ”ombyttet” i den forstand at den ”stumme” konsonanten enten er erstattet av eller selv har erstattet annen konsonant):

**Tabell 7: Uregelrett tillagt, utelatt og ombyttet ”stum” konsonant. Totalt antall regelbrudd og tallmessig fordeling på underkategorier**

Underkategori	Tillagt	Utelatt	Ombyttet	Totalt
<i>ld</i>	2	3	4	9
<i>nd</i>	20	12	12	44
<i>dd</i>	7	6	0	13
<i>dt</i>	0	1	3	4
<i>hv</i>	12	6	0	19
<i>d</i>	0	4	0	4
<i>g</i>	3	2	0	5
Totalt	44	34	19	97

Som vi ser av tabellene 6 og 7, utmerker fokuskategori 2 seg ikke i kraft av sitt volum selv om kategorien er mer enn dobbelt så stor som fokuskategori 1 (”sj- og kj-feil”). 97 regelbrudd fordelt på 73 tekster tilsvarer i underkant av 0,4 feil i gjennomsnitt pr. tekst av materialets totale teksttall.

Ikke overraskende utgjør ”stum” <d> alene eller i konsonantgruppe om lag 76 % av regelbruddene i kategorien. Dette funnet stemmer godt overens med resultater fra tidligere undersøkelser i Skandinavia, nemlig at <d> topper listen over feilskrevne ”stumme” konsonanter (for eksempel Bergersen 1957: 27 ff.; *Stavefejl* 1992: 42; *Hvordan staver studenterne?* 2002: 44). Enkelte elever har så sterk bevissthet om at bokstaven <d> er en ”stum” konsonant, at de lar den erstatte annen ”stum” konsonantbokstav, det viser feilskrivningen i tekst nr. 140: <i i følde> *ifølge* (prep.) der g-lyden ofte ikke blir uttalt.

Tallmessig dominerer <d> etter <n>: 44 (46,3 %) av fokusfeilene er ”nd-feil”. 20 (45,5 %) av disse er av typen uregelrett tillagt ”stum” konsonant og bidrar sammen med ukorrekt tilføyd <h> foran <v> (12 feil) mest til å gjøre denne gruppa ”stumme” konsonanter til den største gruppa. Legger en til de ombyttene der ikke-uttalt konsonant har erstattet annen konsonant, svarer disse til sammen for nærmere to tredeler av fokusfeilene. Dette tyder på at det for en del vokselever er et større problem å vite når ”stum” konsonant ikke skal skrives enn når den skal det.

Bortsett fra den relativt hyppige feilstavingen av <(s)gj> i adjektivet *nysgjerrig* (6.2.3), ser det ut til at vokselever ikke har problemer med reglene for skriving av ”stum” <g> og <h> i konsonantforbindelsene <gj> og <hj>. Jeg har ikke registrert noen regelbrudd av denne typen i mitt materiale. (Dette i seg selv forteller at vokselevne oppfatter problemet med staving av <(s)gj> i *nysgjerrig* mer som et ”vislelydsproblem” enn som et ”gj-problem”). Barns vansker med ortografien på dette punktet er generelt sett vesentlig større enn de voksnes, noe som bekreftes gjennom bl.a. Wiggens (1992) og Melbys (2005) undersøkelser. Det har naturlig nok med det å gjøre at barn har et lavere abstraksjonsnivå enn voksne med den følge at de skriver mer lydrett og derfor ofte sløyfer ”stumme” bokstaver. Vokselevne ser ut til å gå i motsatt retning ved å bruke ”stum” bokstav når de ikke skal det.

### 6.3.3 Ord med uregelrett stavet ”stum” konsonant

De mest frekvente problemordene i fokuskategori 2 er *blant* (prep.), *annerledes* (adv.), *verken* (- eller) (konj.) og *gjort* (v. pf.pt.) i gruppa Tillagt ”stum” konsonant og adjektiver på -ende (i fortløpende rekkefølge: *frådende*, *utforskende*, *gjeldende*, *overveldende*, *funklende*, *tilbakevendende*, *motstridende*) i gruppa Utelatt ”stum” konsonant. Til sammen representer disse 40 (44 %) av det totale antall forekomster. Lister vi dem opp, får vi følgende rangering

(antall forekomster i parentes): 1. *blant* (12), 2. *verken* (8), 3. *gjort* (7), 4. adj. på *-ende* (7), 5. *annerledes* (6). Disse er alle svært vanlige og hyppig brukte ord og ordformer i norsk skriftspråk.

Konjunksjonen *verken* (- *eller*) ble tidligere skrevet *hverken*, men med *Ny læreboknormal 1959* (1959) falt *h*-en vekk. Den nye rettskrivingen uten *<h>* har aldri fått fullt gjennomslag i bokmålet (Omdal og Vikør 1998: 80). Normgiverne har strukket våpen, og skrivemåten *hverken* er fra 2005 gjeninnført i bokmålet som hovedform likestilt med *verken*. For adverbet *annerledes* og preposisjonen *blant* er forholdet et annet. Disse leksemene har fremdeles i behold den offisielle ortografien som ble vedtatt gjennom rettskrivingsendringene i 1938: *annerledes* for tidligere *<anderledes>* og *blant* for tidligere *<blandt>*. Men undersøkelsen min viser at den tilsynelatende foreldede rettskrivingen (fra før 1938) fremdeles er i hevd: *blant* er det kategoriordet som har fått uregelrett ”stum” *<d>* tillagt flest ganger, mens *<anderledes>* for *annerledes* er rangert som nummer fem.

Nå er det lett – naturlig og logisk nok – å tenke seg at risikoen for å bruke foreldede stavemåter øker med skribernes alder, fordi treghetsfaktoren alltid vil være til stede ved innføring av nye rettskrivingsformer. Noe som tyder på at dette er tilfellet, er at *verken* Wiggen (1992) eller Melby (2005) har registrert uregelrett ”stum” *<d>* i disse ordene hos sine grunnskoleinformanter (Melby med ett unntak: *<blandt>*). Men dette bildet må nyanseres noe når det gjelder vokselevne, fordi vi også i de yngste aldersgruppene finner innskutt *<d>* i de to ordene:

**Tabell 8: Forekomster av *<anderledes>* og *<blandt>* i aldersgruppene. Totalt antall og tallmessig spredning**

Aldersgruppe	<i>&lt;anderledes&gt;</i>	<i>&lt;blandt&gt;</i>	Totalt
20 – 25 år	2	6	8
26 – 35 år	3	2	5
36 – 45 år	1	2	3
> 46 år	0	2	2
Totalt	6	12	18

At vokselever ned mot 20 år feilstaver *blant* og *annerledes* på denne måten, tyder på at analogioverføring fra andre ord og -former med konsonantforbindelsen *<nd>* kan være en vel så

plausibel forklaring på *d*-innskuddet som at det er en videreføring av foreldet stavemåte. I alle fall kan det gjelde feilstavingen <blandt> *blant* (prep.) – analogisk med *rundt* (prep.), *vondt* (adj.), *sendt* (v. pf.pt.) o.a. Det kan faktisk være slik at unge voksne etter skolealder adopterer den uregelrette ortografien når deres aktive ordforråd blir utvidet med ord, bøyingsformer og avledninger som kan danne mønster for feilstavingen. Et godt eksempel på hyperkorreksjon av denne typen er finalt tillegg av grafemet <g> i <aldrig> som det er tre forekomster av i mitt materiale. Melby har i sin undersøkelse av elevtekster skrevet av tiendeklassinger registrert fem forekomster av formen <aldrig>. (Melby 2005: 73). Dette viser at det ikke er noe ortografihistorisk forhold som ligger til grunn for regelbruddet – *g*-en forsvant fra ordet allerede ved rettskrivingsreformen i 1917. Det er nok heller tale om en analogisk overføring fra suffikset <ig> der <g> ikke blir uttalt. Påvirkning fra det svenske og danske *aldrig* kan heller ikke utelukkes.

En kan ikke vente at norsklærere i voksenopplæringen skal ha kunnskap om hvorfor alle ord staves som de gjør – til det er det norske vokabularet en for voldsom masse å holde styr på og ordenes ortografiske historie for lite konsistent. Men det en bør kunne kreve, er at lærerne når de tar for seg elevenes rettskrivingsfeil, ikke uten videre tyr til minste motstands vei og forklarer alle ortografiske regelbrudd som tidligere ikke var regelbrudd, som gammeldags rettskriving. I stedet bør man forsøke å skjerpe elevenes bevissthet på alle de påvirkningsmuligheter som ligger i språket selv, både det skriftlige og muntlige, og som kan forlede noen hver til å stave ord galt. Det er en bedre måte å gjøre elevene språkinteresserte og språkmestrende på enn å vifte feilene av med forgangne rettskrivingsregler.

Ett av de standhaftige regelbruddene i norsk og dansk ortografi, og på ingen måte særegent for denne studiens informanter, er den uriktig tilsatte *d*-en i partisippformen *gjort*. Wiggen bruker nettopp <gjordt> som eksempel på de funn han har gjort av ureglerrett innskutt ”stum” <d> mellom konsonanter i grammatiske morfem (Wiggen: 1992: 343). Melby har funnet ni tilfeller av konsonanttillegget, sju av disse gjelder feilskrivningen <gjordt>. Hun regner feilen som hyperkorrekt fordi, som hun sier: ”[...] tillegg av dette grafemet er analogt med den typen historiske grafemtillegg som er ganske vanlig i norsk ortografi.” (Melby 2005: 67). Erik Hansen forklarer, med utgangspunkt i danskspråklige forhold der innskutt <d> i <gjordt> er en like klassisk feil som i norsk, også feilen som et resultat av hyperkorreksjon. Etter først å ha

kritisert dansklærerne for ikke forstå elevenes vanskeligheter med å finne ut hvordan partisippet skal staves, konkluderer han etter en grundig analyse av den ukorrekte partisippformen slik:

Dette eksempel viser hvor mange mønstre og analogier der kan krydse hinanden og gøre det vanskelig for den skrivende at huske den korrekte form. Hva der tager sig krystalklart ud for lingvisten og pædagogen, kan let være noget andet end det der er krystalklart for andet godtfolk. (Hansen 1991: 68)

Også norske lærere, kanskje vi voksenskolelærere især, bør legge seg Hansens ord på minne.

Adjektivsuffikset *-ende*, skaper vansker fordi det i uttalen faller sammen med endelsen i bestemt form flertall av substantiv: *-ene*. Hyperkorreksjonen vi dessuten finner i substantivene <innleggende> *innleggene* (s. fl.) og <omfangende> *omfangene* (s. fl.), illustrer både det lydligge sammenfallet og den ortografiske sammenblanding av de to endelsestypene. Feiltyper er ellers godt kjent i litteraturen. Bergersen (1957) konstaterer som jeg at ”-ene i presens partisipp<sup>19</sup> – liggene – forekommer langt oftere enn *-ende* i substantivene – *husende*.” Det er lett å være enig med han når han videre sier: ”En må vente å finne disse feilene hos alle dårligere rettskrivere med ufullstendig kjennskap til grammatikk” (op.cit.: 28).

Et forhold som har like mye med norskfagets integritet som med manglende ortografikunnskaper å gjøre – og som jeg har berørt tidligere –, er den vilkårlighet noen voksnelever viser ved skriftlig gjengivelse av fagtermer, boktitler og sentrale personnavn i norsk språk- og litteraturhistorie. Innenfor fokuskategori 2 har jeg registrert feilstaving av forfatternavnene *Askildsen*, *Hamsun* og *Wergeland*. Reglene for hvordan personnavn skrives, ligger i navnene selv, og det ligger litt ironi i det at voksne eksaminander på selve fagdagseksamen feilskriver navnet på to av landets største diktere i fortid og én av de fremste i nåtid. Faglig innsikt og respekt for de personene det gjelder – levende eller døde – tilsier at navnet deres staves riktig.

#### **6.4 Fokuskategori 3 - Uregelrett dobbeltkonsonant**

Uregelrett dobbeltskriving av enkeltkonsonant og motsatt, uregelrett enkeltskriving av dobbeltkonsonant er ett av de store problemområdene i skandinavisk rettskriving. Både danske, svenske og norske rettskrivingsstudier vier mye plass på å analysere ukorrekt enkelt- og

---

<sup>19</sup> Suffikset *-ende* er i moderne grammatikk definert som adjektivsuffiks (Faarlund ofl. 1997: 65).

dobbeltskriving av konsonantbokstav, regelbrudd som i de fleste av dem sorterer under samme kategori i form av to undergrupper. Noesgaard (1945) opererer med hovedkategorien Medlydsfordobling, Larsson (1984) med Avvik i dobbel/enkel konsonant og Bergersen (1957) kaller sin kategori Konsonantfordobling. I det danske Undervisningsministeriets undersøkelser er fokuskategorien Dobbeltkonsonant felleskategori for undergruppene Dobbeltkonsonant generelt (både dobbelt – og enkeltskriving) og Lange og korte vokaler (*Stavefejl* 1992 ; *Hvordan staver studentene?* 2002). I den faglig-pedagogiske litteraturen jeg kjenner fra voksenopplæringen, og som jeg tidligere har referert til (3.2 – 3.4), er forholdet det samme: Reglene for dobbelt- og enkeltskriving av konsonant er presentert under ett. Den sammenvevde kategoriseringen av uregelrett dobling og forenkling av konsonant i disse undersøkelsene og lærebøkene reflekterer et innfløkt og til dels inkonsekvent regelverk, noe enklere i svensk enn i dansk og norsk. Om de norske reglene sier Wiggen dette:

Det er en prosodisk basert hovedregel og unntaksregler som dels er grafematisk bestemt (trekonsonantismeregelen), dels morfologisk (ulik bruk av enkel- og dobbelkonsonant ved avleiings- resp. bøyingsmorfem). Trekonsonantismeregelen har også sine unntak, og de er i regelen semantisk/pragmatisk grunna. (Wiggen 2007 [1996]: 182)

Pedagogisk sett er det naturlig å se de to måtene å skrive konsonant på i sammenheng – ikke minst fordi regelunntakene som gjelder den ene måten, forutsetter den andre måten. I denne studien har jeg imidlertid funnet det formålstjenlig å løse på båndet mellom uregelrett dobling og forenkling av konsonant ved å opprette to fokuskategorier: én for dobbeltskriving og én for enkeltskriving. Hensikten har vært å gjøre beskrivelsen av vokselevenens rettskrivingsvansker på dette feltet så enkel og oversiktlig som mulig ved å forstørre opp hver av de to regelbruddstypene. Dette er selvsagt ikke til hinder for å se de to fokuskategoriene i sammenheng, noe jeg i denne studien følger opp etter at begge kategoriene er gjennomgått.

#### **6.4.1 Underkategorier**

Kategorien systematiserer alle konsonantbokstaver som uregelrett står i direkte kontakt med en identisk konsonantbokstav. I samsvar med vanlig praksis er uregelrett tillagt fuge-*s* i sammensetninger foran initial <*s*> i leddet bak unntatt og plassert i restkategorien (6.13). Dobbeltkonsonantene er av to slag: uregelrett doblt enkeltkonsonant og uregelrett opprettholdt



dobbeltkonsonant. Den første typen omfatter dobbeltkonsonant mellom avledningsledd og -base og mellom sammensetningsledd på den ene siden og mellom vokaler, mellom vokal og konsonant og finalt etter vokal på den andre. Dette skillet har jeg valgt å beholde ved etableringen av tre underkategorier som da omfatter uregelrett

A. doblett enkeltkonsonant

- mellom affiks og avledningsbase: <annlegg > *anlegg* (s.), <arbeidssom> *arbeidsom* (adj.) o.a.
- mellom sammensetningsledd: <hunnkjønn > *hunnkjønn* (s.) o.a

B. doblett enkeltkonsonant

- mellom vokaler: <spesielt > *spesielt* (adj.) o.a.
- finalt etter vokal: <nokk> *nok* (adv.) o.a.
- mellom vokal og annen konsonant: <værrett> *vært* (v. pf.pt.) o.a.

C. opprettholdt dobbeltkonsonant som etter regelen skulle vært forenklet foran annen konsonant ("trekonsonantregelen"): <generellt> *generelt* (adj.) o.a.

Et spesielt problem i kategoriseringsammenheng skaper prefikset *inter-* der stavelsen *in-* egentlig ikke er et prefiks isolert sett, men i rettskrivingsveiledninger til skolebruk behandles som om den skulle være det; for eksempel konkretiserer Gundersen ofl. (2001: 90) forskjellen på skrivemåtene *inn-* og *in-* ved å sette ordene *inntekt* og *interessant* opp mot hverandre. Det blir med andre ord satt likhetstegn mellom partikkelen *in-* i prefikset *inter-* og (det "ekte") prefikset *in-*. Motivet er selvsagt å få elevene til å skrive *in(n)-* i begynnelsen av ord riktig. Løsningen er slik sett akseptabel og kan forsvare at ukorrekt dobbeltkonsonant <nn> i prefikset *inter-* innplasseres i underkategori A selv om kategorikriteriet "doblett enkeltkonsonant mellom avledningsledd og -base" dermed fravikes. Dette betyr at for eksempel den uriktige skrivemåten <innterresse > for korrekt *interesse* (av *inter* "mellom" + *esse* "være") teller som to feil i A. Likeledes inngår her feildobling i stavelsene <al> og <van> når disse innleder et ord, men ikke uten videre kan defineres som prefiks: *aldri*, *vanskelig*.

Hos én av informantene (elev nr. 47) finner vi formen <reddelsen> for *redselen*. Her har vi med en reversal å gjøre idet bokstavrekkefølgen <sel> er blitt kastet om til <els>. Dobbeltkonsonanten <dd> anser jeg som en sekundærfeil og betrakter den følgelig ikke som en fokusfeil. Der hvor begrepene *konsonantdobling* og *doblingsfeil* blir brukt i det følgende, gjelder det alle de tre underkategoriene.

## 6.4.2 Resultatpresentasjon

**Tabell 9: Uregelrett konsonantdobling. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent**

Underkategori	Antall	Prosent
A	66	32,7
B	73	36,1
C	63	31,2
Totalt	202	100,0

De 202 uregelrette konsonantdoblningene svarer i materialet sett under ett til 0,8 feil i gjennomsnitt pr. tekst (jf. 6.1). I de 111 tekstene som inneholder ukorrekt dobbeltkonsonant, er gjennomsnittlig feilinnslag pr. tekst 1,8 feil. En tredel (37) av tekstene inneholder to feil eller flere, men i bare åtte av disse er det fire eller flere feil som skyldes konsonantdobling. Dette betyr at 214 (85 %) av undersøkelsens 251 VOX-elever har mestret reglene for bruk av dobbeltkonsonant så godt, at de har kommet unna med intet eller ett regelbrudd av denne typen ved eksamen 2001 og 2002. For resten (15 %), i hvert fall for noen av dem, representer imidlertid dobbeltkonsonant et rettskrivingsproblem. En fullstendig oversikt over feilnivå i fokuskategoriene fins i 6.14.2 (tabell 30).

Regelbruddene fordeler seg nokså jevnt på de tre underkategoriene. B er størst med 36,1 % mens A og C har henholdsvis 32,7 % og 31,2 % av doblingsfeilene. Ettersom B først og fremst systematiserer uregelrett konsonantdobling mellom vokaler og finalt etter vokal (bare fire av 73 feil gjelder dobbeltkonsonant mellom vokal og annen konsonant), kan det se ut til at vokselevene strever mer med reglene for bruk av dobbelt- og enkeltkonsonant i disse posisjonene enn for eksempel med regelen om forenkling av dobbeltkonsonant foran ny

konsonant ("trekonsonantregelen"). Forklaringen ligger mest sannsynlig i prosodiske forhold på den måten at ukorrekt dobbeltkonsonant mellom vokaler kan tyde på den første vokalen er oppfattet som en kort vokal pga. trykkforskyvning, for eksempel <spéssieill> *spesiéll* (adj.), mens uregelrett dobbelkonsonant finalt etter vokal i mange tilfeller viser at skriveren ikke behersker unntaksreglene for dobbeltkonsonant etter kort vokal: <nokk> *nok* (adv.), <vill> *vil* (v. pr.) o.a.

### 6.4.3 Ord med uregelrett dobbeltkonsonant

Det er 215 forekomster av ord med uregelrett dobbeltkonsonant. I A er det avledninger med prefiksene *an-*, *gjen-*, *in-*, *inter-* og *mis-* som vokselevnene har størst problemer med. Til sammen står ord med disse prefiksene for 33, dvs. over halvparten av ordforekomstene i underkategorien. Ordfamilien *interesse* (s.), *interessere* (v.), *interessant* (adj.), *interessert* (adj.) og utvidelser av disse forekommer 19 ganger, avledninger med prefikset *gjen-* ni ganger. B teller 85 forekomster av ord med uregelrett konsonantdobling. 48 (ca. 56,5 %) av disse gjelder ord med ukorrekt dobbeltkonsonant i final posisjon etter vokal. En liste over de hyppigst feilskrevne B-ordene/ordgruppene gir denne rekkefølgen: <ett> *et* (det.): 14 ganger, (al)likevell> (*al*)*likevel* (adv.): 10, <vil> *vill* (v.pr.): 8, <igjenn> *igjen* (adv.): 5, <globussen/er> *globusen/er* (s.): 3, <nok> *nok* (adv.): 2, <positiv(t)> *positiv(t)* (adj.): 2. I C skiller to ordgrupper seg ut volummessig: verbalsubstantiv på *-ning*: (<tiltrekning> *tiltrekning* o.a.): 19 ganger og adjektiv på *-elt* (<spesielt> *spesielt* o.a.): 11 ganger. Også i denne fokuskategorien feilstaves navn på litteraturhistoriske personer: <Sturlasson> *Sturlason* (*Snorre S.*): 6 ganger, <Wellhaven> *Welhaven* (*Johan Sebastian W.*): 2 ganger.

### 6.5 Fokuskategori 4 - Uregelrett enkeltkonsonant

Når den ene av to identiske konsonantbokstaver i direkte kontakt med hverandre er uregelrett fjernet, kategoriseres regelbruddet i fokuskategori 4. Unntatt er bortfalt fuge-*s* foran initial <*s*> i sammensetningsleddet bak, se restkategorien (6.13). Ellers omfatter fokuskategori 4 både uregelrett forenklet dobbeltkonsonant foran ikke-identisk bokstav og uregelrett bortfalt konsonant lik den konsonanten den etter regelen skulle stått i nærkontakt med.

### 6.5.1 Underkategorier

Jeg har delt inn den første av disse i to ved opprettelsen av tre underkategorier som omfatter uregelrett

- A. forenklet final dobbeltkonsonant mellom avledningsledd og -base og mellom sammensetningsledd foran ikke-identisk bokstav i leddet etter: <kunnskap> *kunnskap* (s.), <desverre> *dessverre* adv.), <allmenutdanning> *allmennutdanning* (s.) o.a.
- B. bortfalt initial konsonant i avledningsbase og sammensetningsledd etter identisk konsonant i leddet foran: <alikevel > *alikevel* (adv.), <uttrykk> *uttrykk* (s.) o.a.
- C. forenklet dobbeltkonsonant mellom vokaler, finalt etter vokal og mellom vokal og annen konsonant: <byge> *bygge* (v.), <mit> *mitt* (det.), <fult> *fullt* (adj.) o.a.

A og B er prinsippielt forskjellige, men har det til felles at regelbruddet i form av enkeltkonsonant i stedet for dobbeltkonsonant befinner seg i snittet mellom ordleddene i det avledede respektive sammensatte ordet. I den praktiske undervisningen vil disse to undergruppene nok oftest bli behandlet som ett og samme forhold. Men det spørres om det ikke vil gjøre det lettere for elevene å mestre rettskrivingen på dette punktet om de ble gjort oppmerksomme på at det her ligger to ulike premisser til grunn for dobbeltkonsonanten. Et liknende slags forskjell gir seg til kjenne i underkategoriseringen av enkelkonsonantene i for eksempel <almen> *allmenn* (adj.) og <almenkunnskap> *allmennkunnskap* (s.). I begge tilfellene er enkelskriving av <ll> identifisert som regelbrudd i A. Forskjellen kommer til uttrykk ved at uregelrett enkeltkonsonant <n> i >almen> er plassert i underkategori C mens den ”samme” ukorrekte <n> i <almenkunnskap> er kategorisert som en A-feil. Det kan synes som et paradoks, men har sin årsak i konsonantens ulike posisjon i de to ordene, finalt respektive medialt (foran sammensetningsledd). Hensynet til en konsekvent underkategorisering må være avgjørende i dette og tilsvarende tilfeller. Andre ganger kan det være spørsmål om skjønn – i hvert fall om en vil la læringsmetodiske hensyn være utslagsgivende. For å konkretisere dilemmaet vil jeg bruke substantivet *parallell* og verbet *appellere* som eksempler, to ord som ofte staves galt gjennom forenkling av bl.a. den første av dobbeltkonsonantene i hvert av ordene (). Det har i årskurset av flere grunner vist seg vanskelig for mange lærere å forklare

denne dobbeltkonsonanten etymologisk, dvs. som resultat av en opprinnelig sammensmelting av enkeltord: *parallel* eg. fra gr. *para* + *allelois* = ”ved siden av hverandre” og *appellere* eg. fra gl. lat. *ad* + *pellere* = drive el. føre i retning av”. For de fleste, både elever og lærere, fremstår den doble konsonanten som dobbeltkonsonant mellom vokaler, og jeg har derfor latt forenklingen av den i begge ordene og i noen andre ord med gresk eller latinsk opphav, for eksempel ord med *ad* som opprinnelig førsteledd, inngå som regelbrudd i underkategori C istedenfor B. Adverbet *akkurat*, som mange elever i norsk skole sliter med å stave riktig, hører med blant disse.

Der hvor betegnelsene (*konsonant*)forenkling og forenklingsfeil blir brukt i det følgende, gjelder det samtlige tre underkategorier.

### 6.5.2 Resultatpresentasjon

**Tabell 10: Uregelrett konsonantforenkling. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent**

Underkategori	Antall	Prosent
A	44	19,1
B	43	18,7
C	143	62,2
Totalt	230	100,0

230 regelbrudd av typen uregelrett forenklet dobbeltkonsonant tilsvarer 0,9 feil i gjennomsnitt pr. tekst av det totale tekstmaterialet. I alt dreier det seg om 117 tekster hvor dette regelbruddet er registrert, dvs. i snitt to feil pr. tekst. 55 av tekstene inneholder hver én forenklingsfeil, 61 av dem to eller flere. Disse 61 utgjør litt over halvparten av tekstene med uregelrett enkeltkonsonant. I ti tekster finner vi fire regelbrudd eller flere (inntil åtte). Alt i alt har 190 (75,7 %) av undersøkelsens 251 vokselever kommet unna med én eller ingen forenklingsfeil. Jeg viser ellers til oversikten over feilnivå (tabell 30).

I volum utmerker underkategori C seg med vel 62 % av fokusfeilene. Som i fokuskategori 3 er det spørsmålet om enkel eller dobbel konsonant mellom vokaler og finalt etter vokal som volder de største vanskelighetene for vokselevne. 98 av C-feilene finner vi i

disse posisjonene mens 13 av dem skyldes feilaktig bruk av ”trekonsonantregelen” i unntaksord: <fult> *fullt* (adj.) o.a.

### 6.5.3 Ord med uregelrett enkeltkonsonant

Det er 239 forekomster av ord med uregelrett enkeltkonsonant i vokselevens eksamenstekster. De ordene/ordgruppene som hyppigst eksponerer A-feil, er avledninger/sammensetninger med *inn-* (*inntrykk*, *innflytelse* o.a.): 10 ganger, sammensetningen *allmenn* (adj.) og flerleddede sammensetninger der *allmenn-* inngår: 8 ganger, *sannsynlig* (adj.) + utvidelser: 7 ganger.

Ifølge Dokumentasjonsprosjektets statistikk over de 300 mest søkte ordene i den elektroniske bokmålsordboka i 2008 topper adverbet *dessverre* (adv.) listen med 8 042 søk (Uio/Dokumentasjonsprosjektet: januar 2009). Tar vi med søkeformen <desverre> med uregelrett konsonantforenkling, kan vi legge til 5 550 søk. På grunnlag av 2007-statistikken, er *dessverre* blitt kåret til Norges vanskeligste ord av Norgesglasset NRK P1 (februar 2008). Det kan imidlertid se ut som om vokselevene 20001 – 2002 har vært særs oppmerksomme på dette problemordet, for det opptrer med uregelrett enkeltkonsonant bare to ganger i mitt materiale. Det samme gjelder *alltid* (adv.) som er registrert bare én gang i feilstavet stand. I det minste har eksaminandene hatt så sterkt fokus på disse to klassiske problemordene at de har slått dem opp i ordboka.

Like skjerpet har ikke elevene vært når det gjelder adverbet *allikevel* som i eksamenstekstene viser seg 21 ganger konsonantforenklet form, og som dermed er det leksemet som hyppigst forekommer med enkeltkonsonant istedenfor dobbelkonsonant. Fem ganger har dobbel og enkel <l> byttet plass, noe som forsterker inntrykket av skribernes ortografiske vansker med dette ordet. De 22 øvrige forekomstene i B-kategorien fordeler seg på ulike sammensatte ord hvorav ordgruppa *uttrykk* (s.)/*uttrykke* (v.) er registrert sju ganger.

Samlet antall forekomster av ord med C-feil er 149, dvs. 83 % av alle forekomstene som eksponerer uregelrett enkeltkonsonant. 106 av disse inneholder uregelrett enkeltkonsonant mellom vokaler, 27 finalt etter vokal, 9 mellom vokal og annen konsonant. Ikke uventet er (*u*)*interessant* (adj.)/(*u*)*interessert* (adj.) den ordgruppa som eksponerer C-feil flest ganger: 18. (I ordboksstatistikken som nevnt ovenfor inntar disse adjektivene 2. respektive 6. plass hva søkehyppighet angår). Andre gjengangere tilhørende denne undergruppa er *parallel* (s. og

adj.): 13 ganger og *appell* (s.)/*appellere* (v.): 9 ganger. Når det gjelder ord med uregelrett final enkeltkonsonant etter vokal, er det verdt å merke seg sju tilfeller av <en> *enn* (konj.) og likeledes sju tilfeller av <et> *f ett* (det.). Forveksling av determinativene *et* og *ett* er et velkjent fenomen, mer overraskende er sammenblandingen *en* (det.) – *enn* (konj.) som vel neppe kan forklares ut fra uttalen av de to ordene.

Fokuskategori 4 inneholder i likhet med flere andre fokuskategorier feilbokstaverte navn fra norsk litteratur: <Gunlaug> *Gunnlaug (Ormstunge)*, <Olavson> *Olavsson (Aasmund O. Vinje)*, <Collet> *Collett (Camilla C.)*, likeledes fra religionen: <Mesias> *Messias*.

## 6.6 Fokuskategoriene 3 og 4 sett i sammenheng.

Tabell 11 er en samletabell over antall regelbrudd og ordforekomster i fokuskategoriene 3 Uregelrett dobbelkonsonant og 4 Uregelrett enkeltkonsonant:

**Tabell 11: Fokuskategoriene 3 og 4. Regelbrudd og ordforekomster. Totale antall. Fordeling på fokuskategoriene i tall og prosent**

Fokuskategori	Regelbrudd	Prosent	Ordforekomster	Prosent
3 – Dobbeltkonsonant	202	46,8	215	47,4
4 – Enkeltkonsonant	230	53,2	239	52,6
Totalt	432	100,0	454	100,0

Det er flere regelbrudd knyttet til enkeltskriving av dobbeltkonsonant enn motsatt. Det relative forholdet mellom fokuskategoriene samsvarer med tidligere undersøkelser. Både hos Bergersen (1957), Wiggen (1992) og Melby (2005) er funnene av uregelrett enkel konsonant flere enn av uregelrett dobbel konsonant.

Fokuskategoriene 3 og 4 omfatter til sammen 162 (65 %) av de elevtekstene denne undersøkelsen omfatter. Dette forteller at en del voksnelever selv etter nettopp gjennomført eksamensforberedende kurs i norsk ikke mestrer reglene for bruk av dobbeltkonsonant. Om disse vanskene er de aller største voksne generelt støter på i møtet med norske rettskrivingsregler, kan min undersøkelse ikke gi noe klart svar på, men funnene peker i retning av at Wiggen (2007 [1996]) har rett i sin antakelse om at graden av de voksnes ortografiske vansker på dette punktet er høy – om enn ikke høyest. Imidlertid er det ikke slik at alle som

bruker dobbeltkonsonant galt, mestrer reglene for dobbelt- og enkeltskriving like dårlig. Nedenstående tabell viser hvordan feilskriverne kommer ut med hensyn til kategorifeilene samlet og hver for seg:

**Tabell 12: Tekster med feil i fokuskategoriene 3 og/eller 4.**

**Totalt antall tekster. Fordeling på fokuskategoriene i tall og prosent**

Kategori/feiltype	Antall tekster	Prosent
3 + 4 / d + e	68	42,0
3 / d	46	28,0
4 / e	48	30,0
Totalt	162	100,0

*Merknad: d = dobbeltkonsonant, e = enkeltkonsonant*

Den største gruppa (68) utgjør de informantene som bruker både dobbelt- og enkeltkonsonant feilaktig. Dette er ikke særlig overraskende ettersom reglene for bruk av de to konsonantrealisasjonene står i et gjensidig motsetningsforhold til hverandre. Det ligger i sakens natur at snubler man først i reglene for når konsonant skal dobbeltskrives, er det også svært lett å snuble i reglene for når konsonant ikke skal dobbeltskrives. Derfor er det mer overraskende at så mange som godt over halvparten av feilskriverne bare har brutt det ene av regelsettene: 46 voksnelever har utelukkende feildoblet enkeltkonsonant, 48 utelukkende feilforenklet dobbeltkonsonant. Det innebærer at disse to informantgruppene befinner seg på hver sin banehalvdel i det regelverket som gjelder korrekt dobbelt- og enkeltskriving av konsonant.

### 6.6.1 ”Gjengangerord”

Noen ord som er registrert med uregelrett dobbeltkonsonant i fokuskategori 3, går igjen med uregelrett enkeltkonsonant i fokuskategori 4. For å komme fram til en liste over forekomstene av ”gjengangerord” har jeg løst opp alle sammensetninger i enkeltord og eliminert alle orddannende affikser. Dermed får vi denne rangeringen:



**Tabell 13: Identisk ord med både uregelrett dobbelt og forenklet konsonant.****Totalt antall forekomster og tallmessig fordeling på fokuskategoriene**

Rang	Ord (korrekt stavet)	Antall feilaktige forekomster i kat. 3	Antall feilaktige forekomster i kat. 4	Totalt
1	<i>allikevel</i> (adv.)	10	19	29
2	<i>interessert</i> (adj.)	17	7	24
3	<i>interessant</i> (adj.)	16	7	23
4	<i>parallelt</i> (adj.)	3	2	5
5	<i>intellektuelt</i> (adj.)	2	1	3
6	<i>akkurat</i> (adv.)	2	1	3

For å begynne med adjektivene *interessert* og *interessant*: Disse inntar 2. og 3. plass med henholdsvis 24 og 23 forekomster. Det er ingen stor overraskelse sett på bakgrunn av analysefunnene ovenfor, søkehyppigheten i elektronisk ordbok og min egen erfaring fra skolen. Få andre ordfamilier i skriftspråket vårt blir så ortografisk mishandlet som den disse to adjektivene tilhører. Riktig nok forekommer disse ordene verken i Bergersens (1957), Wiggens (1992) eller Melbys (2005) feilanalyser – heller ikke adjektivene *parallelt* og *intellektuelt*, men det kan skyldes at ordene det gjelder, enten ikke er aktivisert i ordforrådet til informantene i de aldersgrupper disse undersøkelsene tar for seg, nemlig barn og unge i skolepliktig alder, eller ganske enkelt ikke er brukt i tekstene til disse. Heller ikke Tislevoll har i sin undersøkelse av studenters skriftspråk funnet noe ”interesse”-ord med uregelrett dobbel eller enkel konsonant, men har gjort flere funn av *parallel* (Tislevoll 1998).

I alle de nevnte feilanalysene er imidlertid det uanselige adverbet *allikevel* registrert flere ganger og viser seg som et ortografisk problemord for både barn og voksne – så å si til alle tider: Bergersen (1957) har registrert uregelrett stavet *allikevel* 95 ganger i stiler skrevet av Oslo-elever 1946-47 mens ordet ifølge søkestatistikken for den elektroniske ordboka i 2008 ble søkt 3 243 ganger (UiO/Dokumentasjonsprosjektet: januar 2009). Det gir plass 15 blant de 300 mest søkte ordene, noe som tyder på stor generell usikkerhet hva ordets ortografi angår. I denne undersøkelsen er feilstavet *allikevel* funnet blant informantene i samtlige aldersgrupper, relativt flest i de to yngste:

**Tabell 14: Feilstaving av adverbet *allikevel*. Antall forekomster og gjennomsnittlig antall forekomster pr. stil i aldersgruppene**

<i>allikevel</i> (adv.)	20 – 25 år		26 – 35 år		36 – 45 år		> 46 år		Totalt	
	Ant.	Gj.snitt	Ant.	Gj.snitt	Ant.	Gj.snitt	Ant.	Gj.snitt	Ant.	Gj.snitt
Med uregelrett <ll>	3	0,03	7	0,06	0	0,00	0	0,00	10	0,04
Med uregelrett <l>	8	0,09	9	0,08	1	0,02	1	0,07	19	0,08
Totalt	11	0,12	16	0,14	1	0,02	1	0,07	29	0,12

I årskurset i norsk har man ikke særlig mye tid til å dvele ved ortografiske spørsmål. Emnet har liten prioritet i videregående skole generelt, og de komprimerte læringsløpene vi har i voksenopplæringen, er et ekstra hinder. Vanligvis må elevene nøye seg med å få skrivefeil rettet og en generell oppfordring om å slå opp i ordboka. I den grad det blir brukt tid på å ta opp ortografiske spørsmål i undervisningstimene, vil det ofte gjelde ord av en annen valør enn dagligdagse ord som *allikevel*, for eksempel fagord og fremmedord som mange kursdeltakere ikke kjenner fra før. Hverdagsordene havner lett bak ”bevissthetshorisonten” både hos elev og lærer, og det er synd, for det er nettopp disse ordene som elevene bringer med seg til skolen i innlært feilstavet form, de trenger å bli bevisstgjort som ledd i avlærings- og nylæringsarbeidet.

Ansvar for egen læring er både en motivasjonsfaktor og et læringspedagogisk mål i skolen, enda sterkere i voksenopplæringen enn i skolen ellers, skulle en tro. Forutsetningen for at elevene skal kunne ta på seg dette ansvaret, er først og fremst at de lærer seg studieteknikk og effektiv bruk av hjelpemidler. Ordboka er et slikt hjelpemiddel og for de aller fleste vokselever helt nødvendig å kunne bruke og slå opp i ved eksamen i norsk skriftlig. Men det holder ikke bare med å oppfordre elevene til å slå opp, de må lære å bruke ordboka effektivt, dvs. så tidsbesparende som mulig. For å kunne gjøre det må elevene vite hvilke ord de ved eksamen i hvert fall bør kontrollere, nemlig de ordene som gjennom årskurset har vist seg problematisk for dem å stave riktig. Adverbet *allikevel* er uten tvil ett av de ordene man i løpet av kurset burde ofre noen minutter på og litt systematisk arbeid med i den hensikt å få de elevene det gjelder, til automatisk å gripe til ordboka når ordet kommer til syne under gjennomlesing av eksamensstilen.

## 6.7 Fokuskategori 5 - Uregelrett ombyttet vokal

Fokuskategori 5 samler opp alle ortografiske regelbrudd som skyldes at en vokalbokstav eller gruppe av vokalbokstaver er erstattet av en annen vokalbokstav eller -gruppe. Kategoriens berettigelse ligger i at forveksling av vokalbokstaver, særlig <o>, <æ>, <å>, oppfattes som et rettskrivingsproblem for mange – også voksne (Aga ofl. 1985; Askeland 1994). Det henger bl.a. sammen med at flere av vokalbokstavene (heretter kalt vokaler) representerer mer enn én språklyd. Å-lyden skrives eksempelvis både med <å> og <o>. Reglene for distribusjonen av alternative vokaler er både detaljerte og dessuten ofte modifisert gjennom reservasjonsuttrykkene ”oftest” eller ”som regel”. Som eksempel kan vi bruke presentasjonen Aga og Berntzen (1985) har gitt av regelen for gjengivelse av å-lyden (direkte gjengitt):

1. *Lang å-lyd skrives som regel med å.*  
*Åse, såpe*
2. *Lang å-lyd foran g og v skrives med o.*  
*tog, sove*
3. *Kort å-lyd skrives som regel med o.*  
*nok, storm*
4. *Når grunnordet har å, fortsetter vi med å.*  
*fått (fra få)*  
*blått (fra blå)*

Dersom en regel av denne sorten ikke er innøvd gjennom tidligere skolegang, er det svært lite sannsynlig at en vokselev vil få seg presentert og mulighet til å innøve den i årskurset i norsk. Det er det simpelthen ikke tid til innenfor det komprimerte løpet.

### 6.7.1 Resultatpresentasjon

72 (ca. 29 %) av informantene står for 125 ombytter av vokalbokstav/vokalgruppe. Det tilsvarer et gjennomsnitt på 0,5 regelbrudd pr. tekst av totalt antall tekster. Ombyttene fordeler seg slik:

**Tabell 15: Uregelrett ombyttet vokal. Totalt antall ombytter. Fordeling i tall og prosent.**

Ombyttet vokal eller vokalgruppe	Antall	Prosent
<i>a</i>	10	8
<i>e</i>	29	23
<i>i</i>	10	8
<i>o</i>	17	14
<i>u</i>	3	2
<i>y</i>	1	1
<i>æ</i>	8	6
<i>ø</i>	3	2
<i>å</i>	39	31
<i>ai</i>	1	1
<i>au</i>	0	0
<i>ei</i>	1	1
<i>øy</i>	1	1
<i>aa</i>	3	2
Totalt	126	100

84 (68 %) av ombyttene gjelder <*e*>, <*o*> og <*å*>, 20 (16 %) gjelder <*a*> og <*i*>. I alt står ombytte av disse fem vokalbokstavene for 100 (80 %) regelbruddene i fokuskategori 6. <*å*> er den vokalen som er hyppigst ombyttet: 39 ganger, <*e*> følger deretter med 29 ombytter.

Tabell 16 viser hvilke vokaler/vokalgrupper som er erstattet av hvilken vokal/vokalgruppe og hvor mange ganger (e = erstatningsvokal) / (o = ombyttet vokal):

**Tabell 16: Antall innbyrdes vokalvekslinger**

e/o	a	e	i*	o	u	y	æ	ø	å	ai	ei	eu	øy	aa
a	-	5	0	1	0	0	2	0	12	0	0	0	0	0
e	5	-	10	5	0	0	8	0	0	1	1	0	0	0
i	0	5	-	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
o	1	2	0	-	2	0	0	2	27	0	0	0	0	0
u	0	0	0	1	-	1	0	0	0	0	0	0	0	0
y	0	0	0	0	1	-	0	0	0	0	0	0	0	0
æ	2	12	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0
ø	0	1	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0
å	1	0	0	9	0	0	0	0	-	0	0	0	0	3
ai	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0
ei	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0
eu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	1	0
øy	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	-	0
aa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
Tot.	10	28	10	17	3	1	8	3	39	1	1	0	1	3

\* <i> er erstattet av <j> (hiatus) to ganger som ikke er tabellført.

Som hos Wiggen (1992) og Melby (2005) er det mest frekvente vokalombyttet vekslingen <o>/<å> jamvel om jeg til forskjell fra disse har sett bort fra feildistribusjonen <o>/<å> når det skyldes uregelrett bruk av *og* (konj.) og *å* (subj.) (fokuskategori 10). Til sammen utgjør vekslingen av de to vokalene 36 (29 %) av fokusfeilene: <o> for <å> registrert 27 ganger, <å> for <o> 9 ganger. Deretter følger vekslingene <e>/<æ> (19 ganger), <e>/<i> (15 ganger) og <a>/<å> (13 ganger).

Vekslingen <a>/<å> er i alle tilfellene å betrakte som et skriftspråksspesifikt regelbrudd, det vil konkret si en bokstavformingsfeil som i 12 av tilfellene skyldes at ringen som markerer vokalbokstaven <å>, er fjernet med <a> som resultat, og i ett tilfelle har <å> og <a> byttet plass: <Harfågre> *Hårfagre*. At regelbruddet opptrer sporadisk og ikke har noen talemålstilknytning, ser jeg ikke på som grunn god nok til å definere regelbruddet som en ikke-kategoriserbar ”slurvefeil”, men som et regelbrudd som faller innenfor denne studiens definisjon av hva et skriftspråksformelt regelbrudd er: et utilsiktet brudd på offisielle

rettskrivingsregler. De fra et (voksen)pedagogisk ståsted mer interessante vokalombyttene kommenterer jeg nedenfor i forbindelse med gjennomgangen av ordene de viser seg i.

## 6.7.2 Ord med uregelrett ombyttet vokal

### 6.7.2.1 Ord med uregelrett ombyttet <e>

Også i fokuskategori 5 støter vi på adverbet *allikevel*, denne gang med uregelrett medial <a> for <e>: <allikavel> (2 forekomster), dessuten <tissatrengt> *tissetrengt* (adj.). Medial /a/ i flerstavingsord av denne typen er vanlig i østlandsk talemål slik jeg kjenner det, og har sin parallell i superlativformer som ”styggaste”, ”penaste” o.a.

### 6.7.2.2 Ord med uregelrett ombyttet <i>

Materialet teller 10 forekomster av ord med <i> erstattet av <e>. Fem ord er interessante fordi de ser ut til å danne et mønster ved at den ombyttede *i*-en i samtlige ord har sin plass etter stavelse med <o>: <komplesert> *komplisert* (adj.), <positiv> *positiv* (adj.) x2, <forde> *fordi* (subj.) x2, <offesielt> *offisielt* (adj.), <orgenalt> *originalt* (adj.). Ombyttet fra <i> til <e> ser ut til å avspeile et vanlig fenomen i fonetikken, nemlig det at en lys vokal ofte blir senket i retning av en mørk vokal i nær omgivelse (se 6.7.2.5 Likedannelser).

### 6.7.2.3 Ord med uregelrett realisert æ-lyd

Tre ordgrupper med uregelrett <æ> for <e> peker seg ut: ord avledet av *fjern* (adj.): <fjærne> *fjerne* (v.) o.a.: 4 forekomster, ord avledet av *nysgjerrig* (adj.): <nyskjærriighet> *nysgjerrighet* (s.) o.a.: 4 forekomster, gradbøyningsformene <værre> *verre* (adj. komp.) og <værst> *verst* (adj. superl.): 3 forekomster. Regelen som er brutt her, går ut på at æ-lyd skrives med <e> foran <r> + konsonant. Slike regelbrudd har godt feste i skolebarns skriftspråk. I Bergersens undersøkelse (1957) viser ombyttet <æ> for <e> seg som ett av de mest frekvente vokalombyttene. Også Wiggen (1998) og Melby (2005) har registrert mange ord der grafemet <e> er erstattet av <æ>. Det tyder på at de ti vokselevne som har gjort denne feilen, har dratt den med seg fra skolealder av, men noe stort ortografisk problem for vokselevne generelt kan de 12 ombyttene det er tale om, ikke sies å være. Det samme gjelder ombytte den motsatte veien: <<e> for <æ>. Det er bare tre ord/ordgrupper det gjelder: ord avledet av *kjær* (adj.): <kjerlighet> *kjærlighet* (s.) o.a.: 5 forekomster, ord dannet av *nær/nærme* (adj./adv.): <tilnermet> *tilnærmet* (adj.), <nermeste> *nærmeste* (adj.): 2 forekomster, propriet <Cesar>

*Cæsar*: 2 forekomster. Seks vokselever står bak de ni forekomstene, én elev bak fire av dem. Om sammenblanding av ordformene *hvert – vært* osv., se fokuskategori 10 Uregelrett ordbruk

#### 6.7.2.4 Ord med uregelrett realisert å-lyd

Det største utslaget på statistikken over ord med vokalbytte gir ord med <o> for <å>. Det dreier seg om 28 forekomster. Noen av disse ordene blir omtalt under 6.7.2.5. Her er det tre ordformer /ordgrupper som skal framheves: *slåss* (v. inf./pres.) + sammensetningen *slåsskamp* (s.), *får* (v. pres. av *få*) og *tålmodig* (adj.) + avledningene *utålmodig* (adj.) og *tålmodighet* (s.) Disse er skrevet med ukorrekt <o> for korrekt <å> 19 ganger i mitt materiale. Feilskrivningene <sloss>/<slosskamp> forekommer 9 ganger, <for> 6 ganger og (*u*)tolmodig>/<tolmodighet> 4 ganger. Skrivemåten <sloss> er systemrett på den måten at regelen om at kort å-lyd til vanlig skal skrives med <o>, er fulgt, men følgen er da at verbets infinitivs-, presens- og perfektum partisippform *slåss* faller sammen med preteritum *sloss*. Verbet *slåss* er et resiprokt verb og skal bøyes i samsvar med verbets aktive former: slå (inf.) – slår (pres.) – slo – slått > slåss – slåss – sloss – slåss. Kjenner man ikke til dette bøyingsmønsteret, er det lett å blande kortene, for uttalen av de fire formene er for de fleste den samme: med kort å-lyd. Regelunntaket har også rammet dem som har skrevet <ossen> *åssen* (adv.) og <totten> *tåtten* (s.) samt et par andre å-ortografier med kort å-lyd.

En annen årsak ligger til grunn for feilskrivningen <for> *får* (v. pres.). Her er det verken regel eller uttaleforhold som har forledet elever til å skrive <o> i stedet for <å>. Uttale, ortografi og regel stemmer overens: ”Lang å-lyd skrives med <å>.” Den uregelrett bokstaveringen skyldes ganske enkelt at regelen ikke er fulgt samt at feilskriverne kan ha latt seg forvirre av preposisjonen *for* som også som konjunksjon og prefiks staves med <o> etter regelen om hvordan kort å-lyd skrives. Noe gjensidig ombytte av de to ordformene *får* og *for* har jeg imidlertid ikke registrert. Ingen av dem som har skrevet presens *får* med <o>, har stavet preposisjonen/konjunksjonen *for* med <å>, og ingen har gjort det motsatte heller. Til slutt må nevnes <opne> for *åpne* (v.), som kan skyldes nynorskinterferens.

Ord med <å> for <o> er det langt færre av. Jeg har registrert 7 forekomster: <får> *for* (prep./konj.): 3, <såm> *som* (konj.): 1, <fåregikk> *foregikk* (v. pret.):1, <fåretar> *foretar* (v. pres.): 1 forekomst. Å-lyden i *for* og *som* er kort og skal etter regelen skrives med <o>. Prefikset *fore-* er unntatt fra regelen om at vi skriver <å> i ord med lang å-lyd.

Når det gjelder ombyttet <å> med <a>, viser jeg til 6.7.1 Resultatpresentasjon ovenfor.

### 6.7.2.5 ”Likedannelser”

Begrepet ”likedannelse” har jeg lånt av Aage Hansen som sier følgende : ”I nogle tilfælde kan man i ortografien, til dels også i udtalen, iagttage ligedannelsen af vokalen med en foregående eller efterfølgende [...]” (Hansen 1965: 32).

Jeg har fortløpende registrert følgende ord med vokal lik vokalen i stavelsen foran: digresjen> *digresjon* (s.), <mellem> *mellom* (prep.), <igjennem> *igjennom* (prep.), <norron> *norrøn* (adj.), <tidsepoko> *tidsepoke* (s.), <glamorose> *glamorøse* (adj.), <forbeholdt> *forbeholdt* (v. pret.).

Disse ordene har fått vokal lik vokalen i stavelsen bak: <stenete> *steinete* (adj.), <komplesert> *komplisert* (adj.), <primisser> *premisses* (s.), <tolmodighet> *tålmodighet* (s.), <tolmodig> *tålmodig* (adj.), <utolmodig> *utålmodig* (adj.).

Tre ord er registrert med uregelrett medial vokal identisk med vokalen i stavelsen foran og bak: <virkemedler> *virkemidler* (s.), <neglesjert> *neglisjert* (adj.) og <departementet> *departementet* (s.).

Av ordene som er nevnt her, er skrivemåten <forbeholdt> og <(u)tolmodig> identisk med måten ordene blir skrevet på i nynorsk, så vokalombyttet, som empirisk kan karakteriseres som ”likedannelse”, kan ha sin årsak i nynorskinterferens.

### 6.7.2.6 Fagord og navn

En rekke av de ordene som eksponerer uregelrett ombyttet vokal/vokalgruppe, er termer som er knyttet til fagemnene norsk litteratur og språk. Det fagordet som flest ganger kommer ut med uriktig vokal, er substantivet *tått* = ”kort norrøn fortelling” som er skrevet med <o> 5 ganger og med <a> 1 gang. Andre termer med tilknytning til norrøn litteratur er <dråpe> *dråpa* (s.), <fornaldersagaen> *fornaldarsagaen* (s.), <Trymskveda> *Trymskvida* (s.), <ljodahott> *ljodahått* (s.). Dessuten finner vi skrivemåtene <norron> *norrøn* (adj.) og <sogaen> *sagaen/soga* (s.), den siste en blandingsform og nok påvirket av nynorsk liksom <innhald> *innhold* (s.) og <frampeik> *frampek* (s.): 3 forekomster. Nynorskinterferens kan også forklare ukorrekt <e> for korrekt <a> i substantivet *dråpa* nevnt ovenfor (nno. *dråpe*). Andre feilskrevne ord med faglig preg er <vokabolær> *vokabular* (s.), <dialåger> *dialoger* (s. pl.) og ”nyordet” <jamvektlåven> ”*jamvektloven*” (s.). Vokalombyttet i begge de sistnevnte feilskrivningene bryter med regelen om at lang å-lyd foran <g> og <v> skrives med <o> som i *og* (konj.), *tog* (s.), *rovfugl* (s.) osv. Ombyttet vokalbokstav/vokalgruppe finner vi også i velkjente navn fra norsk språk- og



litteraturhistorie: <Knudson> *Knudsen* (*Knud K.*), <Åsen> *Aasen* (*Ivar Aa.*), <Åsmund> *Aasmund* (*Aa. Olavsson Vinje*).

## 6.8 Fokuskategori 6 - Uregelrett bruk av stor og liten forbokstav

De vanlige lærebøkene brukt i voksenopplæringen peker ut bruk av stor og liten forbokstav som et rettskrivingsproblem for mange voksne. Men ut over hovedreglene – stor forbokstav i egennavn og etter sterkt skilletegn, liten forbokstav i fellesnavn og etter svakt skilletegn – vies denne rettskrivingskategorien relativt liten oppmerksomhet. Askeland (1994) fremstiller reglene slik: ”*Stor forbokstav* bruker vi i alle særnamn (bokmål: egennavn), altså verkelege namn [...]. *Liten forbokstav* bruker vi i alle samnamn (bokmål: fellesnavn)[...].” Til hvert av de to punktene følger det en kortfattet utfylling. Knapt en kvart tekstsider er brukt på emnet. Det er alt vi får vite om bruken av store og små forbokstaver. Om en ikke vet bedre, vil en kunne tolke fremstillingen som at reglene for bruk av stor og liten forbokstav norsk skriftspråk er lette å tilegne seg og mestre. Et ganske annet inntrykk får de som har fått Vinjes *Skriveregler* i hende (Vinje: 2004). Der fyller spørsmålet om stor eller liten forbokstav nærmere 13 tett pakkede sider og presenteres som et 20 punkters komplekst regelverk.<sup>20</sup> Ikke bare komplekst, men også – etter mitt syn – et komplisert regelverk som bl.a. forutsetter godt språkfaglig skjønn og grammatisk innsikt og teft: Hvorfor skal *Ytre Oslofjord* skrives med stor <Y> mens *indre Østfold* skal skrives med liten <i>? Hvorfor skrives *Sørlandsbanen* skrives med stor <S> mens *atlanterhavsfarer* skrives med liten <a>? Hva er egentlig forskjellen på et egennavn som skal ha stor og en egennavnliknende betegnelse som skal ha liten initial? Hvorfor skrives det *abelske likninger*, men *Willochske formuleringer*?

Voksenopplæringens årskurs i norsk gir deltakerne mulighet for skrivetrening i form av stilskriving, men undervisningen i rettskriving vil ofte måtte bære et tilfældighetenes preg, mer eller mindre avhengig av hvilke rettskrivingsproblemer som konkret viser seg i de skriftlige arbeidene elevene leverer inn. Store og små forbokstaver vil neppe være av de ortografiske vanskene som vies størst oppmerksomhet. Derfor vil det være særlig interessant å se hvordan

---

<sup>20</sup> *Enda tyngre har man tatt på spørsmålet i Danmark, jf. boken Meningsfuld Ortografi. Om Brugen af Store Begyndelsesbogstaver i Dansk, en kritisk framstilling av reglene for bruk av store og små bokstaver i dansk (Jarmsted 1972).*

voksenelevne har mestret utfordringene på dette skriftspråksspesifikke feltet når disse har meldt seg under eksamen i norsk skriftlig.

### 6.8.1 Underkategorier

Subkategoriseringen i denne undersøkelsen bygger til en viss grad på Vinjes framstilling, men sammenlignet med denne sterkt forkortet og tilpasset slik at den spesielt retter seg inn mot særskilte deler av regelverket og visse forhold i undervisningen som etter min mening bør tillegges vekt for å minimere voksenelevnes vansker ved valget av store eller små forbokstaver under eksamensskrivningen.

Regelbruddene er identifisert og gruppert i henhold til karakteristika ved ordene som eksponerer dem. Presentasjonen av de to størrelsene, regelbrudd og ord, løper derfor sammen. Uregelrett stor og liten forbokstav i sammensetningsledd og ledd i flerords tittel, fast uttrykk eller frase er inkludert i fokuskategorien og registrert i den underkategorien sammensetningen/tittelen/frasen tilhører.

To underkategorier bør nevnes særskilt, nemlig de som systematiserer ukorrekt initial – stor eller liten – i sammensatt appellativ med geografisk proprium som forledd og appellativ som etterledd. Her er valget av bindestrek eller ikke i sammensetningen avgjørende for valget av stor eller liten forbokstav: *Oslo-elevne* eller *osloelevne*. Jeg har lagt dette kriteriet til grunn for identifiseringen av regelbruddene. Det er viktig å være oppmerksom på at proprium (forleddet) selv kan være sammensatt med eller uten bindestrek, og at dette også inngår identifiseringsgrunnlaget: Der bindestrek er brukt, uansett hvor i sammensetningen, er liten forbokstav i stedet for stor regnet som feil (se underkategori B3 nedenfor). Når alle leddene i en slik sammensetning er uregelrett særskrevet, er det ”førsteleddsprinsippet” (5.4) som gjelder: <sør Amerika ekspert> *søramerikaekspert* (s.) = én uregelrett stor forbokstav (A3). Merk at feilskrivninger av typen <champions League kamp> er rettet slik: *Champions League-kamp* = én uregelrett liten forbokstav (B3). Dermed kan underkategoriene A for uregelrett stor og B for liten forbokstav samt gruppene under disse igjen presenteres slik:

**A . Uregelrett bruk av stor forbokstav i:**

- A1. ord etter svakt skilletegn (komma, semikolon, kolon)
- A2. nasjonsord (nasjonalitetsadjektiv og avledning av geografisk egennavn):  
<Dansk> *dansk* (adj.), <Østnorsk> *østnorsk* (s./adj.), <Nord-Amerikaner> *nordamerikaner* (s.) o.a.
- A3. sammensatt fellesnavn med (oftest geografisk) egennavn som forledd og fellesnavn som etterledd uten bindestrek mellom leddene : <Osloungdom> *osloungdom* (s.), <Fredrikstaddialekt> *fredrikstaddialekt* (s.), <Nobelprisen> *nobelprisen* (s.) o.a.
- A4. betegnelse for himmelretning, geografisk område, folkeslag og -grupper, språk, nasjonalitetsadjektiv o.l. : <Nord> *nord* (adj.), <Vestkanten> *vestkanten* (s.), <Vikinger> *vikinger* (s.), <Urdu> *urdu* (s.) o.a.
- A5. betegnelse for måned, høytid o. l. <August> *august* (s.), <Påskan> *påskan* (s.) o.a.
- A6. norskfaglig term og betegnelse: <Romantikken> *romantikken* (s.), <Naturalistene> *naturalistene* (s.), <Jeg-roman> *jegroman* (s.), <den Eldre Edda> *Den eldre Edda* (*eldre*: adj.), <Svarabhakti-vokal> *svarabhaktivokal* (s.), <Tjukk L> *tjukk l* (adj.+ s.), <Nynorsk> *nynorsk* (s./adj.) o.a.
- A7. annet ord som ikke er egennavn <Kvinnen> *kvinnen* (s.), <Inter-citytogenes> *intercitytogenes* (s./gen.), <Selvdestruktiv> *selvdestruktiv* (adj.) o.a.

**B. Uregelrett bruk av liten forbokstav i:**

- B1. ord etter sterkt skilletegn (punktum, spørsmålstegn, utropstegn, kolon)
- B2. egennavn inkl. navn på institusjon o. l.: <sørlandet> *Sørlandet*, <polo> *Polo* (Marco P.), <Champions league> *Champions League*, <grunnloven> *Grunnloven*, <norsk språkråd> *Norsk språkråd* o.a.
- B3. sammensatt fellesnavn med egennavn som forledd og fellesnavn som etterledd bundet sammen med bindestrek: <sør-amerika ekspert> *Sør-Amerika-ekspert* (s.), <Søramerika-ekspert> *Sør-Amerika-ekspert* (s.) o.a.
- B4. sammensatt egennavn med appellativ, adjektiv, adverb eller preposisjon som forledd og geografisk egennavn som etterledd bundet sammen med bindestrek:

<utkant-Norge> *Utkant-Norge*, <latin-Amerika> *Latin-Amerika*, <nord-amerika> *Nord-Amerika*, < mellom-amerika> *Mellom-Amerika* o.a.

- B5. tekstoverskrift og litterær tittel: <en tolkning> *En tolkning*, <et dukkehjem> *Et dukkehjem* o.a.

### 6.8.2 Resultatpresentasjon

Så godt som halvparten (125) av informantene har brukt stor og/eller liten forbokstav i strid med ortografiske regler. Jeg har telt 322 regelbrudd, d.v.s. i gjennomsnitt ca. 1,3 feil pr. tekst av det totale tekstmaterialet og 2,5 feil pr. tekst av den materialdelen de 125 feilskriverne representerer. Tallene forteller at mange vokselever strever med å bruke stor og liten initial korrekt, men enkelte strever mer enn andre: 25 (10 %) av dem av dem har flere enn tre feil, én informant så mange som 19 feil (6.14.2 / tabell 30). Nedenfor vises en tabellarisk oversikt over hvordan fokuskategoriens regelbrudd fordeler seg på underkategoriene stor og liten forbokstav:

**Tabell 17: Uregelrett initial. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategoriene i tall og prosent**

Underkategori	Antall	Prosent
A – Stor forbokstav	175	54,3
B – Liten forbokstav	147	45,7
Totalt	322	100,0

Det ser ut til å være en vedvarende tendens at usikre skrivere lettere tyr til uregelrett stor initial enn til korrekt liten. I denne undersøkelsen som i undersøkelsene til Sætre (1973) og Tislevoll (1998) er bruk av uregelrett stor forbokstav mer frekvent enn bruk av liten. Få rettskrivingskategorier viser så stor grad av usikkerhet og vakling blant vokselevne som kategorien *store og små forbokstaver*. Det kan synes som om dette forholdet kan føre til en slags ortografisk overkompensering på den måten at de som dette gjelder, ønsker å ta litt kraftig i – her ved å velge stor bokstav – for å være på den sikre siden. Overkompensering er en nokså vanlig allmennmenneskelig reaksjon når vi føler oss på usikker grunn.

Om uregelrett stor bokstav generelt er en feiltype på frammarsj, er vanskelig å si, men mye tyder på at vår tids trang til å tabloidisere og framheve enkeltheter gir godt rom for å bruke

versaler som skriftspråklig middel til nettopp slik forstørrende framheving, noe mange vil hevde allerede preger avis- og reklamespråket. Det borger ikke for at regelstridig bruk av versal vil bli mindre i framtida.

Tabellene 18a og 18b viser hvordan overforbruket av store og små forbokstaver i vokselevenenes eksamensstiler arter seg:

**Tabell 18a: Store forbokstaver.  
Totalt antall regelbrudd. Fordeling  
på undergrupper i tall og prosent**

Undergruppe	Antall	Prosent
A1	12	6,9
A2	30	17,1
A3	22	12,6
A4	13	7,4
A5	7	4,0
A6	40	22,9
A7	51	29,1
Totalt	175	100,0

**Tabell 18b: Små forbokstaver.  
Totalt antall regelbrudd. Fordeling  
på undergrupper i tall og prosent**

Undergruppe	Antall	Prosent
B1	3	2,0
B2	50	34,0
B3	13	8,8
B4	63	42,9
B5	18	12,2
-	-	-
-	-	-
Totalt	147	100,0

Det er særlig grunn til å feste seg ved undergruppene A2, A6 og A7 som samlet utgjør nesten 70 % av regelbruddene. Nasjonsord (A2) med stor forbokstav i stedet for liten har godt feste i norsk elevspråk. Sætre (1973) er inne på at påvirkning fra fremmedspråk med andre regler for store og små forbokstaver – han tenker vel først og fremst på engelsk – godt kan være årsak til at han blant sine ungdomsskoleinformanter har funnet såpass mange feil som tilfellet er, av typen stor forbokstav i nasjonalitetsadjektiv. Det samme, mener han, kan gjelde uregelrett stor initial i navn på dager, høytider og lignende (A4). At vokselever kan være ”offer” for den samme engelskpåvirkning, kan vi ikke se bort fra, men påvirkning fra det tilsvarende nasjonsnavnet kan vi heller ikke utelukke: Når *Tyskland* skal skrives med stor forbokstav, er det fort gjort å slutte at *tysk* og *tysker* skal skrives på samme måte – om en ikke sitter inne med grunnleggende grammatisk kunnskap om hva som skiller et egennavn (proprium) fra et fellesnavn (appellativ) og andre ordklasser. At slik kunnskap er bristfeldig hos mange vokselever, vitner de to største undergruppene A6 og A7 om – dessuten B2 som inneholder

50 (34,0 %) av regelbruddene i underkategori B Uregelrett liten forbokstav (tabell 19b). Til sammen inneholder disse tre undergruppene 141 (43,8 %) av fokuskategoriens regelbrudd, en klar indikasjon på de vanskene mange har med å skille ut ord i språket som er *propria* og altså skal skrives med stor forbokstav, mens alle andre ord skrives med liten.

### 6.8.3 Ord med uregelrett liten eller stor forbokstav

Talemålet er til ingen hjelp når man står overfor valg av bokstavform. Man kan ikke høre om et ord skal skrives med stor eller liten forbokstav. Man må ha en viss kunnskap om ord og ordklasser, og man må kjenne til hovedreglene for bruk av de to bokstavformene. Det må være skolens oppgave å tilføre elevene denne kunnskapen, men vi i voksenopplæringen må kunne vente at norskspråklige søkere til årskurset i norsk bringer med seg en såpass elementær grammatisk ballast fra tidligere skolegang at de vet å skrive enkle og vanlige appellativer som *kvinne* med liten <*k*> og *mann* med liten <*m*>. Det er betenkelig at ikke bare vokselever, men selv universitetsstudenter kan komme på at appellativer som disse og andre ikke-proprier skrives med stor forbokstav (jf. Tislevoll 1998: 113). Stort mer enn å vite hva noe/noen *er*, og hva noe/noen *heter*, trenger man jo egentlig ikke for å kunne velge rett bokstavstørrelse i slike ord.

Mer forståelig er det at vokselever kan komme til å blande sammen egennavn og ord som kan likne på egennavn. I undergruppe A6 har jeg samlet feilskrevne ord og betegnelser med særlig tilknytning til norskfaget: betegnelser på litterære sjangrer og perioder (<Eddadikt> *eddadikt* (s.), <Novella> *novella* (s.), <Naturalismen> *naturalismen* (s.) o.a.), dialektologiske termer (<Svarabhakti-vokal> *svarabhaktivokal* (s.), <Tjukk L> *tjukk l* (adj.+ s.) o.a.), målformbetegnelsene <Bokmål> *bokmål* (s.) og <Nynorsk> *nynorsk* (s.) osv. Det hører med til den faglige prøvingen at elevene ikke bare bruker fagord og begreper rett, men også skriver dem rett. Det er viktig at norsklærerne er oppmerksomme på dette forholdet og inkluderer det i sin undervisning slik at for eksempel elever med ambisjoner om universitetsstudier ikke gjør som enkelte norskstudenter i Tislevolls undersøkelse har gjort – skrevet litteraturbetegnelsene *roman*, *realismen*, *nyrealismen*, *heimstaddiktning* og andre fagord med stor initial, (jf. Tislevoll 1998: 67 og 113). Den samme grad av oppmerksomhet bør rettes mot regelen om stor forbokstav i litterære titler og overskrifter (B5).

Et annet stort rettskrivingsproblem i fokuskategori 6 er knyttet til spørsmålet om hvordan stor og liten forbokstav skal brukes i sammensetninger med proprium og ikke-proprium som ledd (jf. undergruppene A3, B3 og B4). Samlet representerer disse gruppene 96 (30.3 %) av fokusfeilene, og 50 (ca. 20 %) av informantene har gjort en eller flere slike feil.

Et par kompliserende faktorer slår ut i alle tre undergruppene: Enkelte sammensetninger regnes som egennavn, andre som fellesnavn. Dessuten vil bruk av bindestrek eller ikke, oftest, men ikke alltid, avgjøre om stor forbokstav skal skrives i alle, enkelte eller ingen ledd. Ekstra vanskelig blir det når ett eller flere av sammensetningsleddene selv er sammensatt. Og vi kan problematisere ytterligere. La oss se på et par tenkte eksempler: *Europa-politiker* kan alternativt skrives *europapolitiker*, *Nord-Europa-politiker* kan alternativt skrives *nordeuropapolitiker*. Hva skal vi da velge av store eller små forbokstaver når vi har å gjøre med sideordnede sammensetninger med felles sisteledd? Svaret, som slett ikke er opplagt for alle, er at vi må skrive *Nord- og Sør-Europa-politikere* eller *nord- og sørEuropapolitikere*. Verre er det å forklare hvorfor vi har tilsynelatende inkonsekvente skrivemåter som *Nordhordland*, men *Nord-Norge*. Vinje forklarer det med at i det første av disse to geografiske egennavnene er skrivemåten hevdvunnen (Vinje 2004: 45). Men vil ikke <Nordnorge> kunne sies å være en like hevdvunnen skrivemåte? Hvorfor bærer da ett av hurtigruteskipene våre navnet ”Nordnorge”? Her er vi for øvrig inne på et annet forhold som gjelder bruken av store og små forbokstaver: de offisielle reglene, som i seg selv kan være kompliserte nok, og den private tillemping av reglene, som gjør det hele enda mer innfløkt for både vokselever og andre, jf. annonse- og reklamespråket. Men den konstellasjonen skal jeg la ligge her. Imidlertid kan det være en tanke å gjøre reglene for bruken av store og små initialer innenfor denne delen av regelverket klarere ved å stramme inn på dem eller motsatt, litt mer fleksible, noe som synes å være kommet så smått i gang. I siste utgave av *Tanums store rettskrivningsordbok* åpnes det for at en kan velge mellom tre muligheter i en del sammensetninger: stor forbokstav uten bindestrek, stor forbokstav med bindestrek og liten forbokstav uten bindestrek: *Oslofolk*, *Oslofolk* eller *oslofolk* (*Tanums store rettskrivningsordbok* 2005: 1023). Denne regelendringen ville ha vært til fordel for en del vokselever 2001 og 2002, men er vanskelig å tolke for både leg og lærd når det bl.a. gjelder sammensetninger av typen *Sør-Amerika-ekspert* eller *søramerikaekspert*. Jeg antar at *Sør-Amerikaekspert* vil være den tredje godkjente skrivemåten.

Det ligger i kortene ut fra det jeg har skrevet ovenfor, at en – slik jeg ser det som sensor – ved eksamenssensuren ikke dømmer for strengt om en kandidat vakler mellom store og små forbokstaver i sammensetninger der både egennavn og fellesnavn inngår som ledd. Det er imidlertid ingen grunn til å se gjennom fingrene med svikt i kommunikasjonen mellom tekst og tekstbruker – heller ikke når det gjelder ortografi. Svært mange av informantene i denne undersøkelsen har arbeidet med tekstforelegg – oppgave- og vedleggstekster – som i alt vesentlig er formet ortografisk korrekt. Mange av eksaminandene ville ha unngått en rekke ortografiske regelbrudd om de gjennom årvåkenhet og nøyaktighet på en korrekt måte hadde skrevet av tekstord som de har brukt i sitt eget arbeid. Ikke minst gjelder det dem som p.g.a. oppgavevalget har vært nødt til å forholde seg til reglene for stor og liten forbokstav i sammensatte egennavn og andre sammensetninger der et proprium er ledd. Jeg tenker særlig på oppgavene nr. 1 og 2/ 2001 med tekstvedlegg der slike ord er mye brukt og kun i et par tilfeller feilskrevet. For å illustrere hvilken rettskrivingsgevinst en generelt kan oppnå ved å forholde seg nøyaktig til tekstforelegget, har jeg på grunnlag av disse to oppgavene laget en oversikt over et knippe ordforekomster med henholdsvis korrekt initial i tekstforeleggene og ukorrekt initial i elevtekstene:

**Tabell 19: Ord med korrekt initial i tekstforelegg og ukorrekt initial i eksamensstil. Antall forekomster**

Korrekt initial i tekstforelegg	Ukorrekt initial i eksamensstil Antall ordforekomster
<i>Aku-Aku</i>	1
<i>august</i>	6
<i>Latin-Amerika</i>	1 (+ 6 tilsv.)
<i>latinamerikansk</i>	2
<i>Mellom-Amerika</i>	9
<i>Oslo-ungdom(mar)</i>	3
<i>Oslo-skulane</i>	3
<i>Påskeøya</i>	4
<i>Sør-Amerika</i>	17
<i>Sør-Amerika-opplæring</i>	1 (+ 9 tilsv.)



Noen få ganger forekommer i disse tekstforeleggene ukorrekt ortografi som er ukritisk kopiert av eksaminandene, men de få tilfellene det er tale om, kan ikke skygge for det faktum at det er mye å vinne på å følge rettskrivingen i oppgavene og i vedleggstekster som retter seg etter vår tids ortografiregler. Det må være en pedagogisk oppgave å få elevene til å skjerpe sin oppmerksomhet – også på dette området.

Avslutningsvis kan det være fristende å ta fatt i den andre enden – der hvor informantene nesten kommer feilfrie ut hva angår valg av initialstørrelse: etter skilletegn. 15 (4,7 %) av 322 regelbrudd er nærmest for ingenting å regne. Dette for elever og lærere positive resultatet kan være en sideeffekt av at tegnsetting her i landet er og lenge har vært et av de mest vektlagte rettskrivingsemnene både i skole og lærebøker. Symptomatisk er Språkrådets artikler om skriveregler og grammatikk. Av de 27 artiklene handler ti om tegnene vi bruker i skriftspråket (Språkrådet (ingen dato)). Til og med et så lite brukt skilletegn som semikolon har fått sin egen artikkel mens mange andre rettskrivingsemner som for eksempel ”stum” konsonant og dobbelkonsonant ikke er nevnt. Om denne vektleggingen skyldes at man anser ferdighet i tegnsetting som viktigere for makrospråklige strukturer som tekstoppbygging og tekstbinding enn rent ortografiske ferdigheter, skal være usagt, men i relasjon til spørsmålet om stor eller liten forbokstav i ord etter skilletegn, har den uansett en tydelig positiv effekt.

## 6.9 Fokuskategori 7 - Uregelrett sammenskriving av selvstendige ord

Når to eller flere selvstendige ord er uregelrett sammenskrevet direkte eller ved hjelp av bindestrek, identifiseres regelbruddet/regelbruddene som sammenskrivingsfeil.

I norske feilanalyser fra Bergersen (1957) til Melby (2005) viser uregelrett sammenskriving av selvstendige ord seg som en temmelig statisk feiltipe. Det er med visse unntak de samme ordforbindelsene som går igjen, ofte preposisjonsfraser, mange av dem oppfattet som leksikalske enheter og derfor etablert som faste uttrykk: Eksempler på slike ”gjengangere” er <avgårde> *av gårde*, <etterhvert> *etter hvert*, <forøvrig> *for øvrig*, <igang> *i gang*, <tilstede> *til stede*. Drøftingen av denne typen sammenskrivinger er noe ulikt vektlagt, men gjennomgående later det til at feiltypen ikke regnes som av de viktigste å få bukt med, mye kanskje fordi mange av de mest frekvente sammenskrivingene er tidligere autoriserte former, for eksempel <etterhvert>, <idag>, <utifra>, <ihvertfall> (jf. Tislevoll 1998: 108).

### 6.9.1 Underkategorier

I tråd med hva jeg har sagt ovenfor, har jeg samlet alle uregelrette sammenskrivninger med karakter av fast ordforbindelse i en og samme underkategori. Denne kategorien inneholder alle ordforbindelser som i Vinjes *Skriveregler* (2006: 78 ff.) er listet opp som særskrivning av ”faste uttrykk” supplert med noen fra *Språkvett* (Gundersen o.fl. 2001: 378 ff.). Jeg har ikke sett noen særlig hensikt i å spalte disse faste ordforbindelsene opp i mer detaljerte undergrupper. Andre, tilsynelatende mer tilfeldige, sammenskrivninger kan det i stedet muligvis være grunn til å utheve i særskilte underkategorier. Disse er definert etter hvilken ordklasse det første ordet i sammenskrivningen tilhører. Hvorvidt de regelstridige sammenskrivingene har skjedd ved direkte sammenføring eller ved bruk av bindestrek, har vært uten betydning for sorteringen av regelbruddene. Underkategoriene med autentiske eksempler er disse:

- A. Fast ordforbindelse: <avgårde> *av gårde*, <dengang> *den gang*, <endel> *en del*, <etterhvert> *etter hvert*, <forøvrig> *for øvrig*, <iallefall> *i alle fall*, <selvom> *selv om*, <tilslutt> *til slutt* o.a.
- B. Substantiv + følgeord: <Oslo ungdomsferdigheter> *Oslo- ungdoms ferdigheter*, <husog hage> *hus og hage*, <mannenpå> (*skildret*) *mannen på* o.a.
- C. Determinativ + følgeord: <4år> *4 år*, <firehundre> *fire hundre*, <engang> *en gang* o.a.
- D. Adjektiv + følgeord: <flottord> *flott ord*, <norrøntid> *norrøn tid*, <fullav> *full av* o.a.
- E. Adverb + følgeord: <såklart> *så klart*, <inni> *inn i* o.a.
- F. Verb + følgeord: <setteseg> *sette seg*, <hadet> *ha det* o.a.
- G. Preposisjon + følgeord: <idette> *i dette*, <fraet> *fra et (hotellrom)* o.a.
- H. Konjunksjon eller subjunksjon + følgeord: <også> *og så*, <mendet> *men det*, <somdet> *som det* o.a.
- I. Interjeksjon + følgeord: <jahvist> *ja visst*

### 6.9.2 Resultatpresentasjon

Det er 293 uregelrette sammenskrivninger av selvstendige ord i vokselevenenes bokmålsarbeider ved eksamen 2001 og 2002 dvs. i underkant av 1,2 regelbrudd i gjennomsnitt pr. tekst. Dette gjør uregelrett sammenskriving av selvstendige ord til én av de kvantitativt største fokuskategoriene. Av undersøkelsens 251 informanter har 146 (ca. 58,2 %) av dem skrevet

selvstendige ord sammen én eller flere ganger, noe som tilsvarer 2 sammenskrivingsfeil pr. tekst i snitt. 12 eksaminander har 4 feil eller flere – opptil 14 (hos én informant).

Sammenskrivingsfeilene fordeler seg slik på underkategoriene:

**Tabell 20: Uregelrett sammenskriving. Totalt antall regelbrudd.**

**Fordeling på underkategorier i tall og prosent**

Underkategori	Antall	Prosent
A - Fast ordforbindelse	207	70,6
B - Substantiv + følgeord	9	3,1
C - Determinativ + følgeord	12	4,1
D - Adjektiv + følgeord	15	5,1
E - Adverb + følgeord	10	3,4
F - verb + følgeord	7	2,4
G - Preposisjon + følgeord	24	8,2
H - Konj./subj. + følgeord	8	2,7
I - Interjeksjon + følgeord	1	0,3
Totalt	293	100,0

Det ligger ingen overraskelse i at langt de fleste sammenskrivingsfeilene finnes i A, ettersom denne underkategorien inneholder alle ordforbindelser som i referanseverkene (5.2) er definert som faste flerords uttrykk. At det er vanlig blant vokselevne å sammenskrive slike faste uttrykk, viser det faktum at 130 (89 %) av feilskriverne har gjort det. Av de øvrige 16 har 4 eksaminander sammenskrevet ord som vel så gjerne kan sies å danne en fast forbindelse: *så klart, om hverandre, i fred, på grunn av*.

### 6.9.3 Forekomster av uregelrett sammenskrevne ordforbindelser.

Tislevoll (1998) har etter en kortfattet gjennomgang av sær- og sammenskrivingsreglene fra 1869 opp til våre dager pekt på at særskrivning av de fleste faste ordforbindelser som tidligere var blitt sammenskrevet, ble gjennomført ved rettskrivingsreformen i 1938, først og fremst preposisjonsuttrykk. I sin diakrone undersøkelse av studenters eksamensbesvarelser fra 1965, 1980 og 1993 har han trukket fram tre faste ordforbindelser: *for øvrig, etter hvert, i hvert fall*. Regelstridig sammenskriving av disse er mer frekvent i 1980 og 1993 enn i 1965, noe han

finner paradoksalt sett på bakgrunn av avstanden i tid fra vedtakene (Tislevoll 1998: 63 ff.). Preposisjonsfraser av denne typen sammenskrives også hyppig av de yngre. De fleste (45) sammenskrivninger i Melbys materiale er knyttet til preposisjonsfraser som ungdomsskoleelever har oppfattet som semantiske enheter; 22 av disse gjelder sammenskriving av frasen *i hvert fall* (Melby 2005: 169 f.). Denne ordforbindelsen inntar også en sikker plass på vokselevenenes ti-på-topp-liste over uregelrett sammenskrevne ordforbindelser, som i antall forekomster (i parentes) ser slik ut: 1. *etter hvert* (22), 2. *for øvrig* (18), 3. *i hvert fall* (17), 4. *til slutt* og *ut (i)fra* (16), 6. *i dag* (12), 7. *til stede* (10), 8. *en del, i stedet for* og *til stede* (alle med 8 forekomster). Deretter følger konjunksjonen *selv om* og preposisjonsfrasen *i gang* med henholdsvis 7 og 6 forekomster.

De faste ordforbindelsene i uregelrett sammenskrevet form reproducerer seg selv og er slik sett en pedagogisk utfordring. At de danner modell for nye sammenskrivningsdannelser som truer skriftspråksstrukturen vår, er mindre sikkert. Vi skal likevel ikke se bort fra at de kan ha en viss produktiv effekt, særlig der hvor preposisjon er ”involvert” i ordføyningen. Det er symptomatisk at underkategori G (preposisjon + følgeord) er den nest største av underkategoriene, og at det i flere av de andre underkategoriene er tilfeller der preposisjon inngår i forbindelse av flere ord. Eksempler på dette er <inntrykki> *inntrykk i* (B), <skyldi> *(ha) skyld i* (B), <i såfall> *i så fall* (C), <reddfor> *redd for* (D), <fullav> *full av* (D), <innpå> *inn på* (E), <uti> *ut i* (E), <ogiså> *og i så (stort omfang)* (H + G). Av de øvrige fokusfeilene har jeg merket meg noen tilfeller der determinativ + substantiv, attributivt adjektiv + substantiv og verb + pronomen eller substantiv er skrevet sammen. Tilfellene er så få og spredte at de ikke kan sies å danne noe feilskrivingsmønster. Eksempler på slike er gitt i oversikten over underkategorier (6.9.1). For øvrig viser jeg til ordregisteret bak.

#### **6.9.4 ”Glidende” sammenskriving**

Når en lærer eller sensor leser igjennom en håndskrevet elevtekst, finner vedkommende raskt ut hvilken standardstørrelse for ordmellomrom skriveren har etablert. Dersom standarden er fraveket på den måten at rommet mellom ordene stedvis er snevret markant inn, har vi for oss en ”glidende” sammenskriving. Det vil si at skriveren er på veg til å skrive de aktuelle ordene sammen, men ikke fullfører løpet. Skrivemåten kan ikke betraktes som brudd på regelen om

særskrivning av selvstendige ord fordi mellomrom tross alt er opprettholdt. Allikevel forteller den oss litt om den usikkerhet mange føler i valget mellom sammen- og særskrivning av ord.

I mitt materiale har jeg registrert 86 tilfeller av ”glidende” sammenskriving spredt på 54 tekster. Tendensen samsvarer med hva analysen av uregelrett sammenskrevne ord har vist, nemlig at det først og fremst er i ordgruppe med preposisjon at tilløp til sammenskriving av ordene er i gang. I59 (68,6 %) av tilfellene er preposisjon og ordet foran eller etter i ferd med å gli sammen (sammenglidningen markert med vinkelparentes <): *går glipp<av, etter<hvert, er<fra, overalt<fra, i<dag, i<den delen, glad<i, i<likhet med, i<seg, om<lag, med<på, skrev<om, til<slutt* o.a. Eksempler på andre tilfeller av ”glidende” sammenskriving er: *egen<hånd, en<stund, korte<setninger, gjorde<vondt, må<lese, hun<elsker*.<sup>21</sup>

### 6.10 Fokuskategori 8 - Særskrivning av sammensatte ord

Når to eller flere selvstendige ord til sammen danner en ny leksikalsk enhet, har vi med et sammensatt ord (= en sammensetning) å gjøre. Leddene (konstituentene) i et sammensatt ord i norsk skal skrives i ett – eventuelt med bindebokstav – eller bindes sammen ved hjelp av bindestrek etter fastsatte regler. Når leddene er skrevet hver for seg, registreres særskrivingsfeil. Ukorrekt sammensettingsmåte faller utenfor denne studiens undersøkelsesområde og registreres ikke som regelbrudd; det vil i praksis si at feilskrivningen <Søramerika-ekspert> for *Sør-Amerika-ekspert/søramerikaekspert* (s.) eksempelvis ikke teller som noen fokusfeil. Kun når sammensetting ikke er markert, registreres regelbrudd.

Få ortografiske regelbruddkategorier er viet så mye oppmerksomhet i nyere skandinaviske feilanalyser som særskrivning av sammensatte ord. Det skyldes først og fremst at særskrivning ser ut til å være en kraftig ekspansiv feiltype, som noen mener innflytelse fra engelsk skriftspråk har hovedskylden for. Det letes i skolen med lys og lykte etter pedagogiske modeller som kan bremse utviklingen – uten at det så langt har lyktes. Det er til og med – med et visst humoristisk tilsnitt – dannet en ideell organisasjon som ifølge vedtektene ”arbeider for å bevare orda i det norsk språket hele” (*AMO – Astronomer mot orddeling* (ingen dato)). Hovedgrunnen til at det har vist seg vanskelig å motvirke stadig mer særskrivning, er at man ikke riktig vet hvilken eller hvilke årsaker som ligger i bunnen.

---

<sup>21</sup> Registrerte forekomster av ”glidende” sammenskriving og særskrivning fins i vedlegg 8.

I det språkvitenskapelige miljøet er særskrivning av sammensetninger vært gjenstand for stor faglig oppmerksomhet, bl.a. har Sakshaug (1992) og Walmsness 2000 [1999]) fra hver sin synsvinkel skrevet en monografi om emnet. Sistnevnte har i sin studie gått igjennom annen skandinavisk forskning på området. Når det gjelder denne forskningen, nøyer jeg meg med å vise til Walmsness' gjennomgang (op.cit.). I samtlige studier viser særskrivning av sammensatte ord seg som et markant rettskrivingsproblem. Det gjelder også Undervisningsministeriets undersøkelse (*Hvordan staver studentene* 2002). Under sammenlikning med en tilsvarende undersøkelse i 1992 karakteriserer man der veksten av feiltypen *sammensatte ord* i dansk skriftspråk fra 1990 til 1998 som dramatisk. Tallet på danske gymnasstiler med minst én feil av denne feiltypen har mer enn fordoblet seg fra 1990 til 1998 (op.cit.: 15). Ut fra de eksempler som er gitt, forutsetter jeg at det hovedsakelig dreier seg om særskrivingsfeil.

### 6.10.1 Underkategorier

Inndelingen av fokuskategorien i underkategorier vil her som ellers i studien bære preg av det som er hovedhensikten med dem: kaste lys over de særlig skriftspråksformelle vanskene innenfor hver fokuskategori som vokselevne har stått overfor ved eksamen. Dette og den ellers dype og brede forskning som er gjort på emnet samt en godt beskrevet sammensetningsgrammatikk i *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund o.fl. 1997), har tillatt meg å trække utenfor vanlige grammatiske stier ved subkategoriseringen av særskrivingsfeilene.

Det er noe ulike måter å klassifisere særskrivingsfeil på, men vanligvis deles de inn etter hvilken ordklasse det sammensatte ordet tilhører. Dermed rettes mye oppmerksomhet mot etterleddet, det såkalt semantiske kjerneleddet, fordi det er dette som i de aller fleste sammensetninger definerer ordklassen.

Jeg for min del har ønsket å kaste et sterkere lys på forleddet og har med tre unntak latt underkategoriene defineres av den ordklassen forleddet tilhører. Den ene av de tre øvrige underkategoriene (A) systematiserer særskrivinger av faste ordforbindelser/ uttrykk i form av sammensetning, listet opp i *Skriveregler* (Vinje 2006: 80 f.), samt særskrivingsfeil i sammenskrevet uttrykk som skiller seg betydningsmessig fra ditto særskrevet (op.cit.: 77). Eksempler er vist i oversikten nedenfor. Den andre (C) rommer alle særskrevne sammensetninger med proprium som ledd, og den tredje (J) systematiserer særskrivinger av det

jeg i mangel av noe bedre, har kalt ”seriekoplet” sammensetning, dvs. sammensetning med sideordnede/sidestilte ledd eller med ordgruppe som forledd.

Det er ellers viktig å minne om at en sammensetning kan inneholde ledd som selv kan være særskrevet, for eksempel den doble særskrivningen < billig bok handel>, som vi kan finne på et finurlig butikkskilt i Arendal. Forutsatt at vi her har står overfor to uregelrette særskrivinger, subkategoriseres disse slik: <billig bok>: D, <billigbok handel>: B. Med andre ord eksponerer sammensetningen to særskrivingsfeil som analyseres fra venstre mot høyre, og i dette tilfellet innplasseres i hver sin underkategori. Som antydnet ovenfor er det ved systematiseringen av særskrevne sammensetninger ikke skilt mellom sammensettingsmåtene, dvs. om leddene i det sammensatte ordet skulle ha vært føyd direkte til hverandre – eventuelt med fugeformativ – eller bundet sammen med bindestrek. Noen særskilt utskilling av såkalte ”bindestreksfeil” inkludert orddelingsfeil er altså ikke foretatt. Underkategoriene i fokuskategori 8 er disse:

- A. Særskrivning av fast ordforbindelse/uttrykk i form av sammensetning, og av sammenskrevet ordgruppe som skiller seg betydningsmessig fra ditto særskrevet: <hvor av> *hvorav* (adv.), <alt for> *altfor* (*altfor stor*) versus *alt for* (*alt for Norge*), <inn i> *inni* (*være inni rommet*) versus *inn i* (*gå inn i rommet*) o.a.
- B. Særskrivning av sammensetning med appellativ som forledd: <kultur arv> *kulturarv* (s.), <sidemåls undervisningen> *sidemålsundervisningen* (s.), <virkelighets nært > *virkelighetsnært* (adj.), o.a.
- C. Særskrivning av sammensetning med proprium som ledd: <Nord Amerika> *Nord-Amerika*, <Rattsø utvalget> *Rattsø-utvalget* (s.), <Sør-Amerika kunnskapen> *Sør-Amerika-kunnskapen* (s.), <distrikts Norge> *Distrikts-Norge* o.a.
- D. Særskrivning av sammensetning med determinativ eller pronomen som forledd: <en hver> *enhver* (pron.), <to stavelses ord> *tostavelsesord* (s.)\*, <5 åring> *5-åring* (s.) <jeg person> *jegperson*, <hun formen> *hunformen* (s.) o.a.
- E. Særskrivning av sammensetning med adjektiv som forledd: <lokal befolkningen> *lokalbefolkningen* (s.), <fler tallet> *flertallet* (s.) o.a.
- F. Særskrivning av sammensetning med verb som forledd: <ljuge sagaer> *ljugesagaer* (s.), <vaske børsten> *vaskebørsten* (s.) o.a.

- G. Særskrivning av sammensetning med preposisjon eller adverb som forledd: <i det> *idet* (subj.), <i fra> *ifra* (prep.), <over for> *overfor* (prep.), <nå tid> *nåtid* (s.), <attpå til> *attpåtil* (adv.) o.a.
- H. Særskrivning av sammensetning med årstall, bokstav/bokstavforbindelse eller initialord som forledd: <1200 tallet> *1200-tallet* (s.), <1840 årene> *1840-årene* (s.), <a endinger> *a-endinger* (s.), <TV språk> *TV-språk* (s.) o.a.
- I. Særskrivning av sammensetning med interjeksjon som forledd: <<Ja flertall> *ja-flertall* (s.), o.a.
- J. Særskrivning av ”seriekoplet” sammensetning: <lese og skrivevansker> *lese- og skrivevansker* (s.), <Nord og Sør Amerika> *Nord- og Sør-Amerika*, <enten eller> (et) *enten-eller* (s.), <øst - vest plasseringen> *øst-vest-plasseringen* (s.) <nær døden-opplevelser> *nær-døden-opplevelser* (s.) o.a.

\* Særskrivning av forbindelsen mellomledd - etterledd tilhører B.

### 6.10.2 Resultatpresentasjon

Med sine 473 regelbrudd er fokuskategori 8 Uregelrett særskrivning av sammensatt ord den største av fokuskategoriene. 156 (vel 62 %) av eksamensstilene inneholder denne feiltypen. Det tilsvarer i snitt 1,9 særskrivingsfeil pr. stil av totalmaterialet. Gjennomsnittet for de 156 stilene er 3 feil pr. stil. Over 28 % av stilene har 4 særskrivingsfeil eller mer. Fire stiler topper listen over antall regelbrudd med 13 hver (jf. tabell 30). Særskrivingsfeilene fordelt på underkategorier og gjennomsnittlig antall feil pr. tekst ser slik ut:



**Tabell 21: Uregelrett særskrivning. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent. Gjennomsnittlig antall regelbrudd pr. eksamensstil**

Underkategori	Antall	Prosent	Gjennomsnittlig antall regelbrudd pr. eksamensstil
A - Fast ordforbindelse	20	4,2	0,1
B - Forledd: appellativ	146	30,9	0,6
C - Sammensetning med proprium som ledd	100	21,1	0,4
D - Forledd: determinativ/pronomen	21	4,4	0,1
E - Forledd: adjektiv	20	4,2	0,1
F - Forledd: verb	7	1,5	0,03
G - Forledd: preposisjon/adverb	75	15,9	0,3
H - Forledd: årstall, bokstav/bokstavforbindelse eller initialord	34	7,2	0,2
I - Forledd interjeksjon	3	0,6	0,01
J - "Seriekoplet" sammensetning	47	9,9	0,2
Totalt	473	99,9	1,9

Substantiviske sammensetninger er den vanligste sammensetningstypen i norsk og sterkt produktiv. Det er derfor ikke merkelig at vi blant vokselevne finner de fleste særskrivingsfeilene i sammensatte ord med substantiv som forledd, jf. kategoriene B og C. Dette samsvarer med andre undersøkelser (jf. Sætre 1973; Walmsness 2000 [1999]). 100 (21,1 %) av regelbruddene gjelder sammensatt egennavn eller sammensetning med egennavn som ledd og gjør C til den nest største underkategorien. Andre interessante underkategorier å legge merke til er "seriekoplete" sammensetninger (J) og sammensetninger med årstall som forledd (H). Disse to gruppene utgjør henholdsvis 9,9 % og 7,9 % av særskrivingsfeilene og inntar plassene 4 og 5 etter underkategori G - Særskrivning av sammensatt ord med preposisjon eller adverb som forledd (15,9 %).

### 6.10.3 Forekomster av uregelrett særskrevne sammensetninger

I alt teller materialet 477 forekomster av sammensatte ord og ordgrupper som er særskrevet. Generelt høyfrekvente blant disse er sammensatte preposisjoner og adverb. To av dem er utsatt for et særlig særskrivingspress ved at de begge er tvilling – dog ikke enegget - til hver sin tilsvarende særskrevne utgave, et syntagme med en annen betydning: *ifølge* (prep.) – *i følge*

(prep.+ s.) og *altfor* (adv.) – *alt for* (pron. + prep.). Det er i alt 18 særskrivingsforekomster av disse i eksamensstilene. Når det gjelder sammensetningen *altfor*, ser den ut til å være på vikende front ved at særskrivingsformen nå later til å ha slått rot også i pressen, bl.a. i *Aftenposten* der den nærmest har etablert seg som eneform. Det minner oss lærere i voksenopplæringen på at vi ikke uten forbehold kan henvise elevene våre til blad og aviser for at de skal se og lære hvordan ord staves i norsk. Andre hyppig særskrevne ord av beslektet art er disse sammensetningene med preposisjonen *i* som forledd: <i det> *idet* (konj.): 14 forekomster, <i fra> *ifra* (prep.): 19, <i mot> *imot* (prep.): 8, <i steden for/ i stedenfor/ isteden for> *istedenfor* (prep.): 6 og <i mellom> *imellom* (prep.): 4 forekomster.

Har vokselevne hatt problemer med stor og liten forbokstav i sammensetninger med proprium som ledd, har de ikke hatt mindre problemer med sammenskrivingen av slike ord. Disse to rettskrivingsmessige sidene, initial og sammenskrivingsform, ved den slags sammensetninger henger for øvrig sammen (6.8.3). I vokselevnes eksamensarbeider har jeg talt 124 særskrevne forekomster. En systematisert oversikt over forekomstene ser slik ut:

## Tabell 22: Uregelrett særskrivning av sammensetninger med proprium som ledd.

### Totalt antall ordforekomster og tallmessig fordeling på sammensetningstyper

Sammensetningstype	Ordforekomster	Antall forekomster
Enkelt proprium + appellativ/proprium	<Cuba krisen> <i>Cuba-krisen</i> (s.) <Oslo folk > <i>Oslo-folk</i> (s.) <Snorre Edda> <i>Snorre-Edda</i> <Trysil Knut> <i>Trysil-Knut</i>	66
Appellativ/adjektiv/preposisjon + proprium	<Sør Amerika> <i>Sør-Amerika</i> <Latin amerika> <i>Latin- Amerika</i> <mellom Amerika> <i>Mellom-Amerika</i> <distrikts Norge> <i>Distrikts-Norge</i>	33
Appellativ/proprium + proprium + appellativ	<sør-amerika ekspert> <i>Sør-Amerika-ekspert/søramerikaekspert</i> (s.) <Kon-tiki flåten> <i>Kon-Tiki-flåten</i> (s.)	16
"Seriekopling"	<Nord og Sør-Amerika> <i>Nord- og Sør-Amerika</i> <sør og mellom Amerikas> <i>Sør- og Mellom-Amerikas</i> (gen.)	9
Totalt		124

I voksenopplæringens ettårige norskkurs skal deltakerne etter et kort skoleår ideelt sett ha tilegnet seg alle de kunnskaper og ferdigheter som i fagplanen er satt som læringsmål for den videregående skolen. Det innebærer at elevene bl.a. skal kjenne til og kunne nyttinggjøre seg termer og begreper som brukes i skolefaget norsk. Det er en formidabel oppgave for voksenpedagogene å hjelpe årskurselevne med dette, spesielt de elevene som har vært lenge borte fra skolen og ikke har hatt særlig nærkontakt med lesing og/eller skriving siden den gang. Det ligger i sakens natur at hovedinteressen vil være rettet mot termenes og begrepenes innhold, ikke mot deres ortografiske form. Mange norskfaglige ord vil være sammensetninger, og hvis ikke elevene fra før av kjenner til eller i løpet av årskurset har lært seg reglene for hvordan sammensatte ord skrives i norsk, vil de få vansker med å skrive slike ord korrekt ved skriftlig eksamen, særlig fordi de aller fleste sammensetninger ikke fins i de ordlistene og ordbøkene elevene har med seg som hjelpemiddel til eksamen. Allikevel er det etter mitt syn opplagt at en slik ”formsvikt” må trekke ned når resultatene fra fagdageksamen skal evalueres.

Mange vokselever har ved fagdageksamen 2001 og 2002 særskrevet sammensatte ord og benevnelser som er velkjente i skolefaget norsk. Inkludert 31 særskrivinger av sammensatte ord med årstall som forledd er det tale om 129 forekomster med utvilsom referanse til læringselementer i norskfaget. På tvers av underkategoriene kan jeg i fleng ramse opp disse eksemplene: <nynorsk forfatteren> *nynorskforfatteren* (s.), <forteller synsvinkel> *fortellersynsvinkel* (s.), <saga stilen> *sagastilen* (s.), <to stavelses ord> *tostavelsesord* (s.), <Wergeland tilhengerne> *Wergeland-tilhengerne* (s.), <Snorre Edda> *Snorre-Edda*, <Fredrikstad L'ene> *Fredrikstad-l-ene* (s.), <Jeg romaner> *jegromaner* (s.), <ljuge sagaer> *ljugesagaer* (s.), <tid og stedfestet> *tid- og stedfestet* (adj.), <a og en endelse> *a- og en-endelse* (s.) <1200 tallet> *1200-tallet* (s.), <1840 årene> *1840-årene* (s.) o.a. For å si det moderne: Her har både elever og lærere i voksenopplæringen et stort forbedringspotensial.

#### **6.10.4 ”Glidende” særskriving**

Motstykket til ”glidende” sammenskriving (6.9.4), ”glidende” særskriving, karakteriserer at deler av et ord er i ferd med å gli fra hverandre uten at fullt gjennomført særskriving kan konstateres. Igjen er det mellomromsstandarden i den enkelte tekst som er avgjørende, her for om vi i et gitt tilfelle har med en utglidning eller en særskrivingsfeil å gjøre. Når det er et tydelig observerbart mellomrom av en viss størrelse mellom deler av et ord, men

mellomrommet er klart mindre enn det som kan sies å være standardstørrelsen for ordmellomrom i en tekst, står vi overfor det jeg tidligere har kalt uregelrett særskrivning underveis (3.8.3). Det er i overveldende grad i avledninger og sammensatte ord ”glidende” særskrivning forekommer ved at affiks og avledningsbase eller leddene i en sammensetning er i ferd med å gli fra hverandre. I noen tilfeller gjelder utglidningen bøyningssendelser, enkeltbokstaver og bokstavgrupper.

I materialet har jeg registrert 419 sikre tilfeller av ”glidende” særskrivning. Disse er spredt på 150, altså om lag halvparten, av vokselevenes eksamensstiler. I 395 av tilfellene rammer utglidningen (i eksemplene markert med vinkelparentes >) orddannende ledd: *novelle>samlingen* (s.), *sove>værelset* (s.), *ned>tur* (s.), *ytrings>frihet* (s.), *tre>årsperiode* (s.), *for>virring* (s.), *kom>promiss*(s.), *historiefor>falskning* (s.), *viktig>heten* (s.) ,*person>ligheten* (s.), *Well>haven* (s.), *forut>bestemt* (adj.), *bekymrings>løs* (adj.), *nå>værende* (adj.), *gjen>tatte* (adj.), *skrift>like* (adj.), *hen>speiler* (v.), *opp>fattes* (v.), *til>kommer* (v.), *an<tageligvis* (adv.), *hvor>for* (adv.), *kan>skje* (adv.), *og>så* (adv.), *i>mellom* (prep.), *i>stedenfor* (prep.), *i>det* (subj.) o.a.

I de øvrige 24 tilfellene er det bøyningssendelser og andre orddeler som er gjenstand for utglidningen: *debatte>en* (s.), *<Sør Amerika ekspert>en> Sør-Amerika-eksperten* (s.), *leng>tet* (v.), *bok>sen* (s.), *naturali>s>mens*(s.), *<på>ske øya> Påskeøya* (s.), *retti>g>heter* (s.), *per>sonbeskrivelsene* (s.), *sam>ar>beid* (s.), *si>tuasjon* (s.), *spør>småls>tegn* (s.), *spørs>mål>stegn* (s.), *tid>srom* (s.), *<Ray>mon skikkelsen> Raymon-skikkelsen* (s.), *i>nn>ser* (v.), *vir>kelig* (adj.), *vi>dere* (adj.) o.a.

Det er om en ser på eksemplene ovenfor og de andre realisasjonene av ”glidende” særskrivning en finner i registeret bak (vedlegg 8), liten tvil om at det er i de sammensatte ordene den uregelrette særskrivningen har sitt arnested. Dette og at særskrivning av sammensatte ord i empiriske undersøkelser, også i min, viser seg som en svært frekvent feiltype, gjør det naturlig og logisk at oppmerksomheten hos dem som er opptatt av særskrivningsfenomenet, retter seg mot de sammensatte ordene. Argumentene for å bekjempe feiltypen er derfor knyttet til verdien av å opprettholde sammensatte ord som *ord* i skriftspråket liksom de er det i sin intonasjonelle form i talespråket. Walmsness (2000 [1999]) er blant dem som bruker dette argumentet. For meg er denne slags avspeiling av tale i skrift i seg selv ikke så viktig – det er mangt i norsk skriftspråk som ikke reflekterer prosodiske fenomener i talemålet – og ofte heller

ikke bør gjøre det. Et viktigere aspekt er, som jeg ser det, de kommunikative hensyn som taler for at særskriving av sammensatte ord bør bekjempes. Walmsness understreker også dette argumentet, men går videre, dvs. utenfor for de sammensatte ordenes domene, ved å advare mot de negative effekter som fragmentering av ordkonstituerende språk tegn generelt skaper for kommunikasjonen (op.cit.: 125). Her er han kommet nær inn på det som jeg mener er det viktigste argumentet for ikke å akseptere særskriving av sammensatte ord: smittefaren. Min erfaring fra arbeidet i skolen og som funnene av ”glidende” særskriving i denne undersøkelsen indikerer, er at tendensen mange elever har til å særskrive leddene i sammensetninger, er – om enn langsomt – i ferd med å spre seg til også å gjelde andre deler av et ord. At smitten har nådd avledningsledd er åpenbart, men her kan noe av forklaringen være den at mange skrivere ikke er klar over forskjellen på sammensatte og avledete ord, og derfor skriver dem på samme måte. Verre er det om bøyningssendelser, stavelser og bokstaver skilles ut som selvstendige enheter, for da kan vi på sikt komme til å i sitte igjen med et håndskrevet norsk fullt av løse elementer helt uten semantisk innhold. I et slikt perspektiv er det viktig å begrense smitten selv om smitekilden, særskriving av de sammensatte ordene, nok ikke lenger lar seg fjerne. Til det har utviklingen gått for langt, mye på grunn av svak innsats fra skolens side og nye, private skriftspråkkonvensjoner i toneangivende språklige omgivelser, for eksempel i reklamen, som ikke ser det som viktig å følge regelen om å skrive sammensatte ord i ett. Heller ikke er det særlig mye støtte å finne for korrekt sammenskriving i datamaskinelle retteprogrammer og mobiltelefoners automatiserte stavingssystemer.

Under henvisning til egen og andres forskning fremhever Walmsness skoleelevers mangelfulle morfologiske kunnskaper og problemer med skriftforming som viktige årsaker til særskriving og stavfeil generelt (op.cit.: 110 ff.). Når grammatikk som læringsemne i skolen reduseres til et minimum, blir det desto viktigere å legge vekt på skriftforming i undervisningen. Særlig synes kvalitativt god og flytende håndskrift å ha betydning for mestring av ordgrenser i skriveprosessen (op.cit.: 125 f.). Mine funn indikerer en tilsvarende korrelasjon mellom håndskriftkvalitet og ferdigheter i rettskriving, særlig på området sammen- og særskriving. Mitt klare inntrykk er at voksenlever med en ujevn, stakkatopreget håndskrift gjør eller er i ferd med å gjøre flere særskrivingsfeil enn medelever som har en kvalitativt bedre og mer leselig håndskrift.

I voksenopplæringens årskurs i norsk gis det lite rom for å hjelpe deltakerne til bedre innsikt i norsk grammatikk. Til det er tiden for knapp, læringsemnene for mange og de grammatikkunnskapene mange deltakere bringer med seg fra tidligere skolegang, for dårlige. Dessuten står vi i skriveopplæringen for voksne ofte over et avlæringsproblem fordi visse skriftspråklige skavanker i mange tilfeller er så grundig innarbeidet at de først må avlæres før bedre ferdigheter kan etableres. En slik prosess krever ressurser i form av undervisningstimer og andre støttende tiltak som vi voksenpedagoger bare kan drømme om. I forsøket på å demme opp for ukorrekt særskrivning og særskrivningstendenser er det imidlertid et par enkle pedagogiske grep som kan brukes. For det første bør læreren understreke korrelasjonen mellom sammensatte ord som intonasjonsenheter i talemålet og sammensatte ord som sammenskrevne enheter i skriftspråket. Selv om ikke alle sammensetninger kan pedagogisk forklares og belyses ut fra talespråklige forhold, så kan mange av dem det. Det er her avspeilingen av tale i skrift kommer inn – som pedagogisk hjelpemiddel. For det andre bør læreren bære nøye med å påpeke og få vedkommende elev til å rette opp tilfeller av ”glidende” særskrivning i sine skriftlige arbeider. Ofte er tendensen til å særskrive knyttet til elevens håndskriftsvaner. Læreren gjør eleven en bjørnetjeneste ved å la forekomster av ”glidende” særskrivning passere uten gjøre eleven oppmerksom på dem fordi forekomstene ikke oppfattes som regelbrudd.

### 6.11 Fokuskategori 9 - Uregelrette bøyningendelser

Når en final bokstav eller bokstavforbindelse endrer et ords grammatiske struktur eller funksjon i strid med regler i normativ grammatikk, er det tale om en uregelrett endelse som innplasseres i fokuskategori 9. Kriteriet er altså at bokstaven eller bokstavforbindelsen har grammatisk funksjon. Noen dyptpløyende grammatisk analyse legger denne studien ikke opp til, men grenseoppgangen mellom grammatisk og ikke-grammatisk funksjon kan illustreres på denne måten: Uregelrett tillagt <-e> i <mere> for *mer* (adj.) og <-s> i <passendes> for *passende* (adj.) har ikke-grammatisk funksjon. Disse ”endelsene” defineres som ortografiske regelbrudd og inngår i restkategorien. Derimot er final <-tes> i <syntes> for presensendelsen *-(e)s* i *syn(e)s* (v.) en uregelrett grammatisk endelse fordi den regelstridig har endret verbets bøyningsmorfematiske struktur i presens. Determinativ, adjektiv og pronomener som ikke kongruerer med det ordet det bestemmer eller erstatter, regnes også som endelsesfeil, for eksempel <sitt> for *sin* (*eksistens*) og (*mennesket*) – <den> for *det*.

Flesteparten av endelsene er identiske med det som defineres som bøyningsendelser (bøyningsformativer) i gjengs norsk grammatikk. Ukorrekt bøyning sendelse kan vi også finne i første ledd i sammensetninger, for eksempel når adjektivet *langtrekkende* er skrevet <langtrekkende> der bortfall av bøyningsmorfemet *-t* i førsteleddet bryter med reglene for adjektivets bøyning som adverbial. Dessuten inkluderer kategorien ukorrekt bortfall eller tillegg av genitivs *-s*, som ikke defineres som et bøyningsmorfem i norsk (Næs 1965: 160; Faarlund ofl. 1997: 19). Uregelrett bruk av såkalte genuskillende endelser har sin naturlige plass i kategorien selv om det fra et grammatisk synspunkt kan diskuteres om forskjellige suffikser i substantivet alene er et tilstrekkelig argument for å regne med forskjellige genus (Enger og Kristoffersen 2000: 69). I lys av undersøkelsens formål har jeg ikke sett noen grunn til å la disse reservasjonene påvirke utformingen av kategorimodellen som dermed omfatter endelser av noe ulik grammatisk karakter, men som alle av praktiske grunner er samlet under én paraply.

Som nevnt tidligere omfatter kategorien også stavingsfeil som i et ords skriftlige struktur kan sies å ha oppstått ved at endelse er lagt til ordstammen, men feilen identifiseres og registreres bare som spesifikk feil når endelsen er korrekt, for eksempel sammentrekning av substantivet *tittelen* i best. f. ent.: <titlen> (3.8.4). Sekundærfeil, for eksempel <jæ> ”forårsaket” av uregelrett endelse <-t> i <skjært> for korrekt *-et* i *skåret* (v. pf.pt.) regnes her som ellers ikke med i feilstatistikken (5.4). Dette er i samsvar med rettepraksis i skolen når vi retter hele den ukorrekte formen <skjært> som én feil. Når det gjelder ”endelsen” *-ende*, som er et adjektivsuffiks, gjelder den vanligste feilskrivningen bortfall av ”stum” <d> (fokuskategori 2). Men når suffikset er byttet om med et perfektum partisipp-morfem, teller ombyttet som endelsesfeil.

I noen tilfeller har det oppstått tvil om en gitt uregelrett final bokstav eller bokstavforbindelse bør betraktes som en feilaktig grammatikkendelse eller like gjerne kan oppfattes som et rent ortografisk regelbrudd. Det gjelder især der hvor ”endelsen” kan sies å ha svak grammatisk funksjon, og hvor det overfor elevene kan være vel så hensiktsmessig å forklare regelbruddet ut fra ortografiske som ut fra grammatiske regler. Det mest frekvente regelbruddet av dette slaget er feilaktig dobbeltkonsonant i <ett> (tallord) for *et* (art.) eller motsatt: enkeltkonsonant i <et> for *ett*. Begge ordene hører til ordklassen determinativer, og betydningsforskjellen er minimal. Om man ”tar ett skritt” eller ”tar et skritt”, kan det reelt sett gå ut på det samme. Normativt har man tatt konsekvensen av dette ved å godkjenne både *ett av*

og *et av* i uttrykk som *ett/et av heftene*. Forskjellen er her først og fremst av prosodisk karakter: sterkt respektive svakt trykk avgjør om determinativene oppfattes som ubestemt artikkel eller tallord – for å bruke tradisjonell terminologi. I tilfeller som dette har jeg – når regelbruddet er utvilsomt – identifisert det som et ortografisk regelbrudd og innplassert det i vedkommende fokuskategori – her i fokuskategori 4 Uregelrett dobbeltkonsonant respektive fokuskategori 5 Uregelrett enkeltkonsonant. I ordregistrene vil det ellers alltid komme fram i hvilken fokuskategori et gitt regelbrudd er plassert.

Avslutningsvis vil jeg legge til at det hist og her i elevarbeider dukker opp feilaktige syntaktiske konstruksjoner som inneholder en uregelrett endelse, men hvor det er vanskelig å si om endelsesfeilen er årsak til totalfeilen, eller om det er omvendt. Det hender at konstruksjonen er så innfløkt i et feilrettingsperspektiv at den i sin helhet må strykes og erstattes av en ny konstruksjon, en rettemetode som det er svært lett for læreren å ty til, men så langt som mulig bør unngås. Jeg har i mitt skolearbeid prøvd å begrense denne retteformen mest mulig fordi erfaring tilsier at det i en aldri så ”umulig” frase eller ytring ofte fins et eller annet konkret element å gripe fatt i. Poenget er å få tak i det språklige elementet som er årsak til floken, og som kan skilles ut som primærfeil. Et eksempel er denne substantivfrasen <en av vores viktigste kulturarver> (elev nr. 46). Dette er en fullt logisk konstruksjon semantisk sett, men likevel ikke i samsvar med normativ grammatikk. Her er det viktig å rette elevens oppmerksomhet mot ordet *kulturarv* som er et ikke-tellelig substantivabstrakt. Hadde substantivet vært tellelig, ville hele syntagmet framstått som språklig uproblematisk – bortsett fra determinativet <vores> som både ortografisk, bøyingsmorfematiske og helt uavhengig av den språklige konteksten uansett er ukorrekt i skrift. Med andre ord kan den uregelrette flertallsendelsen <-er> i <kulturarver> identifiseres som primærfeil. En annen sak er om flertallsbøyningen av *kulturarv* i denne sammenheng bør betraktes som et regelbrudd (Faarlund o.fl. 1997: 145), men i denne undersøkelsen er flertallsendelsen registrert som endelsesfeil.

### 6.11.1 Underkategorier

Endelsesfeilene er systematisert i underkategoriene Uregelrett tillagt (T), bortfalt (B) og ombyttet (O) endelse eller del av endelse. Bortfalt endelse registreres der hvor endelse i det hele ikke er markert. For at en ukorrekt endelse skal kunne registreres som ombyttet, må den være komplett. Ettersom det ikke opereres med nullendelse/nullmorfem, har denne framgangsmåten



som konsekvens at for eksempel bortfalt *-t* i <de> *det* (pron./det.) er å betrakte som en bortfalt endelse (B) mens ukorrekt <-t> for korrekt *-n* i <det> *den* (pron./det.) registreres som en ombyttet endelse (O). Feilskrivningen <det> for *de* (pron./det.) blir følgelig plassert i kategorien for uregelrett tillagte endelser (T).

I tillegg til de tre nevnte subkategoriene kommer kontraksjons- (K) og ekspansjonsfeil (E), jf. eksempelet <titlen> *tittelen* (s.) ovenfor. For å se hvordan feilskrivninger av typen <vidre> *videre* (adj.) og >lærerene> *lærerne* (s.) kvantitativt slår ut i materialet, har jeg skilt disse ut og innlemmet dem i K og E – alt ettersom det ene eller det andre har inntruffet. I realiteten er det i alle tilfeller tale om bortfall respektive tillegg av vokalbokstaven <e> **i forkant** av en endelse. Dermed blir også feilskrivninger som <vein> *veien* (s.) og <sagan> *sagaen* (s.) å regne som kontraksjonsfeil mens skrivemåtene <bedere> *bedre* (adj.) og <ensomeste> *ensomste* (adj.) innplasseres i kategorien for ekspansjonsfeil. For fullstendighetens skyld har jeg i ordlista bak markert hvilken bøyingskategori det enkelte regelbrudd er knyttet til (jf. Faarlund o.fl.1997: 18 ff.).

### 6.11.2 Resultatpresentasjon

Ved å undersøke bøyingsendelser i vokselevenenes eksamenssvar får man en god indikasjon på denne elevgruppas grammatikkunnskaper. Fra en voksenpedagogs synsvinkel er resultatet skuffende: 367 endelsesfeil tilsvarer 1,5 feil pr. stil og gjør denne fokuskategorien til undersøkelsens nest største. Feilene fordeler seg på underkategoriene slik denne tabellen viser:

**Tabell 23: Uregelrett bøyingsendelse. Totalt antall regelbrudd. Fordeling på underkategorier i tall og prosent**

Underkategori	Antall	Prosent
Tillagt endelse	48	12,8
Bortfalt endelse	168	45,9
Ombyttet endelse	78	21,3
K: Uregelrett kontraksjon	21	5,5
E: Uregelrett ekspansjon	52	14,5
Totalt	367	100

Så mange som nærmere 46 % av fokusfeilene skyldes at bøyningsendelse eller del av slik endelse mangler, hovedsakelig det første. Dette er den største underkategorien, deretter følger endelsesombytter (21,3 %) og ekspansjonsfeil (14,5 %).

Ved å knytte de ulike typene av endelsesfeil opp mot de vanlige bøyingskategoriene i norsk, får vi et godt bilde av hva slags bøyningendelser (i rangert rekkefølge) vokselevnene strir mest med i bokmålet:

**Tabell 24: Fokuskategori 9. Antall regelbrudd ordnet i underkategorier og tallmessig fordelt på bøyingskategorier (i rangert rekkefølge)**

BØY.KAT.	Bestemthet	Numerus	Genus	Tempus	Infinitiv	Grad	Genitiv	Totalt
UND.KAT.	Antall	Antall	Antall	Antall	Antall	Antall	Antall	
T	5	19	15	1	4	3	1	48
B	73	59	12	7	5	5	7	168
O	2	10	28	25	14	0	0	78
K	13	1	0	0	0	7	0	21
E	34	16	0	0	0	2	0	52
<b>Totalt</b>	126	105	55	33	23	17	8	367

De mest frekvente endelsesfeilene finner vi i bøyingskategoriene nevnt nedenfor.

#### 6.11.2.1 Bestemthetsbøyning

Som det går fram av tabell 24, er det bestemthetsbøyningen som hyppigst er rammet av endelsesfeil. I særlig grad dominerer bortfalls- og ekspansjonsfeilene: 73 respektive 34 feil. Det er tre forhold som sterkest bidrar til dette. For det første sløyfer mange informanter final <t> i bestemt form entall av nøytrumssubstantiv. De skriver for eksempel <bilde> for *bildet* (s.), <markede> for *markedet* (s.) osv. Jeg har registrert 22 forekomster av uregelrett bortfalt final <t> i intetkjønnsord. For det andre viser fenomenet ”dobbelt bestemmelse” seg vanskelig å beherske. I substantiv der finalt bestemthetsmorfem ville vært normalt, sløyfes ikke sjelden dette slik at vi får enkeltbestemt bøyning som i <den videregående skole> *den videregående skolen*, <det nynorske språk> *det nynorske språket* o.a. Det tredje forholdet gjelder uregelrett ekspansjon under bestemthetsbøyning av adjektiv som slutter på *en* og substantiv på *er*. Eksempler her er <egene> *egne* (adj.), <voksene> *voksne* (adj.), <forfatterene> *forfatterne* (s.),

<motstanderenes> *motstandernes* (s. gen.) osv. Av de 13 kontraksjonsfeilene er halvparten av den velkjente sorten der ordstammen feilaktig er trukket sammen i bestemt form entall, eksempelvis <reglen> *regelen* (s.), <tittlen> *tittelen* (s.), <omverdens> *omverdenens* (s. gen.), <søstra> *søstera* (s.). De øvrige gjelder ukorrekt kontraksjon av *en*-endelse: <vein> *veien* (s.), <sagan> *sagaen* (s.), <søstern> *søsteren* (s.) o.a.

#### **6.11.2.2 Numerusbøyning**

Mange feil i tallbøyningen skyldes også bortfalt endelse. Det er 59 regelbrudd av denne typen. Endelsesbortfallet gir seg i hovedsak til kjenne på to måter – enten ved at et substantiv mangler tallmarkerende endelse eller ved manglende tallkongruens mellom kjerneord og adledd i en frase: *få* <ungdom> *ungdommer* (s.), *de store* <dikter> *diktere/dikterne* (s.), <nordnorsk> *nordnorske* (adj.) *dialekter*, *de er* <fåtallig> *fåtallige* (adj.) o.a. Manglende samsvarsbøyning kan også skyldes at en flertallsendelse er feilaktig tillagt: *forankringen er* <virkelige> *virkelig* (adj.), *en indre* <stemmer> *stemme* (s.) o.a. Videre er tallbøyningen heller ikke spart for ombytte- og ekspansjonsfeil: *andre land* - <dens> *deres* (det.) *markeder*, <kvinnen> *kvinnene* (s.) - *sterke og selvstendige*, *de* <voksnes> *voksnes* (adj./subst.) *råd*, <egene> *egne* (adj.) *opplevelser* o.a.

#### **6.11.2.3 Genusbøyning**

Mer enn halvparten (28) av de 55 uregelrette genusendelsene kan defineres som ombytter. De øvrige klassifiseres som tillagte (15) og bortfalte (12) endelser. Nøytrumsmarkerende <t> i endelse er enten ombyttet eller fjernet i 26 av tilfellene mens den er feilaktig markert i 22 tilfeller hvorav 7 gjelder uregelrett tillagt <-t> under intetkjønnsbøyning av adjektiv som slutter på *ig*, *lig* og *sk*: <øvrigt> *øvrig* (adj.), <kvinnelig> *kvinnelig* (adj.), >norskt> *norsk* (adj.) o.a. Liksom ved numerusbøyningen er mange ukorrekte genusendelser ellers resultat av sviktende kongruensbøyning, særlig hyppig i fraser av typen *sitt eget liv og sin egen eksistens* der de sideordnede kjerneordene av ulik genus ikke tillater felles adledd. Det blir derfor feil å skrive <sitt eget liv og eksistens>.

#### **6.11.2.4 Tempusbøyning**

I denne underkategorien skiller verbet *synes* seg markant ut. Av 33 uregelrette tempusendelser gjelder 20 av dem ombyttet endelse i dette verbet. I 19 tilfeller er presensendelse *-(e)s* skiftet ut med preteritumendelse *-tes*, i ett tilfelle er det motsatt.

At verbet *synes* her framstår som et problemverb, overrasker ikke – alt i 1933 registrerte Bergersen hyppig feilskrivning av dette verbet (Bergersen 1957: 84). I sin undersøkelse 1946-47 fant han til sammen 196 uregelrette forekomster av verbformene *synes* og *syntes*. Vi må gå ut fra at ombyttet bøyningsendelse utgjør en stor del av disse funnene (Bergersen 1957: 74-75). Videre har Wiggen (1992) og Melby (2005) registrert endelsesombytte i verbet *synes*, hos den siste utelukkende i form av uregelrett tillagt <t> i presensmorfem. Melby anser ikke *t*-tillegget som lydrett, men likevel knyttet til dialektale forhold (Melby 2005: 63). Min undersøkelse gir ikke holdepunkt for å hevde at utskifting av presensmorfemet til fordel for preteritums morfemet i *synes* skyldes talemålsforhold, selv om mye tyder på at de to verbtidene av mange uttales tilnærmet likt. I Danmark, hvor denne skrivefeilen er svært alminnelig (jf. for eksempel Noesgaard 1945: 56), er forskerne imidlertid ikke i tvil. Erik Oxenvad (1959) sier at formen *syntes* ofte brukes feilaktig i stedet for *synes*, fordi *t*-en nesten ikke høres i dagligtalen. Forklaringen følges opp av Aage Hansen (1965): ” I ét tilfælde er det en meget almindelig fejl, især forekommende i skolestile, at bruge datidsform for nutidsform, nemlig *syntes* for *synes*. I talesprog kan de to former lydlig falde sammen og det er dette der er årsagen til fejlen.”

#### 6.11.2.5 Grafemene <r> og <t> i bøyningsendelse

I Danmark skaper konsonanten <r> store problemer for skrivende elever og studenter, så store at man i feilanalyser har etablert en egen R-kategori som omfatter både uregelrett <r> i endelse og inne i ordet (jf. eksempelvis Noesgaard 1945; *Hvordan staver studenterne* 2002). Årsaken sies å være at fonemet /r/ kan være vanskelig å høre på dansk, noe som fører til hyppig bortfall av <r> i skrift (Heltberg 1990: 72 ff.). Et tilsvarende stort problem skaper bortfalt <r> ikke i norsk skriftspråk. I bøyningsendelse gjelder bortfallet i første rekke verbenes presensform – naturlig nok mest synlig i feilanalyser med informanter fra talemålsområder uten hørbar /r/ i presens (jf. eksempelvis Wiggen 1992). I mitt materiale er *r*-bortfall i bøyningsendelse begrenset til to tilfeller: <få> *får* (v.pres.) og <klare> *klarer* (v.pres.).

En klart tydeligere norsk parallell til de skriftspråksformelle vanskene ”stum” <r> skaper for danske skolelever, ser ikke-uttalt eller nesten ikke uttalt <t> i bøyningsendelse å være. Vanskene skriverne møter, er de samme som ved andre ”stumme” konsonantbokstaver: Når skal <t> markeres, og når skal den det ikke? Ovenfor har jeg vist at final <t> i flere tilfeller har falt bort i bestemt form entall av intetkjønnsord mens <t> i nesten like mange tilfeller er lagt til i presensendelsen av verbet *synes* (6.11.2.1; 6.11.2.4). Analogisk tillagt <-t>

nøytrumsformen av adjektiv på <(l)ig> og <sk> (6.11.2.3), må også tas med i denne forbindelse. Enda mer illustrerende for forvirringen er forekomsten av tillagt <t> i infinitivsendelse: (å) <forholdet> *forholde* (v. inf.), (å) <skrivet> *skrive* (v. inf.) o.a. Feilskrivningen <forholdet> for *forholde* viser at de to ”formene” oppfattes som likelydende ettersom supinumsformen av dette verbet jo er *forholdt*. Det er med andre ord ikke tale om en ombyttet infinitivendelse, men om en ”stum” <t> som er tillagt.

”T-feil” er velkjente og frekvente i undersøkelser av norske skolebarns skriftspråk, særlig i form av bortfalt final <t> i bestemt form entall av intetkjønnsord (jf. eksempelvis Bergersen 1957; Wiggen 1992; Melby 2005). Dersom den ortofonpregede skriveopplæringen i småskolen ikke suppleres med grammatikkunnskaper oppover i skoleårene er det fare for at man i voksen alder fortsetter å bruke grammatiske ordformer i strid med den normative grammatikkens regler. For skriftspråksystemets del vil slike og andre grammatiske regelbrudd i voksenbefolkningens skriftlige utøvelse generelt og på sikt kunne være mer truende enn rent ortografiske skrivefeil. Derfor bør parolen ”Skriv som du taler!” ikke erstatte normgrammatiske regler i den videregående skriveopplæringen. Det hjelper heller ikke elevene at grammatikkunnskapene og -bevisstheten bare er sånn passe til stede. Da er faren for regelstridige analogier og hyperkorreksjoner åpenbar. Det har bl.a. undersøkelsen av bøyningssendelser i vokselevers skriftlige eksamensarbeider vist.

## **6.12 Fokuskategori 10 - Uregelrett bruk av ord/ordformer**

Denne fokuskategorien skiller seg fra de øvrige ved at den ikke omfatter materialets samtlige forekomster av de regelbrudd kategorien definerer, bare et begrenset utvalg av dem. Det gjør kategorien mindre kvantitativt sammenlignbar med de andre fokuskategoriene. Interessen har først og fremst vært av kategori-intern art og ikke rettet mot hvordan kategorien som helhet kvantitativt kommer ut forhold til de andre fokuskategoriene. Kategoriens variabler er presentert tidligere (3.8.5).

### **6.12.1 Resultatpresentasjon**

Fokuskategori 10 inneholder 250 regelbrudd i form av ombytte og er med den begrensning jeg har nevnt ovenfor, en relativt stor feilkategori. Gjennomsnittlig antall ordbruksfeil pr. tekst er

1,0. Av 251 eksaminander har 120 (47,8 %) gjort slike feil. 14 av eksaminandene står hver for 4 feil eller flere – opp til 8. Regelbruddene fordeler seg som følger:

**Tabell 25: Uregelrett bruk av ord/ordformer. Ombytter - antall og tallmessig spredning**

Ordpar:	og - å	lenger - lengre	ovenfor - overfor	hver(t) - vær(t)	de - dem	godt - gått	Totalt
<b>Undergrupper:</b>							
<og> å	84						84
<å> og	68						68
<lenger> lengre		1					1
<lengre> lenger		18					18
<ovenfor> overfor			19				19
<overfor> ovenfor			0				0
<hver(t)> vær(t)				1			1
<vær(t)> hver(t)				3			3
<de> dem					49		49
<dem> de					6		6
<godt> gått						1	1
<gått> godt						0	0
Totalt	152	19	19	4	55	1	<b>250</b>

Både Wiggen og Tislevoll peker på at komparativformene *lenger* (adv.) og *lengre* (adj.) ofte blandes sammen (Wiggen 1992: 574) og Tislevoll 1998: 74). I den grad funnene ovenfor gir uttrykk for en generell tendens, går den ut på at *lengre* (adj. komp.) brer seg på bekostning av *lenger* (adv. komp.). 18 av 19 forekomster peker i den retning. Når det gjelder preposisjonene *ovenfor* og *overfor*, er denne ubalansen enda tydeligere: I alle de 19 tilfellene av kontaminasjon har *ovenfor* erstattet *overfor*. Sammenblandingen har utvilsomt sammenheng med at den lydlige og/eller semantiske distinksjonen mellom parordene i talemålet generelt er fraværende – mer eller mindre (jf. Tislevoll 1998). Når den regulerende motvekten i form av grammatisk bevissthet hos skriverne og kunnskap om reglene heller ikke er til stede, vil det ene av parordene kunne overta funksjonsområdet til det andre også i skrift. Det mest slående og

aktuelle eksemplet på dette fenomenet er subjunksjonen *når* som i hvert fall i elevtekster har sjaltet ut *da* som tidssubjunksjon (3.8.5.2)

Når det gjelder ”konkurransen” mellom kasusformene *de* og *dem* (pers. pron 3. p. fl.), synes tendensen i mitt materiale å være den samme: Subjektsformen *de* dominerer regelstridig over objektsformen *dem* i forholdet 8 : 1. Om dette avspeiler en generell tendens i bokmålet, er vanskelig å bedømme fordi talemålsbakgrunnen til en skriver uten nødvendig grammatikkunnskap vil kunne tippe valget av kasusform den ene eller andre veien avhengig av om vedkommendes dialekt har *de* eller *dem* som eneste kasusform. Overrepresentasjonen av *de*-formen samsvarer imidlertid med de funnene Tislevoll har gjort i sin undersøkelse av studenters norskferdigheter.

Voksenelevne 2001/2002 har i svært liten grad forvekslet ordparene *hver(t)* (det.) / *vær(t)* (v.) på den ene siden og *godt* (ad.) og *gått* (v.) på den andre. Funnene er så få at de ikke gir grunnlag for å peke ut noen tendens.

### 6.12.2 ”og/å-feil”

I de norske feilanalysene jeg kjenner til, representerer distribusjonen av konjunksjonen *og* og subjunksjonen *å* det mest frekvente ordbruksproblemet. Forvekslingen av disse høyfrekvente småordene antas i det hele å være den vanligste feilen i norsk skriftspråk – så vel blant skolebarn og -ungdommer som blant voksne (jf. Wiggen 2007 [1996]). Mange vokselever har gjort feilen. Av denne undersøkelsens 251 informanter svarer 77 (30,7 %) av dem for 152 ombytter av morfemene *og* og *å*. Vel 60 % av fokuskategoriens regelbrudd er dermed ”og-/å-feil”. Det er noen flere funn av uregelrett brukt <og> (84) enn av uregelrett <å> (68). Ordnet etter alder ser fordelingen av feilbrukere slik ut:

**Tabell 26: Informanter med ”og/å-feil”. Totalt tall og fordeling på aldersgruppene i tall og prosent**

Aldersgruppe	20 – 25 år	% av ald.gr. (89)	26 – 35 år	% av ald.gr. (112)	36 – 45 år	% av ald.gr. (37)	> 46 år	% av ald.gr. (13)	Tot.	%
<b>og/å-ombytte</b>										
<og> å	13	14,6	16	14,2	1	2,7	1	7,7	31	40,3
<å> og	15	16,8	15	13,4	3	8,1	1	7,7	34	44,2
<og> å + <å> og	3	3,4	7	6,3	2	5,4	0	0,0	12	15,6
Totalt	31	34,8	38	33,9	6	16,2		15,4	77	100,0

*Merknad: Antall informanter i aldersgruppen i parentes*

Bare i aldersgruppen 36 – 45 år finner vi et visst overforbruk av subjunksjonen å. I de andre aldersgruppene er det en nokså tydelig overvekt av uregelrett <og>. Ombyttet <å> og er imidlertid gjort av noen få (3) flere informanter enn ombyttet <og> å om vi ser bort fra de 12 informantene som har gjort begge deler.

Wiggen konstaterer i sin undersøkelse at uregelrett bruk av *og/å* i barneskolen kulminerer i 3. og 4. klasse for deretter å avta fram mot 6. klasse. Denne utviklingen setter han i sammenheng med en dreining i læringsmetodikken fra en visuelt preget stavingsmetodikk i de første skoleårene til en mer teoretisk preget grammatikkundervisning fra og med 4. klasse. Allikevel regner han det som sikkert at mange elever gjennom alle barneskoleårene vil fortsette å stave etter de fonem-/grafemreglene de har lært i i småskolen (Wiggen 1992: 705 f.). Melby har på sin side og med utgangspunkt i ombyttet <å> og ikke funnet noen videre nedgang i feilbruken av *og/å* fra 6. til 10. klasse (Melby 2005: 117 f.). En del av de elevene det her er tale om, fortsetter før eller seinere videregående opplæring som voksne uten å bringe med seg den grammatiske ballasten som er nødvendig for å bruke junksjonene *og* og *å* korrekt. Det den tabellariske oversikten ovenfor (tabell 26) viser, er at det er de to yngste aldersgruppene som relativt sett og i betydelig grad har de største vanskene i så måte. Med forbehold om hva den tallmessige overrepresentasjonen av informanter 20 - 35 år i denne undersøkelsen kan bety, tyder *og/å*-problemene hos disse på en generelt svakere grammatikkforståelse enn hos de eldre informantene, dvs. de som er 36 år eller eldre. Ut fra det vi vet om den synkende status grammatikkopplæringen i grunnskolen har hatt de siste 20 årene, er det ikke urimelig å anta at de eldre vokselevne i sin tidligere skolegang bl.a. har lært mer om riktig grammatisk



distribusjon av konjunksjonen *og* og subjunksjonen *å* enn sine yngre medelever. Dette er noe lærere i voksenopplæringens ettårige norskkurs kan ta med seg når de under et sterkt tidspres og ”i spagaten” mellom en ortografisk betont og en grammatisk forklarende tilnærming skal hjelpe deltakerne med å forbedre ferdighetene på dette tradisjonelt skriftspråkproblematiske feltet.

### 6.13 Restkategorien

Kategorien samler opp ortografiske regelbrudd som ikke har plass i fokuskategoriene (3.8.6).

Underkategoriene er disse:

- A. Bortfall av vokalbokstav: <intresert> *interessert* (adj.), <Wergland> *Wergeland* (s.) o.a
- B. Tillegg av vokalbokstav: <muntelig> *muntlig* (adj.), <triologien> *trilogien* (s.) o.a.
- C. Bortfall av konsonantbokstav: <ergelig> *ergerlig* (adj.), <statstøtte> *statsstøtte* (s.) o.a.
- D. Tillegg av konsonantbokstav: <sammens> *sammen* (adv.), <konstanterte> *konstaterte* (v.)
- E. Ombytte av konsonantbokstav: <synspungt> *synspunkt* (s.), <seksy> *sexy* (adj.) o.a
- F. Uregelrett bokstavforbindelse/stavelse/grafotakse: <Fløgelstad> *Fløgstad* (s.), <basalflåter> *balsaflåter* (s.), <sang> *sagn* (s.), <useelig> *usynlig* (adj.) o.a.

#### 6.13.1 Resultatpresentasjon

**Tabell 27: Restkategorien. Totalt antall feil. Fordeling på underkategorier i tall og prosent. Gjennomsnittlig antall feil pr. eksamensstil**

Underkategori	Antall	Prosent	Gjennomsnitt pr. tekst
A - Bortfalt vokal	68	18,0	0,3
B - Tillagt vokal	78	20,7	0,3
C - Bortfalt konsonant	89	23,7	0,4
D - Tillagt konsonant	45	11,9	0,2
E - Ombyttet konsonant	63	16,7	0,2
F - Stavelse/grafotakse	34	9,0	0,1
Totalt	377	100	1,5

Restkategorien er slik den er begrunnet og satt opp, en tallrik kategori og sammenliknet med fokuskategoriene enkeltvis den nest største med 377 regelbrudd = 1,5 feil pr. tekst i snitt. Bare fokuskategori 8 Uregelrett særskrivning av sammensatte ord teller flere regelbrudd. 167 (66,5 %) av bokmålstekstene ved skriftlig norskeksamen 2001 og 2002 inneholder restkategorifeil mens tilsvarende tall for fokuskategori 8 er 156 (62 %). Relativt sett er det flere vokselever som har hatt vansker med vokal- og/eller konsonantbokstaver tilhørende restkategorien enn med sammensatte ord. Tar vi med vokalombyttene, som i denne studien har status som fokuskategori, blir volumforskjellen vesentlig større. Til vanlig regnes disse regelbruddene både i skolen og i fagmiljøet for trivielle og lite synlige. Men i samlet flokk er det lett å få øye på dem, og med tanke på de tallrike ”musehullene” de skaper i skriftspråket, bør man kanskje i skriveopplæringen arbeide litt mer for å få tettet noen flere av disse småhullene og ikke bare de store som for eksempel uregelrett dobbelkonsonant, særskrivning av sammensatte ord og ”og/å-feil” skaper.

### 6.13.2 Ord med restkategorifeil

Ser vi bort fra komparativene *mer* (adj./adv.) og *flere* (adj.), som etter 2005 tillates skrevet både med og uten final <e>, er det særlig i valget mellom <e> eller ikke foran avledningsendelsen *lig* vokselevene ofte har truffet feil. Holder vi fremdeles de to nevnte komparativene utenom, er 54 (35,5 %) av 152 ordforekomster med uregelrett bortfalt eller tillagt <e>, avledninger med *lig* som affiks: <tydlig> *tydelig* (adj.), <virkligheten> *virkeligheten* (s.), <sannsynligvis> *sannsynligvis* (adv.), <personelig> *personlig* (adj.) o.a. For øvrig er <e> den vokalbokstaven som skaper de fleste ortografiske regelbruddene. Av konsonantene er uregelrett <s> som bindebokstav i sammensatte ord frekvent. Av 39 ord med ”s-feil” er nærmere 75 % av dem sammensetninger: <ungdomskolen> *ungdomsskolen* (s.), <Eidsvollmennene> *eidsvollsmennene* (s.), <skjønnlitteratur> *skjønnlitteratur* (s.), <saksfører> *sakfører* (s.) o.a. Ukorrekte gjengivelser av navn fra norsk litteraturhistorie og kulturliv slår ut også i denne kategorien: <Wergland> x2 *Wergeland*, <Knut (x2) Knutsen> *Knud Knudsen*, <Munck> x2 *Munch (P.A.)*, <Aleksander> *Alexander (Kielland)*, <Borge> *Borgen (Johan)*, <Heyerdal> *Heyerdahl (Thor)*, <Akselsen> *Askildsen (Kjell)*, <Fløgslad> og <Fløgelstad> *Fløgstad (Kjartan)*, <Grytte> *Grytten (Frode)* o.a. Det samlede antall forekomster av feilstavete navn er ikke stort, men ikke desto mindre ville skjerpet konsentrasjon og oppmerksomhet ved lesingen av

pensumlitteraturen, oppgave og tekstvedlegg ha hjulpet dem det gjelder, til å gjengi navnene korrekt. Når det gjelder andre ord med restkategorifeil, viser jeg til ordregisteret bak (vedlegg 7k). Selv om restkategorien totalt sett omfatter en betraktelig mengde regelbrudd, vil arbeidet videre være rettet mot fokuskategoriene som er denne studiens hovedtema.

#### **6.14 Fokuskategoriene - resultatene sett i sammenheng**

Så lenge det fins regler for hvordan ord staves og bøyes i norsk, vil kravet til og den ideelle målsettingen for ethvert skoleslag med skriftlig norsk på timeplanen være at elevene skal lære å skrive formelt korrekt. Især hviler dette kravet på grunnskolen hvor skrivekodene etableres og skriveferdighetene til elevene utvikles. Men også i læreplanen for den videregående skolen er kravet om skriftspråklig korrekthet målsatt (2.6.3). Spørsmålet i vår sammenheng blir da hvor langt vokselevnene i årskursene 2001 og 2002, befinner seg fra målstreken. Svaret som den empiriske analysen av fokuskategoriene 1 – 10 så langt har gitt, er at denne elevgruppa ved avgangseksamen i norsk skriftlig hovedmål har ”begått” 2409 regelbrudd (fokusfeil), noe som tilsvarer 9,6 feil i gjennomsnitt pr. tekst (tabell 4a). Tas restkategorifeilene med, er det tale om 11,1 feil pr. tekst (tabell 4b). Om tallene beskriver et generelt godt eller dårlig formalspråklig ferdighetsnivå, er vanskelig å si. Det skyldes for det første at undersøkelsen ikke tar for seg alle skrivefeil som kan defineres som språkformelle regelbrudd. For det andre fins det ingen andre relevante undersøkelsesresultater som er egnet til å sammenlikne tallene med. Dessuten er 9,6 (11,1) feil pr. tekst et gjennomsnittstall. Generelt knytter det seg en viss usikkerhet ved en kvantitativ beskrivelse basert på gjennomsnittsmålinger – så også ved denne. Derfor vil gjennomsnittet sjelden være en helt korrekt tilstandsmåler, og det må man ta i betraktning ved tolking av tallene. For øvrig vises det til 7.2.1 der dette forholdet er ytterligere omtalt.

##### **6.14.1 Feilnivå**

For å supplere bildet av vokselevnes formelle skriveferdigheter har jeg lagt relasjonen feilfrekvens – teksttall til grunn og skjønnsmessig opprettet fem feilnivåer: 0-1 (ingen eller nesten ingen) feil, 2-3 (få) feil, 4-7 (noen) feil, 8-15 (en del) feil, > 16 (mange) feil. Inndelingen i feilnivå samsvarer med min egen praksis når jeg som ledd i rettellesarbeidet skal fortelle en elev hvor vedkommende står med tanke på mengden av skrivefeil. Siden bare to eksamenstekster er helt uten fokusfeil, har jeg ikke funnet grunn til å etablere et eget nivå 0 (ingen feil). Det bør

ellers tillegges at inndelingen er rent kvantitativ og ikke gir uttrykk for noen kvalitativ vektning av regelbruddene. Tabell 28 viser antall tekster (elever) inndelt etter feilnivå:

**Tabell 28: Antall og prosentvis fordeling av eksamensstiler ordnet etter feilnivå.**

Feilnivå	Antall	% av totalt antall tekster
0 – 1 (ingen eller nesten ingen feil)	12	4,8
2 – 3 (få) feil	34	13,5
4 – 7 (noen) feil	69	27,5
8 – 15 (en del) feil	94	37,5
> 16 (mange) feil	42	16,7
Totalt	251	100,0

Over halvparten (54,2 %) av tekstene inneholder flere enn åtte fokusfeil. Hva slags fokusfeil som trekker feilnivåene mest opp, kan sammenfattet best illustreres ved å rangere fokuskategoriene (feiltypene) etter størrelse, en fokusfeilenes *hitliste* så å si.

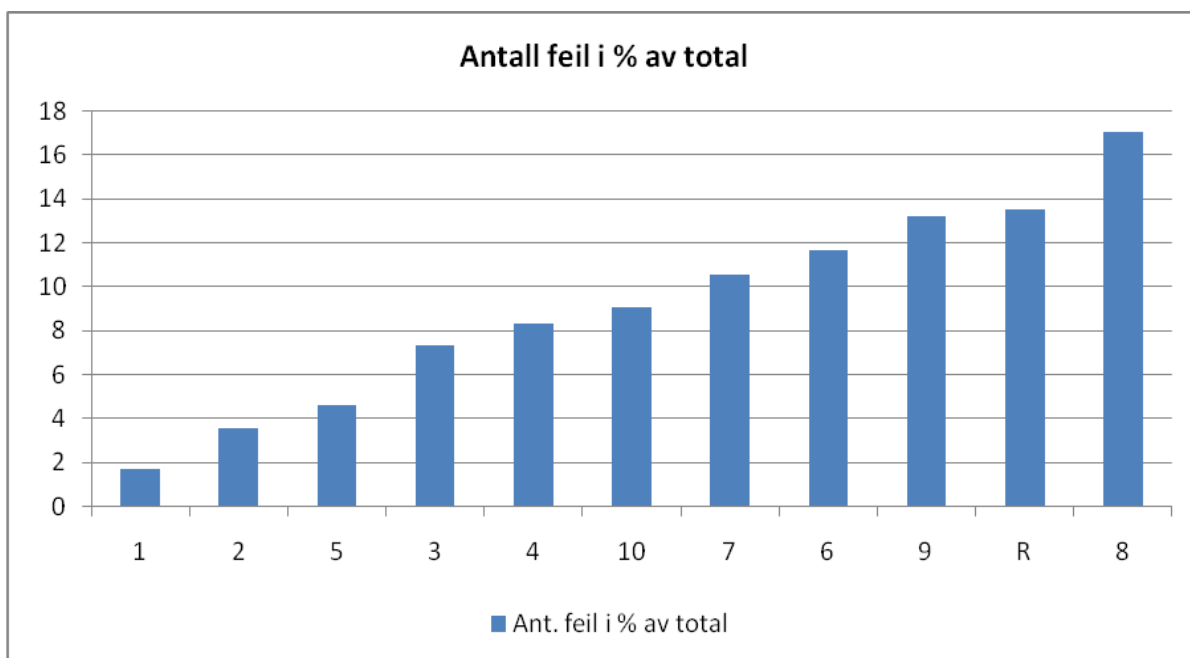
**Tabell 29: Fokuskategoriene rangert etter feilfrekvens.**

**Gjennomsnittlig antall regelbrudd pr. eksamensstil**

Rang	Fokuskategori	Gjennomsnittlig antall feil pr. tekst
1	Særskrivning (kat.8)	1,9
2	Bøyningsendelse (kat. 9)	1,5
3	Forbokstav (kat. 6)	1,3
4	Sammenskriving (kat. 7)	1,2
5	Ordbruk (kat. 10)	1,0
6	Enkeltkonsonant (kat. 4)	0,9
7	Dobbeltkonsonant (kat. 3)	0,8
8	Vokalombytte (kat. 5)	0,5
9	”Stum” konsonant (kat. 2)	0,4
10	Vislelyd (kat. 1)	0,2

Tabellen viser at, om en legger gjennomsnittlig antall fokusfeil pr. tekst til grunn, er det de skriftspråksspesifikke og grammatiske regelbruddene voksnelevne har hatt størst problemer med å unngå. Den øverste halvdelen av skalaen, plassene 1 – 5, opptas av disse feiltypene mens de rent ortografiske regelbruddstypene, de som oftest betegnes som stavefeil, inntar plassene 6 - 10. Medregnet restkategorien (R) ser rangeringen grafisk illustrert slik ut:

**Figur 2: Fokuskategoriene og restkategorien. Relative størrelser i prosent**



Meknad: Loddrett akse: prosent. Vannrett akse: feilkategorier.

### 6.14.2 Feilnivå i fokuskategoriene

Tabell 30 viser fordelingen av tekstene etter feilnivå i fokuskategoriene. Rangordningen som vist ovenfor er beholdt.

**Tabell 30: Antall eksamenstiler ordnet etter feilnivå i fokuskategoriene. Fordeling i tall og prosent**

Rang	Feilnivå Fokuskategori	0-1		2-3		4-7		> 8		Totalt	
		Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
1	Særskrivning (kat. 8)	154	61,4	55	21,9	32	12,7	10	4,0	251	100
2	Bøyningsendelse (kat. 9)	164	65,3	63	25,1	20	8,0	4	1,6	251	100
3	Forbokstav (kat. 6)	179	71,3	47	18,7	20	8,0	5	2,0	251	100
4	Sammenskriving (kat. 7)	178	70,9	60	23,9	11	4,4	2	0,8	251	100
5	Ordbruk (kat. 10)	192	76,5	43	17,1	14	5,6	2	0,8	251	100
6	Enkeltkonsonant (kat. 4)	190	75,7	51	20,3	10	4,0	-	-	251	100
7	Dobbeltkonsonant (kat. 3)	214	85,2	29	11,6	6	2,4	2	0,8	251	100
8	Vokalombytte (kat. 5)	221	88,0	24	9,6	6	2,4	-	-	251	100
9	"Stum" konsonant (kat. 2)	233	92,8	17	6,8	1	0,4	-	-	251	100
10	Vislelyd (kat. 1)	244	97,2	7	2,8	-	-	-	-	251	100

*Merknad: Feilnivåene 8 – 15 og > 16 er slått sammen.*

Tallene i tabellene 29 og 30 peker samme veg. Retningen er med et par ubetydelige avvik den samme i alle fokuskategoriene på den måten at gjennomsnittlig antall feil pr. tekst reflekteres i spredningstallene etter feilnivå: jo høyere gjennomsnittlig antall feil pr. tekst, jo flere tekster med høyere feilnivå og vise versa. Av dette kan slutes at feilmønsteret er det samme for alle informantene.

### 6.15 Oppsummering

Parallelliteten mellom feilfrekvens i fokuskategoriene og tekstenes feilnivåspredning i dem viser at det er de skriftspråksspesifikke og grammatiske regelbruddene vokselevne har hatt størst vansker med å unngå. Den øverste halvdel av rangeringslista, plassene 1 – 5, opptas av disse feiltypene. De rent ortografiske regelbruddstypene, stavefeilene, kommer deretter.

På toppen finner vi særskrivingsfeil og uregelrette bøyningsendelser med henholdsvis 1,9 og 1,5 feil i gjennomsnitt pr. stil; de to feiltypene er også de med størst prosentvis tekstspredning på feilnivåer over 0 – 1 feil: 39 % respektive 35 %. I den nyeste av de danske

undersøkelsene er forholdet det samme; i danske gymnasiasters eksamensstiler topper sammensatte ord og endelser lista over de mest frekvente feiltyperne (*Hvordan staver studenterne?* 2002: 13). Meg bekjent er det for øvrig første gang i en norsk undersøkelse at uregelrett særskriving av sammensatte ord inntar plassen som den største feilkategorien. Overraskende er det allikevel ikke ettersom det for lengst er konstatert at særskriving er en kraftig ekspansiv feiltype i norsk (6.10).

Mer overraskende er den omfattende bruken av uregelrett forbokstav: 1,3 feil i snitt pr. stil og 29 % av tekstene på feilnivå over 0 – 1 feil. Det gjør uregelrett stor og liten forbokstav til den tredje største fokuskategorien. I andre skandinaviske undersøkelser er ombyttet initial en langt mindre frekvent feiltype. Det kan ha sammenheng med vokselevne ved eksamen er blitt konfrontert med navnetyper som elevinformantene i andre korrekthetsundersøkelser ikke er blitt stilt overfor.

Sammenskriving av selvstendige ord ligger med tanke på feilmengde og feilnivåspredning tett opp til forbokstavfeilene: 1,2 feil i snitt og 29 % av tekstene på feilnivå 2 – 3 eller høyere. Denne feiltypen er som nevnt tidligere nokså statisk (6.9), og det samme kan sies om fokuskategoriene på trinnene nedenfor – i rekkefølge ovenfra: uregelrett ordbruk (1,0 feil pr. tekst og 24 % av tekstene over feilnivå 0 – 1), enkeltkonsonant (0,9 feil og 24 % av tekstene over feilnivå 0 – 1) og dobbelkonsonant (0,8 feil pr. tekst i gjennomsnitt og 15 % av tekstene på feilnivå over 0 – 1). Disse tre kategoriene omfatter feil og feiltyper som regnes som de vanligste i norsk skriftspråk: ”og/å-feil” og regelbrudd som ofte går under samlebetegnelsen *konsonantdobling* (for eksempel Bergersen 1957). At de i denne studien havner sånn midt på treet hva feilmengde og feilnivåspredning angår, indikerer at disse nærmest klassiske feiltyper har tiltrukket seg mye oppmerksomhet, og det har vært arbeidet mye med dem i årskursene, den relativt moderate feilbruken av *og/å* tyder på det.

Ved sammenlikning med resultater i andre undersøkelser må en også være oppmerksom på uregelrett bruk av enkelt- og dobbelkonsonant i denne studien er analysert hver for seg mens de i andre er behandlet under ett, jf. det som er sagt overfor. Allikevel kan disse to fokuskategoriene selv i sammenslått tilstand ikke vippe særskrivingsfeilene ned fra førsteplassen på ”fokusfeilenes hitliste” til tross for ”close race”. Resultatet reiser tvil om vi lenger kan ta for gitt at uriktig konsonantdobling og – forenkling uten sammenlikning er de

vanligste rettskrivingsfeilene blant voksne (jf. 3.8.1). Mine funn tyder på at særskrivning av sammensatte ord er i ferd med å overta den posisjonen.

Nederst på skalaen finner vi fra bunnen av uregelrett staving av vislelyd og ”stum” konsonant med 0,2 respektive 0,3 feil i gjennomsnitt pr. tekst. Prosentdelen av informanter som har gjort to feil eller mer er henholdsvis 3 % og 7 %. Uregelrett stavet vislelyd begrenser seg i praksis til adverbet *kanskje* og adjektivet *nysgjerrig* (6.2.3). Også når det gjelder feilstavet ”stum” konsonant, er det noen få ord som går igjen: adjektivet *annerledes*, preposisjonen *blant* og partisippet *gjort* (6.3.3). Verken antall regelbrudd eller disses spredning på ord og tekster gir grunn til å karakterisere disse to feiltypene som særlig hyppige blant vokselevne. Heller ikke valg av korrekt vokalbokstav ser generelt ut å by på spesielle problemer: 0,5 feil pr. tekst i snitt angir en relativt lav feilfrekvens og 12 % av tekstene over feilnivå 0-1 en relativt beskjeden feilnivåspredning.



## DEL 3

### 7 Elev- og karaktergrupper

#### 7.1 Innledning

Del 3 er konsentrert om informantene. Disse er inndelt grupper på grunnlag av kjønn og alder. Denne delen av undersøkelsen gir svar på hvilke elevgrupper som er de sterkeste og svakeste rettskriverne blant vokselevne. Dessuten har det vært interessant å se på forholdet mellom mengde av språkformelle regelbrudd og eksamenskarakter. Fremstillingen er kortfattet og summarisk. Tabeller som viser feilnivå, er lagt i vedleggsdelen.

#### 7.2 Kjønn

##### 7.2.1 Kjønn og fokusfeil

**Tabell 31: Informantene gruppert etter kjønn. Antall feil og gjennomsnittlig antall feil i kjønnsgruppene**

Kjønn	Antall informanter	Totalt antall fokusfeil	Gjennomsnittlig antall fokusfeil	Median
Kvinner	183	1 733	9,5	8
Menn	68	676	10,0	8

De kvinnelige vokselevne skriver noe lengre stiler ( jf. tabell 3), men gjør allikevel noen færre fokusfeil enn sine mannlige medelever. At kvinnene rettskriver enn anelse bedre enn mennene samsvarer med det vi vet om mengden av gutters og jenters rettskrivingsfeil i skolen. Funnene i både Wiggens og Melbys undersøkelser samt i danske feilanalyser viser at guttene gjør flere feil når de skriver, enn jentene (Wiggen 1992; Melby 2005; *Hvordan staver studentene?* 2002). Imidlertid viser funnene i denne undersøkelsen at forskjellen mellom kvinnelige og mannlige vokselevers formelle skriveferdighet i denne undersøkelsen er svært liten. Forskjellen i gjennomsnittstall kan skyldes tilfeldigheter. Legger vi medianen<sup>22</sup> til grunn

<sup>22</sup> Median: verdi som har den midtre plassen i en rekke av økende og minkende verdier.

for målingen, ser vi at den har verdien 8 for begge kjønn, dvs. at både den kvinnelige og mannlige vokseleven med 50 % av elevene av samme kjønn over og under seg gjør 8 feil. Dermed kan vi si at verken de kvinnelige eller de mannlige vokselevne gjør så mange feil som gjennomsnittstallene tilsier.

## 7.2.2 Kjønn og feil i fokuskategoriene

**Tabell 32: Informantene gruppert etter kjønn. Gjennomsnittlig antall feil i fokuskategoriene**

Fokuskategori	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1 - 10
<b>Kvinner</b>	0,2	0,4	0,7	0,9	0,5	1,3	1,2	1,7	1,5	1,0	9,4
<b>Menn</b>	0,1	0,4	1,1	1,0	0,5	1,3	1,1	2,3	1,1	0,9	10,0

Sammenlignet med de mannlige informantene er kvinnene bedre enn de mannlige til å skrive dobbeltkonsonant (fokuskategori 3) og sammensatte ord (fokuskategori 8) korrekt. Også når det gjelder bøyningssendelser (fokuskategori 9), skiller kvinnene seg positivt ut. I de andre fokuskategoriene er forskjellene ubetydelige eller ikke tilstede. Dette inntrykket rokkes ikke i noen særlig grad om vi ordner tekstene etter antall regelbrudd (feilnivå) i dem. Ett unntak gjelder fokuskategori 9 nevnt ovenfor hvor det er en svak prosentvis overvekt av menns tekster på det laveste feilnivået (0-1feil). For øvrig viser oversiktene over feilnivå i tekstene og i fokuskategoriene at feilskrivingsmønsteret for de kvinnelige og mannlige vokselevne er det samme.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Tabellene 33 og 34 som viser feilnivå i eksamensstilene fordelt på kjønn, fins som vedlegg 9.

## 7.3 Alder

### 7.3.1 Alder og fokusfeil

**Tabell 35: Informantene gruppert etter alder. Antall feil og gjennomsnittlig antall feil i aldersgruppene**

Alder	Antall informanter	Antall fokusfeil	Gjennomsnittlig antall fokusfeil	Median
20-25 år	89	855	9,6	8
26-35 år	112	1131	10,1	8
36-45 år	37	345	9,3	8
> 46 år	13	78	6,0	6
<b>Totalt</b>	251	2409	9,6	8

Voksenelevne i aldersgruppa 46 år eller mer er, målt etter gjennomsnittlig antall fokusfeil i hver av aldersgruppene, de beste rettskriverne med 6 feil, identisk med medianen for denne aldersgruppa. Voksenlevne i de tre yngre aldersgruppene kommer ut med markant høyere verdier og framstår altså som svakere rettskriverne, elevene i alderen 26 – 35 år som de svakeste og de enda yngre som de nest svakeste. Medianen 8 er imidlertid den samme for alle de tre gruppene og indikerer at forskjellen mellom dem i realiteten er liten. Det må også tas forbehold om at den eldste aldersgruppa består av svært få informanter og derfor ikke gir tallstyrke nok til at vi med sikkerhet kan si at det er en signifikant forskjell i formell skriveferdighet mellom informantene i denne og informantene i de yngre aldersgruppene.

### 7.3.2 Alder og feil i fokuskategoriene

**Tabell 36: Informantene gruppert etter alder. Gjennomsnittlig antall feil i fokuskategoriene**

Fokuskategori	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1-10
<b>Aldersgruppe</b>											
20 – 25 år	0,2	0,4	0,9	0,9	0,5	1,3	1,0	1,8	1,3	1,2	9,6
26 – 35 år	0,2	0,4	0,8	1,0	0,5	1,3	1,3	2,1	1,6	1,1	10,1
36 – 45 år	0,2	0,3	0,6	0,9	0,7	1,5	1,3	1,7	1,5	0,5	9,3
> 46 år	0,2	0,3	0,5	1,0	0,1	0,6	0,8	0,9	1,0	0,5	6,0

Tabell 36 underbygger inntrykket av at de eldste vokselevne gjennomgående mestrer rettskrivingsreglene bedre enn de yngre. Særlig tydelig kommer dette fram når vi sammenligner tallene i fokuskategoriene 6 (forbokstaver), 8 (sammensatte ord) og 10 (ordbruk). Ved det synes de eldre informantene å ha lettere for å beherske og implementere grammatiske regler i den praktisk-formelle skrivingen enn den yngre. Dessuten viser tekstene til vokselevne over 35 år gjennomgående en høyere prosentdel på lave feilnivåer enn tekstene til de yngre elevene, noe som bekrefter inntrykket av at eldre vokselever generelt har mindre vansker med rettskrivingen enn yngre.<sup>24</sup>

## 7.4 Kjønn/alder

### 7.4.1 Kjønn/alder og fokusfeil

**Tabell 39a: Fokusfeil hos kvinnelige vokselever gruppert etter alder**

Alder	Antall informanter	Totalt antall fokusfeil	Gjennomsnittlig antall fokusfeil
20 – 25 år	66	638	9,7
26 – 35 år	76	743	9,8
36 – 45 år	31	294	9,5
> 46 år	10	58	5,8
Alle	183	1733	9,5

**Tabell 39b: Fokusfeil hos mannlige vokselever gruppert etter alder**

Alder	Antall informanter	Totalt antall fokusfeil	Gjennomsnittlig antall fokusfeil
20 – 25 år	23	217	9,4
26 – 35 år	36	388	10,8
36 – 45 år	6	51	8,5
> 46 år	3	20	6,7
Alle	68	676	10,0

<sup>24</sup> Tabellene 37 og 38 som viser feilnivå i eksamensstilenene skrevet av vokselevne gruppert etter alder, fins som vedlegg 10.

Med de forbehold som tidligere er tatt om ujevnhet i gruppestørrelser og om gjennomsnittstall som måleenheter, gir tabellene 39a og 39b en klar indikasjon på at både de kvinnelige og de mannlige vokselevne i de to eldste aldersgruppene viser bedre ferdigheter i rettskriving enn sine kjønnsfrender i de to yngre aldersgruppene. De svakeste rettskriverne uansett kjønn befinner seg i aldersgruppa 26-35 år, som både samlet og kjønnsdelt er den med størst antall informanter. Disse vokselevne byr på en særlig utfordring for voksenpedagoger om hensikten er å hjelpe elevene til bedre rettskriving. For det første må vi som en generell forutsetning anta at de fleste av denne gruppa vokselever har hatt et lengre opphold fra skole og undervisning enn elevene i aldersgruppa 20 – 25 år og dermed kan ha mistet mer av sin skriftspråklige kompetanse fordi de daglig ikke har brukt og utviklet den (jf. Grundin 1977). For det andre må vi anta at de i sin tidligere skolegang har fått en mindre grad av skriftspråksformell opplæring gjennom grammatikkteori enn sine eldre medelever (jf. punkt 8 nedenfor). Disse to forholdene er med på å gjøre rettskrivingen for både kvinnelige og mannlige elever i denne aldersgruppa ekstra utfordrende.

#### 7.4.2 Kjønn/alder og gjennomsnittlig antall feil i fokuskategoriene

**Tabell 40: Informantene gruppert etter kjønn og alder. Gjennomsnittlig antall feil i fokuskategoriene**

Fokuskategori		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kjønn	Aldersgruppe										
Kvinner	20 – 25 år	0,2	0,4	0,9	0,8	0,5	1,2	1,1	1,9	1,4	1,3
	26 – 35 år	0,2	0,3	0,6	0,8	0,5	1,3	1,3	1,9	1,7	1,1
	36 – 45 år	0,2	0,4	0,6	0,9	0,7	1,6	1,4	1,4	1,6	0,6
	> 46 år	0,2	0,3	0,6	1,1	0,1	1,5	0,7	0,9	1,0	0,4
Menn	20 – 25 år	0,1	0,1	1,1	1,0	0,5	1,5	0,9	1,7	1,2	0,9
	26 – 35 år	0,1	0,5	1,2	1,2	0,5	1,3	1,3	2,6	1,3	0,9
	36 – 45 år	0,2	0,0	0,5	0,8	0,7	1,3	0,7	3,0	1,2	0,2
	> 46 år	0,3	0,3	0,3	0,7	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0

Mannlige vokselever i aldersgruppene 26 – 35 og 36 – 45 år er de som særskriver sammensatte ord hyppigst. I det hele viser uregelrett særskrivning seg som den eller en av de mest frekvente feiltypene hos både menn og kvinner yngre enn 46 år. Det forteller sitt tydelige språk om hvilken sterk utvikling feiltypen har i voksenbefolkningen. I de øvrige fokuskategoriene er gjennomsnittstallene for både kvinner og menn gjennomgående lavere i de to eldste aldersgruppene enn i de to yngste, særlig tydelig i fokuskategori 10 som blant omfatter ”og/å-feil” og uregelrett bruk av pronomenerne *de* og *dem*.<sup>25</sup>

### 7.5 Rettskrivingsfeil og eksamenskarakterer

Både hos Melby (2005) og i den nyeste av de danske undersøkelsene (*Hvordan staver studentene?* 2002) er det påvist en generell sammenheng mellom oppnådd karakter og antall språkformelle regelbrudd i elevtekstene. En slik sammenheng viser seg også i voksenlevenes eksamensstiler. Ved å fordele voksenlevenes eksamensstiler på karaktergrupper og beregne gjennomsnittlig antall rettskrivingsfeil i hver av gruppene, finner vi et samsvar mellom karakternivå og feilmengde slik tabell 42 viser:

**Tabell 42: Antall eksamensstiler og gjennomsnittlig antall fokus- og restkategorifeil i karaktergruppene**

Karaktergruppe	Antall eksamensstiler	Gjennomsnittlig antall feil restkategorien inkludert
1 – 2	60	15,07
3 – 4	168	10,19
5 – 6	23	7,39

Tabell 43 nedenfor viser mer detaljert hvordan gjennomsnittlig antall rettskrivingsfeil i eksamensstilene reflekteres i gjennomsnittskarakterene:

<sup>25</sup> Tabell 41 som viser feilnivå i eksamensstilene til vokselevene gruppert etter alder og kjønn, fins som vedlegg 11.

**Tabell 43: Gjennomsnittlig antall feil sammenholdt med gjennomsnittskarakterene til informantene fordelt på kjønn og aldersgrupper**

Aldersgrupper (år)	Kvinner				Menn				Totalt
	20 – 25	26 – 35	36 – 45	> 46	20 – 25	25 – 35	36 – 45	> 46	
Antall stiler	66	76	31	10	23	36	6	3	251
Gjennomsnittskarakter	2.9	3.3	3.5	3.6	3.2	2.9	3.3	3.7	3.2
Gjennomsnittlig antall feil	9.7	9.8	9.5	5.8	9.4	10.8	8.5	6.7	9.6

Tabellene 42 og 43 viser at samvariasjonen mellom antall rettskrivingsfeil i eksamensstilene og eksamenskarakterer er gjennomgående: jo færre rettskrivingsfeil, jo høyere karakterer. Rett nok er sammenhengen statistisk sett relativt svak – tallet på rettskrivingsfeil bidrar til ca. 8 % av karaktergruppetilhørigheten.<sup>26</sup> Ikke desto mindre vil eksaminandene kunne høste karaktermessig fordel av å skrive formelt korrekt.

## 8 Avslutning

### 8.1 Grammatikk – en kritisk faktor i rettskrivingen

Denne studien sier ingenting om vokselevne har forbedret sine skriftspråksformelle ferdigheter i løpet det ettårige kurset i norsk. Den sier bare noe om hvor mange og hvilke feil som fremdeles er der etter avsluttet kurs. På det grunnlaget kan vi slutte at vokselevne ved hovedmåleksamen 2001 og 2002 i det store og hele har mestret rettskrivingsregler som lar seg forklare ut fra talespråklige og ikke-grammatiske (språkhistoriske og semantiske) forhold, bedre enn regler som det kreves en viss grammatikkunnskap og -forståelse for å kunne beherske.

For å understreke hvor viktig grammatikkunnskap er for å skrive formelt korrekt, vil jeg nok en gang trekke fram den største fokuskategorien, særskrivning av sammensatte ord. Som nevnt tidligere er det et par konkrete måter man som lærer kan ta i bruk for å motvirke den

<sup>26</sup> Sammenhengen mellom karaktergruppe og totalt antall skrivefeil er studert med lineær regresjonsanalyse, og man finner en svak korrelasjonen, med en invers sammenheng mellom de to variablene (korrelasjonskoeffisient 0,078, stigningstall  $-0,286$ ,  $p < 0.001$ ).

farsotten som uregelrett særskrivning i elevtekster har blitt (6.10). Den utvilsomt vanligste læringsmåten i norskkursene for voksne (og i skolen ellers) er å bruke som mønster de intonasjonseenheter som sammensatte ord danner i talemålet. At mange kursdeltakere har god nytte av en slik talemålsbasert forklaring, er hevet over tvil, men mange har det ikke. Det gir denne undersøkelsens funn av særskrivingsfeil i vokselevenenes eksamenstekster klar beskjed om. Når det gjelder reglene for sammenskriving og for så vidt også for særskrivning av ord, fungerer forklaringer basert på prosodiske forhold i talemålet åpenbart ikke like godt som de gjør eller kan gjøre når andre rettskrivingsregler skal innlæres og implementeres. Hadde de det gjort, ville tallet på særskrivingsfeil og på elever som ved eksamen ikke har greid å skrive sammensatte ord korrekt, vært lavere.

En kan undres over at voksne, velmotiverte elever lager så mange særskrivingsfeil. Er de ikke i stand til å høre hvordan sammensatte ord uttales i norsk, eller sitter påvirkning fra engelsk så hardt i dem at de av den grunn særskriver? Er det dårlig håndskrift som har skylden, mangelfull stavekontrollfunksjon i tekstbehandlingsprogrammer på pc-er, eller er særskrivning i bunn og grunn et utslag av en generell tendens i vår tid til å la enkeltheter og fragmenter skygge for sammenhenger? Vi kan ikke se bort fra slike årsaksforklaringer og påvirkningsfaktorer, men jeg tror faktisk forklaringen ligger mye nærmere: fravær av kunnskap i grammatikk. Jeg deler den oppfatningen som Walmsness etter et intervju med sine elevinformanter har fått, nemlig at regelstridig særskrivning utvilsomt har sammenheng med mangelfulle morfologiske kunnskaper. Han legger dessuten til at hans egen kvantitative undersøkelse underbygger at ordkunnskap og bevissthet om ordgrenser er svakt utviklet hos elevene (Walmsness 2000: 10). Andre som har forsket på særskrivingsfenomenet, er på linje med Walmsness i dette spørsmålet (Anderstrøm 2007; Hoaas 2009; Volla 2007).

Slik min undersøkelse er kommet ut, føyer den atskillig substans til oppfatningen av grammatikkunnskap som en kritisk faktor i rettskrivingen – både i snever og vid forstand. Konkret gjelder det i denne undersøkelsen foruten særskrivingsfeilene, den relativt store andelen av uregelrette bøyningseendelser, regelstridig bruk av stor og liten forbokstav og sammenskrivingsfeil. Uregelrett ordbruk i form av ombyttet *og/å*, *de/dem*, *lenger/lengre* hører også med her. På alle disse rettskrivingsområdene ligger forbedringspotensialet for elevene først og fremst i mer kunnskap om grammatiske strukturer og større bevissthet om bruk av grammatikkregler i den praktiske språkutøvelsen. En slik grammatikkforståelse hos deltakerne



er av de praktiske grunner jeg tidligere har nevnt (bl.a. i 6.10.4), vanskelig å stimulere i voksenopplæringens eksamensforberedende norskkurs i sin tradisjonelle form dersom deltakerne ikke fra før av har et godt grunnlag å bygge videre på. Dette grunnlaget må det først og fremst være grunnskolens ansvar å sørge for. Parolen må bli: Mer og bedre grammatikkopplæring i skolen! Det gjenstår å se om Kunnskapsløftet vil sørge for at skolen får mulighet til og rom for å gi elevene mer og bedre opplæring i grammatikk enn tilfellet har vært de siste tiårene.

Det ropet som har gitt mest gjenlyd i skolen i alle disse årene, har vært ropet om mindre teori, seinest Kval (2009). Dette har ført elever og lærere ut i en blindgate der teori og praksis er blitt satt opp mot hverandre. Teoretiske kunnskaper har tapt med den følge at norske skoleelever har falt nedover på skalaen i internasjonale undersøkelser som måler de grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving og regning. En annen følge av denne teoriskrekken er at elever i videregående skole faller fra underveis i stadig økende grad. Det er som jeg ser det, ikke teorien i seg selv det er noe galt med, men skolens og lærernes måte å formidle den på. Rolf Utgård, en av landets kjente fagforeningsledere, målbærer i denne forbindelse noen tanker som jeg helt og fullt slutter meg til: ”Praktikerne elsker teorier som hjelper dem å mestre praktiske problemer, mens teoretikerne helst ikke vil befatte seg med praktiske problemer. Derfor er teori blitt et skjellsord synonymt med virkelighetsfjern[het] hos den lille mann.” (Utgård: 2009). Grammatikk er teori som riktig presentert og formidlet hjelper elevene med å overvinne praktiske problemer i skrivingen.

## **8.2 Rettskriving som fagemne i voksenopplæringen – hva og hvem bør prioriteres mer?**

Det er naturlig at det i en skriftspråksformell undersøkelse med et pedagogisk siktepunkt blir satt sterkest søkelys på de mest frekvente rettskrivingsfeilene og på de elever eller elevgrupper som har gjort dem. Undersøkelsen av vokselevers formelle skrivevansker bærer preg av dette. Hensikten har vært å peke på hvilke rettskrivingsregler som har vært vanskeligst for vokselevene å mestre, og hvilke grupper av disse som har hatt de største vanskene. Empirien viser at rettskrivingsfeil som best kan unngås ved hjelp av kunnskap om grammatiske regler, er de det fins flest av i vokselevenes eksamenstekster, relativt flest i de tekstene som elevene i de to yngste aldersgruppene har skrevet. Denne kunnskapen bør gi skyv til å innrette den formelle del av skriveopplæringen i voksenopplæringens ettårige eksamensforberedende

norsk kurs på en slik måte at disse feiltypene og disse elevgruppene får større oppmerksomhet i framtida. Det vil elevene tjene på både i form av bedre rettskrivingsferdigheter og bedre karakterer i faget norsk.

## LITTERATUR

- Aga, Elsa og John Berntzen (1985): *Norsk i praksis for voksne med lese- og skrivevansker*. Temahefte 1 – 8. Oslo: Norsk Fjernundervisning og Gyldendal Norsk Forlag
- Akselberg, Gunnstein og Brit Mæhlum (2003): ”Sosiolingvistisk metode.” I *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Mæhlum, Brit o.fl., s. 70 – 85. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Aksnes, Liv Marit, Atle Næss og Marianne Røskeland (1997): *I språket. Tekstlære. Norsk for grunnkurs og videregående kurs (modul 1- 4). Bokmål*. Oslo: Gyldendal Undervisning
- Allerup, Peter (1979): *Retstavning – nogle første analyser af folkeskolens afgangsprøve i 1978 III. Nogle statistiske analyser*. København: Danmarks Pædagogiske Institut
- Anderstrøm, Linda Marie (2006): *The influence of English on Norwegian morphology: aspects of contemporary development*. Masteroppgave i engelsk. Kristiansand: Høgskolen i Agder
- Askeland, Norunn (1994): *Norsk for voksne. Språkbok*. Oslo: NKS-forlaget
- Austad, Ingolv, Liv Engen, Torleiv Høien og Astrid Skaatun (1993). *Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: LNU/Cappelen
- Bale, Kjersti og Erik Bjerck Hagen (2005, 3. desember). ”Norsk bort fra universitetene.” I *Aftenposten* (morgenutgavens kulturdel), s. 4
- Bergersen, Hans (1957): *Rettskrivningsfeil hos barn. Noen resultater av undersøkinger ved Oslo folkeskole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bjørkeng, Per Kristian (2008, 15. februar): ”Stadig flere skriveflei”. I *Aftenposten* (morgenutgavens kulturdel), s. 6 - 7
- Broch, Olaf og Ernst W. Selmer (1961): *Håndbok i elementær fonetikk*. Oslo: Aschehoug (2. suppleringsopplag til 5. utg.)
- Detlef, Claus og Jørn Lund (1986): *Stavning. Dansk retskrivning – retskrivning i dansk*. Danmark: Dansklærerforeningen
- Elevene på voksengymnaset på Hegdehaugen*. Foreløpig rapport (1986). Oslo: Voksengymnaset Hegdehaugen

- Elsness, Turid Fosby (2001): *(Vi skriver). Stavestrategier hos barn 7-8 år*. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo
- Engelstad, Arne, Ingelin Engelstad og Olav Veka (2001): *Bruer. Norsk språk og litteratur. Grunnkurs – 4 timer*. Oslo: Aschehoug
- Endresen, Rolf Theil (1995): "Norwegian og and å – a Cognitive View". I *Nordic Journal of Linguistics* 18/2, s. 201 - 218.
- Enger, Hans-Olav og Kristian Emil Kristoffersen (2000): *Innføring i norsk grammatikk. Morfologi og syntaks*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk Forlag
- Engesbak, Heidi og Liv Finbak (2005): "Mye vil ha mer – om deltakelse i etter- og videreutdanning." I: *Samfunnspeilet* nr. 3, 2005 s. 1-7. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Evensen, Lars Sigfred og Frøydis Hertzberg (2001): "Læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen: KAL-prosjektet." I *På Hamar med norsk. Rapport fra konferansen "Norsk på ungdomstrinnet", 18. og 19. januar 2001. Del 1: Skrivning og lesing*, s. 5 – 6. Elverum: Høgskolen i Hedmark. (Rapporter fra Høgskolen i Hedmark nr. 11)
- Evensen, Lars Sigfred (2003): *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). Sammendragsrapport juni 2003*. Trondheim: Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU
- Folkedal, Kåre, Wenche Fossen, Terje Johansen, Arild Torbjørnsen, Kari Marie Torbjørnsen, Laila Aase (1994): *Kolon. Grunnbok i norsk språk og litteratur for den videregående skolen. Bokmål*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Finbak, Liv (2004): *Stavefeil under lupen. Presentasjon av en pedagogisk modell for å beskrive stavefeil*. Trondheim: VOX
- Fromkin, Victoria A. (1980): "Introduction" I *Errors in Language Performance. Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand*. Fromkin, Victoria A. (red.) s. 1-12. New York etc.: Academic Press
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo (1997): *Norsk referanssegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Faarlund, Jan Terje (1998): "Grammatikkbiten – de eller dem" I *Språknytt* 1998/1

- Gabrielsen, Egil (2000): *Slik Leser voksne. En kartlegging av leseferdigheten i aldersgruppen 16 – 65 år*. Stavanger: Senter for leseforskning
- Gooderham, Paul N (1988b): *Voksegymnaset: Utvei eller blindvei?* Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt
- Gooderham, Paul N (1989): *Hvorfor faller de fra?* Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt
- Grundin, Hans U. (1977): *Läs- og skrivfärdigheter hos vuxna*. Stockholm: Liber läromedel/Utbildningsförlaget, Skolöverstyrelsen
- Gundersen, Dag, Jan Engh, Ruth E. Vatvedt Fjeld og Elin Anita Frysjøenden (red.) (2001): *Språkvett. Skriveregler, grammatikk og språklige råd fra a til å*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Hansen, Erik (1999): *Skrift, stavning og retstavning* (3. utg.). København: Hans Reitzels Forlag
- Hansen, Aage (1965): *Vort vanskelige sprog* (2. utg.) København: Grafisk Forlag
- Hegge, Per Egil (2005): *Ridende rytter til hest*. Oslo: Kagge Forlag AS
- Heltberg, Eva (1990): *Støj på ledningen. Stave- og sprogfejl – regler og forklaringer*. København: Gyldendal
- Hertzberg, Frøydis (1994): ”Normkonflikt, normluke eller streik i maskineriet? Muligheter og begrensninger ved Ulf Telemans feilkategorier.” I *Språkvitenskapelige beskrivelsesmodeller i studiet av lesing og skriving. Nordiske bidrag*. Wiggen, Geirr og Carsten Elbro (red.) s. 47-56. Oslo: Senter for lærerutdanning og skoletjeneste, Universitet i Oslo
- Hertzberg, Frøydis (1990): ” – og denne Videnskap har man kaldet Grammatiken ”: *Tre Studier i skolegrammatikkens historie*. Oslo: Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap / Senter for lærerutdanning og skoletjeneste, Universitetet i Oslo
- Hoaas, Kristin Andvik (2008): *Særskrivingsmønstre: en kvantitativ og kvalitativ studie av VGI-elevs sær- og samskriving av sammensatte ord i norsk*. Masteroppgave i norsk som andrespråk. Oslo: Universitetet i Oslo
- Hvordan staver studentene? – en undersøgelse af stavefejl i studentereksamenstilene 1998* (2002). København: Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriet (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 6 – 2002)

- Jansen, Mogens (1979): *Retstavning – nogle første analyser af folkeskolens afgangsprøve i 1978 I. En introduktion*. København: Danmarks Pædagogiske Institut
- Jarmsted, Knud (1972): *Meningsfuld Ortografi. Om Brugen af Store Begyndelsesbogstaver i Dansk*. København: Gjellerup
- Jervelund, Anita Ågerup (2007): *Sådan staver vi – om ortografi og stavefejl*. København: Dansk lærerforeningens Forlag og Dansk Sprognævn
- Johannessen, Janne Bondi og Kristin Hagen (2007): "Nye grammatiske termer i skoleverket". I *Språknytt* 2/2007, s. 22-28.
- Juul Holger og Baldur Sigurdsson (2004): "Ortografien som handicap? Stavetilegnelse i Rødovre og Reykjavik". I *Nydanske Sprogstudier (NyS)* 32, s. 67 - 88
- Knowledge and Skills for Life: Executive Summary* (2001). Paris: OECD. (Den internasjonale hovedrapporten PISA 2000)
- Kompetansereformen. Sammenstilling av tiltak og resultater knyttet til Handlingsplanen for Kompetansereformen* (2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Kval, Karl-Erik (2009, 20. oktober): "Tolv råd til norsk skole". I *Aftenposten* (morgenutgavens kulturdel), s. 4
- Landrø, Marit Ingebjørg (red.) og Boye Wangensteen (red.) (1993): *Bokmålsordboka*. Oslo: Universitetsforlaget, 3.oppl., 1997
- Langeland, Henrik H. (2007): *Francis Meyers lidenskap*. Oslo: Tiden Norsk Forlag
- Larsson, Kent (1984): *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber Förlag
- Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003* (2004). Paris: OECD
- Lundeby, Einar (1965): *Overbestemt substantiv i norsk og de andre nordiske språk*. Oslo/Bergen/ Tromsø: Universitetsforlaget
- Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993
- Læreplaner for Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i norsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2005
- Løb, Henrik (1979): *Retstavning – nogle første analyser af folkeskolens afgangsprøve i 1978 II. Evalueringer af folkeskolens afgangsprøve*. København: Danmarks Pædagogiske Institut

- Makt og demokrati. Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen.* Oslo: Statens informasjonstjeneste. Informasjonsforvaltning, 2003. (NOU Norges offentlige utredninger 2003, 19)
- Melby, Hilde (2005): ”*No e æ færdi me EKSAMEN*” – en undersøkelse av rettskrivingsavvik blant trønderske tiendeklasser. Hovedfagsavhandling. Oslo: Institutt for lingvistikk og nordiske studier, Universitetet i Oslo
- Melin, Lars (2007): ”Vad är det för fel på ett fel?” I *Forskning & Framsteg* 1/2007, s. 52-55. Stockholm: Stiftelsen Forskning & Framsteg
- Meulengracht Sørensen, Preben (1977): *Saga og Samfund*. København: Berlingske Forlag
- Mo, Tone Opdahl (1989): *Voksne i en utdanningssituasjon. Om elever i voksegymnas.* Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt
- Noesgaard, A. (1945): *Fejltyper i dansk Retskrivning*. København: Fr. Bagges kgl. Hofbogtrykkeri
- Næs, Olav (1965): *Norsk grammatikk. Elementære strukturer og syntaks*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag
- Omdal, Helge (2004): ”Norsklærerne og overføring av språknormer.” I *Språknytt* 3-4/2004, s. 12 – 17
- Omdal, Helge og Lars Vikør (1996): *Språknormer i Norge. Normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk Forlag as
- Oxenvad, Erik (1959): *Bedre dansk. En håndbog der belyser de vigtigste faldgruber i sproget*. København: Hans Reitzels Forlag
- Prien, Børge (1979): *Retstavning – nogle første analyser af folkeskolens afgangsprøve i 1978 IV*. København: Danmarks Pædagogiske Institut
- Sakshaug, Laila (1992): *Særskrivning av samansette ord norsk*. Hovudoppgåve i nordisk språkvitenskap. Trondheim: Universitetet i Trondheim
- Sandøy, Helge (2003): ”Skriftvariasjon.” I *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Mæhlum, Brit o.fl. s. 166 -195. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Simonsen, Hanne Gram og Inger Moen (2006): ”Fonetisk perspektiv på sammenfallet av sj- lyden og kj-lyden i norsk”. I *Språknytt* 1/2006, s. 11-13, 28

- Stavefejl. En undersøgelse av stavefejlsmønstre i gymnasiet.* København: Gymnasieafdelingen, Undervisningsministeriet 1992
- Storvold, Kristin (2006): *Norskfaget i endring: En sammenlikning av L97 og kunnskapsløftet.* Mastergradsavhandling. Kristiansand: Fakultetet for humanistiske fag, Høgskolen i Agder
- Sætre; Odd (1973): *Feiltyper i et utvalg ungdomsskolestiler.* Hovedfagsavhandling. Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen
- Tanums store rettskrivningsordbok* (2005): Wangensteen, Boye (red.). Oslo: Kunnskapsforlaget, 9.utg.
- Teleman, Ulf (1991): *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets.* Malmö: Gleerups
- Tislevoll, Jan R. (1998): *Studentnorsk. En språklig undersøkelse av eksamensbesvarelser i norsk og sosiologi.* Hovedfagsavhandling. Oslo: Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo
- Uppstad, Per Henning (2005): *Language and literacy: some fundamental issues in research on reading and writing.* Lund: Universitetet i Lund
- Utgård, Rolf: ” En lærerbegravelse” (23. oktober 2009). I *Aftenposten* (morgenutgavens økonomidel) s. 10
- Vannebo, Kjell Ivar (2007): ” ’Den unge mann’ og ’den unge mannen’ – en liten detalj ved bestemthetsbøyinga i norsk”. I *Å sjå samfunnet gjennom språket. Heidersskrift til Helge Sandøy på 60-årsdagen 14.06.2007.* Akselberg, Gunnstein og Johan Myking (red.) s. 215-220. Oslo: Novus forlag
- Vassenden, Lars (1994): ”Måling av språklige ferdigheter”. I *Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn.* Hertzberg, Frøydis o.fl. s. 237. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Vikør, Lars S. (1988): ”Har du hørt om Norsk Språk Råd?”. I *Språknytt* 4/1988, s. 5
- Vinje, Finn-Erik (2002): *Moderne norsk.* Bergen: Fagbokforlaget, 5. utg.
- Vinje, Finn-Erik (1998): *Skriveregler.* Oslo: Aschehoug, 8. utg., 3. oppl. 2006
- Virksomhetsplan for Vox 2004.* Oslo: VOX Voksenopplæringsinstituttet, 2003



- Walmsness, Roar (2000): "Særskriving av sammensatte ord. En studie av feiltypen hos grunnkurselever i videregående skole". Hovedfagsoppgave i nordisk språk og litteratur [1999] gjengitt in extenso i *NORskrift*. Tillegg nr. 6/2000. Oslo: Seksjon for nordisk språk og litteratur, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo
- Wangensteen, Boye, Marius Sandvei og Jacob Sverdrup (1996): *Tanums store rettskrivningsordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget, 8 utg.
- Wiggen, Geirr (1982): *Rettskrivings-studier I. Talemålskorrelative normavvik i grunnskoleelevers skriftlige arbeid: Norsk forskningsstatus 1981*. Oslo: Novus forlag
- Wiggen, Geirr (1992): *Rettskrivings-studier II. Kvalitativ og kvantitativ analyse hos østnorske barneskolelever*. Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo
- Wiggen, Geirr (2007): "Norsk rettskriving: Hva er vanskelig for elevene og hvilke regler bør kunne revurderes på grunnlag av praktisk-pedagogiske erfaringer?" [1996] I *Norm og variasjon – utvalgte språkstudier 1974-2005*. Wiggen, Geirr, Ernst Håkon Jahr (red.) og Peter Trudgill (red.) s. 178 - 194. Oslo: Novus forlag
- Will, U., R. Weingarten, G.Nottbusch og C. Albes (2002): "Linguistische Rahmen und segmentale Informationen bei der Einzelwortschreibung. Evidenzen aus Zeitstrukturen und Fehlerverteilungen" I *Sprachproduktion*. Habel, C. og T. Pechman (red.) s. 19 - 22. Opladen: WestdeutscherVerlag

## INTERNETTLENKER

AMO – Astronomer mot orddeling (ingen dato). *Hjemmeside*. Hentet 4.1.2009 fra

<http://folk.uio.no/fredvik/amo/>

Norgesglasset (2008): *Vårt vanskeligste ord*. Hentet 12.2.2008 fra

<http://www.nrk.no/programmer/radio/norgesglasset/1.4802797>

Papazian, Eric (1994): *Skal det være noe vindus-skitt?* Hentet 12.12. 2007 fra

[http://www.sprakrad.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Eldre/Skal\\_det\\_...](http://www.sprakrad.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Eldre/Skal_det_...)

Språkrådet: *Språkhjelp* (ingen dato). Hentet 4.6.2009 fra

<http://www.sprakrad.no/Sprakhjelp>.

Torp, Arne (1993): *"Nå skal jeg skrive litt om du, de og dem"*. Hentet 20.9.2009 fra

[http://www.sprakrad.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Eldre/Naa\\_skal...](http://www.sprakrad.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Eldre/Naa_skal...)

UiO/Dokumentasjonsprosjektet (2008) : *300 på topp i de elektroniske ordbøker*. Hentet

12.2.2008 fra <http://ww.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbokstatistikk.cgi?s=bokmaal>

Vollan, Magnhild (2007): *"Holdnings skapende handlings planer"* – *Særskrivning i*

*studenttekster*. Hentet 15.3.2009 fra <http://www.sprakrad.no/nb-no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Spraknytt-42007/...>

