

Seksjon for nordisk språk og
litteratur
Institutt for nordistikk
og litteraturvitenskap

NOR- *skrift*

Tillegg nr. 6/2000

Roar Walmsness
Særskrivning av sammensatte ord
En studie av feiltypen
hos grunnkurselever i
videregående skole

Redaksjon: Jonas Bakken, Ståle Dingstad, Helge Gundersen,
Eric Papazian.

© NORskrift Oslo, 2000

ISSN 0800-7764

NORskrift. Tidsskrift for nordisk språk og litteratur
Seksjon for nordisk språk og litteratur
Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap
Boks 1013 Blindern
0315 OSLO

NORskrift TILLEGG er en monografiserie som utkommer uregelmessig som supplement til tidsskriftet NORskrift. Serien er opprettet i 1996, og har særlig som formål å gjøre hovedoppgaver tilgjengelige i en utvidet distribusjon. Heftene i serien følger ikke abonnementet på NORskrift, men kan kjøpes i bokhandelen Akademika på Blindern for 50 kr. Henvendelser kan rettes til Sigrid Nesje på tlf. 22857013 eller e-post sigrid.nesje@inl.uio.no.

En samlet oversikt over alle artiklene i NORskrift fra og med 1/1975 finnes på Internettet på denne nettsiden:
<http://www.hf.uio.no/inl/sno/norskrift.html>

NORskrift TILLEGG har hittil utkommet med disse titlene:

- 1/96 Karianne Bjellås Gilje: "Hæng dem" Analyse av Knut Hamsuns sakprosa i "barnemorddebatten".
- 2/96 Monika Guttormsen: Idrett, medier og kjønnsforskjeller.
- 3/97 Ingunn Økland: Konflikt og kontinuitet. En undersøkelse av litteraturfagets forskningstradisjon i perioden 1928-1960 med vekt på positivismekritiske posisjoner.
- 4/97 Kjell Ivar Skjerdingsstad: Narrativ forståing. Ein hermeneutisk kritikk og ei vidareføring av plottomgrepet i *Reading for the plot* av Peter Brooks.
- 5/98 Solveig Øye: Fortolkning og sentimentalitet. Landskap og betrakter i dikt av Christian Braunmann Tullin, Peder Christopher Stenersen, Claus Frimann og Peder Harboe Frimann.
- 6/00 Roar Walmsness: Særskriving av sammensatte ord. En studie av feiltypen hos grunnkurselever i videregående skole.

Forord

Denne publikasjonen er i all hovedsak identisk med hovedfagsavhandlingen min, som jeg leverte ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap ved Universitetet i Oslo høsten 1999.

Emnet for studien har vært et rettskrivingsavvik som i faglitteratur og ellers ofte blir omtalt som *særskrivning av sammen-satte ord*. Jeg har undervist i videregående skole i flere år, de siste årene også som norsklærer. Særlig i årene som norsklærer har jeg ikke kunnet unngå å legge merke til at denne feiltypen ofte forekommer i elevtekster. Som lærer har jeg vært opptatt av å finne fram til pedagogiske strategier som kan bidra til at feiltypen forsvinner ut av elevenes tekster. Lærebøker og fagbøker har vært til liten hjelp i dette arbeidet. Emnet synes i det hele tatt lite utforsket, i hvert fall i norsk sammenheng. Det har gjort fenomenet til et spennende og etter mitt syn nødvendig studieobjekt.

Arbeidet med oppgaven kan sees under to synsvinkler. Dels har jeg ønsket å kartlegge fenomenets utbredelse i elevtekster nærmere, dernest mulige årsaker til at elever feilaktig særskriver ord. Kartleggingen bygger blant annet på en undersøkelse av lese- og skrivevaner og lese- og skriveferdigheter blant grunnkurselever i videregående skole. Min takk går derfor først og fremst til dere elever som så entusiastisk stilte opp og deltok i undersøkelsen. Uten deres innsats ville det ikke blitt noen oppgave.

Takk også til administrasjonen og kolleger ved Nes videregående skole som velvillig stilte undervisningstimer til disposisjon for gjennomføring av undersøkelsen.

Som veileder og solid støttespiller i arbeidet har jeg hatt professor Geirr Wiggen. Jeg vil aldri slutte med å bli imponert over hans kunnskaper på så mange områder innen språkvitenskap. Det har betydd mange nyttige innspill underveis i prosessen. For denne innsatsen fortjener han en stor takk.

Lørenskog i august 2000.

Roar Walmsness

Innhold

FORORD 5

INNHold 6

1. INNLEDNING 9

- 1.1. NOEN SENTRALE BEGREP 9
- 1.2. NOEN VIKTIGE KJENNETEGN VED SAMMENSATTE ORD I
NORSK 10

2. AKTUELL FORSKING PÅ OMRÅDET 12

- 2.1. DANMARK 12
- 2.2. SVERIGE 15
- 2.3. NORGE 20
- 2.4. UTVIKLINGSTENDENS 25
- 2.5. SAMMENSATTE ORD I ENGELSK 26
- 2.6. SAMMENSATTE ORD I TYSK 26

3. AVGRENSING AV OPPGAVA 28

- 3.1. UTBREDELSEN 28
- 3.2. KARAKTERISTIKA VED ORDENE SOM SÆRSKRIVES 28
- 3.3. MULIGE FAKTORER SOM KAN FORKLARE SÆRSKRIVING 30
- 3.4. PEDAGOGISKE STRATEGIER 42

4. MATERIAL-BESKRIVELSE 43

- 4.1. TEST OG TESTSITUASJON 43
- 4.2. TESTBATTERIETS ULIKE DELER 45
- 4.3. HANDSKRIFTANALYSE 56
- 4.4. ANALYSE AV REKLAME - OG ANNONSESPRÅKET 59
- 4.5. TESTBATTERIET VURDERT I LYS AV UNDERSØKELSENS
FORMÅL 60
- 4.6. INFORMANTENE 61

5. RESULTATER 64

- 5.1. NOEN ANALYSEPROBLEM: OVERVEIELSER OG
LØSNINGSVALG 64
- 5.2. RESULTATPRESENTASJON 67
- 5.3. RESULTATER - DEL I 69
- 5.4. RESULTATER - DEL II 80
- 5.5. KVALITATIVT INTERVJU MED TI ELEVER 92

**6. OPPSUMMERING OG DRØFTING AV DE VIKTIGSTE
RESULTATENE 108**

6.1. UTBREDELSEN 108

6.2. ÅRSAKER 110

6.3. BEGRENSNINGER VED UNDERSØKELSEN 123

7. PEDAGOGISKE KONSEKVENSER 125

8. KORT SAMMENDRAG AV STUDIEN 127

REFERANSER 129

VEDLEGG 137

1. Innledning

1.1. Noen sentrale begrep

En mer utførlig klassifisering og eksemplifisering av sammensatte ord i norsk vil bli gjennomgått i sammenheng med beskrivelsen av de sammensatte ordene i undersøkelsen. En del begrep vil også bli forklart underveis der de blir tatt i bruk i oppgaven. Innledningsvis kan det være på sin plass med en kort presisering av to hovedbegrep og en omtale av noen viktige kjennetegn ved sammensatte ord i norsk.

Begrepet *sammensatt ord* har i denne oppgava det samme semantiske innholdet som i hovedoppgaven til Sakshaug (1992: 12):

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

Utfra definisjonen ovenfor, vil et sammensatt ord inneholde to eller flere frie morfemer (røtter). Betegnelsen *ord* vil i oppgaven referere seg til hverdagsspråkets stilltiende forståelse av begrepet som meningsbærende enheter (element) både i muntlig og skriftlig språk. Mer presist betyr dette:

”Et ord er forstått som et fritt morfem eller en kombinasjon av et fritt morfem og ett eller flere andre frie morfem og / eller ett eller flere bundne morfem (avleiingsmorfem og / eller bøyingsmorfem).” (Wiggen 1992: 104).

I det grammatiske fagspråket er det vanlig å skille mellom *leksem* og *ordformer*. Likevel vil betegnelsen *ord* bli brukt så lenge det ikke er nødvendig å presisere hvilke av de to begrepene vi har å gjøre med.

Særskrivning av sammensatte ord vil si at leddene (konstituentene) i ordet, som altså etter gjeldende norske rettskrivningsregler skal skrives i ett, blir skrevet hver for seg, som selvstendige ord uten bindestrek imellom. Hvorvidt bruk av bindestrek uten linjeskift skal regnes som særskrivning, kan kanskje diskuteres. I begge tilfeller dreier det seg om feilaktig oppdeling av sammensetninger, og de samme årsaksfaktorer kan tenkes å ligge under. I denne oppgaven velger jeg likevel å registrere oppdeling ved hjelp

av bindestrek som en egen feilkategori siden bindestrek – i motsetning til når den er fraværende – indikerer en morfologisk/semantisk forbindelse mellom leddene i skriverens bevissthet. Det nære slektsskapet mellom feiltypene gjør det etter min mening interessant å registrere oppdeling med bindestrek som en egen feilkategori i en undersøkelse av særskriving.

1.2. Noen viktige kjennetegn ved sammensatte ord i norsk

Sammensetningen av selvstendige ord til større ord er en ord-lagingstype som er typisk for den germanske språkfamilien som *norsk* hører til (Vikør 1988). Uavhengig av antall rotord i sammensetningen, kan vi skille mellom to hoveddeler (hovedledd), et forledd og et etterledd, hvorav etterleddet vanligvis bestemmer hva slags ordklasse ordet hører til. (Faarlund m.fl. 1997: 61). *Kontantrabatt* for eksempel er et substantiv siden *rabatt* er et substantiv, *offentliggjort* er et verb siden *gjort* er perfektum partisipp av verbet *å gjøre*. I de aller fleste sammensetningene gir også etterleddet hovedbetydning til ordet, mens forleddet avgrenser eller modifierer betydningen av etterleddet (op.cit.: 62). I ordet *pizzasaus* forteller *pizza* hva slags saus det dreier seg om, mens forleddet *rå* i *råkald* presiserer graden av kulde.

Tre viktige kjennetegn kan fortelle oss om vi står overfor et sammensatt ord eller ikke (Vikør 1988: 5). Det første kjennetegnet gjelder uttalen: Som alle andre ord uttales de sammensatte ordene som én intonasjonshet, med ett hovedtrykk. Det innebærer at uttalen gir et klart signal om skrivemåten, dvs. om vi har å gjøre med et sammensatt ord eller flere selvstendige ord (fraser). Trykkmønsteret hovedtrykk + bitrykk i for eksempel *billigbok* og *lavpris* forteller at vi har å gjøre med to sammensatte ord, mens likt trykk på begge ledd i de to uttrykkene viser at vi står overfor to fraser (*billig bok* og *lav pris*). Som Kulbrandstad (1993: 48-49) gjør greie for, kan hovedtrykket komme på ulike steder i ordene i norsk, i noen tilfeller vil også plasseringen være dialektbetinget.

I en del tilfeller kan vi likevel ikke utfra uttalen slutte oss til om vi har å gjøre med et sammensatt ord eller ikke. Kulbrandstad (1993: 60-61) gir en oversikt over noen av disse tilfellene: diverse uttrykk med preposisjon + substantiv, hvor hovedregelen både på bokmål og nynorsk er at vi har særskriving: *i dag, om bord, til stede*. Det samme gjelder en rekke faste forbindelser, som for

eksempel *etter hvert, for øvrig, i hvert fall, til sammen*. Noen ganger er det valgfritt med særskrivning eller samskriving: *for resten* eller *forresten, så pass* eller *såpass*.

I alle eksemplene foran vil jeg tro de fleste av oss vil uttale uttrykkene som én intonasjonsenhet, med ett hovedtrykk, altså slik vi uttaler et selvstendig ord.

Når uttalen ikke strekker til som varsel om skrivemåte, kan et annet kjennetegn komme oss til hjelp i en del tilfeller. De enkelte delene av et sammensatt ord kan nemlig ikke bytte plass eller skilles fra hverandre ved at et annet ord blir skutt inn. Ut fra dette kriteriet kan for eksempel preposisjonsuttrykk som *i dag* og *i går* regnes som to ord. Vi kan nemlig si *i hele dag* og *i hele går*.

Det siste kjennetegnet gjelder morfologiske forhold. Ved bøyning er det bare etterleddet som får tillagt bøyingsmorfem. Forleddet vil alltid forbli uendret.

Gjennomgangen ovenfor skulle vise at reglene for sær- og samskriving i norsk ikke er entydige. Derfor bør det kanskje heller ikke overraske at elever gjør feil på området, særlig når fonologien ikke kommer dem til hjelp. Men dette trenger ikke bety at det er disse normative forholdene som gjør at dagens skoleelever særskriver komposita.

2. Aktuell forskning på området

Hvilket bilde av særskriving avtegner seg i rettskrivingsstudier utført i Norge og i andre land med språk norsk er beslektet med? Dette er et viktig spørsmål siden svaret kan kaste lys over hvilke krefter som fremmer særskriving. Oversikten nedenfor er på ingen måte fullstendig. Den begrenser seg til de skandinaviske landene, Danmark, Sverige og Norge, og til situasjonen i de engelskspråklige og tyskspråklige delene av Europa. Under de skandinaviske landene har jeg tatt med en del eldre studier (fra før ca. 1960). Skole og samfunn har endret seg vesentlig i vårt århundre, og det kan ikke utelukkkes at feiltypens utbredelse i "eldre tider" også kan ha noe å si for vurderinga av hvorfor dagens skoleelever særskrriver. Sannsynligvis er forskningen som refereres, ikke uttømmende for landenes vedkommende, og hva som har vært gjort av studier på området, setter selvfølgelig også grenser for hvilke konklusjoner som kan trekkes.

2.1. Danmark

Andersen m.fl. (1992) gransker danske studenters rettskriving. 719 representative eksamensstiler fra 1990 blir gjennomgått med tanke på å kartlegge de mest utbredte feiltypene. Samtidig våger de seg på en forsiktig sammenligning med "1980-årgangen", basert på en tilsvarende gjennomgang av i alt 672 stiler fra årene 1979, 1980 og 1981. De gjør selv oppmerksom på at materialet fra disse årene bare delvis er sammenlignbart med 1990-materialet, og at det derfor knytter seg noe usikkerhet til resultatene.

Undersøkelsen viser at *Sammensatte ord* (feilaktig særskriving/samskriving) er blant de sju feiltypene ("fokuskategoriene") som forekommer hyppigst. Ca. 42% av studentene gjør feil innenfor denne kategorien i 1990 (op.cit.: 18). Til sammen utgjør disse feilene nesten 10% av det totale antall feil i materialet (op.cit.: 68). Til sammenligning kan nevnes at den feiltypen som "topper" listen, *Feil i endelser*, forekommer hos ca. 66% av elevene (op.cit.: 18) og nesten 22% av alle feilene hører hjemme innenfor denne kategorien (op.cit.: 68). Det framgår ikke i materialet hvor mange av feilene innenfor *Sammensatte ord* som gjelder særskriving, men nesten samtlige av eksemplene som gis på feil innenfor denne kategorien, er særskrivingsfeil. Derfor virker det rimelig å anta at det er denne feiltypen det hovedsakelig

dreier seg om i elevtekstene (op.cit.: 11, 44-45). For øvrig viser undersøkelsen at de feiltypene som de dårlige staverne lager, stort sett er de samme som de mer sikre staverne gjør. Det er ikke i første rekke typen feil, men mengden feil som er forskjellig mellom ulike elevgrupper.

Interessant for mitt formål er det at *Sammensatte ord* skiller seg ut som den eneste feiltypen der den relative andelen av elever med feil i 1980 og 1990 er noenlunde den samme, i alle de andre feilkategoriene har andelen steget (op.cit.: 18). Men, som forfatterne påpeker, selv om flere elever synes å ha problemer med rettskrivingen i 1990 enn i 1980, trenger ikke det være ensbetydende med at elever i gjennomsnitt gjør flere feil i 1990 enn i 1980. Det siste gir undersøkelsen ingen opplysninger om siden den absolutte feilsummen i materialet fra 1980 er ukjent (op.cit.: 17).

I studien *Stavefærdighed - nu og for 11 år siden* (Allerup m.fl. 1991) sammenlignes rettskrivingsferdighetene til avgangselevene i folkeskolen på to tidspunkt, 1990 og 1979. Et representativt utvalg av elever i 1990 blir prøvd i den samme rettskrivingsprøven som avgangselevene i 1979 hadde til eksamen. Hva slags feil elevene gjør på de to tidspunktene, og frekvensen av de ulike feiltypene, sier undersøkelsen ingenting om, men konklusjonen forfatterne trekker på grunnlag av resultatene, står i motsetning til det Andersen m.fl. kom fram til året etter. Undersøkelsen viser entydig at elever i 9.klasse i 1990 som helhet staver bedre enn de tilsvarende elevene i 1979. Forskjellen er statistisk signifikant.

Resultatene av de to undersøkelsene innebærer at vi fortsatt er like langt fra å kunne svare på spørsmålet om rettskrivingsferdighetene har utviklet seg til det bedre eller verre i løpet av 1980-årene.

I Sandersens undersøkelse *Skolestile og skriftsprognormen* (1983) er hensikten å kartlegge rettskrivingsavvik, dernest hvilke av avvikene som kan sies å være talemålsskorrelert. Basert på en gjennomgang av stiler ved folkeskolens avgangsprøve i 1981, 112 stiler i alt, skriver hun:

”Derimod finner man i næsten samtlige stile en udpræget tendens til særskrivning. Jeg har noteret 110 eksempler i alt. Heraf 56 eksempler på typen substantiv + substantiv” (op.cit.: 46).

Etter Sandersens oppfatning er særskrivning en tradisjonelt hyppig forekommende feiltype (op.cit.: 102).

Som konklusjon kan det nok sies at avvikende særskrivning synes å være et kjent fenomen i Danmark, og som to av undersøkelsene over antyder, en av de mest frekvente feiltypene i skriftspråket.

2.1.1. Eldre studier

Noesgaard (1945: 15-18) referer resultatene i en rekke rettskrivningsundersøkelser fra mellomkrigstida, foretatt hovedsakelig blant folkeskolens elever. Felles for disse undersøkelsene er at feilaktig bruk av stor og liten forbokstav i substantiv skiller seg ut som den mest frekvente feiltypen. Noen systematisk inndeling av feilene etter typer blir ikke gjort, men nevnte feiltype står for omkring 40 % av feilene i de fleste undersøkelsene (op.cit.: 17). Slik Noesgaard referer disse undersøkelsene, blir feilaktig særskrivning/samskriving omtalt i en av dem. I et materiale bestående av 2000 "Stilebogssider" fra elever "som kan stave" (Noesgaards utheving), finner Kristensen (1920) i alt 317 ortografiske feil. Kristensen foretar en inndeling av feilene, rangert etter frekvens. Her figurerer *Stumt d udeladt eller indsat* øverst på listen med i alt 83 feil, dernest kommer *Store Bogstaver* med 64 feil. *Orddeling* (særskrivning/samskriving) kommer på femteplass med 22 feil. Kristensen har foretatt sin undersøkelse blant elever på en høyskole hvor han selv virket som dansklærer.

Noesgaards egne rettskrivningsstudier bygger på materiale fra årene 1936 (R I) og 1939 (R II). I 1936 omfattet undersøkelsen ca. 400 elever på 3. - 6. klassetrinn, i 1939 deltok elever fra 6., 7. og 8.klasse. I begge omganger måtte elevene skrive en serie ord-diktater, bestående av henholdsvis 2500 ord (1936) og 2000 ord (1939). 300 elevbesvarelser fra hver av de to undersøkelsene ble valgt ut fra bestemte kriterier og sammenlignet (op.cit.: 20). Noesgaard inndeler feilene i ti grupper hvorav særskrivning/samskriving ikke er med som egen kategori. Feil som ikke kan plasseres under noen av de ti kategoriene, samler han i en egen gruppe (*Forskellige Fejl*). I omtalen av denne gruppen skriver han bl.a. følgende om "Eet Ord skrevet som to" (feilaktig særskrivning):

"Denne Fejl betyder saa godt som intet i R I, hvor Ordene er kortere, og hvor Børnene vel ogsaa uden at ræsonnere har skrevet som eet Ord, hvad der blev dikteret som eet Ord, ... I R II er der mange flere af den Slags, ..., og vi har derfor talt dem særskilt. I alt har vi noteret ca. 600 Fejl af den Slags." (op.cit.: 55)

Omfanget av denne feiltypen blir svært beskjedent når vi kan lese at antall feil i alt innenfor kategorien *Forskellige Fejl* er 9339, og at det utgjør bare 9,5% av den totale feilsummen i R II-materialet (op.cit.: 57). Det går heller ikke fram av Noesgaards undersøkelse om hvor mange av de 600- feilene som dreier seg om særskrivning av *sammensatte* ord. Metoden med bruk av orddiktat, der elevene ble diktert ett og ett ord om gangen, gjør også at det ikke er grunn til å forvente særlig høy frekvens av feiltypen. Oppdeling i slike tilfelle kan være et signal om at *ordet* hos eleven faktisk er leksikalisert som to eller flere ord.

2.2. Sverige

I en omfattende studie av svenske elevers skriftspråk (Larsson 1984) utgjør feilaktig sær- og samskriving den største feilgruppen innenfor kategorien 'stavfel'. 20,6% av det totale antall stavefeil er av denne typen, dernest følger feilaktig bruk av enkel og dobbel konsonant, 16,5%, og feilaktig innsetting eller utelating av stor bokstav med 15,7%. Litt over halvparten av feilene innenfor den største feilgruppen dreier seg om særskrivning (51,5%). Særskrivingsfeilene utgjør med andre ord over 10% av det totale antall stavefeil (op.cit.: 264-266). Larsson skiller i alt mellom 11 ulike typer stavefeil.

Resultatene er basert på en studie av frie tekster ("oppsatser") produsert av et representativt utvalg av elever fra både ungdomsskole og gymnas skoleåret 1977-78. Sær- og samskriving er like vanlig hos jenter som gutter, og andelen av stavefeilene som hører til denne kategorien, er omtrent den samme, uavhengig av elevenes alder og sosiale gruppetilhørighet (foreldrenes utdanningsnivå og yrkesmessige status). Derimot er det en forskjell på gode og dårlige stavere idet sær- og samskriving forekommer relativt sett oftere hos dyktige stavere enn hos dårlige. (op.cit.: 269).

Ca. 2/3 av de særskrevne ordene har flere stavelser i forleddet, og nesten halvparten av forleddene er substantiver. Bare i noen få tilfeller er forleddet trykksvakt. Ti av de særskrevne ordene har *kjempe* som forledd. Larsson ser på særskrivning som uttrykk for en manglende morfologisk bevissthet hos elevene.

Pettersson (1972: 4) slår fast at feilaktig særskrivning av sammensatte ord er en svært vanlig språkfeil, spesielt blant elever på mellomtrinnet i grunnskolen (4., 5. og 6.klasse). I sin egen

studie av 228 elevtekster fra årskurs fire er 23% av alle sammensetningene i materialet særskrevet av en eller flere elever (op.cit.: 7). Pettersson søker primært å avdekke lingvistiske faktorer som fremmer sær- og samskriving. På grunnlag av resultatene skiller hun ut tre faktorer som hun med stor sikkerhet mener bidrar til å utløse særskrivning (op.cit.: 45):

- flerstavede forledd,
- manglende leksikalisering, dvs. sammensetningene er ikke leksikaliserte som morfologiske enheter i elevenes bevissthet,
- diakritiske tegn i forleddet, dvs. tegn i form av punkter, ringer, streker eller lignende, tilføyd bokstav for nærmere å bestemme dens verdi. Tegnene over å, i og ö er således diakritiske tegn. Resonnementet hennes her går ut på at slike tegn ofte føyes til etter at forleddet i sammensetningen er skrevet, og dette forårsaker et opphold i skrivingen, som hos mange utløser særskrivning.

Tre faktorer mener hun sannsynligvis har en tendens til til å utløse særskrivning:

- substantiviske forledd,
- genitiv-s i forleddet (*forretningsmann, landskampen*),
- sammensatt for- eller etterledd.

Eklund (1986) skriver følgende om fenomenets utbredelse på grunnlag av sine egne studier: "I de klasser på høgstadiet som jeg har undersøkt har vid fri skrivning særskrivarna oftast varit flera än icke-særskrivarna" (op.cit.: 23). Som en mulig forklaring på den sterke tendensen blant skoleungdommer til å særskrive sammensetninger, peker Eklund på de språklige forbildene elevene til daglig møter i form av særskrivning på plakater og skilt, i aviser, blader og særskrivne navn på hverdagsvarer. Eklund mener mange lesere lagrer de særskrivne ordbildene og siden anvender dem når de skriver.

Med utgangspunkt i 100 stiler ("elevuppsatser") fra et obligatorisk "standardprov" som niendeklassinger ved to Gøteborgskoler hadde skrevet i svensk, ønsker Fransson (1993) å kartlegge utbredelsen av feilaktig særskrivning og hvilke egenskaper ved de sammensatte ordene som kan medvirke til at sammensetningsleddene blir skrevet hver for seg. I gjennomsnitt er 12,5% av de sammensatte ordene i hver stil særskrevet. For øvrig viser materialet at substantiviske forledd, flere stavelser i forleddet,

diakritiske tegn og sammensetninger med genitiv-s er faktorer som fremmer særskrivning. Resultatene samsvarer med Petterssons funn.

Studien gir ikke noen opplysninger om hvordan frekvensen av særskrivning er i forhold til andre rettskrivingsavvik i elevtekstene. Det sparsomme elevgrunnlaget – to Gøteborgskoler – gjør at en også bør være forsiktig med å generalisere på grunnlag av resultatene.

I en analyse av 168 lengre elevtekster (Hallencreutz 1994), skrevet hovedsakelig av femte- og sjetteklassinger i forbindelse med en forfatterkonkurranse for ungdomsskolens mellomtrinn i 1989, kommer særskrivning ut som den mest utbredte feiltypen. Særskrivning utgjør 30% av samtlige rettskrivingsavvik og inntar en klar førsteplass. For å få et inntrykk av hva som hadde hendt på feilfronten på 1980-tallet foretar Hallencreutz også en komparativ studie der 15 elevbidrag til konkurransen i 1989 blir sammenlignet med 18 tilsvarende bidrag i 1977/78. Mens særskrivingsprosenten i materialet fra 1977/78 er ca.10%, er den i 1989 kommet opp i 30%, noe som etter Hallencreutz oppfatning er en klar indikasjon på at feiltypen er blitt mer frekvent siden Larsson utførte sin undersøkelse. Også hun finner i likhet med Larsson, Petersson og Fransson at særskrivning primært forekommer når forleddet består av flere stavelser.

Hägerfelth (1994) analyserer 200 stiler fra den obligatoriske prøven ("det centrala provet") for avgangselevene i gymnaset året 1993/1994. Målet er blant annet å kartlegge hvilke feiltyper elevene gjør. De mest frekvente feilene viser seg å være: "Meningsbyggnad" (14,5%), "ordvalsfel" (14,2%), "formfel" (13,8%), "stavfel" (13,1%), "konstruktionsfel" (10,8%), "satsradning" (9,7%), "interpunktion" (9,1%) og "särskrivning av sammansatta" ord (5,9%). (Hägerfelth 1994: 2, iflg. Hoel 1995).

Verdt å merke seg er at prosenttallene i undersøkelsen referer til den totale feilmengden som inkluderer feil på flere nivåer enn det ortografiske/morfologiske. Derfor kan ikke tallene uten videre jamføres med resultatene i undersøkelsene foran. Hvordan særskrivingsfrekvensen forholder seg til frekvensen av ulike typer stavefeil, får vi ikke vite, men det faktum at særskrivning er skilt ut som en egen feilgruppe ved siden av "stavfel", indikerer en høy forekomst av denne feiltypen.

De refererte undersøkelsene gir et klart inntrykk av at særskrivning av sammensatte ord er et hyppig forekommende normavvik i svenske skoleelevers skriftlige arbeid. Skal en tro undersøkelsene rett, er det ett av de mest frekvente avvika elevene

gjør. Møller (1996) og Ask (1996) poengterer at feilen ikke bare gjør seg gjeldende blant skoleelever, den er til stede overalt i samfunnet, eller som Møller skriver:

”Går man på stan eller i affärer möts man av det överallt. Det säljs *cigaretter limpor, potatis chips, tvätt medel* och så vidare i all oändlighet. På tryckta skyltar ser vi *rök fritt, herr frisör* och andra mer eller mindre lustiga exempel. Särskrivning av sammensatta ord verkar bli allt vanligare.”
(Møller 1996: 26)

2.2.1 Eldre studier

Lagerström (1939) er opptatt av svakhetene i folkeskolens rettskrivingsundervisning. For nærmere å kartlegge dem gjør han en studie av 500 brev utlånt fra Kooperativa förbundets korrespondensskolas arkiv. Brevene er hentet ut fra elevenes korrespondanse med skolen, og de er for en stor del skrevet av elever med bare folkeskolen som skolebakgrunn. Lagerström finner at staveevnen blant elevene er overraskende god. Halvparten av brevene er feilfrie. Av de 507 avvikene i det resterende materialet utgjør det han kaller *Analysfel* (feilaktig oppfatning av ordets lydinnhold) og *Fel mot konsonanternas enkel- och dubbelteckning* over 80% av feilene, med henholdsvis 222 og 214 feil i hver kategori. Særskrivning av sammensatte ord figurerer ikke blant de andre kategoriene og omtales i det hele tatt ikke i Lagerströms undersøkelse.

I en omfattende studie av rettskrivingsferdighetene blant svensk ungdom tar Cederblad (1941) blant annet for seg 307 stiler, skrevet av vernepliktige 20-åringer over emnet ”Vad jag hittills sett av livet”. 268 av ungdommene hadde kun folkeskolen som utdanningsbakgrunn, 39 hadde i tillegg fullført ”annen skole”, men ikke universitetsstudium (op.cit.: 10).

Den mest frekvente feiltypen i materialet er feilaktig bruk av enkel- og dobbelkonsonant. Nesten 20% av alle feilene tilhører denne gruppen (op.cit.: 325). *Felaktig ordåtskiljande* inneholder 163 feil, dvs. 4,0% av alle feilene i materialet. Til sammenligning har *Felaktig ordsammanfogning* 42 feil (1,0%). Cederblads kommentarer til *Felaktig ordåtskiljande* og eksemplene han gir (*arbetar folk, arbets lös, barr- skog, barndoms hemmet, all ting, där ifrån, fram tids utsikter*), gir inntrykk av at det her dreier seg om særskrivning av sammensatte ord (op.cit.: 334). Cederblad mener feiltypen har sammenheng med at elevene primært er opptatt av å skrive sammensetningsleddene rett. Konsentrasjonen

om hvert enkelt ledds skrivemåte fører til at elevene lett glemmer å binde dem sammen.

En undersøkelse i 1939/40 (Forsell m.fl. 1943: 82-86) tar for seg rettskrivingen i stiler skrevet av 677 folkeskoleelever fra forskjellige deler av Sverige og 3920 studenter. Stilene fra folkeskolen er hentet fra 3., 4., 6. og 7. klasse. Analysen består i optelling av antall feilstavede ord og hvor mange av disse som er enkel-dobbelkonsonantfeil. Vi får derfor ikke vite noe om forekomsten av andre feiltyper i materialet. Enkel- dobbelkonsonantfeil utgjør nesten halvparten av alle feilene både hos folkeskoleelevene og studentene (op.cit.: 83).

Hassler-Göransson (1960) sammenligner staveferdigheten blant svenske folkeskoleelever på tre tidspunkt: 1923, 1934 og 1957. Utgangspunktet er undersøkelser hun selv foretok blant elever på samme klassetrinn (3.-7.klasse) ved de samme skoler i løpet av de tre tiårene. Ved alle undersøkelsene var prøven elevene måtte besvare, en orddiktat bestående av i alt 250 ord, med unntak av to ord, den samme (op.cit.: 33). Ca. 1000 elever deltok i 1923 og 1934, mens vel 2000 var med i 1957. På grunnlag av resultatene mener hun at en forbedring av staveevnen fra 1923 til 1934 uten tvil har funnet sted (op.cit.: 40). Når det gjelder utviklingen fra 1934 til 1957 derimot, viser resultatene en klar nedgang i staveevnen for både gutter og jenter. En jamføring av resultatene på de ulike klassetrinn på de to tidspunkta blir gjort for 3. og 4. klassene, og funnene samsvarer med totalresultatet (op.cit.: 39-40). Hassler-Göranssons undersøkelser begrenser seg til frekvensmålinger. På grunnlag av optellinger av antall rettskrevne ord på de tre tidspunkta trekkes konklusjoner om utviklinga av staveevnen. Hva slags feil elevene gjør, får vi ikke vite noe om, derfor er heller ikke undersøkelsen særlig aktuell for mitt formål, utover det at hennes relativt omfattende frekvensstudier synes å indikere at svenske folkeskoleelever gjør flere rettskrivingsfeil i 1957 enn i 1934.

Dahlquist og Henrysson (1963: 26) slår fast at ikke bare feilenes kvantitet, men også deres kvalitet hører med i en evaluering av elevers rettskrivingsferdigheter. Klassifiserings-skjemaet som de presenterer, skiller mellom 11 feilgrupper, hvorav *sammanförande eller uppdelning av ord* er plassert som den tiende kategorien. Hvorvidt rekkefølgen gjenspeiler feiltypenes utbredelse sies det ikke noe om, men det at feilaktig særskrivning/samskriving er tatt med som en egen feiltype innenfor et skjema som er utarbeidet på grunnlag av de vanligst forekommende feilene

(op.cit.: 29), indikerer at feiltypen på ingen måte var ukjent i skolesammenheng. Noen undersøkelse med bruk av skjemaet refereres ikke i artikkelen.

I en drøfting av hvordan feil bør markeres i svenske *uppsatser* (stiler) gjennomgår Körner (1939) feiltyper på ulike nivåer. Under *Ortografiska fel* blir det mellom annet gitt eksempel på hvordan feilaktig særskrivning bør markeres. Ut fra det samme resonnementet som foran, kan dette også tas som et indisium på at feiltypen ikke var ukjent i datidens elevtekster.

2.3. Norge

2.3.1. Nyere undersøkelser

Tilfanget av nyere rettskrivingsstudier i Norge er, så langt jeg kan se, relativt beskjedent sammenlignet med situasjonen i våre naboland. Ikke minst gjelder dette studier som tar for seg særskrivning spesielt. Om sistnevnte fenomen er Laila Sakshaugs hovedfagsoppgave fra 1992 den eneste jeg har kunnet registrere, men dette er en grammatikkoppgave hvor hovedvekten er lagt på å argumentere for at de særskrevne sammensetningene er morfologiske enheter, ikke syntaktiske fraser eller setninger (Sakshaug 1992: 5-6). Derfor har hun heller ikke gjennomført noen undersøkelse av fenomenets utbredelse og dets mulige årsaker.

I hovedoppgaven *Feiltyper i et utvalg ungdomsskolestiler* analyserer Sætre (1973) feilene i 300 stiler, skrevet av niende- og tiendeklassinger i Bergen ved avgangseksamen i ungdomsskolen 1969 og 1970. Sætre skiller mellom ortografiske, morfologiske og syntaktiske feil. I tillegg opererer han med feil sær- og samskriving av ord som en egen kategori. Om sistnevnte feiltype skriver han:

”Denne feiltypen inneholder mange eksempler, og det er tydelig at elevene har vansker med å bestemme seg for om to ord hører sammen i en enhet eller ikke.” (op.cit.: 159).

Sætre finner i alt 71 eksempler på feilaktige særskrivinger av substantiv og adjektiv og 12 samskrivinger av fraser med substantiv som siste ledd i forbindelsen (op.cit.: 162).

Flest sær- og samskrivingsfeil finner Sætre innenfor gruppen *preposisjoner, adverb og preposisjonsuttrykk* med i alt 146 eksempler, hvorav de fleste er samskrivingsfeil (op.cit.: 165-166). Samskrivingsfeilene dreier seg om uttrykk der vi utfra uttalen ikke kan slutte oss til om vi har å gjøre med et sammensatt ord eller

ikke, og reglene ikke er entydige: *idag, *tilslutt, *etterhvert (se kap. 1.2.). Samskrivingen i disse tilfellene kan ha med språkpolitiske forhold å gjøre, idet samskriving har hatt normativ hevd blant riksmålsbrukere.

En sammenligning av antallet sær- og samskrivingsfeil med de tilsvarende kvantitative størrelsene for ulike typer ortografiske avvik i materialet (op.cit.: 16) gir et inntrykk som bekrefter Sætres egne ord over. Antall ortografiske feil i materialet er 814, mens sær- og samskrivingsfeilene kommer opp i 229. (op.cit.: 16, 159, 166). Sett i lys av at samskrivingsfeilene hovedsakelig tilhører nevnte gruppe, vil jeg mene det er omfanget av særskrivingsfeilene som er det mest slående trekket innenfor denne feilkategorien. Særlig gjelder dette de mange særskrivningene av sammensatte substantiv med substantiv som forledd. (op.cit.: 161-162). For øvrig viser materialet at godt over halvparten av disse feilene er begått av gutter (op.cit.: 166).

I en omfattende kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever (Wiggen 1992) utgjør sær- og samskrivingsavvik nokså stabilt under 10% av de skriftspråkspesifikke normavvika gjennom hele barneskolen (2 - 6 klasse) (op.cit.: 118). Wiggen skiller i sin undersøkelse mellom skriftspråkspesifikke avvik og avvik som er potensielt eller reelt talemålssamsvarende (talemålsskorrelerte). Det er sistnevnte gruppe som gjøres til gjenstand for en mer grundig analyse. Noe over halvparten av alle normavvika i materialet er skriftspråkspesifikke.

Wiggens materiale består av elevtekster produsert i løpet av skoleåret 1978-1979, omtrent på samme tiden Larssons materiale ble til. Sammenlignet med Larssons og Sætres funn later det til at avvikende særskrivning relativt sett er mindre frekvent som feiltype i Wiggens materiale, men det kan ha sammenheng med at informantene i Wiggens undersøkelse er vesentlig yngre og at sammensatte ord av den grunn forekommer mer sjeldent i tekstmaterialet.

I artikkelen *Språkleg nivåsenking - realitet eller myte?* presenterer Vassenden (1994) en komparativ studie av studenters ferdigheter i norsk, basert på 300 ex.phil. besvarelser fra årene 1966, 1977 og 1988 ved Universitetet i Bergen. Hensikten var å svare på spørsmålet i Vassendens problemstilling. Rapporten inneholder ingen systematisk presentasjon av rettskrivingsavvik, og hvordan disse forholder seg til hverandre med hensyn til frekvens, noe som nok må tilskrives det metodiske opplegget.

Opggavene ble blant annet evaluert på nivåene ortografi, morfologi og syntaks av fire lektorer i den videregående skolen. Resultatene og konklusjonene som ble trukket, var basert på lektorenes karaktergivning. Siden den statistiske bearbeidingen avslørte systematiske forskjeller mellom de fire sensorene i måten de hadde forstått og evaluert de fire nivåene på, var det ikke grunnlag for noen frekvensanalyse av feilene. Særskrivning blir for øvrig ikke omtalt i studien.

Undersøkelsen over fikk sin kvalitative oppfølging gjennom prosjektet "Språkstrukturelle granskingar av eksamenssvar til ex.phil.", en studie av 24 oppgaver fra årene 1966, 1977 og 1988 som forskere tilknyttet Nordisk institutt ved Universitetet i Bergen sto bak. Men slik Vassenden (1994) presenterer denne undersøkelsen, inneholder denne heller ingen frekvensanalyse av feilene på de tre nivåene ortografi, morfologi og syntaks. En del feiltyper på de ulike nivåene blir beskrevet uten at særskrivning er blant disse.

Selv om særskrivningens omfang og mulige årsaksfaktorer ikke er blitt gjort til gjenstand for vitenskaplige studier i Norge, mangler det ikke på artikler i dagspressen og fagtidsskrifter om fenomenet. (Torp 1984, Vikør 1988, Aasen 1995, Hertzberg & Vannebo 1995, Kaldhol 1995, Waage 1995).

Alle de nevnte artikkelforfatterne har som sitt utgangspunkt at særskrivning gjør seg sterkt gjeldende som rettskrivningsfeil, ikke bare i skolen, men også i en rekke andre sammenhenger der en ikke skulle forvente å møte irritasjonsmomentet. En mengde eksempler gis, vesentlig hentet fra plakater og oppslag i det offentlige miljøet. Selv om antakelsen ikke kan underbygges med forskingsresultater, gir disse forfatterne uttrykk for en oppfatning som så langt jeg kjenner til, deles av erfarne norsklærere i den offentlige skolen.

2.3.2. Eldre studier

I forbindelse med middelskoleeksamen 1929 kartlegger Brynildsen(1929) ortografiske feil i 263 stiler. Feilene blir sortert og talt opp gruppevis slik at en og samme feil blir talt en gang for hver stil. Tallene som framkommer i materialet, viser derfor hvor mange stiler de ulike feiltypene forekommer i. Feilaktig *Opdeling av sammensetning* forekommer i alt i 15 stiler. Sammenlignet med andre feiltyper fortoner dette seg som et relativt lavt tall. Feilaktig bruk av enkel- og dobbelkonsonant i ord skiller seg ut som den dominerende feiltypen i materialet (op.cit.: 9). For øvrig mener

Brynildsen at stilene sett under ett inneholder få feil, noe han forklarer med at stilene er skrevet av elever hjemmehørende i klasser hvor prestasjonene pleier å være godt over gjennomsnittet. Resultatet kan derfor ikke tas som bevis for at elever generelt gjør få rettskrivingsfeil.

Også Grøtvedt (1929) kartlegger ortografiske feil med utgangspunkt i stiler ved middelskoleeksamen 1929. Hans materiale omfatter i alt 222 elevbesvarelser. Grøtvedt inndeler feilene noe annerledes enn Brynildsen, men teller dem opp på sammen måten. Særskrivning av sammensatte ord er ikke blant de fem hovedkategoriene av feil Grøtvedt opererer med. Flest feil rommer kategorien *Andre feil*. Ca. 40% av alle feilene hører hjemme i denne gruppen. Hvilke feil det her dreier seg om, blir ikke nærmere spesifisert, med unntak for *og/å-* feil og noen få andre feilskrivninger. Feilaktig særskrivning er ikke med blant disse. Blant de feilgruppene som Grøtvedt nærmere beskriver, er feilfrekvensen størst innenfor kategorien *Konsonantfordobling og Konsonantforenkling*.

På samme måten som året før lager Grøtvedt (1930) en rettskrivingsstatistikk fra middelskoleeksamen 1930, denne gangen på grunnlag av 237 elevbesvarelser. Feilene fordeler seg i de fem kategoriene omtrent som året i forveien, men i kommentarene omtaler også Grøtvedt feil som ikke er medreknet i statistikken, blant annet *Sammenskrivning og Adskillelse*. Som eksempel på sistnevnte feiltype nevnes *forbi farten, innlands klima, for at efter at*. Frekvensen av slike feil i materialet får vi ikke vite, men Grøtvedts kommentarer tyder på at forekomsten er relativt beskjeden (op.cit.: 332).

Brynildsens og Grøtvedts undersøkelser bygger på stiler skrevet av elever som har gått ni eller ti år på skole, dvs. elevene tilhører samme aldersgruppe som informantene i flere av de nyere undersøkelsene beskrevet foran, inkludert min egen. Likevel er det gode grunner for å være forsiktig med å sammenligne resultatene. Datidens middelskole var forskjellig fra vår tids ungdomsskole og grunnkurs i videregående skole både med hensyn til innhold, krav og elevutvalg.

Bergersen (1935) kartlegger rettskrivingsfeilene i eksamensstiler (7.klasse), skrevet av ca. 1400 gutter og 1400 jenter ved folkeskolens avgangsprøve i 1933. *Dobbeltmedlyden* (dobbelkonsonant der det skal være enkelkonsonant – og omvendt) er den mest frekvente feiltypen i materialet. *Feil ordsammensetning og Feil orddeling* utgjør med sine 3,1% av alle

feilene den minste av de ni feilgruppene det skilles mellom. Nesten samtlige av feilene i denne gruppen er samskrivingsfeil, 461 mot i alt 40 særskrivingsfeil. Som nevnt foran (2.3.1.) kan språkpolitiske forhold her være en av årsakene til samskrivingen. Om *Orddeling* skriver Bergersen blant annet: "Enten deles ordene rent vilkårlig (av underbegavede) eller også deles de i ord + endelse: gutt-en. Det er den sedvanligste feil." (op.cit.: 81).

Slik Bergersen beskriver sine funn, avviker de fra resultatene i undersøkelsene referert foran. Den vanligste feilen, orddeling i form av ord + endelse, dreier seg ikke om særskrivning av sammensatte ord.

Bergersen (1935) foretar også en kartlegging av samtlige feil i kladdebøker skrevet av elever, alle gutter, i en 7. klasse i løpet av et skoleår. Feilmønsteret som denne undersøkelsen avdekker, er omtrent det samme som i undersøkelsen foran. Frekvensen av *Feil ordsammensetning* og *Feil orddeling* er noe mindre, 2,2% mot 3,0% (op.cit.: 87).

I en nyere undersøkelse tar Bergersen (1957) for seg rettskrivingsfeilene i 3577 stiler ved avgangsprøven ved Oslo folkeskole 1946 og 1947. 1766 av stilene er skrevet av gutter, 1811 av jenter. *Feil sam- og særskrivning* utgjør med sine 1495 feil, tilsvarende 3,9% av feilene i materialet, en liten feilgruppe. Hvor mange av de 1495 feilene som dreier seg om særskrivning av sammensatte ord, får vi ikke vite. Utfra eksemplene som gis, ser det ut til at de fleste typer av sammensetninger er representert i materialet (op.cit.: 46). Flest feil (22%) finner vi i kategorien *Feil dobbeltkonsonant / Feil enkeltkonsonant*. Dernest kommer *Feil bruk av ord* med 15,5 % av feilene, hvorav over 80% av feilene er *og/å* - feil. Bergersen mener feil særskrivning skyldes svikt i grammatikkopplæringen (op.cit.: 46). Rettskrivingsproblemer generelt mener han har sammenheng med svake leseferdigheter og dårlig skriftkvalitet.

På grunnlag av Dahlquists og Henryssons klassifiseringsskjema (se 2.2.1.) lager Dobloug (1965) et tilsvarende skjema for norske forhold. Også her blir *Sammensetting eller oppdeling av ord* tatt med som en egen feilkategori. Noen undersøkelse med bruk av skjemaet blir det ikke henvist til, men som før nevnt vil jeg tro at feiltypen ikke ville blitt inkludert i skjemaet dersom den ikke forekom i elevenes tekster.

2.4. *Utviklingstendens*

Særskrivning av sammensatte ord ser ut til å være et relativt allment fenomen i de tre skandinaviske landene. Flere av forfatterne tar det også for gitt at feiltypen er på frammarsj (Hallencreutz 1994, Ask 1996, Møller 1996, Hertzberg & Vannebo 1995 og Torp 1984.) Av disse er Hallencreutz den eneste som kan underbygge sin påstand med resultater fra egen forskning. Men grunnlagsmaterialet for hennes funn er etter min oppfatning for spinkelt til at sikre konklusjoner om utviklingstendens kan trekkes. Både Larssons (1984), Eklunds (1986), Sandersens (1983) og ikke minst Sætres (1973) og Petterssons (1972) undersøkelser vitner om at fenomenet er relativt "gammelt" i skolesammenheng, og at påstanden om at feiltypen har blitt vesentlig mer utbredt i løpet av de siste to tre tiårene, kan trekkes i tvil.

Dersom perspektivet bakover utvides til å omfatte de eldre rettskrivingsstudiene, som med unntak for Bergersen (1957) og delvis Hassler – Göransson (1960) bygger på materiale fra før krigen, fortøner bildet seg noe annerledes. Særskrivning av sammensatte ord forekommer, men feiltypen er på langt nær så frekvent som i undersøkelsene etter 1970. Sett under ett etterlater de eldre og nyere undersøkelsene et klart inntrykk av at særskrivning som rettskrivingsavvik for alvor har slått igjennom etter krigen. Riktignok kan det gjøres innvendinger mot en sammenligning av resultatene i de eldre og nyere studiene. Kategoriseringen av feilene er forskjellig, og alderen på informantene kan variere. I noen av de eldre undersøkelsene er de gjennomgående noe yngre, og som Larssons (1984) undersøkelse antyder, kan det ikke utelukkes at særskrivning som feiltype blir mer frekvent utover i skoletiden som følge av at elevene i større grad tilegner seg rettskrivingsnormene for øvrig. Andre, utslagsgivende forskjeller i testsituasjon og testmateriale mellom de eldre og nyere undersøkelsene kan også ha gjort seg gjeldende. Resultater framkommet ved bruk av orddiktat, jf. Noesgaard (1945), Hassler-Göransson (1960), er som før nevnt ikke særlig egnet til å belyse utbredelsen av feilaktig særskrivning. Følgende utsagn fra forrige århundre vitner om at særskrivning av sammensatte ord på ingen måte er noen ny feiltype:

"Tidts, särskildt på 1870-talet, har särskrifning drivvits till en beklaglig ytterlighet, så att vanliga och tydliga sammansättningar sönderdelats. Ännu i senare hälften av 1880 -talet får man se sådana

orimligheter som filt hatt, grof smed ... stats kontoret ... älsklings nøje o.dyl." (Linder 1886, iflg. H allencreutz 1994: 186.).

Innvingningene over til tross, konklusjonen må likevel bli at særskriving av sammensatte ord for alvor har etablert seg som feiltype etter krigen. Undersøkelsene er etter min mening for omfattende, og resultatene for entydige, til at konklusjonen kan bli annerledes. Et viktig spørsmål blir derfor: Hvilke endringer i skolen, og eventuelt i samfunnet for øvrig etter krigen, har bidratt til å fremme særskriving av sammensatte ord som feiltype i elevtekster?

2.5. *Sammensatte ord i engelsk*

Lesing av litteratur om emnet etterlater inntrykket av at sammensatte ord i engelsk ikke volder tilsvarende skriveproblemer som i de skandinaviske landene (Carney 1994, Brown & Ellis (red.) 1994 og Treiman 1993). Årsakene til dette kan være interne forhold i språket. Engelsk mangler faste regler for hva som er sammensatte ord, og hva som er uttrykk sammensatt av flere ord, og det er ikke mulig å høre på uttalen når vi har med ett ord å gjøre og når vi har med flere (Carney 1994: 48-49). Dessuten praktiseres særskriving med eller uten bindestrek i langt større grad enn hva tilfellet er i de skandinaviske språkene, jf. *red wine, christmas card, fighter-bomber, washer-drier, blue-grey, forty-five, clock radio, prince regent, queen mother*. Bindestrek blir ofte brukt for å markere leddene i sammensetningen, men praksis varierer, og i mange tilfeller er henholdsvis bindestrek og sammenskriving eller bindestrek og særskriving valgfritt. Generelt gjør amerikanske skrivekonvensjoner mindre bruk av bindestrek enn engelske (Carney 1994: 49).

Jeg vil tro at disse forholdene i det engelske språket er forklaringen på at særskriving ikke ser ut til å gjøre seg nevneverdig gjeldende som feiltype blant engelskspråklige skoleelever.

2.6. *Sammensatte ord i tysk*

Ifølge tyske rettskrivingsstudier er avvikende særskriving en feiltype som forekommer i elevenes skriftlige arbeider. I seks undersøkelser gjennomført i årene 1970, 1974, 1975, 1977, 1980 og 1985 rangeres feilaktig særskriving som den tredje mest

frekvente feiltypen i fire av disse undersøkelsene, i de to andre inntar den fjerdeplassen (Kommission für Rechtschreibfragen des Instituts für deutsche Sprache 1985). Men det er verdt å merke seg at avstanden i frekvens fram til feiltypene foran på lista er stor i alle de seks undersøkelsene. Samlet sett gir materialet uttrykk for at særskriving av sammensatte ord ikke forekommer i samme grad som i de skandinaviske landene. En forklaring kan være – som i engelsk – spesielle forhold i skriftspråket. Ved skriving av sammensatte substantiv kan for eksempel regelen om at substantiv skal ha stor forbokstav tenkes å fungere som et varsel om samskriving. Men i mangel av kunnskap må dette bare bli gjetning. Nyere undersøkelser kunne kanskje også nansere sammenligningen med de skandinaviske landene.

Siden skrivekonvensjonene på området *sammensatte ord* stort sett er sammenfallende i Tyskland og i de skandinaviske landene, er situasjonen i Tyskland interessant hvis undersøkelsene gjenspeiler virkeligheten. Noen av de faktorene som i neste kapittel blir beskrevet som mulige bidragsyttere til særskriving, kan styrkes eller svekkes som forklaringsfaktorer dersom antakelsen om at tyske elever i langt mindre grad særskriver sammensatte ord inngår som et av premissene i vurderinga. Dette vil jeg eventuelt komme tilbake til under drøftinga av resultatene av mine egne studier.

3. Avgrensning av oppgava

Lesingen av litteraturen foran om særskriving og om barns skriftsspråklige utvikling mer allment har bestemt rammen og innholdet i denne studien. Følgende sider ved særskriving, formulert i spørsmåls form, tar oppgaven sikte på å gi kunnskaper om.

3.1. *Utbredelsen*

I hvilken grad forekommer særskriving som feiltype i elevenes tekster? Hvilket bilde gir resultatene av undersøkelsen av feiltypens utbredelse sett i forhold til andre rettskrivingsavvik? Her vil særskrivingens frekvens bli målt i absolutte tall mot det totale antall rettskrivingsavvik for øvrig. Noe forsøk på å regne ut den relative frekvensen av ulike feiltyper i materialet vil ikke bli gjort, dels på grunn av arbeidsmengden dette medfører, men også fordi skrivesituasjonen med spesielt tilrettelagte skriveoppgaver (orddiktat og setningsdiktat) ikke gir grunnlag for å trekke sikre konklusjoner om hvordan frekvensen av de ulike feiltypene vil være i en funksjonell skrivesituasjon med fri skriving. Hvor stor andel av elevene er det som gjør denne feilen? I hvilken grad er det forskjell på gutter og jenter, og mellom elever på ulike studieretninger? Er det forskjell mellom venstrehåndsskrivere og høyrehåndsskrivere? Det siste spørsmålet aktualiseres på bakgrunn av utenlandsk faglitteratur som antyder at det er en mulig sammenheng mellom skriftforming og staveferdigheter (se 3.3.2).

3.2. *Karakteristika ved ordene som særskrives*

Hvilke sammensetningstyper blir mest utsatt for særskriving? Er det spesielle trekk ved disse ordene som går igjen av for eksempel fonologisk, morfologisk, syntaktisk og/eller semantisk art? I hvilken grad og på hvilken måte spiller eventuelt konteksten noen rolle? De særskrevne ordenes bruksfrekvens i elevenes eget hverdagsspråk vil bli forsøkt belyst gjennom et kvalitativt intervju med noen av elevene.

I sammenheng med bruksfrekvens melder spørsmålet om leksikaliseringsgrad seg: I hvilken grad – og hvordan – er sammensetningene leksikalisererte i elevenes bevissthet? Dette er et viktig spørsmål siden det også har vært framme i diskusjonen om

hvilke underliggende faktorer som utløser elevenes særskrivning. Selv om leksikalisering er en prosess i den enkeltes bevissthet og i prinsippet er individuelt betinget, skjer prosessen hos den enkelte i kontinuerlig interaksjon med andre språkbrukere. Derfor er det grunn til å regne med små individuelle forskjeller innenfor samme språkbrukerkrets (Bakken 1995). Jeg vil i utgangspunktet tro at dette vil være tilfelle innenfor det kulturelle språkfelleskapet som grunnkurselever ved en videregående skole kan sies å representere.

Resonnementet over gir grunnlag for å kategorisere de sammensatte ordene etter leksikaliseringsgrad, slik Bakken (1995) også gjør det i sin undersøkelse. I artikkelen presenterer hun en hypotese om hvordan leksikaliseringsprosessen – veien fra syntaks til leksikon – kan tenkes å foregå. I den første fasen har sammensetningen komposisjonell betydning. Helhetens betydning framstår som summen av sammensetningselementenes betydning. Utviklingen i første fase kjennetegnes av at sammensetningen konvensjonaliseres; forbindelsen mellom innhold og uttrykk blir automatisert slik at uttrykket entydig utløser forestillingen om et bestemt innhold uavhengig av den konteksten det forekommer i. Ordene *footballandskamp* og *hylleseksjonen* bør være allment kontekstuavhengige for de fleste, mens derimot betydningen av en spontanlaging som *nøkkelbord* nok vil være avhengig av konteksten, f.eks:

I resepsjonen oppbevares ikke nøklene i en nøkkelhylle, men på et nøkkelbord. (Bakkens eksempel)

Prosessens andre fase karakteriseres ved begrepssammensmelting. Meningssida i uttrykket forandres slik at betydningen ikke lenger framstår som summen av delene. Dette viser seg ved at de enkelte delene i sammensetningen ikke lenger kan byttes ut med synonyme uttrykk uten at helhetens betydning forandres. Noen eksempler kan illustrere dette:

*Bokhandelen solgte mest pocketbøker. *Bokhandelen solgte mest lommebøker.*

*Klimaavtalen var god for Norge. *Værravtalen var god for Norge.*

*Barnehagen hadde for liten plass. *Ungehagen hadde for liten plass* (Bakkens eksempel).

*Artikkelen ble forkortet av plasshensyn. *Artikkelen ble forkortet av stedshensyn/romhensyn.*

Siste fase i leksikaliseringsprosessen kjennetegnes av at sammensetningens betydning blir så avvikende i forhold til det leddenes

betydning gir signal om, at uttrykket ser umotivert ut i forhold til betydningen. Eksempler på slike *demotiverte* sammensetninger er *jordmor*, *nøkkelost* (Bakkens eksempel). I mitt materiale finnes neppe sammensetninger av denne typen, kanskje med unntak av *nysgjerrig i Orddiktat* og *oppkast, hvorvidt, innpåslitne* og *neida i Setningsdiktat*.

Slik Bakken modellerer leksikaliseringprosessen, vil det etter min oppfatning være mulig å skille mellom sammensetninger som er *svakt leksikaliserte*, *sterkt leksikaliserte* og sammensetninger med *usikker leksikaliseringsgrad*. Skillet mellom sammensetningene i fase en og fase to vil utgjøre hovedkriteriet for vurderinga av de sammensatte ordenes leksikaliseringsgrad i min undersøkelse.

Kategoriseringen av ordene etter leksikaliseringsgrad vil i den kvalitative oppfølgingen av noen av elevene bli fulgt opp av en nærmere gransking av i hvilken grad – og hvordan – de særskrevne ordene faktisk er leksikaliserte i elevenes bevissthet. Sentralt her vil det være å kartlegge hvorvidt sammensetningen er leksikalisert som en morfologisk enhet, eller om elevene opplever sammensetningselementene som frittstående ord. I det siste tilfelle vil særskrivningen ikke være uttrykk for *særskrivning* ut fra elevenes egen morfologiske bevissthet.

På bakgrunn av det som hittil er sagt om leksikalisering og leksikaliseringprosessen, kan det stilles opp en hypotese som jeg vil prøve ut mot mitt materiale:

Det er mer sannsynlig at sammensetninger med svak leksikaliseringsgrad og/eller usikker leksikaliseringsgrad blir særskrevet enn at sammensetninger med sterk leksikaliseringsgrad blir det.

I relasjon til det kvalitative intervjuet med noen av elevene kan følgende hypotese stilles: *Sammensetningene elevene har særskrevet, er svakt leksikaliserte som morfologiske enheter i deres bevissthet.*

3.3. Mulige faktorer som kan forklare særskrivning

Lesingen av litteraturen jeg har kommet over om emnet, er utgangspunktet for momentene nedenfor og for utformingen av undersøkelsens design presentert i neste kapittel. Særlig gjelder dette den kvantitative delen av det metodiske opplegget. Jeg vil i utgangspunktet anta at særskrivning bl. a. kan være uttrykk for en

mangelfull forståelse av og bevissthet om ordgrenser. Spørsmålet blir så hva årsakene kan være til at bevisstheten om ordgrensene ikke er blitt utviklet i tilstrekkelig grad.

3.3.1. Forholdet mellom rettskriving og lesing

I mye av litteraturen om utviklingen av skriveferdigheter generelt er det blitt fokusert på forholdet mellom lesing og skriving (Krashen 1984, Bråten 1994). Krashen oppsummerer forskning på området med følgende utsagn: "A variety of studies indicate that voluntary pleasure reading contributes to the development of writing ability." (Krashen 1984: 4). I sine egne studier kommer Krashen og hans kolleger fram til samme resultat:

"We found very clear differences between good writers and poor writers – good writers reported more pleasure reading at all ages, and especially during the high school years. In fact not one poor writer reported "a lot" of pleasure reading during high school." (Krashen 1984: 4).

Krashen presenterer videre forskningsstudier som viser at frekvensen av skriving er av betydning for utvikling av skriveferdigheten, men ikke i samme grad som frivillig, lystbetont lesing. Det samme er tilfelle når effekten av direkte instruksjon (undervisning) måles mot lesingens betydning.

På grunnlag av egne og andres studier formulerer Krashen en teori om skriveutvikling som i korthet går ut på at frivillig, lystbetont lesing er den avgjørende faktor for utviklinga av skriveferdigheten. Tilegnelsen av skrivekompetanse ved lesing skjer ubevisst, på samme måte som vi lærer oss morsmålet vårt. Tilegnelsen er avhengig av at lesinga er lystbetont og skjer frivillig, akkurat som elevenes motivasjon for å skrive er en viktig forutsetning for at skrivekompetanse skal kunne overføres til skriveferdighet (Krashen 1984: 27-28). Det kan diskuteres om Krashen inkluderer rettskriving i begrepene *skriveferdighet* og *skriveutvikling*. Som prosessorientert skriveteoretiker er han primært opptatt av andre nivåer i skriveutviklingen, som for eksempel formuleringsevne og komposisjon. Hvilken effekt lesingen har på staveevnen i undersøkelsene han referer, blir ikke omtalt, men siden han ikke definerer begrepene *skriveferdighet* og *skriveutvikling* nærmere, synes det naturlig å anta at lesing ifølge teorien har betydning for utviklingen av alle aspekter ved skriveferdigheten.

Innen forskningslitteraturen har antakelsen om en høy grad av parallellitet mellom avkodings- og staveferdigheter blitt forklart med at de ortografiske ordkodene som ligger til grunn for hurtig, automatisert lesing, også virker under staveprosessen. På 1970- og 1980-tallet ble ordkodene i leksikon antatt å være av visuell karakter, avhengige av personens hukommelse for visuelle mønstre og/eller sekvenser (Bråten 1994: 18). Evnen til å gjenkjenne og lagre ordbilder i detaljert form skulle etter dette være selve fundamentet for både avanserte lese- og staveferdigheter.

Nyere forskning nyanserer imidlertid bildet av lesingens betydning, spesielt i forhold til utviklingen av staveferdighet. Selv om det i de aller fleste tilfellene viser seg å være et godt samsvar mellom lese- og staveferdigheten (Søvik m.fl. 1996a, 1996b, iflg. Høien & Lundberg 1997), viser nyere undersøkelser at korrelasjonen blir svakere med økende alder (Bråten 1994). Bråten gjengir resultater av flere studier som klart indikerer at gode avkodere godt kan være dårlige stavere. Dette blir forklart med at feilfri, flytende avkodning kan foregå uten bevisst oppmerksomhet for alle ordets detaljer, og dermed kan den komme til å overse relevant staveinformasjon:

”Det betyr at en dyktig leser trolig kan utnytte enheter på flere nivåer under avkodningen. Større ortografiske enheter som stavelser, skriftegnkombinasjoner, opptakter, rim, morfemer og eventuelt også hele ord, kan alle fungere som analyseenheter hos en og samme person, som dermed risikerer å ofre vesentlig staveinformasjon på den hurtige og flytende avkodningens alter” (Bråten 1994: 28).

Mens lesing forutsetter *gjenkjenning* av det skrevne ord, krever *gjenkalling* av det i en skrivesituasjon mer nøyaktige og detaljerte kunnskaper om ordets oppbygning og skrivemåte. *Gjenkjenning* og *gjenkalling* er med andre ord to forskjellige ferdigheter. Dyktige lesere, som også er gode stavere, synes å kunne supplere en visuell avkodingsstrategi med en fonologisk når situasjonen krever det, dvs. når de stilles overfor ord hvis skrivemåte verken kan utledes fra uttalen eller regler. For stavingens skyld lærer de seg å lese disse ordene som de skrives. Dermed etableres fonologiske koder i leksikon som aktiviseres og gir tilgang til rett skrivemåte når ordene skal staves (Bråten 1994: 33-37).

Gjennomgangen foran av forholdet mellom lesing og skriving gjør det relevant å formulere følgende problemstillinger knytt til spørsmålet om særskrivingens opphav: Har

rettskrivingsproblemer generelt, inkludert høy særskrivingsfrekvens, noe å gjøre med at elevene i liten grad omgås skriftspråket på fritida gjennom frivillig, lystbetont lesing? Siden kvaliteten på skriftbildet elevene møter i sin lesing utenom skoletiden, nok i noen grad avhenger av hva slags litteratur de leser, vil det i denne sammenhengen ikke bare være aktuelt å undersøke lesevolum, men også hva slags teksttyper de faktisk omgås.

I forhold til særskrivning av sammensatte ord synes det relevant å undersøke elevenes visuelle ferdigheter i leseprosessen, i hvilken grad de raskt er i stand til å gjenkjenne ordene som grafiske enheter. I utgangspunktet virker det ikke urimelig å anta at elever som i liten grad har utviklet ordbilder i leksikon, kan ha problemer med å oppfatte sammensatte ord som morfologiske enheter. Siden fonologiske ferdigheter i avkodingsprosessen synes å ha betydning for staveevnen, vil det også være på sin plass med en kartlegging av elevenes ferdigheter på det området.

3.3.2. Håndskrift og staveferdigheter

Flere studier understreker betydningen av det motoriske elementet i skriveprosessen, at de bevegelsene som selve skriftformingen krever, er automatiserte, slik at de kan foregå uten noen bevisst oppmerksomhet fra skriverens side. På den måten frigjøres kognitive ressurser som kan settes inn på andre områder i skriveprosessen, og det kinestetiske minnet (minnet om legemsdelers stilling og bevegelse) er i seg selv en ressurs en kan dra veksler på i skriveprosessen. Sheffield (1996) skriver blant annet:

"Handwriting is important because it taps into kinesthetic learning. Our first and strongest memory system is the kinesthetic one (Zaporozhets and Elkonin 1971). Competent writing is our access to utilization of this crucial channel for school learning. Because kinesthetic learning is such a strong learning channel and so reliable, all children need to assimilate accurate formation of alphabet letters to a point that forming these letters requires no conscious effort" (Sheffield 1996: 22).

Også Høien og Lundberg understreker betydningen av det kinestetiske aspektet ved håndskriftopplæringen:

"Et sterkt argument for å bruke tid og energi på håndskriftundervisningen er at håndskriften gir kinestetisk

(fornemmelse av legemsdelers stilling og bevegelse) og visuell forsterkning av stavfunksjonen" (Høien og Lundberg 1997: 91).

Sheffield viser til en undersøkelse som dokumenterer noen av de negative kumulative effektene i skolesammenheng av at skriftformingen ikke er automatisert:

"Emphasizing how often this automaticity is not achieved, Phelps, Stempel and Speck (1985) studied 1372 Dallas students in grades 3 through 8. They concluded that 10% of the 3rd and 4th graders had difficulty with speed and legibility. And 20% of the 5th through 8th graders tested wrote too slowly to meet school demands. Many high school students cannot write legibly or quickly enough to deal with their school work" (Sheffield, 1996: 23).

I tillegg til de vanskene som omtales her, kommer en emosjonell komponent som også kan virke inn. Dårlig håndskrift eller en opplevelse av at ens håndskrift ikke strekker til overfor skolens krav om tempo og leselighet, kan gjøre *skrivning* negativt ladet, til en ubehagelig aktivitet en helst vil unngå. Dette kan bety mangel på øving, noe som kan forhindre eller forsinke tilegnelsen av andre skriftspråklige ferdigheter.

Flere undersøkelser gir også klare indikasjoner om at skriftkvalitet (grad av leselighet) i seg selv spiller en rolle ved karaktersettingen på skriftlig arbeid (Høien og Lundberg, 1997: 92, Sheffield, 1996: 23). Når et slikt inntrykk formidles til elevene, kan det forsterke de negative følelsene knytt til skriveaktiviteten.

Siden forskning synes å vise at tilegnelsen av mange av de delferdighetene som skrivning på et funksjonelt nivå krever, i stor grad er betinget av at skrivningens tekniske side, skriftformingen, er automatisert, vil det være interessant for mitt formål å se nærmere på forholdet mellom elevenes håndskrift og tendensen til særskriving og rettskrivingsproblemer mer generelt. På bakgrunn av forskningsresultater synes det rimelig å forvente korrelasjon mellom håndskriftkvalitet (grad av automatisering) og rettskrivingsavvik.

I forbindelse med undervisning i skriftforming er også spørsmålet om valg av skrifttype blitt reist. På faglig hold ser det ut til å være bred enighet om at målet bør være at elevene tilegner seg en sammenhengende (kursiv) skrift- enten i form av løkkeskrift eller stavskrift – siden forskningsstudier viser at elevene skriver raskere med denne skrifttypen enn når de bruker trykkbokstaver (trykkskrift) som ikke er sammenbundet. (Kelso & Clark 1982, iflg. Søvik 1991, Søvik 1991). Uenigheten har dreid

seg om hvorvidt den første skriveopplæringen bør starte med trykkbokstaver/trykkskrift, eller om barna er best tjent med å bli introdusert til kursivskrift fra begynnelsen av. Meningene her er delte, og Søviks utsagn om situasjonen for snart ti år siden kan nok fortsatt ha gyldighet:

"Fram til i dag er det ikkje gjennomført undersøkingar som har prova om det er nyttig for barnet å byrja opplæringa med trykkbokstavar/trykkskrift." (Søvik 1991: 268).

I norsk sammenheng har Karlsdottir (1996a, 1996b) gjennomført longitudinelle studier for å kartlegge effekten av skriftform i første klasse (trykkskrift versus kursivbokstaver) med hensyn til utviklingen av lese- og staveferdigheten. To grupper med ulik begynneropplæring ble sammenlignet. Fra begynnelsen av andre klasse lærte begge gruppene den samme kursivskriften. Hennes resultater støtter opp under Søviks utsagn ovenfor. Hun fulgte opp elevene i begge grupper fram til 5.klasse, men kunne ikke påvise signifikante forskjeller på noe klassetrinn mellom de to gruppene, verken når det gjaldt skrivehastighet, kvalitet på håndskriften, leseferdighet eller staveferdighet.

Nå bør det kanskje bemerkes at elevgruppen som i Karlsdottirs undersøkelse lærte kursivbokstaver i første klasse, ikke lærte å skrive dem sammenhengende. Som hun selv sier:

"...the 104 children in group B learned to write disjoined cursive letters" (Karlsdottir 1996a: 161, 1996b: 255).

Det er mulig at hennes funn ville sett annerledes ut hvis forskjellen mellom de to gruppene i første klasse var blitt forsterket ved at gruppe B hadde blitt introdusert direkte til en sammenhengende skrifttype.

Som ett av argumentene for å innføre kursivskrift allerede fra starten av, er det i litteraturen ofte blitt pekt på at dette kan gjøre innlæringen av ordgrenser lettere (Sheffield 1996: 30, Cripps & Cox 1996: 23, Ansell m.fl. 1994: 14). Sheffield skriver blant annet:

"Cursive writing makes the clear division of word from word easier to attain. First grade teachers, dealing with manuscript, are familiar with the problem of helping children remember to put up two fingers of the nonwriting hand to mark off spaces between each successive word division. Cursive provides a natural division between words. Teaching spaces between words becomes easier." (Sheffield 1996: 30).

Høien&Lundberg (1997: 92) mener løkkeskriften har den fordel at den gir et kinestetisk minne som kan understøtte korrekt staving og korrekt inndeling av setningen i ord, og dermed bidra til at feilaktige samskrivninger og særskrivinger lettere unngås. Det kinestetiske minnet gjør at stavemåten og bevisstheten om ordgrensene så og si "fester seg i hånden."

På bakgrunn av det forskningen på området har vist, synes det relevant for mitt formål å granske elevenes håndskrift nærmere også med fokus på mulig korrelasjon mellom skrifttype og særskrivingsfrekvens. Spesielt kan det være på sin plass å undersøke om det er slik at elever med løkkeskrift, og som samtidig har en håndskrift som gir uttrykk for at skriftformingen er automatisert, er de som har minst problemer med å skrive sammensatte ord rett.

Et interessant trekk i forskningen på håndskrift er enigheten blant fagfolk om betydningen av en god og grundig opplæring i skriftforming. (Søvik 1991, Søvik 1993, Cripps & Cox 1996, Sassoon 1990, Sassoon 1994, Sheffield 1996, Berninger & Graham 1998). En personlig, automatisert og godt leselig håndskrift er ikke noe som kommer av seg selv. Tilstrekkelig tid må avsettes til øving, og undervisningen må være kvalitativt god. Søvik (1991: 269) sier det slik:

"I dupleiksfag som skrivning skal læreren både *demonstrera* (ved forskrifter på tavla o.l.) og verbalt *forklara* dei ymse bokstavformer, rørslemønster og skriverytme for elevane. Dette set spesielle krav til læreren når det gjeld skriveopplæringa: Han/ho må sjølv ha *god eigentame* i skrivning om vedkomande skal være kvalifisert for opplæringa! Slike dynamiske demonstrasjonar i presentasjon av bokstavformer som skal lærast har me i nyare forskning fått empiriske prov for gjev betre og snøggare læreresultat hos borna enn bruk av statiske bokstavmodellar presentert for kopiering i forskrifts - eller øvingsbøkene til borna."

Den sterke understrekinga av undervisningens betydning gjør det aktuelt å undersøke om M 87, det overordnede styringsdokumentet for elevenes skriveopplæring t.o.m. skoleåret 1998-99, tilfredsstillende de undervisningsmessige krav som kommer til uttrykk i sitatet ovenfor. Hvis diskrepans kan påvises, er kanskje noe av årsaken til elevenes svake håndskriftprestasjoner å finne i skolens opplæring. Den kvalitative oppfølgingen av noen av elevene kan gi mer informasjon om dette.

3.3.3. Lese- og skriveopplæringens metodikk

I flere svenske forskningsstudier settes særskrivning i sammenheng med den første lese- og skriveopplæringen i skolen (Ask 1996, Møller 1996, Sandberg 1984, iflg. Eklund 1986, Fransson 1993). Her siktes det til praksisen i barneskolestadiets lærebøker og i den konkrete undervisningen med å dele opp de sammensatte ordene med bindestrek for å gjøre innlæringen lettere. Seinere forsvinner bindestreken mens ordleddene beholdes av mange som atskilte. Resultatene av Franssons utspørring av 39 svensklærere ved 15 gymnas (*høgstadieskolor*) i Gøteborg om hva de mente var særskrivningens opphav, viste at den første lese- og skriveopplæringen fikk klart størst oppslutning som viktigste årsakskilde (Fransson 1993). Selv om virkeligheten kan være annerledes enn lærernes oppfatninger av den, gjør forestillingens posisjon i litteratur om særskrivning det aktuelt å underkaste begynneropplæringens metodikk en nærmere granskning med sikte på å finne elementer i den som kan settes i forbindelse med seinere særskrivning.

Sætre (1973) mener at særskrivningen av sammensatte substantiv og adjektiv kan ha sammenheng med at elevene ikke lærer om trykkforholdene i sammensatte ord i ungdomsskolen (se 1.2.):

”Trykkfordelingen i sammensatte ord inngår ikke i språklæren for ungdomsskolen, og elevene er derfor neppe blitt gjort oppmerksom på dette forholdet. Feilgruppen ville sannsynligvis ha vært mindre dersom trykkforholdene i slike ord var blitt pekt på i skolesituasjonen.” (Sætre 1973: 160)

Mangelen på kunnskaper på dette området kombinert med en skriftforming som ikke er automatisert (3.3.2.), aktualiserer følgende utsagn:

”Årsaken kan være at elevene av og til kobler ut det auditive aspekt når de skriver slike ord, og når hånden trenger ”hvile” eller forflytning etter at første ledd er skrevet, er det lett å lage et mellomrom mellom leddene i sammensatte ord.” (op .cit.: 160).

Resonnementet over gjør det relevant å kartlegge om trykkforholdene i sammensatte ord var til stede som undervisningsemne i språkopplæringen når mine informanter var elever i grunnskolen.

3.3.4. Engelsk som mulig påvirkningskilde

Som før nevnt er særskrivning av sammensatte ord (compounds) generelt langt mer vanlig i engelsk enn i norsk, jf. *soccer team*, *tourist office*, *christmas card*, *red wine*. Resonnementet går ut på at innslaget av engelske ord og uttrykk og/eller engelske skrivemåter i barnas språklige omgivelser har økt betydelig i de seinere tiårene, og at særskrivning etter engelsk mønster er et resultat av denne utviklingen. Synspunktet har solid støtte i litteraturen om særskrivning både i Norge og Sverige (Porseby 1996, Ask 1996, Fransson 1993, Hertzberg & Vannnebo 1995, Vikør 1988 og Torp 1984). De tre sistnevnte mener påvirkningen fra engelsk kan være en av hovedårsakene. Selv om resonnementet virker rimelig, blir det ikke i noen av disse studiene understøttet med empiri, det framsettes som en rimelig antakelse på grunnlag av samfunnsutviklingen.

Flere studier underbygger antakelsen om at det engelske skriftspråket har styrket sin posisjon på ulike områder i de seinere årene. Av filmer sensurert i Norge steg andelen amerikanske betydelig i løpet av 1980-årene. I 1992 var godt over halvparten av filmene (60%) amerikanske (Lystad 1994, iflg. Graedler og Johansson 1995). Ifølge samme kilde økte andelen uoversatte engelske filmtitler fra 2,5% i 1952 til 32% i 1992. Sjøheim (1994, iflg. Graedler og Johansson 1995) undersøker bruken av engelsk i fire TV - kanaler (NRK, TV2, TV Norge og TV3) gjennom to fem-ukers perioder i 1993, og konkluderer med at engelske programmer har en dominerende posisjon, særlig i de kommersielle kanalene. Sjøheims studie viser også at annonser og reklame for norske produkter noen ganger blir presentert i sin helhet på engelsk eller i et blandingspråk av engelsk og norsk.

Flere frekvensmålinger har vært gjort av engelske låneord i skrevne tekster i de skandinaviske landene (Chrystal 1988, Ljung 1988, Grønli 1990, Devenish 1990, Valberg 1990, iflg. Graedler og Johansson 1995). Ikke overraskende viser det seg at frekvensen av låneord varierer betydelig med emnet det skrives om. Størst er frekvensen i datablader, i artikler og blader om moter og skjønnhetspleie, popmusikk og i reklame og annonser. Undersøkelsene synes med andre ord å bekrefte antakelsen om at innslaget av engelske låneord er størst i tekster som primært har ungdom som målgruppe. Grønli (1990) er den eneste som forsøker å kartlegge utviklingen over tid ved å sammenligne frekvensen av låneord i reklame og annonser i løpet av en uke i Aftenposten i 1969 og 1989. Tatt i betraktning av den generelle økningen i reklame- og

annonsevolumet i løpet av de tjue årene konkluderer Grønli med at "the frequency of English loans has more than doubled in the period" (Grønli 1990, iflg. Graedler og Johansson 1995: 273).

Graedler og Johansson (1995) peker på flere metodiske problemer ved frekvensmålinger som over. Bl.a. er det ikke selvsagt hva som skal inkluderes i begrepet *låneord*. Heller ikke selve beregningen er uproblematisk; hvorvidt en skal gå ut fra antallet løpende ord eller antallet forskjellige ord (grunnord). Det er derfor etter forfatterens mening grunn til å være forsiktig med å trekke konklusjoner om utviklingstendens på grunnlag av målingene. Likevel vil jeg mene at frekvensmålingene underbygger inntrykket av at trykket fra engelsk på viktige områder som spesielt appellerer til ungdom, har økt i de seinere årene. Om presset fra de nye mediene – satellitt-tv, CD-ROM og Internett – skriver Røgnvaldsson (1998: 82) bl.a.:

"Folk læser nu meget mindre på deres eget sprog og lytter mindre til deres eget sprog end de gjorde før, siden størstedelen af materialet på de tre ovennævnte medier er på et udenlandsk sprog – sædvanligvis engelsk".

Et annet spørsmål er om utviklingen setter spor etter seg i form av økt særskriving av sammensatte ord. Så vidt meg bekjent har ikke det vært vitenskapelig utredet.

Interessant for mitt formål vil det være å kartlegge elevenes uttale av de særskrevne ordene, hvorvidt de blir uttalt som ett ord, som en intonasjonsenhet, eller om leddene i sammensetningene blir uttalt som selvstendige ord etter engelsk mønster. Hvis det siste er tilfelle, kan det være en indikasjon på innflytelsen fra engelsk, og at sammensetningsleddene faktisk er leksikaliserte som to eller flere ord i elevenes bevissthet. Hvordan det forholder seg med uttalen og leksikaliseringen, vil som nevnt tidligere bli forsøkt kartlagt gjennom det kvalitative intervjuet med noen av elevene.

Som tidligere påvist er særskriving av sammensatte ord på ingen måte noe nytt fenomen i elevtekster. Feiltypen har eksistert i hele vårt århundre, og i hvertfall for de siste tretti års vedkommende gir ikke undersøkelserne foran sterke holdepunkter for antakelsen om at fenomenet har vært sterkt akselererende. Jeg vil mene dette er forhold som svekker argumentet om engelskens betydning, dersom det er slik at ungdomskulturen er blitt betydelig mer anglo-amerikansk i løpet av de siste tiårene.

3.3.5. Reklame- og annonsespråket

Som mulig forklaring på den sterke særskrivningstendensen blant skoleelever peker Eklund (1986) på språklige mønstre elever møter i massemedia, i annonser og reklame og i mylderet av skilt som elevene møter i sin hverdag. Ask (1996: 27) er inne på det samme når hun skriver:

”Den splittrade, blinkande informasjonen som serveras på TV dygnet rundt ger ingen naturlig grogrund for læsning. Den som inte läser, får inte heller någon djupförståelse av det skrivna ordet. I rockvideorna blinkar ofte ord i fragmentarisk form snabbt förbi, eller dunkar ut i neon uppspaltade och sönderhackade. . . . Utan en motvigt til detta ensidiga intag av summariska och sprattlande språkfrag ment är det inte konstigt att våra elever i skolan inte känner skillnaden på en *mörkhårig flicka* och en *mörk hårig flicka!!*”

Som det framgår av sitatet, mener Ask at effekten av denne språkstimulus er betinget av elevenes lesevaner. Elever som sjelden eller aldri møter skriftspråket gjennom lesing av bøker, har ikke i tilstrekkelig grad bygd opp et språklig forsvarsverk, sterkt nok til å motstå presset fra det fragmentariske språket i TV, annonser og reklame.

Resonnementet ovenfor hviler på antakelsen om at særskrivning er et hyppig forekommende fenomen i reklame- og annonseverdenen og i den delen av fjernsynstilbudet som spesielt har barn og ungdom som målgruppe. Resultatene i Porsebys (1996) undersøkelse om særskrivning i annonser gir grunn til å stille spørsmålsteget ved denne antakelsen. Hun finner at særskrivning nesten ikke forekommer i annonser utformet av profesjonelle reklamebyråer. Når de forekommer, er det i annonser som små firmaer står bak, og som de antagelig har utformet selv. Hvem som står bak, ser med andre ord ut til å spille en rolle.

Nå kan det innvendes mot hennes studie at materialet hun gikk ut fra, var noe begrenset. Utvalget besto utelukkende av blader og tidsskrifter for voksne, og som hun selv antyder, ville resultatet kanskje blitt noe annerledes hvis hun hadde inkludert typiske ungdomsblader i studien.

Også Torp (1984) peker på reklame- og annonsespråket som en mulig påvirkningsfaktor. Han hevder at sammensatte ord ofte blir særskrevet, særlig på bokomslag, plakater og annen slags ”emballasje” (forfatterens markering), av praktisk-estetiske grunner. Torp gir flere eksempler på dette, blant annet fra sin egen arbeidsplass, Universitetet i Oslo. Vår tids forkjærlighet for

initialord av typen RBK, NRK, LO, NSB, der noen av bokstavene bare står for et ledd i et sammensatt ord, kan også, ifølge Torp, bidra til å fremme særskriving. I samme lei mener han usikkert mange firmaer og institusjoner har med å særskrive sine navn trekker. Det siste gir han flere eksempler på og henviser til telefonkatalogens "Gule sider" under *Foreninger og forbund* og *Databehandling og datakommunikasjon* for flere eksempler. Ved en gjennomgang av disse sidene er det lett å konstatere at praksisen med særskriving forekommer, jf. *Dagligvare Leverandørenes Forening*, *Norsk Brannvern Forening*, *Informasjons Teknologi Rådgivere AS*. Torp mener det er sannsynlig at engelske forbilder spiller med ved disse spesielle typene av særskriving. Når det gjelder databransjen, florerer engelske firmanavn og følgelig særskriving etter engelsk mønster.

I forlengelsen av Torps synspunkter nevner Sakshaug (1992: 128) en annen aktuell særskrivingsfremmende faktor, nemlig den hun kaller for den *informasjonsstrukturelle*, det at særskriving ser ut til å bli brukt for å tydeliggjøre informasjon i for eksempel annonser. Hovedtyngden av eksemplene på særskriving hun bygger sin oppgave på, er hentet fra det hun kaller for *reklameannonser*. På grunnlag av materialet finner hun et visst belegg for følgende konklusjon:

"Innanfor annonsespråk ser særskriving av samansette ord ut til å vera relativt produktivt, og det er kanskje i ferd med å bli ein parameter innanfor norsk "rett"skriving." (op.cit.: 1992, 129).

Som det framgår av gjennomgangen over, blir smitteeffekten fra feilaktig særskriving i reklame og annonser holdt for å være en mulig årsaksfaktor til fenomenets utbredelse i både svenske og norske studier av emnet. Derfor er det på sin plass å vie denne antakelsen oppmerksomhet også i min oppgave.

3.3.6. Dataspråket

Både Ask (1996) og Olsen (1995) mener innflytelsen fra feilaktig særskriving i reklame og litteratur fra firmaer i databransjen kan gjøre seg gjeldende som årsaksfaktor. Som før nevnt mener Ask at påvirkningen er betinget av elevenes lesevaner. Det er først og fremst elever som sjeldent eller aldri leser bøker, men med stor aktivitet foran skjermen, som står i fare for å bli påvirket av dataspråkets særskriving. Hun gir også eksempler på hvordan

anglo-amerikanske uttrykk får innpass i hverdagsspråket som følge av dataspråket (*hard disc, soft ware, computer games*).

Olsen gjør oppmerksom på at den automatiske stavekontrollen i *Word*, det mest utbredte tekstbehandlingsprogrammet i bruk, ikke markerer særskrivning av sammensatte ord som feil. Siden jeg selv har det aller nyeste tekstbehandlingsprogrammet i *Word*, kan jeg konstatere at dette fortsatt gjelder. Sammensatte ord blir i mange tilfelle markert som feil mens oppdelingen blir akseptert, jf. *forledd, pizzasaus, kontekst-uavhengig, venstrehåndsskriver*). For elever som blindt stoler på stavekontrollen, kan dette oppfattes som signal om at særskrivningen er korrekt.

Selv om verken Ask (1996) eller Olsen (1995) underbygger sin antakelse om dataspråket som en mulig påvirkningsfaktor med empiri, synes det relevant å ofre synspunktet oppmerksomhet. Som allerede antydnet, må dataspråket sees i sammenheng med innflytelsen fra engelsk og reklame- og annonsespråket. Det kan heller ikke utelukkes at effekten av disse tre faktorene er betinget av elevenes lesevaner, slik Ask (1996) hevder. Sett i lys av det som før er skrevet, blant annet om forholdet mellom lesing og skriving, kan følgende hypotese formuleres: *Virkningen av særskrivning etter engelsk mønster i reklame, annonser og dataspråk på elevenes eget skriftspråk, er betinget av deres lesevaner. Elever som sjeldent eller aldri leser bøker, og/eller hovedsaklig begrenser sin lesing til reklame og annonser, vil være mer tilbøyelige til å adoptere særskrivningen i sitt skriftspråk enn andre.*

3.4. Pedagogiske strategier

Min egen bakgrunn som lærer, og det forhold at undersøkelsen dreier seg om *skoleelevers* skriftspråklige prestasjoner, gjør det naturlig avslutningsvis å reflektere litt over *særskrivning av sammensatte ord* som undervisningsemne i skolen. Bildet som avtegner seg av fenomenet under de tre foregående hovedpunktene, må naturlig nok være utgangspunktet for denne drøftingen. Selv om en slik refleksjon vil være interessant – og viktig – sett fra skolens side, vil hovedfokus i oppgaven ligge på de tre første punktene.

4. Material-beskrivelse

I dette kapitlet vil testbatteriet som ligger til grunn for den kvantitative analysen bli presentert. Det kvalitative undersøkelsesopplegget i form av oppsøkende intervju med noen av elevene – og resultatene – vil bli beskrevet i neste kapittel, siden kriteriene for utvelgning av elever til intervju og utformningen av det til en viss grad vil være bestemt av resultatene av den kvantitative analysen. Her skal bare nevnes noen gode grunner for å supplere resultatene av den kvantitative studien med informasjon innhentet gjennom intervju.

Generelt kan sies at rettskrivingsavvik – og årsakene til dem – ofte er komplekse og individuelle i sin karakter. En kvantitativ studie vil derfor ofte bare fange opp mer generelle årsaksfaktorer som lett lar seg kvantifisere, mens de mer spesifikke og ofte mer utilgjengelige faktorene knytt til det enkelte individ, blir oversett eller ikke i tilstrekkelig grad tatt hensyn til. I min undersøkelse gjelder det faktorer som betydningen av stress og nervøsitet i prøvesituasjonen (den motivasjonelle faktor), betydningen av trykk (4.3.) og skrivefart under setningsdiktaten (4.2.5.), hvordan det faktisk forholder seg med elevenes lesevaner, både med hensyn til hva de leser og hvor mye, og sist, men ikke minst, spørsmålet om i hvilken grad og hvordan de særskrevne sammensetningene er leksikaliserte i elevenes bevissthet.

Selv om et selektivt sammensatt utvalg av noen få av informantene ikke gir grunnlag for statistisk generaliserbare resultater, kan resultatene likevel være verdifulle som indikasjoner på forhold som bør utredes nærmere.

4.1 Test og testsituasjon

Sett under ett er testmaterialet satt sammen med sikte på å utvide grunnlaget for en analyse av særskrivning som rettskrivingsavvik. Det betyr at det bare er noen få – av mange – aspekter ved elevenes lese- og skriveferdighet som blir stilt under lupen. Dette kan virke selvsagt, men er viktig å ha i minnet når resultatene skal tolkes. De kan ikke brukes til å avsi noen dom over elevenes skriftspråklige ferdigheter mer allment.

De fleste av oppgavene i testen er skaffet til veie fra ulike fagmiljøer som har utviklet dem i den hensikt å frambringe funksjonelle måleinstrument for pedagogiske kartlegninger i skole-

og universitetssammenheng. Disse oppgavene har dermed vært gjennom en full standardiseringsprosedyre. Selv om det selvsagt er en fordel fra mitt synspunkt at testoppgavene er standardiserte, vil jeg understreke at formålet med min undersøkelse primært er av eksperimentell og eksplorativ karakter, derfor er oppgavene valgt først og fremst fordi jeg fant dem hensiktsmessige for mitt formål.

Deltestene som beskrives i 4.2.2. og 4.2.4., er opprinnelig utarbeidet for kartlegging av lese- og skrivevansker hos studenter på høyskole- og universitetsnivå. Det at prøvene tar sikte på å kartlegge lese- og skrivevansker, ikke ferdighetsnivå mer generelt, gjør at de etter min mening også kan anvendes på yngre aldersgrupper, som for eksempel grunnkurselever i videregående skole. Personlige samtaler med noen av de som har vært med på utarbeidelsen av prøvene, ga støtte til denne oppfatningen.

Testoppgavene skiller seg vesentlig ut fra de lese- og skrivesituasjoner som dominerer i skolen. Dette var jeg i utgangspunktet klar over, men fikk det også bekreftet av elevene som deltok. Mitt inntrykk var da også at elevene opplevde å være i en prøvesituasjon mer enn en undervisningssituasjon. Selv om alle var kjent med at tilbakemelding i form av karakter ikke skulle gis, understreket kravet om at oppgavene skulle løses individuelt, uten hjelp fra andre, prøvesituasjonens ytre ramme. Også det faktum at de deltok i et vitenskapelig prosjekt under ledelse av en lærer som var ukjent for de fleste, så ut til å virke i samme retning. Noen av elevene bar preg av å være nervøse. Jeg prøvde så godt jeg kunne å motvirke dette ved å skape en avslappet ramme rundt situasjonen.

Testsituasjonen gir grunn til å peke på et annet viktig forhold. Prestasjonene er blitt til i en situasjon som skiller seg klart ut fra de sammenhenger utenfor skolen der skriftspråket anvendes på et funksjonelt sett. Elevene utførte oppgavene etter pålegg fra meg, ikke ut fra noen genuin egen interesse eller eget behov for å løse nettopp disse oppgavene. Når dette er sagt, så bør det nok også sies at det meste av det elevene leser og skriver i skolen, er av en slik ikke-funksjonell karakter. I så måte er min test neppe enestående.

Det at jeg selv sto for gjennomføringa av undersøkelsen, var et bevisst valg. På den måten kunne jeg sikre meg optimal likhet i rammevilkårene og at de samme prosedyrer ble fulgt. Samtidig kunne jeg ved selvsyn gjøre meg opp et inntrykk av elevenes arbeid med oppgavene. Som et helhetsinntrykk vil jeg si at elevene virket godt motiverte, og at de, med noen unntak, arbeidet konsentrert og målbevisst. Flere av dem ga i etterkant uttrykk for

at de opplevde oppgavene som ”morsomme”, og at de satte pris på avbrekket fra den vanlige undervisningen. Kanskje betydde det noe at motivasjonen på forhånd var blitt bearbeidet av entusiastiske faglærere og klassestyrere som hadde reklamert for undersøkelsen i forkant. Det faktum at elevene deltok i en vitenskapelig undersøkelse så også ut til å øke motivasjonen.

Prosjektet ble presentert for elevene på samme måte som for foreldrene/foresatte, som en undersøkelse med sikte på å kartlegge deres lese- og skriveferdigheter med spesiell fokus på ferdighetene innenfor feltet rettskriving. Det var viktig for meg at de på forhånd ikke kjente til at oppmerksomheten ville bli rettet mot en bestemt feiltype, siden en slik kunnskap kunne ha påvirket prestasjonene på deler av testbatteriet og dermed redusert resultatenes reliabilitet og validitet. Av samme grunn var også den informasjonen som involverte faglærere og klassestyrere fikk i forkant begrenset. Kun noen få, betrodde kolleger (norsklærere) visste det nøyaktige formålet med undersøkelsen. Framgangsmåten som ble fulgt i presentasjonen av prosjektet og dets formål, gjør det etter min oppfatning ekstra nødvendig å oppfylle involverte kollegers og elevers ønske om en tilbakemelding når resultatene og konklusjonene foreligger.

4.2. Testbatteriets ulike deler

Nedenfor følger en oversikt og nærmere presentasjon av de ulike deloppgavene i testbatteriet. Samtlige oppgaver og undersøkelsens gang kan studeres i detalj i vedlegg 1

4.2.1. Spørreskjemaet (vedlegg 1.1.)

Som overskriften på skjemaet sier, var hensikten å kartlegge elevenes lese- og skrivevaner og deres holdninger til disse aktivitetene. Spørsmål og svaralternativ er for en stor del hentet fra *Kartlegging av leseferdighet* som Senter for leseforskning (1997a) har utarbeidet til bruk i grunnskolen for å kartlegge forholdet til lesing hos elever i niende klasse (tidligere åttende klasse). Konkret gjelder dette spørsmålene 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 og 14. På spørsmål 8 og 12 er spørsmålsformuleringen beholdt, men mindre justeringer er foretatt i svaralternativene. Spørsmålene 10, 11, 13 og 15, som alle dreier seg om elevenes forhold til skriving, har jeg selv laget. I likhet med det øvrige testbatteriet besvarte elevene spørreskjemaet anonymt.

Opplysningene innledningsvis om elevenes oppvekststed og skolebakgrunn ble tatt med for at det i etterkant skulle være mulig å innhente informasjon om de sidene ved lese- og skriveopplæringen som omtales i 3.3.2. og 3.3.3. Siden jeg ikke anså det nødvendig for mitt formål, ble disse opplysningene ikke statistisk bearbeidet.

Spørreskjemaet fra Senter for leseforskning har vært gjennom en full standardiseringsprosedyre (Senter for leseforskning 1997b: 3). Endringene jeg foretok, gjorde imidlertid en egen utprøving av det nødvendig. Den ble gjennomført i to allmennfagklasser på tredje årstrinn, hvor jeg selv var faglærer. Ca. 40 elever deltok. Jeg ba dem spesielt si fra dersom det var språklige og/eller innholdsmessige uklarheter ved noen av spørsmålene eller svaralternativene. Utformingen av spørreskjemaet så ut til å tilfredsstillende kravet om entydighet, men utprøvingen gjorde meg oppmerksom på at spørsmål 13, om hva slags skrifttyper de lærte i grunnskolen, bød på problemer fordi mange ikke husket hva slags opplæring i skriftforming de hadde i barneskolen. En sammenligning av svarene med den skrifttypen elevene faktisk brukte, ga sterke indikasjoner på lav reliabilitet. Spørsmålet ble derfor ikke inkludert i den statistiske analysen.

4.2.2. Ordkjeder og Nonsensord (vedlegg 1.2. og 1.3.)

Begge prøvene er identiske med prøver utarbeidet i forbindelse med prosjektet "Utredning og opplæring av studenter med lese- og skrivevansker ved Universitetet i Oslo" (Strømsø m.fl. 1997a). Målet med prosjektet var å utvikle prøver som kunne identifisere studenter med spesifikke lese- og skrivevansker.

De to prøvene tar sikte på å kartlegge ferdigheter knytt til den tekniske siden av leseprosessen, nemlig ordavkodingen. I *Ordkjeder* blir elevene konfrontert med *ordkjeder*, det vil si ord som er skrevet sammen i en kjede. Hver ordkjede består av tre ord som er skrevet sammen uten mellomrom, og elevene skal sette en strek på de to stedene i ordkjeden som skiller de tre ordene. Summen av riktige ledd (rett oppdelte ordkjeder) utgjør elevens skåre på prøven. Leddene er kun riktige når de to strekene er riktig plassert, markering av kun det ene mellomrommet, eller av tre mellomrom, regnes som feil. Om denne prøven skriver Strømsø m.fl. blant annet:

"Svake lesere har en tendens til delvis å lydereg gjennom ordkjeden, mens gode lesere raskt gjenkjenner ortografiske enheter. En antar at

tempo i gjennomføring av oppgaven er et uttrykk for ferdigheter i avkodning." (Strømsø m.fl. 1997b: 2)

Formålet med *Ordkjeder* er med andre ord å avdekke ortografisk avkodningsferdighet, det vil si elevenes evne til å benytte seg av kunnskap om ordets grafiske trekk ved avkodningen.

I Nonsensord består oppgaven av rekker med fire nonsensord (meningsløse ord). Ett av ordene i hver rekke er såkalt "pseudohomofon", det vil si nonsensord som høres ut som et riktig ord når det uttales, og dette ordet skal elevene markere ved å sette en ring rundt. Poenget er å identifisere flest mulige pseudohomofoner i løpet av de tre minuttene prøven varer. Antall rette markeringer utgjør elevens skåre. Prøven vektlegger bruk av en fonologisk avkodingsstrategi, og resultatet kan gi en indikasjon på ferdighet i fonologisk prosessering; evnen til å benytte seg av ordets lydmessige trekk ved identifiseringen av dets meningsinnhold. (op.cit.: 3).

Prøvene har ikke vært gjennom en full standardiseringsprosedyre, beregning av reliabilitet og validitet bygger på innhenting av normer fra ca. 250 studenter høsten 1995. Som mål på reliabiliteten ble Cronbach's Alpha benyttet, dvs. korrelasjonen mellom hvert enkelt ledd i prøven og de øvrige ble beregnet. På denne måten framkom et mål på testens indre konsistens. Reliabiliteten så ut til å være god for begge prøver, henholdsvis .95 og .92 Alpha (op.cit.: 9). I mangel av sammenlignbare resultater fra andre prøver ble validiteten vurdert ut fra interkorrelasjonen mellom delprøver som ble antatt å måle relativt like ferdigheter. Korrelasjonen mellom *Ordkjeder* og *Nonsensord* viste seg å være .3544, ikke spesielt høy, men høy nok til å være signifikant (op.cit.: 9-10). Som kommentar skriver Strømsø m.fl. blant annet:

"Dette kan innebære problemer med validiteten, men det kan også innebære at prøvene måler relativt ulike ferdigheter. Det siste alternativet vil være i overensstemmelse med våre intensjoner ved sammensetning av prøvepakken. En slik fortolkning vil med andre ord ikke svekke validiteten." (op.cit.: 10)

Utsagnet over vil jeg gjøre til mitt eget, både hva angår intensjon og fortolkning av de to prøvenes validitet i min undersøkelse. Antakelsen om at de to delprosessene i avkodningen kan dreie seg om relativt ulike ferdigheter, blir styrket i en undersøkelse av sammenhengen mellom fritidslesing og ortografisk ferdighet hos norske tredje- og fjerdeklassinger. Resultatene indikerer at dårlig

fonologisk ferdighet kan opptre sammen med god ortografisk ferdighet (Andreassen m.fl.1997: 170).

Elevene fikk på forhånd vite at hver oppgave var tidsbegrenset til tre minutter og at ingen kunne regne med å bli ferdig med alle ledd i oppgaven innenfor den tilmålte tiden. Før igangsetting forsikret jeg meg om at alle hadde forstått hva oppgaven gikk ut på. Eksempler på hver oppgave ble gitt på tavla.

4.2.3. Stillesing av tekst (vedlegg 1.4.)

Prøven er identisk med del I i leseprøven som nylig er blitt utarbeidet til bruk i begynnelsen av grunnkurset i videregående skole, og den har vært gjennom en fullstendig standardiseringsprosedyre (Senter for leseforskning 1995). Elevene skal lese en tekst stille så langt som mulig i løpet av fem minutt. Tekstlengden, 1620 ord i alt, innebærer at de færreste vil greie å komme gjennom hele teksten. Med jevne mellomrom dukker det opp parenteser med tre ord. Bare ett av disse gir fullgod mening i tekstsammenhengen, og dette ordet skal elevene streke under. For å velge riktig ord er det i de fleste tilfellene viktig å ha fått med seg forutgående informasjon i teksten. Dermed får vi en kontroll på at eleven ikke bare leser setninger med parenteser. Elevenes skåre på prøven registreres både i form av antall rette markeringer (understreking) og antall leste ord. Antall leste ord beregnes ut i fra den siste parentes som er markert, det vil si det tallet som er oppgitt i høyre marg utenfor linja.

Jeg vil tro at prøven kan gi noe informasjon om leseforståelse. Men primært er teksten en prøve på lesehastighet kombinert med oppmerksomhet og nøyaktighet. *Stillesing av tekst* er tatt med for å utfylle bildet av elevenes avkodingsferdigheter. Kravet om tempo tilsier at gode prestasjoner på denne prøven bl.a. vil være betinget av at elevene har tilegnet seg sikre og effektive ferdigheter i avkodning. Jeg vil forvente at resultatene til en viss grad korrelerer med resultatene på *Ordkjeder* og *Nonsensord*, idet de tre prøvene sett under ett antas å måle noe ulike ferdigheter knytt til leseprosessen.

4.2.4. Orddiktat (vedlegg 1.5.)

Prøven er identisk med tilsvarende prøve i testbatteriet utarbeidet av Strømsø m.fl. (1997a). På grunnlag av normer innhentet fra 151 studenter er reliabiliteten beregnet til .78 Alpha, noe lavere enn for *Ordkjeder* og *Nonsensord*. Strømsø m.fl. (1997b: 9) forklarer dette med at prøven antagelig har en viss "takeffekt", dvs. ganske

mange informanter klarer alt på oppgaven. Erfaringsmessig bidrar dette til å trekke reliabiliteten noe ned. Jeg vil tro at "takeffekt" i mindre grad vil gjøre seg gjeldende i mitt elevutvalg. *Orddiktat* tar sikte på å kartlegge ferdigheter knyttet til staving:

"Ordene i diktaten er valgt ut med henblikk på at de skal representere ulike kategorier av ord, med vekt på de fire kategoriene i Bråtens såkalte EROS kategorisering (Bråten 1991). Det innebærer at diktaten inneholder ord som er lydrette, regelstyrte, styrt av ordets opprinnelse og ord som ikke er styrt av uttale eller regler. Samtidig har vi tatt med både lav- og høyfrekvente ord." (op.cit.: 3)

Orddiktat innebar at jeg leste opp en kort setning, og deretter sa jeg fra om hvilket ord i setningen elevene skulle skrive. Det var ikke knytt noen tidsfrist til gjennomføringen, og jeg bestrebet meg på å holde et tempo som ikke var for raskt for noen. Dersom noen elever forlangte det, gjentok jeg ordet som skulle skrives. Dette var et bevisst valg fra min side siden hensikten med prøven primært var å måle staveferdigheter, ikke auditive. Jeg vil tro at dette bidro til å redusere stressfaktoren knytt til prøvesituasjonen. Behovet for gjentakelse viste seg å forekomme heller sjeldent. I de tilfellene det var aktuelt, gjaldt det de lange ordene i diktaten, ord hvis uttale ligger nært opp til andre ord og/eller ord som er lavfrekvente i bruk (*sosioøkonomiske, antroposofien, mørkkledd og tuberkulosesanatorier*).

Sju av de i alt 44 ordene i diktaten er etter min definisjon sammensatte: *krigsskip, mørkkledd, nysgjerrig, homoseksualitet, visstnok, sølvgaflene og tuberkulosesanatorier*. I tillegg vil jeg tro at *sosioøkonomiske* av mange vil oppleves som sammensatt på linje med *homoseksualitet*, selv om ordet ikke kvalifiserer til denne betegnelsen utfra definisjonen. Siden elevene på forhånd fikk klar beskjed om at bare ett ord i hver setning skulle skrives ned, vil jeg forvente en heller beskjeden forekomst av feilaktig særskrivning på denne prøven.

Elevenes skåre framkommer ved opptelling av antall feilskrevne ord. Her vil særskrivingsfeil ikke bli medregnet, i det disse registreres for seg. Eventuelle rettskrivingsavvik i de sammensatte ordene – utenom særskrivning – blir tatt med i den første gruppen.

4.2.5. Setningsdiktat (vedlegg 1.6.)

4.2.5.1. Valget av setningsdiktat

Setningsdiktaten er i sin helhet konstruert av meg og er den delprøven i testbatteriet som spesielt har til hensikt å kartlegge feilaktig særskrivning hos elevene både med hensyn til hvor utbredt fenomenet er, hvilke sammensetningstyper som blir mest utsatt for særskrivning og eventuelt andre trekk av fonologisk, morfologisk, syntaktisk og/eller semantisk art ved de ordene som blir særskrevet. Flere forhold var avgjørende for valget av setningsdiktat framfor innsamling av elevtekster produsert ved fri skriving. Ved selv å bestemme diktaten kunne jeg kontrollere for at ulike sammensetningstyper ble representert i utvalget samtidig som elevene ble stilt overfor de samme rettskrivingsutfordringer. Dette ville gjøre arbeidet med å analysere resultatene mindre omfattende. I bunnen lå ønsket om å gjennomføre en undersøkelse som primært belyste bredden (omfanget av) av fenomenet i et relativt stort og vidt sammensatt elevutvalg.

Elevenes prestasjoner på prøven registreres med utgangspunkt i tre feilkategorier, *antall særskrivinger av sammensatte ord*, *antall rettskrivingsavvik utenom særskrivning* og *oppdeling av sammensatte ord med bindestrek*. Utelating av bindestrek ved oppdeling av sammensatte ord ved linjeskift vil bli regnet som særskrivingsfeil, dersom ikke elevens prestasjoner for øvrig gjør det klart at utelatingen skyldes "uhell" i skriveprosessen, altså ikke primært kunnskapsvikt. I praksis skulle ikke dette by på store problemer. En jamføring med feilene for øvrig i teksten ga som regel klare antydninger om det forelå særskrivning fra elevens side eller ikke.

Som ethvert annet metodevalg har også valget ovenfor sine ulemper. Vurdert i lys av prosessorientert skriveteori vil mange av de utfordringene som elevene stilles overfor i en situasjon med fri skriving, og som kan tenkes å påvirke deres prestasjoner på området *rettskriving*, være fraværende ved en setningsdiktat. Ifølge Flower og Hayes (1981) lar skriving som prosess seg best forstå som et sett av differensierte tankeprosesser der eleven – etter hvert som teksten vokser fram – ustanselig må løse problem på ulike nivå med forskjellig abstraksjonsgrad, jf. rettskriving, setningsformulering, avsnitts- og tekststrukturering, innholds-generering, målgrupperelatering.

Ved en setningsdiktat vil det hovedsakelig dreie seg om problemløsning på ett nivå, nemlig ordnivået. Dette forholdet ble nok forsterket i mitt tilfelle av at jeg leste hver periode, eller deler

av hver periode i sakte tempo, og gjentok utsagnet om nødvendig. Framgangsmåten ble valgt bevisst for å minimalisere stresset som gjennomføringa av en så vidt lang diktat kan utløse.

På grunnlag av det som er skrevet i de to foregående avsnitt, finner jeg det rimelig å anta at feilfrekvensen innenfor området *rettskriving* vil være noe mindre ved diktat enn ved fri skriving. Spesielt vil jeg tro dette vil være tilfelle for feilaktig særskriving når elevene også får signaler om skrivemåte ut fra uttalen av det sammensatte ordet. Det er derfor gode grunner til å være forsiktig med å generalisere på grunnlag av resultatene i min undersøkelse. De må primært oppfattes som indikasjoner på tendenser som bør prøves ut mot annet materiale.

4.2.5.2. Diktatens utformning

Diktaten inneholder i alt 16 perioder (vedlegg 1.6.), hvorav de fem første utgjør en sammenhengende fortelling. Motivasjonsfaktoren og behovet for differensiering var bestemmende for denne inndelingen. Disse to faktorene var også i bakhodet når det semantiske innholdet i fortellingen og periodene skulle utformes. Jeg antok i utgangspunktet at mange ville oppleve diktaten som lang. Derfor forsøkte jeg å gjøre diktaten variert med hensyn til semantisk innhold, med innslag av setninger som jeg på forhånd antok ville "muntre opp" i situasjonen. I etterkant synes jeg selv at jeg lyktes med dette, selv om enkelte mot slutten av diktaten ga tydelig uttrykk for at de var trette.

Periodene er av vekslende lengde og vanskelighetsgrad med hensyn til rettskriving; ikke minst er variasjon tilstrebet når det gjelder de sammensatte ordene i diktaten. Noen av ordene antas å være relativt høyfrekvente, andre lavfrekvente i bruk i elevenes hverdagspråk.

Sett under ett kan nok prøven sies å være preget av et uvanlig stort innslag av sammensatte, til dels lange ord. Men min frykt for at dette skulle henlede elevenes oppmerksomhet på at jeg fokuserte på særskriving av sammensatte ord spesielt, viste seg å være ubegrunnet.. I hvert fall var det ingen som etterpå ga uttrykk for noen mistanke i den retningen.

Ideelt sett burde selvsagt en så viktig del av testbatteriet vært utprøvd på forhånd. Dette lot seg imidlertid ikke gjøre innenfor den tidsrammen som skolens ledelse innvilget til gjennomføring av undersøkelsen. Av metodiske grunner burde nok også en slik utprøving ha foregått ved en annen skole, noe som verken tid eller krefter ga anledning til. Men det må tilføyes at en del av de

sammensatte ordene i prøven var med i en diktat jeg utformet da jeg for noen år siden ønsket å kartlegge feiltypens utbredelse i noen elevgrupper jeg var norsklærer for. Konkret gjelder dette noen av de ordene som hyppigst ble særskrevet den gangen, som for eksempel *fotballandskampen, kiosklitteratur, forhandlingsresultatet, desemberdag* og ord med *kjempe* og *spesial* som forledd. For øvrig har også oversikter over eksempler på feilaktig oppdeling av sammensatte ord i ulike sammenhenger i faglitteraturen jeg har lest om emnet vært til god hjelp ved utformningen av setningsdiktaten, jf. Sakshaug (1992). I tillegg kommer selvfølgelig min egen erfaring som lærer gjennom flere år.

4.2.5.3. Typologisering av de sammensatte orda i diktaten

Faarlunds m.fl. (1997: 61-90) klassifisering av sammensetninger er lagt til grunn ved inndelingen nedenfor. Tallet i parentes etter de sammensatte ordene angir hvor i diktaten (hvilken periode) ordet forekommer.

4.2.5.3.1. Semantiske forhold

Med noen få unntak er alle sammensetningene determinative. Det innebærer at etterleddet gir hovedbetydningen til sammensetningen, mens forleddet avgrenser eller modifierer betydningen til etterleddet. Unntakene er: *oppkast, døvstum, hvorvidt* og *innpåslitne*, hvor betydningen kan sies å være summen av betydningen til forleddet og etterleddet. Slike sammensetninger, hvor forledd og etterledd er like viktige for betydningen, kalles kopulative (eller dvandva – sammensetninger) (op.cit.: 67). Til denne gruppen hører også egennavnene *Vålerenga* og *Torbjørn*. Interjeksjonen *neida* vil jeg også betrakte som kopulativ, men sammensetningen skiller seg ut ved at det er forleddet som gir hovedbetydningen, og som derfor må karakteriseres som kjernen i sammensetningen.

Diktaten inneholder ingen imperativsammensetninger, det vil si sammensetninger der verken forledd eller etterledd har samme ordklasse som sammensetningen, og betydningen ikke kan leses direkte ut av de delene sammensetningen består av, jf. *kryptinn, svingom*. Disse sammensetningene utgjør en svært liten gruppe i norsk (op.cit: 67).

4.2.5.3.2 Morfologisk inndeling

1. Substantiviske sammensetninger (63 ex.):

Forleddet er substantiv:

1.1.1 - i stammeform: *pilsflasker* (1), *pizzasaus* (1), *partyvaner*, (2), *skrekkopplevelser* (2), *detaljbeskrivelser* (3), *mannfolk* (3), *sjalusidramaet* (4), *samboerdama* (4), *hylleseksjonen* (8), *ukeblader* (8), *kiosk litteratur* (8), *pocketboka* (8), *økonomidirektøren* (9), *januarsalget* (forleddet er egennavn), (9), *designkonsulenter* (9), *systemutviklere* (9), *lommekalkulatorer* (10), *merkevarer* (10), *desemberdag* (forleddet er egennavn) (11), *ullstilongs* (14), *dongeribukser* (14), *collegegensere* (14), *soyaolje* (14), *supporterklubb* (15), *hjerterflimmer* (15), *klimaavtalen* (16),

1.1.2 - med bindeledd -s eller -e: *lørdagskveld* (1), *svinesti* (1), *tenåringsdatter* (2), *fylleorgien* (2), *salgsmedarbeidere* (9), *introduksjonstilbud* (10), *svinefilet* (12), *baderommet* (forleddet kan også sees på som verb) (14),

1.1.3 - forleddet er sammensatt substantiv med eller uten bindeelement: *sigarettstumpmerker* (1), *sankthanskvelden* (4), *festfyllsvin* (5), *fotballandskampen* (6), *fotgjengerovergangen* (7), *datavarehuset* (10), *hjemmebrentapparatet* (11), *ungkarsboligen* (11), *dagligvareforretninger* (13), *forhandlingsresutatet* (16) og *miljøvernministeren* (16).

Forleddet er adjektiv:

ekstraavgave (6), *billigbøker* (8), *kontantrabatt* (10), *minipris* (10), *helsides* (14), *spesialdekor* (14), *lavpris* (14), *intensivavdelingen* (15).

Forleddet er verb:

Soveværelset (1), *kjøpesenteret* (14), *stretchlaken* (14).

Andre forledd:

tallord/ordenstall: *niendeklassingene*(1)*,

adverb: *oppkast* (1), *nestenulykke* (15), *strakstiltak* (16),

ufullstendige forledd: *elektroingeniøren* (15).**

1.5. Sammensatt egennavn:

Torbjørn (4), *Vålerengas* (15).

2. Adjektiviske sammensetninger (23 ex.)

Adjektiv + adjektiv:

Halvsprøe (3), *superteite* (4), *døvtumme* (7), *råkald* (11), *sursøt* (12), *superkraftige* (14).

Substantiv (med eller uten bindeelement -s) + adjektiv:

Ansvarsbevisste (2), *søndagsåpne* (13), *hjertervennlig* (14), *økonomiansvarlig* (15).

2.3. Adverb/verb + adjektiv:

Innpåslitne (3), *stappfull* (8), *kjempefornøyd* (9), *knallblå* (11), *kjempedeilig* (12), *slitesterke* (14). Forleddene *kjempe* og *knall* kan også sees på som substantiv. *Innpå* kan være både preposisjon og adverb, betinget av konteksten.

2.4. Substantiv (med eller uten bindeelement -s) + partisipp:

Sexfikserte (3), *alkoholpåvirket* (3), *livstruende* (7).

Adverb + partisipp:

Bortskjemte (1), *innbakt* (12), *innlagt* (15). *Innlagt* kan også sees på som perfektum partisipp av verbet *innlegge*.

Preposisjon + partisipp:

Påskrevet (3).

3. Verbalsammensetninger (11 ex.)

3.1. Med nominalt forledd (substantiv eller adjektiv): *knivstukket* (7), *spesialinnredede* (11), *dampkokt* (12), *totalforbys* (13), *offentliggjort* (16).

3.2. Med preposisjon som forledd: *omdannet* (1), *overbevisende* (6), *etterlyst* (8), *uttrykte* (16).

3.3. Med konjunksjon som forledd: *forbannet* (1).

3.4. Med adverb som forledd: *forutsatte* (16)

Mange av verbalsammensetningene ovenfor har en adjektivisk funksjon i setningsdiktaten. Klassifiseringen her er valgt fordi vi har verb som *knivstikke*, *spesialinnre*, *dampkoke*, *overbevise*. Sammensetningene ovenfor kan med andre ord betraktes som partisipper av sammensatte verb. Derimot lyder det søkt å operere med verb som **sexfikserte*, **alkoholpåvirke*, **innbake*, **bortskjemme*, **livstrue*, **påskrive*. Sammensetningene i 2.4., 2.5. og 2.6. ovenfor er derfor kategorisert som adjektiviske. At et slikt klassifiseringskriterium byr på tvilstilfeller er *innlagt* et eksempel på (Faarlund m.fl. 1997: 79).

4. Andre sammensetninger (4 ex.)

ettertrykkelig (2)*: adverb,

neida (5): interjeksjon,

ifølge (6): preposisjon,

hvorvidt (16): adverb.

Siden definisjonen foran av *sammensatte ord* (se 2.) ikke trekker opp noe skille mellom avledninger og sammensetninger, finner jeg grunn til å presisere at avledninger i setningsdiktaten, som for eksempel *vertinnen* (2), *unnskyldning* (2) og *ungdommen* (5), ikke er inkludert i oversikten ovenfor. Betydningen av prefikset *unn* og suffiksene *innen* og *dom* i avledningene over har ingen sammenheng med betydningen av de selvstendige ordformene *innen* (preposisjon/konjunksjon), *unn* (verb i imperativ) og *dommen* (substantiv bestemt form entall). Selv om det ikke kan utelukkes at en kartlegging av eventuelle særskrivninger av avledninger kan bidra til informasjon av betydning for svaret på noen av spørsmåla i avsnitt 3.2., og om hvilke av faktorene omtalt under 3.3. som er mest virksomme, faller det utenfor formålet med denne oppgava.

*) Det går ingen skarp grense mellom sammensetninger og avledninger (Kulbrandstad 1993: 78). Det vil jeg mene ordene *niendeklassingene* og *ettertrykkelig* er eksempel på. Siden konstituentene *klassingene* og *trykkelig* neppe kan sies å være *ord* utfra definisjonen foran, er det mer nærliggende å betrakte de to ordene som avledninger istedenfor sammensetninger. Som avledninger er de likevel enestående fordi de begge har et betydningsinnhold som er selvstendig i forhold til betydningen av grunnord og avledningsforfem. Morfemene gir ikke noen som helst pekepinn om hva ordet betyr. Jeg velger å se på disse ordene som grensetilfeller mellom avledning og sammensetning, og inkluderer dem på det grunnlaget i listen over sammensetninger.

***) Som meningsbærende enhet (ord) brukes *elektro* ofte i talespråket, og anvendes da istedenfor en sammensetning når det utfra konteksten er klart hva som er referansen. I skriftspråket bør sammensetningen skrives fullt ut. Forleddet har en determinativ funksjon i sammensetningen. Siden *elektro* ikke gir mening alene uten kontekst, kan det reises innvendinger mot å betrakte det som eksempel på *ord*, og dermed *elektroingeniøren* som sammensatt ord. Når jeg likevel tar det med, er det fordi det er min erfaring at *elektro* er et frekvent uttrykk i skolesammenheng, brukt som forkorting av for eksempel *elektrolinja*, *elektrofag*, *elektroavdelingen*.

Sett i forhold til alle de ulike sammensetningene vi kan ha i norsk, kan nok utvalget i min diktat fortone seg noe ensidig og tynt innenfor enkelte kategorier. 62,4% av sammensetningene er substantiviske, 22,8% adjektiviske, 10,9% er verbaler og 4,0%

tilhører gruppen *Andre sammensetninger*. Men de tre hovedkomposita (1,2 og 3) er de mest frekvente i bruk (Rønhovd 1993: 142). På samme måten kan en forsvare den tallmessige overvekten av substantiv som førsteledd i sammensatte substantiv (Venås 1990: 47). Som flere av undersøkelsene foran antyder, er heller ikke ordklassekategori blant de faktorene som mest påvirker tendensen til særskriving (Pettersson 1972, Larsson 1984, Fransson 1993).

Likevel vil jeg påpeke en sammensetningstype som jeg i ettertid har kommet til gjerne kunne ha vært med i diktaten, nemlig sammensetninger der meningsinnholdet i ytringen på en avgjørende måte blir endret når sammensetningsleddene feilaktig blir særskrevet. Eksempler på slike avvik er: **Gammel ost er det beste jeg vet (Gammelost er det beste jeg vet). Kun kort tanking tillatt!* (Observert skiltinformasjon på bensinstasjon) **(Kun korttanking tillatt!). *Gulrøtter er en grønn sak (Gulrøtter er en grønnsak). *Jeg utdanner meg til engelsk lærer (Jeg utdanner meg til engelsklærer).*

Særskrivinger av denne typen kan være uttrykk for problemer med i skrift å oppfatte den semantiske forskjellen mellom *gammel ost* og *gammelost*, *kort tanking* og *korttanking*, osv., og dermed være tydelige signal om sviktende morfologiske kunnskaper. Mangelen på slike sammensetninger i diktaten gjør det nødvendig å utrede forholdet nærmere i det kvalitative intervjuet med noen av elevene.

4.3. Handskriftanalyse

4.3.1 Analysekriterier

Ut fra det som før er skrevet (5.3.2.) finner jeg det hensiktsmessig å la *skrifttype* og *håndskriftkvalitet* være to selvstendige variabler i analysen.

Lesing av faglitteratur om emnet etterlater et klart inntrykk av at *håndskriftkvalitet* er et mangetydig begrep. Dets innhold er betinget av hva slags sider ved skriftformingsprosessen som vektlegges, og av det følger at også evalueringskriteriene vil variere. Ut fra det som før er skrevet (5.3.2.) om betydningen av automatiserte håndbevegelser, burde ideelt sett skriverens motorikk inngå som et viktig element i analysen, slik Sassoon gir uttrykk for:

"Handwriting is the visible trace of a hand movement, a direct product of mind and body that leaves a permanent and portable record. The writer's posture is as valuable a diagnostic aid as the written track itself" (Sassoon 1993: 162).

Av forståelige grunner var det dessverre ikke mulig å oppfylle denne ideelle målsetningen innenfor rammen av min undersøkelse. Størrelsen på informantutvalget, 196 i alt, og min manglende kompetanse i å bedømme skriverens motorikk gjorde en slik gransking til en umulig oppgave. En setningsdiktat der elevene fikk den tid de trengte til å fullføre periodene, er i seg selv heller ikke noe instrument egnet til å gi sikre opplysninger om håndbevegelsesenes automatikk sammenlignet med en mer funksjonell skrivesituasjon.

I sum betyr dette at min evaluering av elevenes håndskrift begrenser seg til en analyse av det ferdige produktet – de synlige sporene etter håndens bevegelser, og at mine funn bare antydningvis kan gi informasjon om automatiseringsgrad. Kvalifiserte nærstudier av den fysiske utførelsen vil være nødvendig før sikre konklusjoner kan trekkes. Det er mitt håp at det kvalitative intervjuet med noen av elevene kan bidra til å utfylle bildet av deres ferdigheter i skriftforming.

Selv om den fysiske utførelsen ikke gjøres til analyseobjekt, er ikke vanskene over når det gjelder å bestemme hvilke evalueringskriterier som skal legges til grunn. Forskere er uenige om hvorvidt skrivefart bør inngå som selvstendig variabel eller ikke. (Mojet 1991: 54). Andre kriterier skaper problemer av operasjonell karakter fordi en ikke kommer utenom det personlige skjønn når de skal anvendes.

"Handwriting quality seems to be a general concept that cannot readily be described in concrete, quantifiable terms. When is handwriting defined as illegible? And illegible for whom? What norm should be used to establish illegibility? Researchers have grappled with this problem for years and the result has been a wide variety of handwriting scales. Over the years, many checklists have been produced in the literature." (Bruinsma & Nieuwenhuis 1991: 43).

Informantmengden i mitt prosjekt gjorde det nødvendig å utforme kriterier som ikke ville gjøre analysen for detaljert og tidkrevende. Følgende kriterier, presentert som kjennetegn på ei god håndskrift, ble lagt til grunn i evalueringsarbeidet:

- Skriften er konsekvent med hensyn til bokstavhelling i området fra *ingen helling* til *svak helling* fra høyre mot venstre for

venstrehåndsskrivere, og fra *ingen helling* til *svak helling* fra venstre mot høyre for høyrehåndsskrivere.

- Skriften er konsekvent med hensyn til bokstavformer og bokstavstørrelse.
- Skriften følger linja godt og er konsekvent med hensyn til avstand mellom ordene og mellom bokstavene. Avstanden mellom ordene og mellom bokstavene bør ikke være for stor eller for liten. Avstanden mellom ordene bør være omtrent tilsvarende den plass bokstaven 'o' opptar når kursivskrift anvendes (Myers 1995: 99).
- Skriften er tydelig, lett å lese og passe stor.
- Skriften gir inntrykk av flyt (rytme) i skriveprosessen, og at skrivningen skjer med et jevnt (stabilt) trykk.

Slik opplegget ble med en setningsdiktat, kunne ikke *skrivefart* inkluderes i listen. For mitt formål ville det nok vært en fordel om skrivefart hadde inngått som selvstendig variabel i undersøkelsen. Fordi skrivefart bl.a. er avhengig av flyt (rytme) og pennetrykk, kunne variabelen ha utfyllt bildet av elevenes prestasjoner på disse områdene.

Evalueringen av elevtekstene i forhold til pennetrykk ble også vanskeliggjort av at elevene brukte forskjellige skrive-redskaper. Noen skrev med blyant, andre med kulepenn av ulik slag, noen få skrev også med tusj. I ettertid innser jeg klart at det hadde vært en fordel for bedømmingen om alle hadde fått beskjed om å skrive med blyant. Av de nevnte skriveredskapene er det blyant som gir det beste grunnlaget for å vurdere trykkforholdene, og lik skriveredskap ville gitt et mer ensartet vurderingsgrunnlag. Det kan ikke utelukkes at pennetrykk fikk en noe ulik vektlegging som indikator på skriftkvalitet, avhengig av hvor lett det var i det enkelte tilfelle å avlese trykket utfra det ferdige produktet.

På grunnlag av kriteriene over vil informantenes skriftkvalitet slik den framkommer i setningsdiktaten, bli forsøkt plassert under en av de fire kategoriene *Svært god*, *God*, *Mindre god* og *Dårlig*.

Ut fra det jeg skriver i 3.3.2., finner jeg det naturlig å inndele informantene etter *skrifttype* i fire kategorier:

1. Informanter med tilnærmet ren løkkeskrift.
2. Informanter med stavskrift eller en kombinasjon av stavskrift og løkkeskrift.
3. Informanter med en kombinasjon av trykkskrift og kursiv.
4. Informanter med tilnærmet ren trykkskrift.

Det er kombinasjonen av *skriftkvalitet* og *skrifttype* som jeg vil gå utfra indikerer automatiseringsgrad. Informanter med *tilnærmet ren løkkeskrift* og *svært god håndskrift* antas å ha en skriftforming som i høy grad er automatisert, og som begrunnet foran (3.3.2.), vil disse elevene være en særdeles interessant gruppe i forhold til avvikende særskriving. Det vil også motsatsen være: elever med *dårlig håndskrift* og *tilnærmet ren trykkskrift*.

4.3.2. Gjennomføringen

Med skjønnskategorisering som her, er det viktig av hensyn til reliabiliteten at flere enn en person står for evalueringen. Vi var til sammen fire bedømmere som tok for oss skriftkvaliteten i ca. halvparten av besvarelsene. I tillegg til meg selv deltok en skoleelev som på det tidspunktet evalueringen fant sted, var elev i en grunnkursklasse på allmennfaglig studieretning i videregående, en spesialpedagog og en ergoterapeut som begge etter egne utsagn hadde studert forholdet mellom skriftforming og motorisk utvikling i sin studietid. I hvert enkelt tilfelle diskuterte vi oss fram til enighet om plasseringen. Uenighet forekom for øvrig svært sjeldent. Tvilstilfeller ble lagt til side og vurdert på nytt til slutt. Resten av bunken var spesialpedagogen og jeg alene om, men jeg vil mene at dette ikke hadde noen betydning for konsistensen i evalueringen, siden praktiseringen av kriteriene så langt lå til grunn i fortsettelsen. Vår gjennomgang av hele bunken til slutt ga oss et klart inntrykk av konsekvens i anvendelsen av evalueringskriteriene.

Kategoriseringen av besvarelsene etter skrifttype var det også spesialpedagogen og jeg som sto for. Sett under ett var nok dette arbeidet mindre krevende med færre tvilstilfeller enn under evalueringen av skriftkvalitet. Vi la vekt på å være konsekvente i anvendelsen av vår skjønsmessige fastsetting av grensene mellom de ulike kategoriene, derfor ble samtlige besvarelser gjennomgått minst to ganger.

4.4. Analyse av reklame- og annonsespråket

Denne vil bli utført ved et forsøk på å kartlegge de språklige forbildene som møter ungdom på steder hvor de antas å bruke en dele av sin fritid, nemlig kjøpesentre. Tre av Norges største kjøpesentre, Strømmen Storsenter, Metro og Triaden i Lørenskog,

ligger i gangavstand fra mitt bosted, og en kartlegging av alle komposita, rett- og feilskrevne, på plakater, reklameskilt osv. på disse stedene er derfor mulig å gjennomføre. Riktignok ligger disse kjøpesentra utenfor nærområdet til en del av elevene i min undersøkelse, og det kan ikke utelukkes at de oftere besøker andre sentre. Men jeg ser ingen grunner som taler for at standarden på skriftspråket på de ulike sentra varierer kvalitativt i betydelig grad, i hvert fall ikke med hensyn til feilaktig særskriving. Ofte er det de samme butikkjedene og de samme merkevarerne som går igjen på de forskjellige stedene. Derfor vil jeg anta at min undersøkelse på de tre nevnte stedene også kan si noe om hvilke språklige forbilder som møter mine informanter utenfor skolen.

Et annet spørsmål er om – eventuelt i hvilken grad – elevene adopterer disse forbildene i sitt eget skriftspråk. Min undersøkelse inneholder ikke noe instrument som kan måle en slik påvirkningseffekt, og derfor kan eventuelle oppfatninger om sammenhenger mellom elevenes skriftspråk og språklige forbilder i deres nærmiljø ikke bli annet enn antakelser, understøttet av det forskning for øvrig har dokumentert om ungdommens forhold til reklame.

4.5. Testbatteriet vurdert i lys av undersøkelsens formål

Etter en gjennomgang av testbatteriets ulike deler er det naturlig å stille seg spørsmålet: Hvor godt egnet er det til å fange opp og belyse de sidene ved særskriving som beskrives i kapittel tre? Som allerede påpekt i omtalen av de enkelte deltestene, kan resultatene bare tolkes som indikasjoner på forhold, hvis reliabilitet må prøves ut mot annet materiale. Det er spesielt i forhold til *engelsk, reklame- og annonsespråket* og *dataspråket* som mulige påvirkningskilder spørsmålet synes relevant. Testbatteriet inneholder ingen instrumenter som direkte kan måle en mulig effekt fra disse kildene. Bare på indirekte vis, gjennom spørsmål om lesevaner og databruk (særlig spørsmåla 8, 14 og 15 i spørreskjemaet) og innslag av enkelte sammensetninger i setningsdiktaten (periodene 9, 10, 12 14 og 15), kan resultatene gi signaler som aktualiserer disse forklaringsfaktorene. I ettertid er det lett å innse at spørsmål om informantenes omgang med engelskspråklige tekster burde vært med i spørreskjemaet. Det kvalitative intervjuet med noen av

elevene kan forhåpentlig bidra til å utfylle bildet i noen grad, ikke minst i forhold til engelskens betydning.

I spørsmålet om engelske forbilder ville opplysninger om ungdommens eget, *genuine* skriftspråk, slik dette arter seg i funksjonell kommunikasjon ungdommer i mellom utenfor skolens rammer, kunne gitt et verdifullt bidrag til svaret på spørsmålet. Fra et forskningssynspunkt er det *genuine* ungdomsspråket vanskelig tilgjengelig. Til en viss grad kan det nok studeres i leserinnlegg i diverse ungdomsblader, men i relasjon til min oppgave bør skribentene ideelt sett være ensbetydende med mine informanter. En slik utvidelse av oppgaven lot seg naturlig nok ikke gjennomføre. Det er derfor god grunn til å understreke oppgavens begrensning som informasjonskilde spesielt på dette feltet.

4.6. Informantene

4.6.1. Utvalgskriterier og gjennomføring

Ganske tidlig i arbeidsprosessen bestemte jeg meg for at grunnkursklassene ved den videregående skolen jeg er lærer ved, skulle utgjøre informantutvalget. Med denne framgangsmåten ignorerte jeg det forskingsmessige ideal om at utvalget skal være representativt for populasjonen, i dette tilfelle samtlige grunnkurselever i Norge. Flere forhold var avgjørende for mitt valg.

En gjennomføring av undersøkelsen på grunnlag av et stratifisert, tilfeldig utvalg av informanter, sammensatt av elever fra flere skoler, ville bli betydelig mer tid- og arbeidskrevende. Dessuten knytter det seg stor usikkerhet til om en slik framgangsmåte ville gitt et informantutvalg som i ett og alt oppfylte kravet til representativitet. Tidspunktet for gjennomføring i de ulike klassene måtte nemlig avtales på forhånd, og min erfaring som lærer tilsier at det ville være stor fare for at faktorer som endringer av timeplanen på kort varsel, tilfeldig fravær og innslaget av elever som ikke ønsker å delta, kunne gjøre det endelige utvalget ganske annerledes enn planlagt. Ved å velge skolen hvor jeg selv var lærer, kunne jeg lettere kontrollere for disse faktorene.

Sist, men ikke minst teller det som før er sagt om undersøkelsen eksplorative karakter (se 4.1.). Hensikten har hele tiden vært å analysere særskrivning som rettskrivingsavvik blant en gruppe elever (informantene), ikke å avdekke mønstre i fenomenets utbredelse og mulige årsaksvariable som oppfyller kravet om statistisk gyldighet i en gitt populasjon. Denne begrensningen

ved mitt materiale utelukker selvsagt ikke at mine funn kan være indikasjoner på forhold av verdi for den videre forskingen på emnet.

Valget av grunnkursklassene var styrt utfra ønsket om å få et bredest mulig sammensatt informantutvalg med elever fordelt på flest mulig studieretninger. Ved den aktuelle skolen er tallet på studieretninger størst på første årstrinn. Rent praktisk – med tanke på en kvalitativ oppfølging – innebar også valget at jeg kunne være noenlunde sikker på at de fleste elevene ville være tilgjengelige ved skolen det neste skoleåret.

Undersøkelsen ble gjennomført klassevis med en dobbelt-time (to skoletimer som fulgte etter hverandre) i hver klasse i løpet av april og mai 1998. Elevene fikk på vanlig måte friminutt mellom de to timene. Tidsrammen viste seg å være godt tilpasset arbeidsmengden. Samtlige klasser hadde fullført da den andre skoletimen var over.

4.6.2. Utvalgets sammensetning

Av i alt 252 elever på skolens grunnkurs deltok i alt 196 i undersøkelsen. Fordelingen på studieretning og kjønn var som oversikten nedenfor viser. Tallene i parentes angir antall elever totalt på studieretningen.

		Frafall i %
Allmenne og økonomiske og administrative fag:	34 G + 45 J = 79 (84)	6,0
Formgivningsfag:	9 G + 27 J = 36 (52)	30,8
Elektrofag:	19 G + 0 J = 19 (29)	34,5
Byggfag:	21 G + 0 J = 21 (28)	25,0
Mekaniske fag:	5 G + 0 J = 5 (14)	64,3
<u>Helse- og sosialfag:</u>	<u>3 G + 33 J = 36 (45)</u>	<u>20,0</u>
Totalt:	91 G + 105 J =	196

Med noen få unntak for informanter som var eldre, hovedsakelig blant elevene på studieretning for helse- og sosialfag, var alle elevene 16 år på det tidspunktet gjennomføringen fant sted.

Som det framgår av oversikten, var frafallet av elever størst på de yrkesfaglige studiene. Det var i alt 35 elever som hadde gyldig fravær fra skolen på de dagene eller i de timene undersøkelsen fant sted. Seks besvarelser måtte utgå fordi ikke alle deltester var besvart, enten på grunn av at de kom for seint til en av timene (fire tilfelle), eller midlertidige funksjonshemninger i arm eller hånd som gjorde skriving vanskelig (to tilfelle). Femten elever, alle på de yrkesfaglige studieretningene, deltok ikke, enten fordi de selv og/eller foreldrene ikke ønsket.

Elevenes lese- og skriveprestasjoner er erfaringsvis bedre på allmennfaglig enn på de yrkesfaglige studieretningene. Derfor tilsier bortfallet av elever på disse studieretningene at mine resultater sannsynligvis gir et noe bedre bilde av elevkullets prestasjoner enn det som ville vært tilfelle dersom samtlige aktuelle informanter hadde deltatt.

5. Resultater

5.1. Noen analyseproblem: overveielser og løsningsvalg

5.1.1. Frivillig, lystbetont boklesing

Hensikten med en del av spørsmålene i spørreskjemaet var å få fram et bilde av elevenes frivillige, lystbetonte boklesing. Konkret dreier det seg om spørsmåla 4, 5, 6 og 7. I utgangspunktet hadde jeg tenkt ved hjelp av data å bearbeide informantenes svar på disse spørsmåla til skårer på en ny variabel (*frivillig, lystbetont boklesing*) med skårerverdiene *mye boklesing, noe boklesing, ingen/litt boklesing* og *vet ikke*. Mangelen på konsekvens eller sammenheng mellom svarene hos en del informanter gjorde det vanskelig å utvikle kriterier som ga grunnlag for en slik databasert bearbeiding, og jeg valgte derfor å utføre bearbeidingen manuelt. Til en viss grad måtte klassifiseringen baseres på skjønn, og i noen tilfeller fant jeg det nødvendig å la informantenes svar på spørsmål 8. telle med i vurderinga. Det kan nok hevdes at grunnlaget for min kategorisering av elevsvarene på den nye variabelen kunne vært forbedret med flere og mer detaljerte spørsmål om lesevaner, men jeg vil likevel tro at i hvertfall ytterpunktene, elever med henholdsvis *mye* og *ingen/litt* boklesing, gjenspeiler faktiske forskjeller i elevenes fritidslesing.

5.1.2. Lesevaner i fritiden

På spørsmål 8 (*Hva leser du mest i fritiden?*) var det meningen at elevene bare skulle krysse av for ett svaralternativ. Mange hadde imidlertid krysset av flere steder uten å angi hva de leste mest. Under den statistiske bearbeidingen valgte jeg derfor å opprette to nye svaralternativ: et (*Div. m. Bøker*) for de elevene som hadde satt kryss i flere ruter, inkludert *Bøker*, og et for elever med kryss i flere ruter, men ikke *bøker* (*Div. u. Bøker*). En del av de som hadde krysset av for ett svaralternativ, hadde i tillegg føyd til et annet lesestoff på linja under spørsmålet, slik det var anledning til. Disse ble klassifisert i en av de to kategoriene ovenfor. Det var i det hele tatt tydelig at det var vanskelig for en del elever å skille ut lesestoffet de leser mest i fritiden, gitt svaralternativene i spørsmål 8. Elevenes svar ga også grunnlag for tvil om hvor egnet svaralternativene er til å få fram et bilde av ungdommens lesevaner. For eksempel er skillet mellom *bøker* og *tegneserier* ikke

entydig siden tegneserier også gis ut i bokform. Hva som leses innenfor en avis, kan variere sterkt, fra sportssider, kultursider, politisk stoff, tegneserier, til annonser og reklame. Hvilken kategori moteblader, bilblader, båtblader og datablader skal plasseres i, er heller ikke selvsagt. Slik svaralternativene er formulerte, kan i det hele tatt inneholde mye forskjellig lesestoff, og skillet mellom dem er ikke entydig. I et forsøk på kartlegging av lesevaner på fritiden ville det også vært en fordel med opplysninger om hvor mye tid som brukes til fritidslesing. Det er dessverre mye som taler for at resultatene på spørsmål 8 ikke vil avdekke variasjonen i elevenes lesevaner så detaljert som ønskelig er for mitt formål.

Kartlegging av lesevaner med utgangspunkt i spørsmål om lesing er ikke uproblematisk sett fra et metodisk synspunkt. Det har vist seg at informanter har en tendens til å overrapportere aktiviteter det er knytt prestisje til, som for eksempel lesing, og derfor er slike undersøkelser ofte forbundet med lav reliabilitet og validitet (Knulst & Kraaykamp 1998: 23-24). For å unngå overrapportering – og underrapportering av mindre prestisjefylte aktiviteter – anbefaler Knulst og Kraaykamp (1998) en mer detaljert registrering av informantenes aktiviteter, lesing så vel som andre, i en avgrenset periode ved at de hvert femtende minutt i en hel uke skriver ned i en dagbok hva de holder på med. Selv om en slik metode nok kan gi et mer reelt bilde av informantenes forhold til lesing, stiller gjennomføringen av den store krav til respondentene. Skulle metoden vært fulgt i mitt tilfelle, vil jeg tro respondentfrafallet ville vært relativt stort.

De metodiske betenkelighetene Knulst og Kraaykamp (1998) har ved å undersøke lesevaner med utgangspunkt i spørsmål som direkte fokuserer på aktiviteten, kan også være gyldige ved tilsvarende spørsmål om informantenes forhold til skriving. Forfatterens synspunkter bør derfor tas med i vurderingen av reliabiliteten og validiteten av alle opplysningene om lesing og skriving som framkommer på grunnlag av spørreskjemaet i min undersøkelse (vedlegg 1.1.).

5.1.3. Egenvurdering av skrivevansker

På spørsmål 12 (*Hvor godt mener du selv at du skriver?*) kunne elevene krysse av i flere svarruter. For å forenkle den statistiske bearbeidingen av de mange svarkombinasjonene som forekom i materialet, valgte jeg følgende kategorier under registreringen av svarene:

1. *Jeg synes jeg skriver godt og/eller det går greit å skrive.*
2. *Jeg strever med skriving fordi jeg gjør mange feil og/eller har vansker med å uttrykke meg.*
3. *Jeg strever med skriving fordi jeg skriver sakte.*
4. *Jeg strever med skriving fordi jeg skriver stygt.*
5. *Jeg strever med skriving fordi jeg skriver sakte og stygt.*
6. *Jeg strever med skriving fordi jeg gjør mange feil og/eller har vansker med å uttrykke meg og skriver sakte og/eller stygt.*
7. *Vet ikke.*

I de få tilfellene der elevenes svar er inkonsistente, dvs. når de har krysset av for *Jeg synes jeg skriver godt* og/eller *Det går greit å skrive* og for ett eller flere av de andre svaralternativene, har jeg valgt å ignorere avkrysningen i de førstnevnte svarrutene og tolket den videre avkrysning som uttrykk for at de strever med sin skriving.

Ved siden av nødvendigheten av å redusere tallet på svaralternativer i den statistiske analysen, har også det jeg har lest om mulige faktorer som kan forklare særskriving (3.3.), spilt inn ved inndelingen over. Muligheten for at feilaktig særskriving kan ha sammenheng med skriftforming (3.3.2.) er for eksempel grunnen til at jeg har valgt å opprettholde punktene 3. og 4. som selvstendige svaralternativ.

5.1.4. Registrering av rettskrivingsfeil utenom særskriving på setningsdiktaten

På grunn av dårlig skriftkvalitet var det i en del tilfeller vanskelig å avgjøre om det forelå rettskrivingsavvik fra elevens side eller ikke. Særlig var feilaktig bruk av stor og liten forbokstav i begynnelsen av ord vanskelig å fastslå når skriften ikke var konsekvent med hensyn til bokstavformer og bokstavstørrelse. Denne feiltypen er det sannsynligvis mange eksempler på i mitt materiale, men de mange tvilstilfellene gjorde at jeg valgte å overse dem.

Hos en del elever er enkelte perioder enten ikke fullført og/eller enkelte ord eller deler av ord, som for eksempel forleddet i sammensetninger, er utelatt. I en del tilfeller er oppleste ord blitt erstattet med andre. Jeg vil tro feil av denne karakter kan være forårsaket av svakt kortidsminne og/eller auditive problemer og/eller at eleven har glemt hva som ble diktert fordi vedkommende har grublet på ett eller flere ords stavemåte. Problemer

med skriftformingen kan også spille inn. Et visst innslag av skjønn var ikke til å unngå ved fastsettingen av feilfrekvens i disse tilfellene. Generelt la jeg an på å være konsekvent og la tvilen komme informanten til gode.

5.2. Resultatpresentasjon

Presentasjonen vil omfatte tre deler. I den første delen (del I) gis resultatene av den del av undersøkelsen som dreier seg om utbredelsen av feilaktig særskrivning (se 3.1.). Denne delen vil også omfatte en kvalitativ analyse av de særskrevne sammensetningene i setningsdiktaten med sikte på en kartlegging av leksikalske og morfologiske karakteristika ved ordene (se 3.2. og 4.2.5.3.). I del II vil resultatene som knytter seg til de mulige årsaksfaktorene som omtales i 3.3., bli presentert. Siste del – del III – vil inneholde resultatene av det kvalitative intervjuet med noen av elevene.

I den statistiske bearbeidingen av resultatene har jeg hatt nytte av Bjørndal og Hofoss (1996) og Kirkpatrick og Feeney (1999). De statistiske analysene er blitt utført ved hjelp av programpakken *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS for Windows)*. Programmet gir muligheter for en mengde statistiske analyser som utført på mitt materiale, alene ville vært tilstrekkelig som grunnlag for en hovedfagsoppgave. Formålet med min undersøkelse er primært av eksplorativ karakter: å belyse fenomenet særskrivning av sammensatte ord mer i bredden enn i dybden. Dette har gjort det nødvendig å begrense omfanget av de statistiske analysene. Prosedyren *Frequency Distributions and descriptive Statistics* er brukt for å kartlegge forekomsten av avvikende særskrivning og feiltypens utbredelse i forhold til andre rettskrivingsavvik. For å studere eventuelle signifikante forskjeller i særskrivning mellom elever av ulik kjønn, mellom elever på ulike studieretninger, eller mellom elever med ulike prestasjoner på aktuelle variabler, har det vært naturlig å gjøre bruk av t-test (*Independent-Samples t-Test*) og analyse for korrelasjon mellom variabler på intervallnivå: produktmomentkorrelasjonskoeffisienten r (Pearsons r). T-testene er tosidige, det vil si at forkastningsområdet for nullhypotesen finnes i begge halene av t-fordelingen. Kjikvadrattesten (*Chi-Square Test of Independence*) er blitt benyttet for å teste sammenhengen mellom to variabler i kryssfordeling.

Som signifikansnivå er valgt $p < .05$. Hvis det ved noen tester er spesielle forhold som aktualiserer et lavere signifikansnivå, vil dette bli drøftet der og da. Signifikansnivået uttrykker hvor stor sannsynligheten er for at en observert forskjell mellom tilfeldig uttrekte utvalg er et resultat av tilfeldig variasjon, gitt at det i populasjonen ikke er noen forskjell mellom gruppene. Dersom denne sannsynligheten er mindre enn 5% ($p < .05$), er det vanlig i samfunnsvitenskapelig forskning å godta den observerte forskjellen som statistisk signifikant. I enkelte tilfeller, når det er særlige grunner til det, settes kravet til signifikansnivået lavere. Det kan for eksempel være når utvalgene er små og det er grunn til å tro at enkeltskårer kan ha påvirket resultatene. Signifikansnivået angir med andre ord risikoen en løper for å ta feil når en godtar hypotesen om forskjell mellom grupper og forkaster den motsatte hypotesen om at det ikke er noen forskjell (nullhypotesen).

I resultatpresentasjonen er tatt med statistiske størrelser som jeg antar har interesse for leseren. Tabellmengden er relativt stor og for at ikke teksten skal bli for oppstykket med tabeller, har jeg valgt å presentere tabellene i avsnittene 5.3.1., 5.3.2., 5.3.3. og 5.4. i et eget vedlegg (vedlegg 2). Konkret gjelder det tabellene 1 - 6 og 11 - 25. Også tabell 27 og 28, som knytter seg til avsnittet 6.2.4., er plassert i dette vedlegget. Siden samtlige tabeller, utenom de som blir presentert i den løpende teksten, er samlet i vedlegg 2, vil det i fortsettelsen ikke bli referert til vedleggsnummer når en tabell omtales.

En del av variablene (delprøvene i testbatteriet) vil heretter bli omtalt med forkortelser. For å gjøre det lettere for leseren følger derfor en oversikt over disse variablene med forkortelser nedenfor:

- Ordkj** = Ordkjeder: antall rett oppdelte ordkjeder
- Nons** = Nonsensord: antall rette markeringer
- Boklesing** = Frivillig, lystbetont boklesing
- Les 1** = Stillesing av tekst: antall leste ord
- Les 2** = Stillesing av tekst: antall rette markeringer
- Odikt 1** = Orddiktat: antall rettskrivingsfeil eks. særskrivning
- Odikt 2** = Orddiktat: særskrivning av sammensatte ord
- Sdikt 1** = Setningsdiktat: særskrivning av sammensatte ord
- Sdikt 2** = Setningsdiktat: rettskrivingsfeil eks. særskrivning
- Sdikt 3** = Setningsdiktat: sammensatte ord oppdelt med bindestrek

AF = Studieretning for allmenne og økonomiske
og administrative fag
YF = Yrkesfaglige studieretninger

5.3. Resultater – del I

5.3.1. Forekomsten av avvikende særskriving i materialet: tabell 1 med tilhørende frekvensfordelinger (vedlegg 3)

Med unntak for *Odikt 1* er median-verdien betydelig lavere enn det aritmetiske gjennomsnittet i samtlige fordelinger. Det indikerer at fordelingene er skeive, med relativt mange informanter (over halvparten) med verdier under gjennomsnittet og med noen få med ekstremverdier godt over gjennomsnittet. Som uttrykk for sentraltendens i fordelingene vil jeg derfor mene at medianen her er et mer egnet mål enn det aritmetiske gjennomsnittet. Forskjellen i spredning, målt ved standardavviket, mellom *Sdikt 1*- og *Sdikt 2*-feil er liten.

Frekvensfordelingene gir et klarere bilde av skeivfordelingen. Over 60% av elevene har verdier under det aritmetiske gjennomsnitt på *Sdikt 1* og *Sdikt 2*. Kun tre elever har verdien 0 (ingen feil) på *Sdikt 1*, mens ingen er fri for *Sdikt 2*-feil). En sammenligning av topp og bunn i fordelingene viser at 36 elever (18,9%) har tre feil eller mindre på *Sdikt 1*, mens 38 elever (20,0%) har mer enn 30 feil. Tilsvarende har 41 elever (21,6%) mindre enn 8 feil på *Sdikt 2* og 38 (20,0%) mer enn 30 feil. I begge fordelinger er det en relativt lang hale av noen få informanter med ekstremt høye verdier.

Selv om spredningen i elevprestasjonene er stor, avslører resultatene på *Sdikt 1* at særskriving av sammensatte ord er en svært vanlig feiltype blant mine informanter. Forekomsten av særskriving på orddiktaten er ikke uventet betydelig mindre enn på setningsdiktaten. Nær 70% (137) av informantene har ingen feil på *Odikt 2*. Av de resterende ca. 30% er det ca. 10% som gjør mer enn én feilaktig oppdeling. Tatt i betraktning av at det her dreier seg om en orddiktat, vil jeg mene disse tallene støtter opp om inntrykket av at vi har å gjøre med en svært frekvent feiltype.

Frekvensen av andre rettskrivingsfeil (*Odikt 1* - og *Sdikt 2* - feil) må også betegnes som relativt høy. Sentraltendensen målt ved medianen er betydelig høyere på *Sdikt 2* enn på *Sdikt 1*, mens spredningen målt ved standardavviket derimot er noe mindre. Som nevnt er så godt som ingen elever fri for *Sdikt 2*-feil, og

nesten halvparten av elevene har feilskrevet 10 eller flere av de 44 ordene på orddiktaten. I vurderingen av sistnevnte resultat må det tas hensyn til at orddiktaten primært er blitt utformet for å teste begynnerstudenters rettskrivingsferdigheter.

Godt over halvparten av elevene har eksempler på feilaktig oppdeling av sammensatte ord med bindestrek (*Sdikt 3*-feil). Forekomsten av denne feiltypen er likevel betydelig mindre enn avvikende særskrivning i materialet. Hele 86 elever har skåre lik 0, dvs. ingen oppdelinger av sammensetninger med bindestrek, og nesten 85% av informantene har skåre lik 3 eller mindre.

5.3.2. Særskrivning av sammensatte ord fordelt på AF og YF

Sett under ett viser tabell 2a & b store forskjeller mellom de to elevkategoriene. Målt ut fra aritmetisk gjennomsnitt og median gjør elever på AF under halvparten så mange særskrivingsfeil som elever på YF. Den samme forskjellen finner vi også for andre rettskrivingavvik (*Sdikt 2*- feil). På *Odikt 1* er forskjellen noe mindre, men også her må den karakteriseres som vesentlig. Spredningen, målt ved standardavviket, er betydelig større på YF for både særskrivning (*Sdikt 1*, *Odikt 2*) og andre rettskrivingsavvik (*Odikt 1*, *Sdikt 2*).

Resultatet av *Sdikt 3* bryter mønsteret ovenfor. Her gjør YF-elevne det best, målt ut fra aritmetisk gjennomsnitt og median. Standardavviket er også noe lavere. Tallene gir imidlertid uttrykk for en vesentlig lavere feilfrekvens enn på de andre variablene, noe som blir bekreftet av frekvensfordelingen (vedlegg3). Litt over halvparten av YF-elevne (50,9%) har ingen feil på *Sdikt 3*, 83,0% har to feil eller mindre. De tilsvarende tallene på AF er henholdsvis 37,2 og 73,1.

Resultatet av t-testen (tabell 3) viser at de beskrevne forskjellene i staveferdighet mellom elever tilhørende de to studieretningskategoriene er signifikante. Testen går i korthet ut på å undersøke om forskjellen mellom det aritmetiske gjennomsnitt i to tilfeldig uttrekte utvalg er statistisk signifikant, gitt at det i populasjonen ikke er noen forskjell mellom de to gruppene.

I testen over er ikke *Odikt 2* og *Sdikt 3* tatt med som avhengige variabler. Den lave feilfrekvensen på disse variablene gjør dem etter min oppfatning lite egnet som grunnlag for signifikanstesting av forskjeller mellom ulike elevgrupper. Dette betyr at de også vil bli utelatt fra analyser i fortsettelsen. Ut fra resultatene så langt kan vi fastslå at oppdeling av sammensatte ord med bindestrek forekommer, men i betydelig mindre omfang enn

avvikende særskrivning. Det faktum at nesten en tredel av elevene har særskrevet sammensetninger på en orddiktat, forsterker det bildet som resultatet av *Sdikt 1* gir, nemlig at vi har å gjøre med en svært vanlig feiltype.

5.3.3. Særskrivning av sammensatte ord fordelt på kjønn

Eventuelle signifikante forskjeller i forekomsten av særskrivingsfeil mellom gutter og jenter ble forsøkt kartlagt ved en t-test (tabell 4). For å få fram et mer helhetlig bilde av kjønn og staveferdigheter ble også *Odikt 1* og *Sdikt 2* inkludert som avhengige variabler i testen.

Tabellen 4 viser signifikante forskjeller mellom kjønnene både når det gjelder særskrivning av sammensatte ord (*Sdikt 1*) og andre rettskrivingsfeil (*Odikt 1-* og *Sdikt 2*-feil). Innen sistnevnte kategori er forskjellen også signifikant på .01 nivå. Konstaterte signifikante forskjeller kan imidlertid tenkes å være forårsaket av andre forskjeller mellom de to gruppene enn faktiske forskjeller i skriveferdighet, for eksempel kan fordelingen av informantene på studieretninger tenkes å spille inn (4.6.2.). Av de 105 jentene befinner hele 45 (42,9%) seg på AF, studieretningen hvor det faglige nivået erfaringsvis er høyest. Det tilsvarende tallet for guttene er 37,4% (34 av 91). I tillegg er de 26 informantene fra de to antatt "svakeste" studieretningene, byggfag og mekaniske fag, utelukkende gutter.

Fordelingen av elever på studieretninger nødvendiggjorde t-testing av forskjellen i staveferdigheter mellom gutter og jenter på henholdsvis AF og YF (tabell 5 og 6).

Av tabell 5. og 6. framgår at forskjellen mellom gutter og jenter på AF ikke er signifikant verken med hensyn til særskrivning av sammensatte ord eller andre rettskrivingsavvik. På YF derimot er jentenes resultat på *Sdikt 2* signifikant bedre enn guttenes, men ikke på *Sdikt 1*. Fordelingen av elevene på de ulike studieretningene innen YF kan ha påvirket utfallet her. Ut fra det valgte signifikansnivået må hypotesen om en forskjell mellom kjønnene i staveferdigheter forkastes. Tidligere undersøkelser både av nyere og eldre årgang taler imidlertid for at det faktisk gjør seg gjeldende en forskjell (Bergersen 1935: 119-121, Bergersen 1957: 20-22, Forsell m.fl. 1943: 83-84, Hassler – Göransson 1960: 43-44, Larsson 1984: 254-255, Andersen m.fl. 1992: 35-36 og Hallencreutz 1994: 182). Jeg finner derfor grunn til å anta at den påviste forskjellen i min undersøkelse ikke skyldes tilfeldigheter, men faktisk gjenspeiler en reell forskjell i staveferdighet i utvalget.

For denne konklusjonen taler også det faktum at for de testene over der forskjellene ikke er signifikante, lå p-verdiene relativt nær signifikansnivå, dvs. i intervallet fra .05 til .1.

5.3.4. Morfologisk analyse av de særskrevne ordene i setningsdiktaten

I tabellen nedenfor er de sammensatte ordene i setningsdiktaten skrevet opp i den rekkefølge de er presentert i den morfologiske inndelingen av ordene i avsnitt 4.2.5.3. *Frekvens* angir antallet særskrivinger av ordet. Grunnlaget for registreringen er de 190 informantene som fullførte setningsdiktaten. Tallene i kolonnen for *sammensetningskategori* (Kat) refererer til kategoriene i 4.2.5.3. Kolonnen for *leksikaliseringsgrad* (Leks) vil bli forklart nærmere i avsnitt 5.3.5.

Tabell 7: Særskriving av sammensatte ord i setningsdiktaten

Sms.ord	Kat	Frkv	Lks	Sms.ord	Kat	Frkv	Lks
Pilsflasker	1.1.1	15	SVL	introduksjonstilbud	1.1.2	45	SVL
Pizzasaus	"	34	"	svinefilet	"	11	"
Partyvaner	"	44	"	baderommet	"	9	"
Skrekkopplevelser	"	31	"	sigarettstumpmerker	1.1.3	74	"
Detaljbeskrivelser	"	49	"	sankthanskvelden	"	43	"
Mannfolk	"	4	SVL	festfyllesvin	"	60	*
Sjalusidramaet	"	35	"	fotballandskampen	"	49	SVL
Samboerdama	"	37	"	fotgjengerovergangen	"	47	"
Hylleseksjonen	"	23	"	datavarehuset	"	31	"
Ukeblader	"	2	"	hjemmebrentapparat	"	71	"
Kiosklitteratur	"	54	STL	ungkarsboligen	"	32	*
Pocketboka	"	61	"	dagligvareforretninger	"	41	*
Økonomidirektøren	"	36	SVL	forhandlingsresultatet	"	34	SVL
Januarsalget	"	73	"	miljøvernministeren	"	19	"
Designkonsulenter	"	37	"	ekstrautgave	1.2	76	"
Systemutviklere	"	21	"	billigbøker	"	29	"
Lommekalkulatorer	"	17	"	kontantrabatt	"	43	"
Merkevarer	"	11	"	minipris	"	20	"
Desemberdag	"	55	"	helsides	"	8	US L
Ullstilongs	"	11	"	spesialdekor	"	72	SVL
Dongeribukser	"	20	"	lavpris	"	35	"
Collegensere	"	50	"	intensivavdelingen	"	48	STL
Soyaolje	"	36	"	soveværelset	1.3	3	SVL

Sms.ord	Kat	Frk	Lks	Sms.ord	Kat	Frk	Lks
Supporterklubb	1.1.1	42	SVL	kjøpesenteret	1.3	11	SVL
Hjerteflimmer	"	26	"	stretclaken	"	39	"
Klimaavtalen	"	42	"	niendeklassingene	1.4	79	STL
Lørdagskveld	1.1.2	70	"	oppkast	"	0	"
Svinesti	"	11	USL	nestenulykke	"	88	SVL
Tenåringsdatter	"	37	SVL	strakstiltak	"	48	"
Fylleorgien	"	26	"	elektroingeniøren	"	26	US L
Salgsmedarbeidere	"	26	"	Torbjørn	1.5	0	STL
Vålerengas	1.5	2	STL	bortskjemte	2.5	0	STL
Halvsprøe	2.1	13	SVL	innbakt	"	0	SVL
Superteite	"	36	"	innlagt	"	0	US L
Døvstumme	"	8	"	påskrevet	2.6	11	"
Råkald	"	18	"	knivstukket	3.1	9	SVL
Sursøt	"	32	"	spesialinnredede	"	67	"
Superkraftige	"	30	"	dampkøkt	"	22	"
Ansvarsbevisste	2.2	9	"	totalforbys	"	44	"
Søndagsåpne	"	31	"	offentliggjort	"	32	STL
Hjertevennlig	"	27	"	omdannet	3.2	1	SVL
Økonomiansvarlig	"	36	"	overbevisende	"	1	STL
Innpåslitne	2.3	5	STL	etterlyst	"	2	"
Stappfull	"	15	SVL	uttrykte	"	0	"
Kjempefornøyd	"	68	"	forbannet	3.3	0	"
Knallblå	"	38	"	forutsatte	3.4	2	"
Kjempedeilig	"	66	"	ettertrykkelig	4.	15	"
Slitesterke	"	28	"	neida	"	73	US L
sexfikserte	2.4	20	"	ifølge	"	132	"
alkoholpåvirket	"	46	"	hvorvidt	"	76	STL
livstruende	"	9	"				

Feilaktige særskrivinger totalt i materialet er 3251. Sett i forhold til antall *mulige* særskrivinger utgjør dette tallet 16,9%. Tilsvarende særskrivingsfrekvens, målt i %, innenfor de ulike sammensetningskategoriene er vist i tabell 8. Tallene er avrundet til en desimal. N er lik antall enheter (sammensetninger) i kategorien. Hvilke sammensetninger det dreier seg om, går fram av oversikten i 4.2.5.3. Forskjellene mellom gruppene i tabellen er ikke blitt statistisk behandlet med sikte på beregning av signifikans.

Tabell 8: Særskrivning av sammensatte ord fordelt på ordklasse-kategori

Substantiviske sammensetninger			Adjektiviske sammensetninger		
Sms.kategori i	N	Frekv. (%)	Sms.kategori i	N	Frekv. (%)
1.1.1.	26	17,5	2.1+2.2+2.3	16	15,1
1.1.2.	8	15,5	2.4+2.5+2.6	7	6,5
1.1.3.	11	24,0			
1.2+1.3+1.4	16	20,6			
Sum: 1.1-1.4	61	19,2	Sum: 2.1-2.6	23	12,5

Verbalsammensetninger			Andre sammensetninger		
Sms.kategori i	N	Frekv. (%)	Sms.kategori i	N	Frekv. (%)
3.1	5	18,3	4	4	38,9
3.2+3.3+3.4	6	0,5			
Sum:3.1-3.4	11	8,6	Sum:4	4	38,9

5.3.4.1. Særskrivning av sammensetninger tilhørende kategori 4

Gruppen *Andre sammensetninger* skiller seg ut med den klart høyeste særskrivingsfrekvensen målt i %. Med unntak av *ettertrykkelig* ligger de tre øvrige ordene helt i toppen på lista over særskrivingshyppighet (tabell 7). Jeg vil tro dette mer skyldes spesielle karakteristika ved disse ordene enn ordklassekategori. I tilfellet *ifølge* kan ikke uttalen anvendes som kriterium på skrivemåten. Selv om preposisjonen *ifølge* (jf. periode 6 i setningsdiktaten) har et annet semantisk innhold enn preposisjonen + substantivet i *de kom i følge*, vil de to uttrykkene i en funksjonell sammenheng uttales tilnærmet likt, som én intonasjonsenhet, uten opphold mellom konstituentene. Rett skrivemåte forutsetter derfor kjennskap til semantiske forhold og regler om særskrivning/samskriving som sannsynligvis mange av mine informanter ikke har.

132 informanter har særskrevet *ifølge*, og sammensetningen skiller seg derfor klart ut som det mest særskrevne ordet. Det faktum at preposisjonen *i* som oftest forekommer alene kan også ha spilt inn, i tillegg til skriftformingen i en del tilfeller der bokstaven *f* ikke blir bundet sammen med bokstaven *før* eller *etter*.

Det som er sagt over om *ifølge*, kan også ligge til grunn for særskrivningen av *hvorvidt*, selv om det kanskje gjør seg gjeldende en nyanseforskjell i uttalen av *hvorvidt* i periode 16 og *hvorvidt* i utsagnet *Hvorvidt skal skjørtet være?* Skriftformingen kan ha hatt større betydning idet bokstaven *v* i mindre grad enn *f* blir bundet sammen med bokstaven *f*ør eller etter. Det kan også ha spilt inn at adverbet *hvorvidt*, i motsetning til de to leddene sammensetningen består av, sannsynligvis ikke er særlig frekvent i informantenes eget språk.

I tilfellet *neida* (periode 5) gir uttalen et tydeligere signal om skrivemåte. For de fleste vil jeg tro det er en distinkt uttaleforskjell mellom interjeksjonen *neida* i periode 5 og interjeksjonen og konjunksjonen i utsagnet *Nei, da setter vi oss!* Den høye særskrivingsfrekvensen av *neida* kan indikere at uttalen ikke fungerer som et varsel om skrivemåte for mange informanter, enten fordi de ikke kjenner til kriteriet, eller fordi de ikke hører uttaleforskjellen mellom sammensetningen og ordfrasen. Som i tilfellet med *hvorvidt* kan også bruksfrekvensen ha spilt inn. Det kan hende at de to konstituentene hver for seg er mer frekvente i bruk enn sammensetningen.

5.3.4.2. Særskrivning av sammensetninger tilhørende kategori 1, 2 og 3:

Som tabell 8 viser, blir de substantiviske sammensetningene i setningsdiktaten oftere særskrevet enn de adjektiviske og verbale sammensetningene. Innenfor de substantiviske sammensetningene er forekomsten av særskrivning størst blant substantiv med sammensatt substantiv som forledd (kategori 1.1.3). Resultatet samsvarer med funn i tidligere undersøkelser (Pettersson 1972, Larsson 1984 og Fransson 1993).

Adjektiviske sammensetninger med adjektiv som hovedledd (etterledd) blir i større grad særskrevet enn adjektiviske sammensetninger der hovedleddet ikke er et adjektiv. I sistnevnte gruppe er variasjonene i særskrivingsfrekvens store. Tre av de sju ordene er skrevet rett (ikke særskrevet) av samtlige informanter. Ett ord, *alkoholpåvirket*, har 46 elever særskrevet. Det representerer over halvparten av alle særskrivningene innenfor gruppa.

Blant de adjektiviske sammensetningene er det to ord som skiller seg ut med en særlig høy særskrivingsfrekvens, nemlig *kjempefornøyd* og *kjempedeilig*, som er blitt særskrevet av henholdsvis 68 og 66 informanter. Disse to ordene står alene for 24,5% av samtlige særskrivninger innenfor kategorien. Også i

tidligere undersøkelser er sammensetninger med *kjempe* som forledd blitt særskrevet av mange informanter (Larsson 1984, Hallencreutz 1994). Dersom det er riktig at sammensetninger med *kjempe* som forledd ofte forekommer særskrevet på reklame- og annonseplakater i kjøpesentere, kan det ikke utelukkes at det er påvirkningen fra det hold som kommer til uttrykk i særskrivningen av *kjempeformøyd* og *kjempedeilig*. Mitt inntrykk er at de to ordene er relativt frekvente i elevenes talespråk. Også uttalen av de to sammensetningene kan spille med som forklaringsfaktor. Uttalen i ord med *kjempe* som førsteledd kan variere med hensyn til trykktapsforbindelse (Diderichsen 1968: 231).

Når *kjempeformøyd*, *kjempedeilig* og *knallblå* medregnes gruppen *Adjektiviske sammensetninger med substantiv som forledd* (2.2+2.4), er den gjennomsnittlige særskrivingsfrekvensen, målt i %, for de 10 ordene i denne kategorien 18,4%. For de 13 sammensetningene uten substantiv i forleddet er det tilsvarende tallet 7,9%. Som tabell 8 viser, er tendensen innenfor kategorien *Substantiviske sammensetninger* motsatt. Her er det sammensetningene uten substantiv i forleddet (1.2.+1.3.+1.4) som har høyest særskrivingsfrekvens, men forskjellen er liten, 20,6% mot 18,7% for sammensetningene med substantiv i forleddet (1.1.1.+1.1.2 + 1.1.3).

Blant *Verbalsammensetningene* skiller *spesialinnredede* seg ut med i alt 67 særskrivinger. Det tilsvarer godt over en tredel av alle særskrivingene innenfor kategorien. 174 av de i alt 180 særskrivingene (96,7%) vi finner i denne kategorien, dreier seg om særskrivinger av sammensetninger med substantiv eller adjektiv som forledd.

I tabell 9 er de særskrevne ordene gruppert etter *ordlengde* (antall grafem), og særskrivingsfrekvens, målt i %, for hver gruppe er regnet ut. Denne inndelingen innebærer også en rangering etter antall stavelser i ordet, idet de lengre ordene tenderer til å ha flere stavelser enn de kortere. Tabellen viser at tendensen til særskrivning blir større når ordlengden øker.

Tabell 9: Særskrivning av sammensatte ord fordelt etter ordlengde

Ordlengde	N	Frekv. (%)	Ordlengde	N	Frekv.(%)
Sms. ord ≥ 19 grafem	7	25,0	Sms.ord < 19 grafem	94	16,5
Sms.ord ≥ 17 grafem	16	23,6	Sms.ord < 17 grafem	85	15,8
Sms.ord ≥ 15 grafem	25	22,1	Sms.ord < 15 grafem	76	15,4
Sms.ord ≥ 13 grafem	42	20,0	Sms.ord < 13 grafem	59	14,9

5.3.4.3. Morfologisk analyse - kort oppsummert

Resultatene så langt viser at særskrivningen tenderer til å øke når et substantiv inngår i sammensetningen, enten som forledd eller etterledd. Substantiv med sammensatte forledd (1.1.3) er mest utsatt for feilaktig oppdeling i mitt materiale når vi ser bort fra de fire ordene i kategori 4. Substantivene det her dreier seg om, er alle relativt lange, med mange stavelser. Derfor kan særskrivningen av disse ordene ha sammenheng med ordlengden. Som tabell 9 viser, er det en positiv korrelasjon mellom ordlengde og særskrivningsfrekvens. *Ordlengden* kan være grunnen til at de substantiviske sammensetningene i større grad er blitt særskrevet enn de adjektiviske og verbale sammensetningene. Sammensetningene med ordlengde > 17 grafem er alle substantiv, av de 25 sammensetningene med ordlengde > 15 grafem, er det kun fire som ikke er substantiv (*spesialinnredede, alkoholpåvirket, ansvarsbevisste og økonomiansvarlig*).

Selv om det kan påvises forskjeller mellom kategoriene m.h.t. særskrivningsfrekvens, er variasjonen i frekvens mellom ordene innenfor gruppene et like sterkt iøynefallende trekk. Det taler for at andre forhold enn ordklassekategori spiller med som særskrivingsutløsende faktorer.

5.3.5. Særskrivning og leksikaliseringsgrad

Alle sammensetningene i setningsdiktaten forutsettes å være *konvensjonaliserte* i den forstand at uttrykket entydig utløser forestillingen om et bestemt innhold uavhengig av den konteksten det forekommer i. Kategoriseringen av de sammensatte ordene etter leksikaliseringsgrad i tabell 7 baserer seg på Bakkens (1995) modellering av leksikaliseringsprosessen (se 3.2). Når sammensetningen er *svakt leksikaliserert* (SVL), framstår helhetens

betydning som summen av sammensetningselementenes betydning. De enkelte delene i sammensetningen kan byttes ut med synonyme uttrykk uten at helhetens betydning forandres. *Sterkt leksikalisert* sammensetning (STL) vil si at betydningen ikke lenger framstår som summen av delene. Konstituentene i sammensetningen kan ikke byttes ut med synonyme uttrykk uten at helheten betydning forandres. Denne kategorien (STL) vil omfatte sammensetninger innenfor fase to og tre i Bakkens modellering av leksikaliseringsprosessen (se 3.2.). Sammensetninger som vanskelig lar seg plassere som SVL eller STL, har fått betegnelsen *usikker leksikaliseringsgrad* (USL).

Leksikaliseringskategori for ordene *festfyllesvin*, *ungkarsboligen* og *dagligvareforretninger* er markert med stjerne (*) fordi kategoriseringen er betinget av hvor i sammensetningen særskrivningen har funnet sted. Sammensetningene har sammensatt substantiv som forledd. Av de 60 særskrivningene av *festfyllesvin* er 40 av typen *fest fyllesvin*. I tabell 10 er disse regnet som eksempler på særskrivninger av *svakt leksikalisert* sammensetning (SVL). De resterende 20 oppdelingene, henholdsvis *festfylle svin* (12) og *fest fylle svin* (8), er alle kategorisert som særskrivning av *sterkt leksikalisert* sammensetning. På lignende vis er *ungkars boligen* (30) og *dagligvare forretninger* (36) kategorisert som særskrivning av *svakt leksikalisert* sammensetning, mens *ung karsboligen* (2) og *daglig vare forretninger* (5) er regnet som særskrivning av *sterkt leksikalisert* sammensetning.

Kategoriseringen av sammensetningene på grunnlag av kriteriet over skulle vise seg å bli en vanskelig oppgave. Tvils-tilfellene var mange, og i ettertid er det lett å se at plasseringen av flere sammensetninger kan diskuteres. En ikke uvesentlig metodisk svakhet var det også at jeg var alene om oppgaven. Som nevnt foran (4.3.2.) er det avgjort en fordel ved en skjønnsmessig evaluering som her, at flere enn en person står for arbeidet. De metodiske svakhetene gjør at det er gode grunner til å stille spørsmålsteget ved både reliabiliteten og validiteten til resultatet som vises i tabell 10.

Tabell 10: Særskrivning av sammensatte ord fordelt etter leksikaliseringsgrad

Lks	N	Frekv	Frekv (%)
SVL	77	2586	17,7
STL	18	402	11,8
USL	7	261	19,6
TOT	102	3249	17,3

N = antall sammensetninger i kategorien,

Frekv = antall særskrivninger,

Frekv i % = antall særskrivninger, målt i % i forhold til antall mulige innenfor kategorien, dvs. gjennomsnittlig særskrivingsfrekvens pr.ord, basert på materiale fra 190 informanter.

I tabell 10 er STL - sammensetningene *Torbjørn* og *Vålerengas* ikke medregnet på grunn av deres karakter som egennavn. Av grunner som det er gjort greie for foran (4.3.1), regnes *niendeklassingene* som STL- og *elektroingeniøren* som USL-ord. Som grunnlag for kommentaren under gis her en oversikt over STL- og USL-sammensetningene som inngår i tabellen. Tallene i parentes angir særskrivingsfrekvens.

STL- sammensetninger: *kiosklitteratur* (54), *pocketboka* (61), *festfyllesvin* (20), *ungkarsboligen* (2), *dagligvareforretninger* (5), *intensivavdelingen* (48), *niendeklassingene* (79), *oppkast* (0), *innpåslitne* (5), *bortskjemte* (0), *offentliggjort* (32), *overbevisende* (1), *etterlyst* (2), *uttrykte* (0), *forbannet* (0), *forutsatte* (2), *ettertrykkelig* (15) og *hvorvidt* (76). USL- sammensetninger: *svinesti* (11), *helsides* (8), *elektroingeniøren* (26), *innlagt* (0), *påskrevet* (11), *neida* (73) og *ifølge* (132).

Tabell 10 indikerer en forbindelse mellom avvikende særskrivning og sammensetningenes leksikaliseringsgrad. *Svakt leksikaliserte* sammensetninger blir hyppigere særskrevet enn *sterkt leksikaliserte*. Målt i % er forskjellen i gjennomsnittlig særskrivingsprosent pr. ord mellom de to |gruppene lik 5,9%. Av grunner som det er gjort greie for foran, bør en være forsiktig med å trekke slutninger om særskrivning og leksikaliseringsforhold på grunnlag av resultatet. Det kan også reises tvil om det etablerte kriteriet for å skille ut STL- og SVL-sammensetninger er kvalitativt tilstrekkelig til å fange opp forskjeller i leksikaliseringsgrad i elevenes bevissthet. Den store variasjonen i særskrivingsfrekvens mellom ordene innenfor STL-kategorien er i seg selv et argument for at det ikke er tilfelle. Den "interne" leksikaliseringa kan være

betinget av andre forhold enn kriteriet som ligger til grunn for inndelingen over, som for eksempel bruksfrekvens, spesielt forholdet mellom sammensetningens bruksfrekvens og konstituentenes, jf. omtalen av *hvorvidt* og *neida* foran (5.3.4.1). *Ordklassetilhørighet* kan også ha virket inn. Bare åtte av de 18 STL-sammensetningene er substantiver, relativt sett er det noe mindre enn i materialet i sin helhet. Derimot er *ordlengden* relativt sett over gjennomsnittet idet halvparten av STL-sammensetningene har ordlengde >13 grafem. Som antydnet foran (3.2) er det bare gjennom det kvalitative intervjuet med noen av elevene vi kan få noenlunde sikker informasjon om den interne leksikaliseringen.

Et interessant resultat er særskrivningen av *festfyllesvin*, *ungkarsboligen* og *dagligvareforretninger*. I disse tilfellene er særskrivning av *svakt* eller *sterkt leksikalisert* sammensetning betinget av hvor i sammensetningen oppdelingen har funnet sted. Som vist foran er oppdelingen av disse ordene foretatt slik at vi i de fleste tilfellene (ca. 75%) har å gjøre med særskrivning av *svakt leksikaliserte* sammensetninger. Spesielt særskrivningen av *festfyllesvin* er interessant. I to av tre tilfeller har vi her å gjøre med særskrivning av svakt leksikalisert sammensetning, dvs. ordet deles opp mellom første og annen konstituent (*fest fyllesvin*). Dette kan være uttrykk for at leksikalske forhold mer enn problemer med for eksempel skriftformingen, gjør seg gjeldende som særskrivningsutløsende faktor. Muligens fungerer også bindeelementet *-e* mellom andre og tredje konstituent som et varsel om sammenbinding for mange.

5.4. Resultater – del II

5.4.1. Forholdet mellom lesing og avvikende særskrivning

Lesing i denne sammenheng har to betydninger. For det første tenkes det på elevenes lesevaner i form av frivillig, lystbetont boklesing (*Boklesing*). Det andre aspektet gjelder leseferdighet målt ved hjelp av variablene *Ordkjeder*, *Nonsensord*, *Les 1* og *Les 2*.

Som nevnt foran ble elevenes skåre på variabelen *Boklesing* beregnet manuelt. Usikkerheten knytt til denne beregningen gjør det naturlig å ta utgangspunkt i yttergruppene i fordelingen når eventuelle signifikante forskjeller i staveferdighet skal kartlegges,

idet jeg vil anta at i hvert fall for disse gruppene er forskjellen i boklesing reell. Resultatet av en slik test kan avleses i tabell 11.

Testen viser signifikant forskjell i avvikende særskriving mellom elever tilhørende de to kategoriene. Informanter med mye frivillig, lystbetont boklesing gjør betydelig færre feil, ikke bare hva særskriving angår, men også i relasjon til andre rettskrivingsavvik (*Odikt 1* og *Sdikt2*). På de to siste variablene er forskjellen også signifikant på .01 nivå.

For å kartlegge sammenhengen mellom leseferdighet og staveferdighet ble produktmomentkorrelasjonskoeffisienten r beregnet mellom variablene *Ordkjeder*, *Nonsensord*, *Les 1*, *Les 2*, *Odikt 1*, *Sdikt 1* og *Sdikt 2*. Resultatet vises i tabell 12.

Av tabellen framgår signifikante korrelasjoner mellom leseferdighetsvariablene *Ordkjeder*, *Nonsensord* og *Les 2* og variablene for staveferdighet *Odikt 1*, *Sdikt 1* og *Sdikt 2*. Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå. Unntaket er *Les 1* som ikke korrelerer med *Sdikt 1* ($p=0,054$). Jeg vil tro dette har sammenheng med forhold knytt til gjennomføringen av *Stillesing av tekst*. En del svar ga et nokså bestemt inntrykk av at informanten hadde hoppet over lesingen av tekst mellom setninger med parenteser i den hensikt å oppnå en høyest mulig score på *Les 2*. Det innebærer at skåren på *Les 1* for en del elever med stor sannsynlighet er for høy, og resultatet på *Les 2* vurderes derfor som et mer pålitelig mål på lesefart enn *Les 1*. Korrelasjonen mellom *Ordkjeder* og *Odikt 1*, *Sdikt 1* og *Sdikt 2* er gjennomgående noe større enn mellom *Nonsensord* og de tre rettskrivingsvariablene. Men korrelasjonsforskjellene må karakteriseres som små, og de kan like gjerne skyldes egenskaper ved testene som en mulig tettere forbindelse mellom visuelle avkodingsferdigheter og staveferdigheter enn mellom fonologiske avkodingsferdigheter og staveferdigheter.

For øvrig bekrefter korrelasjonsanalysen tidligere funn om sammenhengen mellom særskriving av sammensatte ord og andre rettskrivingsavvik. Elever med mye særskriving gjør også signifikant flere andre rettskrivingsavvik enn elever med få særkrivingsfeil. Korrelasjonen mellom *Odikt 1*, *Sdikt 1* og *Sdikt 2* er signifikant på .01 nivå.

Sammenhengen mellom frivillig, lystbetont boklesing og leseferdigheter ble analysert ved en t-test med *Ordkjeder*, *Nonsensord*, *Les 1* og *Les 2* som avhengige variabler og *Boklesing* som uavhengig variabel. Som tidligere var utgangspunktet yttergruppene på den uavhengige variabelen, elever med *mye* boklesing

og elever med *litt/ingen* boklesing. Resultatet kan studeres i tabell 13. Med unntak for *Les 1* viser resultatene også her signifikante forskjeller godt under .05 nivå. Avviket for *Les 1* må antas å skyldes de samme forhold som det er gjort rede for foran.

Sett under ett viser mine resultater en signifikant sammenheng mellom lesing og staveferdigheter. Den kan kort oppsummeres slik: Dyktige lesere (avkodere) leser i større grad bøker på fritida enn dårlige lesere, og de presterer også større staveferdighet i sin skriving.

For om mulig å utfylle bildet av forholdet mellom lesing og staveferdigheter ble forskjellen i staveferdighet mellom informantgrupper med ulik skåre på spørsmål 8 (*Hva leser du mest i fritiden?*) forsøkt kartlagt. Elever som hadde krysset av for henholdsvis *Bøker* eller *Div. m. Bøker*, ble sammenlignet mot de øvrige elevene. Til grunn for grupperingen lå antakelsen om at de to informantgruppene ville være forskjellige med hensyn til hva slags lesestoff de leser mest i fritida, og hvor ofte de leser bøker. Resultatet av t-testen vises i tabell 14, og i følge denne gjør det seg ikke gjeldende noen signifikante forskjeller i staveferdighet mellom gruppene.

Resultatet kan være uttrykk for at de to gruppene i liten grad skiller seg fra hverandre verken ved mengden av boklesing eller hva de leser mest i fritiden. Elevene blir ikke spurt om hvor *mye* de leser, men *hva* de leser. Elever som leser "mye av alt", kan derfor godt tenkes å tilhøre gruppen som ikke har krysset av for *Bøker* eller *Div. m. bøker* på spørsmål 8, selv om de har skårerverdien *mye boklesing* på variabelen *Boklesing*. Omvendt kan elever som leser lite, komme i den første kategorien på spørsmål 8, men score lavt på *Boklesing*. Jeg vil tro at slike forhold gjør seg gjeldende, og at resultatet i tabell 14 derfor ikke kontrasterer med tidligere funn om sammenhengen mellom boklesing og staveferdigheter (tabell 11).

Som nevnt foran (5.1.2.) er det usikkert i hvilken grad svaralternativene i spørsmål 8 fanger opp reelle forskjeller i elevenes valg av lesestoff på fritida. Derfor kan det heller ikke utelukkes at de to gruppene som sammenlignes i tabell 14, ikke skiller seg vesentlig fra hverandre i så henseende. Men her er en annen forklaring også mulig. Gitt at det er reelle forskjeller i hva som leses på fritida mellom de to gruppene, så kan resultatet som vises i tabell 14, sammenholdt med tidligere funn om sammenhengen mellom boklesing og staveferdigheter (tabell 11),

være uttrykk for at det ikke er hva som leses, men hvor mye som leses, som har betydning for utviklingen av staveferdigheter.

5.4.2. Håndskrift og staveferdigheter

5.4.2.1. Generelt inntrykk av informantenes håndskrift

Tabell 15a & b viser resultatet av vår skjønnsmessige evaluering av elevenes skrift. "Generelt meget dårlig skriftkvalitet!" Utsagnet gir uttrykk for vår dom over elevenes skriftkvalitet. Vi satt igjen med følelsen av at kategoriseringen i *Svært god*, *God*, *Mindre god* og *Dårlig* ikke gir et rett bilde av tilstanden. Innføring av en femte kategori for *Uleselig skrift* og nedjustering av samtlige elevgrupper ett nivå på variabelen slik at kategorien *Svært god* ble stående tom, ville etter vår mening ha gitt en mer korrekt beskrivelse av tingenes tilstand.

Hos mange elever ble skriften merkbart dårligere utover i diktaten. Det kan skyldes tretthet som følge av problemer med selve skriftformingen, og/eller at de "gikk lei" og mistet motivasjonen. Tretthet og stress på grunn av svakt utviklet kortidsminne og/eller auditive problemer kan også ha gjort seg gjeldende.

Under en tredel av elevene har en sammenhengende skrift enten i form av løkkeskrift eller en kombinasjon av løkkeskrift og staveskrift. Som tidligere nevnt (3.3.2.) gir sammenhengende skrift det beste grunnlaget for flyt i skriveprosessen og for utvikling av skrivefart. Derfor overrasker det at så mange elever ikke skriver sammenhengende i en skole der skrivepresset og kravet til skrivefart går for å være relativt stort. Det er mulig at tempoet under setningsdiktaten for noen var så lavt at de fant å kunne operere med en annen (ikke-kursiv) skrifttype enn den de vanligvis bruker. Intervjuet med noen av elevene (5.5.5.3.) ga ikke holdepunkter for en slik oppfatning, og sammenholdt med bildet av skriftkvaliteten vil jeg tro at tabell 15b gir et representativt bilde av elevenes fordeling på *Skrifttype*.

Den dominerende skrifttypen blant informantene er skrifttype 3; en kombinasjon av trykkskrift og kursivskrift. Et trekk ved skriftbildet til mange av disse elevene er at enkelte "kritiske" bokstaver, som for eksempel *g*, *p*, *s*, *v* og *y*, utløser opphold i skrivingen fordi de ikke blir sammenføyd med bokstaven før eller etter. Det kan se ut som om elevene ikke har lært eller i hvert fall ikke fått nok øving i å binde disse bokstavene sammen med andre. Innenfor elevgruppen er det også mange som opererer med ulike bokstavformer når de skriver.

Tabell 16 viser hvordan de 190 informantene som fullførte setningsdiktaten, fordeler seg på *Skriftkvalitet* betinget av skrifttype. Tendensen er tydelig: Jo mer "oppløst" skrifttypen blir, desto bedre blir skriftkvaliteten. Av de 22 elevene med løkkeskrift (*Skrifttype 1*) har ingen *Svært god* skriftkvalitet, 40,9% har *God*. Tilsvarende har 52,7% av elevene med skrifttype 2, 59,1% av elevene med skrifttype 3 og 71,7% av elevene med skrifttype 4 *Svært god* eller *God* skriftkvalitet. Når skriftkvaliteten for elever med henholdsvis sammenbundet skrift (skrifttype 1 eller 2) og usammenhengende skrift (skrifttype 3 eller 4) sammenlignes, viser det seg at 48,2% av elevene i førstnevnte kategori har skåre lik *Svært god* eller *God*, mot 62,9% i den andre gruppa. Materialet gir inntrykk av at flertallet av elevene med en sammenbundet skrift strever med å forme skriften, og det aktualiserer spørsmålet om hva slags opplæring i skrifttypen disse elevene har fått.

5.4.2.2. Forholdet mellom staveferdighet og skriftkvalitet

I tabell 17a er yttergruppene i fordelingen på *Skriftkvalitet* sammenlignet, dvs. elever med henholdsvis *Svært god* og *Dårlig skriftkvalitet*. Resultatet viser signifikante forskjeller mellom elevgruppene. Elever med *Svært god* skriftkvalitet presterer signifikant bedre på alle tre variablene, *Odikt 1*, *Sdikt 1* og *Sdikt 2*. Forskjellene er også signifikante på .01 nivået.

Som en kontroll av resultatet ble elevene med *Svært god* og *God skriftkvalitet* slått sammen til en gruppe og tilsvarende ble informantene med *Mindre god* og *Dårlig skriftkvalitet* slått sammen. En t-test av forskjellen i staveferdighet mellom de to gruppene ble så utført (tabell 17b). Resultatet er som foran. Elevene i den første gruppen gjør signifikant færre særskrivingsfeil og også andre rettskrivingsavvik (*Odikt 1*- og *Sdikt 2* - feil). Også ved denne testen er forskjellene signifikante på .01- nivået.

Resultatene indikerer en sammenheng mellom skriftkvalitet og staveferdigheter, men det kan selvsagt ikke utelukkes at andre forskjeller mellom gruppene enn forskjellen i skriftkvalitet, som for eksempel graden av boklesing på fritida, kan ha hatt betydning for resultatet.

5.4.2.3. Forholdet mellom skrifttype og staveferdighet

I tabell 18a er yttergruppene i fordelingen på *Skrifttype* valgt ut som sammenligningsgrunnlag. Signifikanstesten viser at elever med løkkeskrift gjør signifikant færre særskrivingsfeil enn elever med tilnærmet ren trykkskrift. Derimot er ikke forskjellene

mellom de to gruppene signifikante med hensyn til andre rettskrivingsavvik (*Odikt 1-* og *Sdikt 2*-feil). Resultatet må kunne karakteriseres som oppsiktsvekkende tatt i betraktning av at gruppene som sammenlignes, representerer henholdsvis bunn og topp på variabelen *Skriftkvalitet* (tabell 16). Elevene med dårligst skriftkvalitet (elever med løkkeskrift) gjør altså signifikant færre særskrivingsfeil enn elevgruppa med best skriftkvalitet i materialet. Det taler for at effekten av løkkeskrift på avvikende særskrivning er virksom.

En t-test av forskjellen i staveferdighet mellom elever med sammenhengende skrift (skrifttype tilhørende kategori 1 eller 2) og elever med ikke-kursiv skrift (kategori 3 eller 4) vises i tabell 18b. Av den framgår ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene. Resultatet kan forklares med den betydelige forskjellen i skriftkvalitet mellom de to gruppene, jf. tabell 16.

Tabell 19 viser forskjellen i særskrivingsfeil, målt ved aritmetisk gjennomsnitt, mellom elever med ulik skrifttype. Spredningen, målt ved standardavviket, er stor i alle de fire fordelingene. For elever med henholdsvis løkkeskrift og trykkskrift er forskjellen signifikant ifølge t-testen (tabell 18a). Sammenholdt med fordelingen på *Skriftkvalitet* (tabell 16) indikerer resultatene at en sammenbundet skrift, særlig i form av løkkeskrift, fremmer rettskriving av sammensatte ord.

Som nevnt foran (4.3.1.) er det kombinasjonen av *skriftkvalitet* og *skrifttype* som jeg vil gå utfra indikerer automatiseringsgrad i skriftformingen. Elever med en sammenhengende håndskrift, dvs. med en skrifttype tilhørende kategori 1 eller 2 og med *Svært god* eller *God* skriftkvalitet, antas å ha en skriftforming som er mer automatisert enn elever med skrifttype tilhørende kategori 3 eller 4 og med *Mindre god* eller *Dårlig* skriftkvalitet. En t-test av forskjellen i staveferdighet mellom disse to gruppene vises i tabell 20. Denne viser signifikante forskjeller mellom gruppene på alle tre rettskrivingsvariabler: *Odikt 1*, *Sdikt 1* og *Sdikt 2*.

Resultatene sett under ett etterlater et klart inntrykk av at særskrivning av sammensatte ord og rettskrivingsavvik generelt kan ha sammenheng med elevenes skriftforming. Når skriftkvalitet og skrifttype kobles sammen med utgangspunkt i variabelverdier som antas å representere skriveflyt (automatisert skriving) og det motsatte, gir t-testen (tabell 20) signifikante utslag også på .01 nivået.

5.4.3. Skrivehånd og staveferdigheter

Tabell 21 viser resultatet av en t-test av forskjellen i staveferdighet mellom venstrehånds- og høyrehåndsskriverne. Årsaken til at den er tatt med, er forskjellen som gjør seg gjeldende mellom de to gruppene med hensyn til den motoriske utførelsen av skrivingen. Mens høyrehåndsskriverne "drar" pennen bortover arket, "skyver" venstrehåndsskriverne pennen, ofte med arket mer skråstilt enn høyrehåndsskriverne. Noe vitenskapelig belegg for å hevde at forskjellen har betydning for utvikling av skriveflyt – og dermed staveferdigheter – kjenner jeg ikke til, men problemstillingen gjør det etter min mening naturlig å inkludere testen. Resultatet viser at det ikke eksisterer noen signifikant forskjell i staveferdighet mellom de to gruppene.

5.4.4. Særskrivning av sammensatte ord og databruk

I tabell 22 er signifikanstestet forskjellen i staveferdigheter mellom elever som skriver henholdsvis *mye mer* og *mye mindre* på data enn for hånd. Ingen signifikante forskjeller kan påvises. Elevgruppene som sammenlignes i testen, skiller seg fra hverandre bare når det gjelder mengden av dataskrivning i forhold til skriving for hånd. Eventuelle forskjeller i *skrivemengde*, hvor mye og hvor ofte det skrives, tar ikke testen hensyn til. Derfor kan det godt tenkes at det blant informantene som skriver mye mer på data enn for hånd, befinner seg de som faktisk skriver mer for hånd enn elever som har gitt uttrykk for at de skriver mye mindre på data enn for hånd.

For å kontrollere for skrivemengde ble samme test (tabell 23) utført blant informanter med antatt nokså lik skrivemengde, dvs. elever som på spørsmålet *Hvor ofte skriver du i fritida?* har svart *Ofte* eller *Ganske ofte*. Av hensyn til størrelsen på informantutvalget er informantene med henholdsvis *mye mer* og *mer* skriving på data enn for hånd slått sammen til en gruppe i testen. Heller ikke denne ga signifikante forskjeller i staveferdighet.

Det kan reises stor tvil om hvor godt et spørsmål om fritids-skriving egner seg som kriterium på skrivemengde. Her tas det ikke hensyn til skrivingen som skjer på skolen. Det ble presisert overfor elevene at skriving i forbindelse med lekser ikke skulle medregnes. Skriving på skolen vil variere med studieretning og den enkelte elevs arbeidsinnsats. Begrunnelsen for å velge spørsmålet som kriterium er tanken om at elever som skriver *Ofte* eller *Ganske ofte* på fritida, har et lystbetont forhold til skriving som aktivitet, og at de derfor vil utvise relativt stor skriveaktivitet også i

skolesammenheng. Men for mange elever kan det tvert imot være slik at mye skriving på skolen fører til at de vil søke å koble av med andre aktiviteter enn skriving på fritida.

En tilsvarende t-test (tabell 24) med AF-elever som informantutvalg ga heller ingen signifikante forskjeller i staveferdighet mellom elevenkategoriene i tabell 23.

Ut fra antakelsen om at det primært er elever som sjeldent eller aldri leser bøker, som lar seg påvirke av dataspråkets særskriving (3.3.6.), ble informantene med skåren *Litt/ingen* boklesing på variabelen *Boklesing* valgt ut, og en t-test av forskjellen i staveferdighet mellom elevkategoriene i tabell 23 ble så utført. Resultatet er vist i tabell 25. Her framgår det at forskjellene mellom gruppene på variablene *Odikt 1*, *Sdikt 1* og *Sdikt 2* ikke er signifikante.

Selv om mine resultater ikke gir støtte til hypotesen foran (3.3.6.) om at effekten av databruk på elevenes eget skriftspråk er betinget av deres lesevaner, kan en slik sammenheng likevel ikke utelukkes. Til det hefter det for store svakheter ved den metodiske framgangsmåten som her er valgt. Informantene i tabell 25 leser ifølge dem selv sjelden bøker, men dette trenger ikke bety at de generelt leser mindre i forhold til de andre gruppene på variabelen *Boklesing*. Som før antydnet kan det være slik at det ikke er *hva* som leses, men *hvor mye* som leses, som har betydning for effekten av databruk på særskriving av sammensatte ord. Sikre opplysninger om informantenes lesemengde inneholder ikke mitt materiale. Hvilke spor databruk setter etter seg i elevenes skriving, kan også være avhengig av hva elevene konkret bruker data til på fritida. Mitt materiale gir dessverre ingen opplysninger om det.

For å avdekke eventuelle ortografiske forskjeller mellom maskinskrift og håndskrift ville en gjennomgang av tekster skrevet henholdsvis for hånd og på data av de samme elevene kunne gitt et nyttig bidrag. En nærstudie av hvordan bruken av stavekontrollen slår ut på elevenes skriftspråk ville også kunne gitt verdifull informasjon for mitt formål.

5.4.5. Språklige forbilder i reklame- og annonsespråket

Besøket på de tre kjøpesentrene (se 4.4.) ble gjennomført over tre dager, med en dag på hvert sted, og på tidspunkt da kundetilstrømmingen ble antatt å være liten. Analysen etterlot et klart inntrykk av at avvikende særskriving forekommer, men i et beskjedent omfang. I alt fant jeg 97 eksempler på særskrevne komposita, hvorav godt over halvparten (57) dreide seg om

vertikal oppdeling, dvs. ordet oppdelt ved linjeskift uten bruk av bindestrek. Til sammen registrerte jeg 792 komposita, rett- og feilskrevne, og dette gir en særskrivningsprosent på 12,2%; et tall som garantert er for høyt i forhold til den faktiske situasjonen. Under arbeidet konsentrerte jeg meg spesielt om systematisk å registrere alle eksemplene på særskrivning, mens kartleggingen av rettskrevne komposita ble noe mer tilfeldig. Mengden av rettskrevne sammensetninger innebar at en tilsvarende, systematisk registrering av dem ble for arbeidskrevende.

I opptellingen av rettskrevne komposita er heller ikke medregnet alle de sammensetningene som var rett oppdelt med bindestrek ved linjeskift (vertikal oppdeling). Eksempler på slike oppdelinger var det mange av. På forespørsel i en del forretninger fikk jeg til svar at det skyldtes formen på plakatrammene, som var slik at plakatene måtte innsettes med langsiden vendt nedover. Hensynet til at skriften måtte være stor nok til at den ble lagt merke til gjorde det nødvendig å dele opp sammensetningene med bindestrek. Apropos skriftbildet, bokstavene var ofte skrevet med tykk tussj, mens bindestreken var uforholdsmessig kort og smal i forhold til skriften. Plasshensyn var nok en av årsakene til dette, men det kunne også se ut som om kommunikative overveielser spilte med. Utformingen ga inntrykk av at det som skulle framheves – budskapet til kunden – lå i sammensetningsleddene, og at bindestreken nok ble ansett for å være et språklig nødvendig, men kommunikativt overflødig element i sammenhengen. Hvorvidt dette betyr at skriftbildet etterlater et inntrykk av særskrivning hos leserne, skal være usagt.

Den mest utbredte feiltypen i de tre varehusene er utvilsomt genitiv-s med apostrof foran (´s). Eksemplene var så mange og iøynefallende at det ikke følte nødvendig med noen opptelling for å fastslå dominansen av denne feiltypen. Feilen forekommer bl.a. i butikknavn, jf. *Aina's sunt & godt*, *Surfer's Cafe*, *Køhn's Libris Bok & Papir*. Et annet, hyppig forekommende rettskrivingsavvik var vilkårlig bruk av stor og liten forbokstav. Som i to av eksemplene over blir hvert ord i butikknavn med få unntak framhevet med stor forbokstav: *Husets Herre*, *Hysj*, *Hysj*, *Din Sko*, *Liv's Butikk*, *Skårer Postkontor*. Feiltypen forekommer også i sammensatte egennavn der de ulike leddene blir skrevet med stor forbokstav: *ØkonomiSko*, *KappAhl*. For øvrig fant jeg få eksempler på feilen på plakater inne i butikkene.

Rettskrivingen på plakater og skilt inne i butikkene på de tre kjøpesentrene vil jeg i det hele tatt karakterisere som tilfreds-

stillende dersom bruk av apostrof foran genitiv-s ikke medregnes. Andre rettskrivingsavvik, inkludert særskrivning av komposita, forekommer, men meget sjeldent, i hvertfall sammenlignet med feilfrekvensen i mitt materiale. Når det gjelder særskrivning, synes resultatet å samsvare med Porsebys (1996) funn (se 3.3.5.). Tanken om at de få eksemplene på særskrivning i mengden av rettskrevne komposita skal ha gjennomslagskraft som språklige forbilder for mine informanter, virker usannsynlig.

En av årsakene til det oppmuntrende resultatet kan være at flere av butikkene ikke utformer reklame- og annonseplakater selv, men overlater arbeidet til profesjonelle byråer. Dette gjelder ikke minst de større klesvarekjedene med forretninger på alle tre stedene (Cubus, Lindex, Hennes & Mauritz). På steder der de ansatte selv sto for plakatskrivingen, var utformningen tydelig personavhengig. De samme komposita kunne være dels rettskrevet, dels særskrevet i en og samme butikk.

Det var en annen oppdagelse enn rettskrivingsavvik som jeg vil karakterisere som det viktigste resultatet av analysen, nemlig det betydelige innslaget av engelske ord og uttrykk både i butikknavn og på plakater og skilter. Engelsk skriftspråk er langt på vei til stede overalt i de tre kjøpesentrene. Ca. 30% av butikkene på det største kjøpesenteret (Strømmen Storsenter) har enten hele eller deler av navnet på engelsk, som for eksempel *Army Shop*, *Big Horn Steakhouse*, *JC Jeans & Clothes*, *Follestad Fashion Club*. På de to andre varehusene, Metro og Triaden, er prosentandelen litt over 20%. Ut fra et generelt inntrykk vil jeg tro at forekomsten av engelsk på plakater og skilt inne i butikkene er minst like stor som prosentandelene foran, men jeg registrerte til dels store variasjoner betinget av butikktype (bransje), og også mellom butikker innenfor samme bransje. Størst var innslaget i typiske ungdomsbutikker, som for eksempel musikk-, video- og data-butikker (Spaceworld, Hifi-sentere), parfymier, moteforretninger innen klesbransjen, dvs. mindre butikker med merkevarer som Diesel, Levis eller Varner som eneste produkt, og spisesteder som *Burger King* og *Mc Donalds*. I klesforretningene var av og til engelske og norske ord stilt sammen og i de fleste tilfeller særskrevet etter engelsk mønster: *college gensere*, *stretch bukse*, *worker bukser*, *2-pack sokker*. Ansatte i flere butikker bekreftet på forespørsel mitt inntrykk av at engelsk skriftspråk gjør seg mest geldende på steder som har ungdom som sin primære målgruppe. Også i leketøybutikker var innslaget av engelsk på reklameplakater stort, jf. *Cirkus Leker* (Triaden). På rom med utelukkende

spilleautomater var nesten all informasjon på maskiner og utenom på engelsk. I alt 12 ungdommer befant seg i spillerommet på et av stedene da jeg var der en tirsdags formiddag.

Det er mye som taler for at innslaget av engelsk i elevenes visuelle omgivelser har økt betydelig de siste 20 årene. Framveksten av de store kjøpesenterene hører denne perioden til, i tillegg kommer utviklingen i radio og fjernsyn med reklame og et stort antall kanaler fra inn- og utland å velge mellom. Engelsk tale og skrift gjør seg sterkt gjeldende i den kjappe, usammenhengende strømmen av lyd og bilder som preger mye av ungdomskulturen i de moderne mediene. Tilbake står spørsmålet om i hvilken grad elevene adopterer engelske skriveformer i sitt eget morsmål. Det er nærliggende å tro at genitiv-s skrevet med apostrof foran er eksempel på en slik påvirkning. Hvorvidt særskrivning av sammensatte ord også er det, har jeg foran trukket i tvil (3.3.4.). Det spørsmålet vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.

5.4.6. Oppdeling av ord i begynneropplæringen i lesing og skriving

Som nevnt foran (3.3.3.) blir særskrivningens opphav i en del svenske undersøkelser satt i forbindelse med begynneropplæringen i lesing og skriving, hvor sammensatte ord blir oppdelt med bindestrek i lesebøker og i den konkrete undervisningen for å gjøre innlæringen lettere. Oversikten nedenfor viser at praksisen også forekommer i norske leseverk på begynnertrinnet.

LESEVERK	Del. m/bindestrek	Samskr.	Variasjon
Aga, E., Thaugland, C. 1973. <i>Da klokka klang</i> . Begynnerbok i lesning. Gyldendal.	*		
Bech, K., Skorge, T. 1988. <i>Språket ditt /ABC</i> . Leseboka. Gyldendal.		*	
Bull, T., Fosse, T., Økland, E. 1988. <i>ABC med lesebok</i> . Samlaget.		*	
Egner, T. 1950 og 1981 (fornyet utg.). <i>I byen og på landet</i> . Lesebøker 1. Cappelen.	*		
Elsness Fosby, T. 1988. <i>Sesam Sesam ABC</i> Lesebok 1. Aschehoug.			*
Gjerdrum, A-L., Dahl, H.N. 1979. <i>ABC</i> Cappelen.	*		

Hauge, A., Nerdrum, N. 1986. <i>Leseboka vår</i> Cappelen.		*	
Havnelid, R., Havnelid, A. 1983. <i>Norsk boka 2</i> . Aschehoug.			*
Hansen, T., Zahl Olsen, V. 1987. <i>Jeg lærer å lese ABC</i> . Cappelen.		*	
Hansen, T., Høvik, G. 1982. <i>Levende norsk</i> . Grunnbok A. 2. skoleår. Cappelen.	*		

Del.m/bindestrek: Oppdeling av sammensatte ord med bindestrek er det vanlige. Samskriving (rettskrevne sammensetninger) kan forekomme, men mer sjeldent.

Samskr.: Sammensatte ord blir rettskrevet.

Variasjon: Sammensatte ord blir dels rettskrevet, dels oppdelt med bindestrek. Vekslende praksis er iøynefallende.

Bøkene i oversikten er første bok i leseverk som omfatter hele barnetrinnet (1. – 6. klasse). Flere leseverk enn de som er tatt med her, har vært i bruk i løpet av de siste tretti årene, men jeg vil tro at listen er tilstrekkelig til at vi kan slå fast at oppdeling av sammensatte ord med bindestrek har vært relativt vanlig i den første leseboka. Men det er viktig å være klar over at innslaget av sammensetninger (lange ord) er meget begrenset i disse begynnerbøkene. I de bøkene der oppdeling med bindestrek forekommer, forsvinner – med noen få unntak – bindestreken i bok nr. to i serien, og sammensetninger blir rettskrevet.

Hva så med undervisningspraksis? M 1987 gir ikke noe svar på hvordan innlæringen av sammensatte ord skal foregå. Sammensetninger er i det hele tatt ikke omtalt i fagplanen for norsk. Personlige samtaler med seks lærere, som alle underviste ved de barneskolene hvor over halvparten av mine informanter var elever ved på slutten av 1980-tallet, ga følgende bilde av undervisningspraksisen:

Oppdeling av ord med bindestrek mellom leddene var vanlig i forbindelse med stavelsesinnlæringen. Dette var da en oppdeling på stavelsesnivå, og den innebar at også sammensetninger ble oppdelt med bindestrek mellom konstituentene. I skriveopp-læringen mer generelt var praksis betinget av lærer og undervisningsmetode. Noen lærere lot elevene i begynnelsen dele opp lange ord (sammensetninger), andre ikke. Praksis kunne variere

ved hver enkelt skole. Spørsmålet om samskriving eller oppdeling var særlig aktuelt når utgangspunktet for skriveopplæringen var elevenes "egen tekst", dvs. elevproduserte fortellinger som elever og lærer sammen formet til en kort tekst som lærer skrev ned på tavla. Når sammensetninger forekom i teksten, var det vanlig at disse ble oppdelt med bindestrek for å gjøre det lettere for elevene å lære orda. For øvrig presiserte lærerne at de forsøkte "å styre unna" lange og vanskelige ord i slike tekster.

Mine resultater gir grunnlag for å anta at oppdeling av sammensetninger med bindestrek i begynneropplæringen i lesing og skriving ikke er noe ukjent fenomen i norsk skole. Det reiser spørsmålet om denne praksisen "fester seg" hos elevene slik at de seinere skriver sammensetningsleddene atskilte *uten* bindestrek i mellom. Selv har jeg vanskelig for å tro at det er tilfelle, gitt at sammensetninger seinere blir rettskrevet i lærebøker og ellers i undervisningen. Utviklingspsykologiske studier av barns kognitive utvikling har nemlig vist at det er først fra 10-12 årsalderen at de er i stand til *abstrakt* tenkning, dvs. at de er i stand til å resonnerer eller generalisere på grunnlag av konkrete erfaringer. Først når barnet har nådd dette stadiet, har praktisering av delferdigheter overføringsverdi (Evenshaug & Hallen 1991: 115). Vurdert mot det tilsynelatende beskjedne innslaget av sammensetninger på begynnertrinnet virker det også usannsynlig at praksisen skal overleve i elevenes seinere skriving.

5.5. Kvalitativt intervju med ti elever

5.5.1. Metodiske refleksjoner og teoretisk basis

Til grunn for denne delen ligger det syn at kvantitative og kvalitative metoder i samfunnsvitenskapen er komplementære – de to tilnærmingene utfyller hverandre ved utforskning av menneskelig adferd. Uten å foregripe noen metoddebatt vil jeg gjøre oppmerksom på at et slikt syn ikke er selvsagt. Selv om de kvalitative og kvantitative aspektene ved samfunnsforskningen i praksis er sammenvevet, anses ofte kvantifisering for å være selve kriteriet på vitenskap (Kvale 1997: 208-209). Men innenfor de humanistiske vitenskapene er det i dag en sterk tendens til å akseptere det komplementære perspektivet (Befring 1998: 57, Kvale 1997: 205). I kombinasjon kan de to tilnærmingene benyttes på flere måter. For mitt formål vil hensikten med intervjuet være å analysere i dybden noen av de faktorene som

tidligere forskning og min egen kvantitative studie har aktualisert som mulige forklaringsvariable på fenomenet særskrivning av sammensatte ord.

En vanlig innvending mot det kvalitative forskningsintervjuet er at intervjufunnene ikke er generaliserbare; det er for få intervju-personer. Et utvalg på ti personer – som mitt – er naturligvis ikke statistisk generaliserbart. Likevel forringer ikke det etter min mening verdien av den informasjonen som intervjuene avdekker. Den kontekstualiserte, personavhengige kunnskapen som framkommer, er i seg selv viktig med tanke på videre forskning på området. Og til tross for at kriteriene for statistisk generaliserbarhet ikke er til stede, kan analytiske argumenter tale for at intervjufunnene er generaliserbare. Dette vil være aktuelt når funnene sees i lys av resultatene av den kvantitative studien.

I utformingen av intervjuet har jeg tatt utgangspunkt i Kvales forståelse av *det kvalitative (forsknings)intervju* (Kvale 1997: 21). Det innebærer at formålet med intervjuet er å innhente intervjupersonens egne beskrivelser av fenomener i hans/hennes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. Et vellykket intervju vil arte seg som en faglig samtale; en varsom spørre- og lytte-tilnærming med sikte på å frambringe kunnskap om temaer bestemt av intervjueren. Intervjueren strukturerer og styrer samtalen, registrerer og tolker meningen med det som blir sagt og måten det blir sagt på, og verifiserer i løpet av intervjuet sine tolkninger ved kritisk å følge opp av intervjupersonens svar på spørsmålene. For en mer detaljert framstilling henvises til Kvale (1997: 89-104, særlig sidene 90 og 93).

5.5.2. Bruk av lydbånd under intervjuet

Skolens ledelse innvilget én skoletime pr. elev til intervjuet. Tidspunkt ble avtalt i samråd med klassestyrere og berørte faglærere. Et viktig spørsmål før igangsetting var hvorvidt lydbåndopptak skulle benyttes eller ikke. Her talte argumenter for og imot. Lydbåndopptak gjør gjennomføringen lettere ved at intervjueren slipper å ta notater og i stedet kan konsentrere seg om utspørringens emne og dynamikk. Ordbruk, tonefall og pauser blir registrert slik at en igjen og igjen kan gå tilbake og lytte. Egne og andre læreres negative erfaringer med bruk av lydbånd i klasserommet ble imidlertid avgjørende for mitt valg. Dels har risikoen for at noe går galt og/eller at kvaliteten på opptaket ikke blir tilfredsstillende, vært relativt høy, dels har elevene ikke vært

fortrolige med bruk av mikrofon, noe som har ført til at det ikke har blitt en avslappende, "naturlig" ramme rundt intervjuet.

Avgjørelsen om å sløyfe båndspilleren gjorde det nødvendig å ta notater under intervjuet, noe som begrenset tema- og spørsmålsengden det var plass til. Etter hvert intervju satte jeg meg umiddelbart ned og renskrev notatene og eventuelt andre inntrykk mens de enda var ferske. Jeg bevilget meg nødvendig tid til dette arbeidet, og det innebar at intervjudelen måtte strekke seg over to dager med fem intervjuer pr. dag.

5.5.3. Intervjuemner og spørsmål

Intervjuemnene ble også begrenset utfra ønsket om å unngå stress. Som ledetråd for gjennomføringen gjaldt prinsippet om å ha tid til å gå i dybden på temaene, ikke å rekke over mest mulig. Nedenfor følger en oversikt over intervjuemner og spørsmål. Elevenes svar influerte selvfølgelig på rekkefølgen på spørsmålene og tiden som ble brukt på hvert tema, men ikke i noe tilfelle oppstod det problemer med å bli ferdig i løpet av disponibel tid. I ettertid vil jeg vurdere intervjuopplegget som godt tilpasset en skoletime.

Spørsmål og respondentenes svar (5.5.5.) gjengis i kursiv siden det her dreier seg om en skriftlig gjengivelse (bearbeiding) av tale. Typiske talemålstrekk som gjentakelser, digresjoner, pauser, "hm-er" og lignende, er utelatt.

1. Leksikaliseringstest:

Hvordan er sammensetningene leksikaliserte i elevens bevissthet? Utgangspunktet var informantens egen besvarelse på *Sdikt 1* (setningsdiktaten). Jeg leste opp sammensetninger som dels var særskrevet, dels rettskrevet. I hvert tilfelle skulle så eleven avgjøre om jeg leste opp ett eller flere ord. I gjennomføringen vekslet jeg på å lese opp ordet enkeltvis, uten kontekst, og ordet sammen med setningen eller perioden det var en del av. I sistnevnte tilfelle var jeg nøye med å presisere at det var sammensetningen de skulle ta stilling til. Hvis eleven ønsket det, ble ordet gjentatt. Ved hver opplesing la jeg vekt på å uttale ordet som én intonasjonsenhet.

2. Elevens kommentar til egen prestasjon:

Hva mener du selv er årsaken(e) til at du har særskrevet ordene?

Elevene fikk utlevert sin besvarelse av setningsdiktaten og fikk kommentere egne feil. Dersom de ikke selv kom inn på det, ble de også stilt spørsmålet: *Har du problemer med synet, hørselen,*

kortidsminnet og/eller andre problemer som kan ha påvirket din prestasjon på noen av testene i den kvantitative undersøkelsen?

3. Håndskrift:

Spørsmålene under ble stilt i den grad de ikke allerede var besvart under punkt 2.

- *Er skriften representativ; er det slik du pleier å skrive?*
- *Skriveflyt/skrivetrykk: Føler du at håndbevegelsene som skrivinga krever, går av seg selv (automatisk) slik at du ikke trenger å være opptatt av selve bokstavformingen? Skriver du med jamnt trykk? Føler du at du trykker for hardt, for løst eller passe? Må du ofte ta pauser i skriveprosessen fordi du blir sliten? Kan dette skje før du har fullført skrivinga av et ord? Var du sliten i hånda etter å ha fullført diktaten?*
- *Skrivetempo: Var tempoet under diktaten passe? Ble du fort ferdig og måtte vente, eller strevde du med å bli ferdig før neste setning ble lest opp? Hvordan opplever du kravet til tempo i skriving på skolen? Er kravet til tempo noen ganger så høyt at du føler at du ikke får vist hva du kan?*
- *Opplæring i skriftforming: Hva slags skrifttyper lærte du i barneskolen – og i hvilken rekkefølge? Hvilken skrifttype var det som du til slutt ble anbefalt å bruke? På hvilke klasstrinn hadde du undervisning i skriftforming?*

4. Intervjupersonenes kunnskap om sammensatte ord og deres oppfatning av lærernes holdning til avvikende særskrivning.

Kjenner du til noen regler vi kan benytte oss av for å avgjøre om vi står overfor ett eller flere ord? Her ga jeg eksempler på reglene omtalt foran (2.1.) og stilte spørsmål om de noen gang har fått undervisning i disse. Er særskrivning en feiltype som blir rettet av lærerne? Har du inntrykk av at lærerne ser på særskrivning som feil som trekker mye ned?

5. Omgang med engelsk tale og skrift i bøker, blader, annet lesestoff og gjennom TV-seeing og databruk:

Leser du mye som er skrevet på engelsk på fritida – eventuelt hva slags lesestoff? Ser du mange programmer på TV med engelsk tale og/eller skrift? Omgås du engelsk når du bruker data?

6. Kjennskapet til sammensetningene i setningsdiktaten:

Er sammensetningene kjente ord som du selv kan komme til å bruke?

Slik opplegget ble med leksikaliseringstesten i begynnelsen, var det vanskelig å få til en systematisk utprøving av hvordan intervjuersonene uttaler de særskrevne ordene i en funksjonell kommunikasjonsituasjon der de på forhånd ikke har fått modellert rett uttale av intervjueren (jf. 3.3.4.). I samtalens videre forløp forsøkte jeg så godt jeg kunne å registrere uttalen i den grad sammensetningene ble uttalt. Mitt inntrykk var at elevene uttalte ordene som én intonasjonsenhet, altså som ett ord, til tross for at de oppfattet sammensetningene som fraser, men omstendighetene rundt registreringen gjør den etter min mening utilstrekkelig som grunnlag for noen konklusjon om hvordan det faktisk forholder seg med uttalen. Det kan også tenkes at uttalen vil variere med kontekst og samtalepartner(e).

5.5.4. Utvelging av intervjupersoner

Listen jeg på forhånd hadde utarbeidet over aktuelle intervjukandidater, omfattet flere personer enn de ti som til slutt ble foretrukket. Det var nødvendig på grunn av mulighetene for fravær eller ønsket om ikke å ville ofre undervisningstimen til fordel for intervjuet. Frivillighets- og konfidensialitetsprinsippet ble understreket for elevene, og mitt bestemte inntrykk var at de som deltok, gjorde det med lyst og engasjement. Tabell 26 viser hvilke variabler som ble lagt til grunn ved utvelginga, og hvordan intervjupersonene plasserte seg på disse variablene.

Tabell 26: Intervjupersonene fordelt på kjønn og studieretning, og deres skåre på andre variabler som ble lagt til grunn ved utvelginga av informanter:

Elev	Kjønn	St.retn.	Odikt 1	Sdikt 1	Sdikt 2	Skr.kva l.	Skr.ty pe	Bokles.
1	J	AF	4	14	10	2	3	2
2	G	"	9	23	17	3	3	1
3	G	"	2	2	13	2	1	2
4	G	"	13	21	17	1	2	2
5	J	YF	15	67	29	2	3	2
6	J	"	10	22	20	3	3	2
7	G	"	25	40	51	4	2	3
8	G	"	15	51	48	4	3	3
9	J	"	27	49	43	2	4	3
10	J	"	16	5	35	2	1	3

Jeg la vekt på at fordelingen på kjønn og studieretning noenlunde skulle gjenspeile fordelingen i informantutvalget (4.6.2.). Blant de yrkesfaglige studieretningene er det to som ikke er representert, *elektrofag* og *mekaniske fag*. Av staveferdighetsvariablene ble naturlig nok informantenes skåre på *Sdikt 1* tillagt størst vekt ved utvelginga. Intervjupersonenes skåre på staveferdighetsvariablene er under middels, målt ved aritmetisk gjennomsnitt og median, og relativt mange har ekstremverdier nederst på skalaen. Samtidig inneholder utvalget personer med prestasjoner i topp- og middelområdet på *Sdikt 1*, jf. elev 1, 3 og 10.

Siden skriftforming skulle være et viktig tema under intervjuet, ble også elevenes skåre på variablene *Skriftkvalitet* og *Skrifttype* tillagt stor vekt ved utvelginga av intervjupersoner. Jeg anså det i utgangspunktet som viktig at samtlige verdier på de to variablene, og at flest mulige kombinasjoner av verdier på de to variablene ble representert i utvalget. Utvalget tilfredsstillende det første kravet, en del kombinasjoner mangler, men jeg ser ingen grunn til å tillegge det noen betydning.

Vurdert i lys av intervjuets formål vil jeg vurdere utvalget som tilfredsstillende. Det var avgjort en fordel at jeg hadde flere intervjukandidater å velge blant. Som lærer har jeg erfaring for at det ikke er noen selvfølge at ting går som avtalt innenfor rammen av en travel skolehverdag. Også de praktiske forholdene (romforholdene) ved gjennomføringa av intervjuet vil jeg mene var tilfredsstillende. Vi hadde eget rom skjermet for støy utenfra.

Intervjuene ble foretatt ca. åtte måneder etter den kvantitative undersøkelsen, innenfor en periode relativt fri for skriftlige prøver eller andre aktiviteter som gjør det vanskelig å gi elevene fri fra undervisningen. Avstanden i tid lot ikke til å påvirke utfallet av intervjuet, i hvert fall var det ingen av elevene som ga inntrykk av at de hadde problemer med å huske omstendighetene rundt gjennomføringa av setningsdiktaten.

5.5.5. Resultater

5.5.5.1. Leksikaliseringstesten

- Elev 1 svarte feil i 6 av 17 tilfeller (35,3%). Generelt usikker.
Elev 2 svarte feil i 17 av 22 tilfeller (77,3%). Generelt usikker.
Elev 3 svarte feil i 2 av 10 tilfeller (20,0%). Usikker, var i tvil noen ganger.
Elev 4 svarte feil i 9 av 24 tilfeller (37,5%). Generelt usikker.
Elev 5 svarte feil i 12 av 16 tilfeller (75,0%). I tvil noen ganger.
Elev 6 svarte feil i 7 av 22 tilfeller (31,8%). Generelt usikker.
Elev 7 svarte feil i 12 av 15 tilfeller (80,0%). I tvil mange ganger.
Elev 8 svarte feil i 8 av 18 tilfeller (44,4%). Generelt usikker.
Elev 9 svarte feil i 8 av 25 tilfeller (32,0%). Generelt usikker.
Elev 10 svarte rett hele veien. Viste ikke usikkerhet.

Med ett unntak er samtlige elever i tvil om de oppleste sammensetningene skal oppfattes som ett eller flere ord. Unntaket, elev 10, er den eneste som prøvde seg fram underveis med å skrive ordet på pulten før hun svarte. Det indikerer at ordets grafiske uttrykk og/eller et kinestetisk minnebilde fungerer som et kriterium når hun skal avgjøre om det dreier seg om en sammensetning eller en frase. På spørsmålet om hvilke kriterier hun benytter seg av, svarer hun: *Når jeg skal avgjøre om det er ett eller to ord, så tenker jeg på hvordan jeg vil skrive det, og hvordan det høres ut når jeg uttaler det.*

Elev 3 har lavest skåre på *Sdikt 1* og gjør det nest best på leksikaliseringstesten, målt ved feilprosent. Hans kommentar til testen er også interessant: *Det er vanskelig å avgjøre om det er ett eller to ord når jeg bare hører det. Mye enklere når jeg skriver det, for da flyter det. Når jeg skriver det, faller det naturlig for da kommer ordgrensene av seg selv. Jeg kjenner på skrivninga om det er rett eller galt skrevet.* På mitt spørsmål om ordet (skrivemåten) "sitter i hånda", svarer han bekræftende. Kommentaren indikerer at et kinestetisk minne gjør seg gjeldende i skriveprosessen.

Det er verdt å merke seg at respondentene 3 og 10 begge skriver løkkeskrift og har en relativt god skriftkvalitet (kategori 2). Deres kommentarer til testen underbygger Høien og Lundbergs antakelse om at en godt innarbeidet løkkeskrift gir kinestetiske og visuelle minnebilder som kan gjøre det lettere å skille mellom sammensetninger og ordfraser (Høien & Lundberg 1997:91-92).

5.5.5.2. Elevenes egen vurdering av årsakene til særskrivningen

Ikke uventet, på bakgrunn av leksikaliseringstesten, framstår forestillingen om sammensetninger som ordfraser som en av de viktigste årsakene til særskrivningen. Fire elever peker på denne faktoren som viktigste grunn. I disse tilfellene er særskrivningen altså uttrykk for en brist i morfologiske kunnskaper hos elevene. Også Pettersson (1972: 45) finner at manglende leksikalisering av sammensetninger som morfologiske enheter er en viktig grunn til feilaktig oppdeling. Fem elever svarer at de ikke alltid vil skrive i ett det de oppfatter som ett ord. Det underbygger bildet av manglende morfologiske kunnskaper i elevgruppen. Ordlengde nevnes som en av grunnene til at ord deles opp: *Av og til deler jeg nok også opp ordet fordi det ellers blir så langt, for eksempel 'sigarettstumper'.*

Flere elever gir uttrykk for at de ved tvil om det skal være særskrivning eller samskriving, ofte velger å lage et mindre opphold (mellomrom) mellom sammensetningsleddene enn det de normalt pleier å gjøre mellom ord, for at læreren ikke skal gi feil. Slike små mellomrom er det mange av i materialet i sin helhet, og jeg vil mene at i de tilfellene der en bevisst strategi for å unngå feilregistrering har ligget til grunn, så har denne strategien vært vellykket. I de fleste tilfellene lot jeg nemlig tvilen komme informanten til gode.

Tenkepause i forbindelse med tvil om sammensetningens stavemåte gjør seg gjeldende som årsaksfaktor. En elev mener tenkepausen i noen tilfeller kan være knytt til tvil om stavemåten til ord i forveien, for en annen er tenkepausen grunnen til at noen ord eller deler av ord i enkelte perioder er blitt utelatt: *Jeg har sikkert tenkt på ett ord og så kommet ut av det.*

Uregelmessige pauser som følge av problemer med selve skriftformingen utløser også særskrivning. Pausene kan skyldes ujamnt pennetrykk. En elev sier det slik: *Jeg trykker hardt og ujamnt når jeg skriver. Trykker nesten gjennom papiret. Kan ikke skrive mye før jeg kjenner det i armen. Det kan nok hende at jeg må løfte blyanten opp for å hvile hånda før jeg har skrevet ferdig*

ord, men dette er jeg usikker på. Også formingen av enkeltbokstaver kan utløse opphold i skrivingen. En elev forklarer særskrivingen av *døvstumme* på følgende vis: *Jeg har lettet blyanten. Når bokstaven s kommer først, blir den slik: s.*

Noen elever knytter slurv og/eller stress til en eller flere av årsaksfaktorene foran. En diktat kan i seg selv være årsak til stress slik følgende utsagn gir uttrykk for: *Jeg følte helt klart skrivepress. Følte jeg fikk nok tid, men ved diktat er det om å gjøre å bli ferdig.*

Elev 5 og 10 utelukker ikke at de hører litt dårlig, men er usikre på om det påvirket prestasjonene på noen av testene. Elev 9 sliter med synsproblemer som må antas å virke inn på hennes lese- og skriveprestasjoner: *Jeg ser dobbelt etter en stund. Derfor er både lesing og skriving vanskelig for meg, og jeg liker ingen av delene. Jeg må skrive et ord flere ganger for å se hva som er rett.*

5.5.5.3. Håndskrift

Ni av informantene gir uttrykk for at skriften på setningsdiktaten er representativ, men flere av dem mener å huske at det gikk litt fort. Travelhet er også grunnen til at én elev (5) ikke vurderer skriften som representativ: *Skriften er ikke slik jeg vanligvis pleier å skrive. Når jeg har det travelt, skriver jeg som på setningsdiktaten. Når jeg har god tid, bruker jeg mer løkke.* Et flertall av intervjupersonene strever med skriftformingen i en eller annen form. For hardt eller varierende pennetrykk er problemet som oftest går igjen, men flere gir også uttrykk for at skriftformingen går så langsomt at de ikke får vist hva de kan ved skriftlige prøver, og at de blir fort trette av skrivingen.

Resultatet over er interessant i lys av det intervjupersonene har svart på spørsmål 12 i spørreskjemaet (*Hvor godt mener du selv at du skriver?*) (vedlegg 1.1.). Her er elev 4 den eneste som har krysset av i noen av svarrutene som antyder problem med skriftforming (e og f). Fire elever (4, 5, 6 og 9) har krysset av i en av svarrutene som indikerer problem på ortografisk eller syntaktisk nivå (c og d). Dessverre ble ikke elevene spurt om sin avkrysning på spørsmål 12 i intervjuet, men jeg vil tro at kontekstuelle forhold kan være grunnen til at så få av dem har tilkjennegitt sine problemer med skriftforming. Spørreskjemaet ble utfyllt på skolen i en skoletime under ledelse av en lærer. Det kan ha betydd at elevene konsentrerte seg om å krysse av for forhold som de opplever å streve med i skolesituasjonen, dvs. forhold som de opplever lærerne kommenterer og retter i sin evaluering. At

skriftforming ikke er blant disse, ble bekreftet av elevene i løpet av intervjuet. I ungdomsskolen og seinere har ingen av intervju-personene ifølge dem selve hatt undervisning i skriftforming. Kun i tilfelle der skriften ikke har vært lesbar, har den blitt kommentert (5.5.5.4.). Underrapportering som følge av at problemer med skriftforming oppleves som sosialt "uakseptabelt" på alderstrinnet, kan også ha spilt inn (Knulst & Kraaykamp 1998: 23-24).

Undervisningen i skriftforming i barneskolen har for samtlige intervjupersoner fulgt det samme mønster: Elevene har startet med å lære en usammenhengende trykkskrift med små og store bokstaver, jf. eksemplet på trykkskrift i forbindelse med spørsmål 13 i spørreskjemaet (vedlegg 1.1.). I løpet av 2. eller som oftest 3. klasse, avhengig av den enkeltes utvikling, har de så lært å sammenbinde bokstavene, først til staveskrift, siden til løkkeskrift. Fem av elevene sier de fortsatte med å skrive løkkeskrift i barneskolen fordi det ble krevet av dem, to fortsatte uten å huske om det ble krevet av dem eller ikke, mens én elev (elev 8) brukte løkkeskrift når han ble bedt om det: *Vet jeg lærte løkke og brukte det når jeg fikk beskjed om det, dette gjaldt noen stiler. Men ellers tror jeg ikke jeg brukte løkke.* To elever kan huske at de fikk valget mellom staveskrift og løkkeskrift, hvorav den ene (elev 3) valgte å fortsette med løkkeskrift, og den andre (elev 4) staveskrift fordi han etter eget utsagn *aldri lærte å skrive løkke skikkelig.*

Elevenes svar samsvarer godt med det vi kan lese om opp-læringen i skriftforming i M 87:

"Trykkskrift – grunnformer:

Elevene lærer en usammenhengende, rettstående skrift med små og store bokstaver, som er litt forenklet i forhold til boktrykkbokstavene.

Sammenbinding av bokstavene:

Elevene lærer en sammenbundet skrift som tar utgangspunkt i karakteristiske trekk ved de små trykkbokstavene. Det er også mulig å gå direkte over til sammenbinding av bokstaver etter de normgivende alfabetene. ... Elevene lærer sammenbinding av bokstavene på 2. -3.(4.) klasstrinn, avhengig av utviklingen hos den enkelte eleven" (M 87:141).

Av de åtte elevene (elev 8 ikke medregnet) som fortsatte med løkkeskrift i barneskolen etter at de hadde lært skrifttypen, er det seks som endrer skrifttype i ungdomsskolen. Under følger en oversikt over grunnene som oppgis. De tas med her fordi de etter min mening bidrar til å kaste lys over kvaliteten på opplæringen i skriftforming i barneskolen. Elev 7 og 9 endrer skrifttypen til henholdsvis to og fire, de fire øvrige går over til skrifttype tre.

- Elev 1: *Jeg sluttet med løkkeskrift fordi det var enklere å skrive med skrifttype 3.*
- Elev 2: *Vet ikke hvorfor jeg sluttet med løkke. Det at andre gjorde det, kan ha spilt inn, men jeg kan ikke huske noe gruppepress.*
- Elev 5: *Jeg sluttet fordi jeg skrev raskere med skrifttype 3. Jeg var ikke fornøyd med min løkkeskrift; det ble penere med 3.*
- Elev 6: *Jeg sluttet fordi jeg skrev stygt med løkke, og overgangen betydde at jeg kunne skrive raskere. Hvordan andre skrev, og hva de mente, mener jeg ikke hadde noen betydning.*
- Elev 7 har ikke besvart spørsmålet. Vedkommende har en kombinasjon av løkkeskrift og stavskrift (skrifttype 2), dvs. en skrifttype som ligger nær opp til løkkeskriften. Nåværende skrifttype kan derfor være resultatet av en "naturlig" utvikling istedenfor en bevisst endring fra elevens side.
- Elev 9: *Jeg sluttet med løkke fordi jeg ikke likte skriften. Løkkeskriften var så rar (vanskelig) å lese. Dessuten skriver foreldra mine skrifttype 3.*

De to intervjupersonene som har holdt på løkkeskriften, gir følgende forklaring og kommentar til undervisningen i skriftforming i barneskolen.

- Elev 3: *Jeg husker ikke helt hvorfor jeg fortsatte med løkke, men jeg skrev raskere med løkke, og skriften ble også penere. Det kan være noe av grunnen. På barneskolen var det ingen direkte undervisning i skriftforming. Vi fikk selvinstruerende hefter i stavskrift og løkke som vi arbeidet med på egen hånd. Jeg og et par andre arbeidet i lag. Vi kunne konsultere læreren, men ikke mange gjorde det. Vi gjorde det ikke.*
- Elev 10: *Mor lærte meg løkkeskrift da jeg gikk i andre eller tredje klasse, før vi begynte med det i barneskolen. Husker ikke om det var noen undervisning i løkkeskrift, men vi fikk øvingshefter eller oppgaver som jeg syntes var forferdelig kjedelig fordi jeg allerede hadde lært skriften. Mor har hovedæren for at jeg lærte, og fortsatt skriver løkke i dag. Jeg vil ikke si at jeg blir mobbet for skriften min, men den blir lagt merke til. Jeg opplever den som upopulær blant medelever.*

M 87 stiller elever og lærere fritt med hensyn til hva slags sammenbundet skrift som skal læres. Med to unntak er løkke-

skriften blitt foretrukket for – eller av – mine intervjupersoner. Men for samtlige gjelder det at de går ut av barneskolen med en sammenbundet skrift som i løpet av ungdomsskolen oppløses og blir til en usammenhengende skrift i seks av ti tilfelle. Antallet elever som i ungdomsskolen slutter å skrive sammenhengende, og grunnene de oppgir, vitner om at undervisningen i barneskolen ikke har vært av en slik kvalitet at skriften er blitt tilstrekkelig internalisert. Forklaringene til de to elevene som har valgt å fortsette med løkkeskriften (elev 3 og 10), underbygger inntrykket av at opplæringen i sammenbinding ikke holder mål, likeledes det faktum at de 22 løkkeskriverne i materialet i sin helhet skiller seg ut med dårligst skriftkvalitet (tabell 16).

Ingen av informantene kan huske noen form for undervisning i skriftforming i ungdomsskolen, og alle gir uttrykk for at de sto helt fritt i valg av skrifttype. Ifølge elev 4 var det eneste kravet lærerne stilte til skriften, at den skulle være lesbar: *Det som telte var at de forsto det jeg skrev.* Selv om det ikke kan utelukkes at det ble drevet skriftrøkt gjennom arbeidsoppgaver elevene løste på egen hånd, gir elevenes svar grunn til å stille spørsmål ved om fagplanens krav om skriftrøkt på ungdomstrinnet er blitt oppfylt for intervjupersonenes del:

”Elevene, særlig på ungdomstrinnet, må arbeide med å videreutvikle en skrift som er rasjonell, ledig og letleselig for andre, og som har et personlig preg. De må lære seg å lese skriften til andre og få øving i skrift til ulike formål, som bruksskrift, notatskrift, dekorativ skrift” (M 87: 141).

Hvis det stemmer at norsklærere i ungdomsskolen aksepterer at elever forlater en sammenhengende skrifttype til fordel for en usammenhengende, så er det oppsiktsvekkende på bakgrunn av det forskning har vist om sammenbindingens betydning for utvikling av skrivefart og flyt og rytme i skriveprosessen. Med en sammenbundet skrifttype som ikke er tilstrekkelig innøvd og internalisert, er det ikke vanskelig å forestille seg at elevene i møte med ungdomsskolens krav til skrivefart lett kan komme til å oppleve det som følgende utsagn gir uttrykk for:

”There are reasons to believe that many children are often forced to write too fast, thus passing the ‘threshold’ (capacity) for writing smoothly with good co-ordinations of writing movements (Søvik 1995: 32).

I en situasjon som utsagnet over beskriver, virker det ikke urimelig å anta at grafemsammenbindingen oppløses når den på forhånd ikke er tilstrekkelig innøvd. Mine resultater gir grunnlag for å tro at det skjer, og at lærerne ikke bryr seg med det.

Koblet sammen med funnene i den kvantitative analysen styrker intervjupersonenes svar oppfatningen av at skriftforming er et forsømt emne i grunnskolen, og at vi her har å gjøre med en av årsakene til elevenes rettskrivingsproblemer. Det er etter min mening åpenbare svakheter ved planen for skriftforming i M 87. Sammenlignet med de andre delemnene i fagplanen for norsk er skriftforming det emnet som blir viet minst oppmerksomhet. Målene er vagt formulerte, det blir for eksempel ikke presisert at elevene må tilegne seg en flytende (automatisert) håndskrift. Forholdet mellom det å utvikle en skrift med et 'personlig preg' og en skrift til 'ulike formål' blir heller ikke utdypet. Viktigste innvending er imidlertid at planen i det hele tatt ikke sier noe om hvordan målene skal nås. Det står for eksempel ingenting om lærernes rolle i undervisningen, noe som er merkelig sett i lys av det forskning har påvist om betydningen av lærerens aktive og kompetente instruksjon i undervisningen (Berninger & Graham 1998, Sassoon 1994, Søvik 1993). Søvik skriver bl.a.:

"Handwriting, more than copying and drawing, should be considered to be a skill that is *learned*, like playing a musical instrument. To acquire competence in such skills the learner is dependent on instruction given by an 'expert'. Consequently, we should include instruction as well as curriculum variables in our analysis and description of the longitudinal approach to handwriting" (Søvik 1993: 230).

Målt mot den mer detaljerte framstillingen av hva som skal gjøres på de ulike trinn i arbeidet med de andre delemnene i planen, framstår avsnittet om skriftforming som tynt, og av elever og lærere kan dette tolkes som et signal om at emnet er mindre viktig.

5.5.5.4. Intervjupersonenes kunnskap om sammensatte ord og deres oppfatning av lærernes holdning til avvikende særskrivning
Ingen av intervjupersonene var i stand til å erindre noen undervisning om sammensatte ord i grunnskolen, verken mer generelt om sammensetning som ordtype, eller mer spesielt om hvordan vi kan skille sammensetninger fra ordfraser ved hjelp av reglene beskrevet foran (1.2.). Elev 10 var den eneste som kjente

til noen av disse kriteriene, nemlig forskjellen i uttalen. Som følge av norsklærerens reaksjon på alle feilene, blant annet særskrivningen, hadde elev 4 i løpet av det inneværende skoleåret (2. klasse videregående) hatt fire støttetimer i norsk. Her hadde han mellom annet lært om den semantiske endringen som oppstår når konstituentene i sammensetninger blir særskrevet. Andre kriterier for å fastslå om en har å gjøre med en sammensetning eller ikke, hadde han ikke lært, men eleven mente han hadde hatt stort utbytte av støttetimene: *Takket være støttetimene tror jeg at jeg ville ha skrevet en del av de særskrevne ordene rett i dag.*

To elever (elev 1 og 6) kan ikke huske å ha fått sine særskrivingsfeil rettet, mens elev 5 og 7 tror feilen er blitt rettet uten å være sikre. Elev 9 fikk særskrivningen rettet i ungdomsskolen, men kan ikke huske at den noensinne er blitt rettet i videregående. De øvrige fem har opplevd at særskrivningen er blitt rettet, men gir samtidig uttrykk for at feiltypen ikke hører med blant de som lærerne vektlegger i sin retting. Som eksempel på det siste nevnes og/å-feil og enkel/dobbel konsonantfeil. To elever mener at lærere generelt er lite opptatt av rettskriving sammenlignet med setningsformulering (syntaks) og innhold.

Elevenes svar gir inntrykk av at (rett)skrivning av sammensatte ord ikke er et prioritert emne i undervisningen, og at lærere i liten grad markerer feil når elevene særskriver sammensetninger. Franssons (1993) undersøkelse av hvordan svensk-lærere ved 15 ungdomsskoler i Gøteborgdistriktet stiller seg til avvikende særskrivning, gir et annet bilde av lærernes praksis. Av 38 lærere har 31 gått gjennom skriving av sammensatte ord med elevene. 20 lærere retter avvikende særskrivning i alle sammenhenger, mens 15 bare retter i stiler. Forskjellen mellom Franssons og mine resultater vil jeg tro har mer å gjøre med at informantene er henholdsvis lærere og elever enn at svensklærere er så mye flinkere enn sine norske kolleger til å undervise i emnet. Jeg vil tro at "sannheten" ligger et sted imellom. Undervisning og retting kan godt ha forekommet selv om elevene ikke er i stand til å huske det, samtidig som det ikke kan utelukkes at lærere, når de utspørres om egen undervisningspraksis, vil tendere til å gi et mer fordelaktig inntrykk av denne enn det faktisk er grunnlag for. Selv med utgangspunktet om at resultatene i Franssons og min egen studie representerer ytterpunkter og at "sannheten" ligger et sted imellom, må resultatet betegnes som oppsiktsvekkende sett i forhold til feiltypens utbredelse i elevgruppa, jf. tabell 26. Selvsagt kan det godt tenkes at lærerne har gode pedagogiske grunner for å

prioritere som de gjør, men en annen forklaring er også mulig. Det kan være at også lærerne mangler kunnskaper om (rett)skrivning av sammensatte ord, og at de derfor velger å overse problemet når det dukker opp i elevtekster.

5.5.5.5. Elevenes omgang med engelsk i bøker, blader, annet lesestoff og gjennom TV-seing og databruk

Resultatene viser store forskjeller i lesing av engelskspråklig litteratur mellom elever på AF og elever på YF. Tre av elevene på AF leser flere engelske bøker enn norske på fritida, hvorav den ene også mener han generelt leser mer av annen litteratur på engelsk. Vedkommende skriver også e- post på engelsk på fritida. Elev 1 leser mer på norsk enn på engelsk, men tilføyer: *Jeg leser engelske musikkblader og ser mange engelske musikkprogrammer (musikkvideoer) på TV.*

Elevene på YF leser generelt mindre bøker, jf. forskjellen i skåre på variabelen *Boklesing* mellom AF og YF-elevene i tabell 28a. Ingen av YF- elevene leser engelske bøker på fritida, men svarene tyder på at de forholder seg til engelsk skrift og tale i en eller annen form, for tre av dem (elev 5, 6 og 8) er musikkinteressen innfallsporten. Interessen for musikk gjør at de ser mange engelske musikkvideoer på TV. Elev 8 spiller også i band hvor det nesten utelukkende synges på engelsk. Elev 7 liker å se reklame på TV, og mener han bl.a. gjennom den må forholde seg til engelsk tale og skrift. Elev 9 omgås engelsk primært gjennom det hun leser på Internett. Elev 10 er den eneste som gir uttrykk for et klart negativt forhold til engelsk: *Jeg hater engelsk og leser minst mulig engelsk. Jeg ser på Sunset Beach på TV 2 og Norge rundt, men ellers ser jeg ikke mye på TV. Data bruker jeg bare når jeg blir pålagt det.*

Svarene antyder en klar forskjell mellom intervjupersonene på AF og YF når det gjelder omgangen med det engelske skriftspråket. AF- elevene leser engelske tekster i et betydelig større omfang. Funnet er ikke overraskende, det samsvarer helt med min egen og andre læreres erfaring. Lærer erfaring tilsier også at det gjør seg gjeldende en tilsvarende forskjell i *skrivning* på engelsk. En viktig årsak er at faget *engelsk* på AF er kvalitativt og kvantitativt vesentlig mer omfattende enn det tilsvarende faget på YF. Siden AF-elevene leser og skriver engelsk betydelig mer enn elevene på YF, skulle en kanskje forvente en mindre forskjell i *Sdikt 1*-feil enn *Sdikt 2*-feil mellom de to elevgruppene, gitt at innflytelsen fra engelsk gjør seg gjeldende som særskrivings-

utløsende faktor. Resonnementet støttes imidlertid ikke av mine resultater (tabellene 3 og 26), men som jeg før har vært inne på, kan innflytelsen fra engelsk være betinget av i hvilken grad elevene har utviklet en beskyttende ballast i form av gode kunnskaper og ferdigheter i morsmålet.

Resultatet av intervjuet, koblet sammen med funnene i analysen av språket på plakater og skilt i kjøpesenterene (5.4.5.), etterlater liten tvil om at engelsk tale og skrift i høy grad er til stede i elevenes språklige omgivelser, kanskje i et større omfang enn det lærere og foreldre normalt forestiller seg. Spørsmålet om denne situasjonen setter spor etter seg i elevenes eget skriftspråk i form av særskriving av sammensatte ord, skal bli drøftet i neste kapittel. Men allerede nå vil jeg si at emnet fortjener mer utforskning enn denne undersøkelsen inneholder, sett i lyset av engelskens dominerende rolle i den pågående globaliseringsprosessen på ulike samfunnsområder, ikke minst innenfor områder som appellerer til ungdom.

5.5.5.6. Intervjupersonenes kjennskap til sammensetningene i setningsdiktaten

Med ett unntak var alle ord kjente for alle. Unntaket var en elev som ikke skjønte betydningen av *ettertrykkelig*. En annen elev ga uttrykk for at: *innpå og superteite er ord jeg skjønner, men ikke skriver*. Resultatet gjør det rimelig å anta at en mulig faktor som innslaget av fremmedord (for informantene) ikke har påvirket elevenes prestasjoner på setningsdiktaten.

6. Oppsummering og drøfting av de viktigste resultatene

6.1. Utbredelsen

Min undersøkelse gir klare indikasjoner på at særskriving av sammensatte ord forekommer ofte hos mine informanter. Av de i alt 101 sammensetningene i setningsdiktaten er det sju som ikke er blitt utsatt for særskriving, dvs. 93,1% av sammensetningene er særskrevet av en eller flere elever. Tilsvarende tall i Petterssons materiale (1972) er 23%. Eklund (1986: 23) mener å kunne fastslå at særskriverne er flere enn ikke-særskriverne. Kun tre elever har rettskrevet alle sammensetningene i setningsdiktaten. I alt har jeg registrert 3251 særskrevne sammensetninger, hvilket innebærer en feilprosent på 16,9 %, dvs. i gjennomsnitt særskriver hver elev 16,9% av sammensetningene i setningsdiktaten. I Franssons studie (1993) er i gjennomsnitt 12,5% av de sammensatte ordene i hver stil særskrevet. Målt mot andre rettskrivingsavvik (*Sdikt 2* - feil) utgjør særskrivingsfeilene 45,4% av samtlige rettskrivingsavvik i mitt materiale. Larsson (1984) finner tilsvarende andel lik 10,6%, mens Hallencreutzs (1994) resultater viser at feiltypens andel av samtlige stavefeil er vokst fra ca. 10% i 1977/78 til ca. 30% i 1989.

Flere forhold – utenom variasjonen i alder og skoleslag – taler for at en bør være forsiktig med å trekke konklusjoner på grunnlag av sammenligningene over. Jamføringen med Franssons resultater baserer seg på det aritmetiske gjennomsnittet. Men frekvensfordelingene i de to tilfellene kan være høyst forskjellige, og det kan bety at det aritmetiske gjennomsnittet er lite egnet som sammenligningsgrunnlag. Som allerede nevnt (5.3.1.) vil jeg mene den skeive fordelingen av særskrivingsfeil i mitt materiale gjør medianen til et bedre mål for sentraltendens enn det aritmetiske gjennomsnittet. En må også være oppmerksom på at utgangspunktet for feilregistreringen i mitt tilfelle er en setningsdiktat med et uforholdsmessig høyt innslag av sammensatte ord og et tilsvarende beskjedent innslag av rettskrivingsutfordringer utenom rettskriving av sammensetninger. Derfor er heller ikke særskrivingsfeilenes andel av samtlige rettskrivingsavvik jamførbart med funnene i Larssons (1984) og Hallencreutz (1994) undersøkelse, der resultatene er basert på studier av frie tekster ("elevoppsatser"). Forhold vedrørende feilregistreringen, som for eksempel det at jeg ikke medregnet de mange eksemplene på

feilaktig bruk av stor og liten forbokstav, tilsier også at resultatene ikke er jamførbare. Selv om jeg foran har argumentert for at særskrivingsfrekvensen ved diktat vil være mindre enn i tekster produsert ved fri skriving, kan setningsdiktatens utformning ha bidratt til at frekvensen er blitt høyere enn det den ellers vil være i en mer funksjonell skrivesituasjon. Men det hører med i bildet at de mange tvilstilfellene (sammensetninger oppdelt med mindre mellomrom mellom konstituentene) ikke er medregnet i særskrivingsprosenten foran. Intervjuet med elevene (5.5.5.2.) gir inntrykk av at disse tilfellene ikke dreier seg om tilfeldig slurv i skriveprosessen, men en bevisst måte å løse problemet på når de er i tvil om det skal være særskrivning eller samskriving.

Sett under ett vil jeg mene resultatene i min undersøkelse gir klare indikasjoner på at særskrivning av sammensatte ord er en svært utbredt feiltype i elevtekster, men sett i sammenheng med tidligere undersøkelser (etter 1970) gir ikke resultatene grunnlag for noen sikker konklusjon om utviklingstendens. Når de eldre undersøkelsene med materiale fra før krigen tas med i vurderingen, er det derimot mye som taler for at særskrivning av sammensatte ord for alvor har slått igjennom som feiltype etter krigen.

På bakgrunn av tidligere studier og min egen studie kan en forskjell i staveferdighet mellom kjønnene ikke utelukkes. Jentene ser generelt ut til å mestre staving noe bedre enn gutter. Det framgår ikke av de tidligere studiene om denne forskjellen også gjør seg gjeldende med hensyn til særskrivingsfrekvens. Den påviste (ikke signifikante) forskjellen i mitt materiale er alene ikke tilstrekkelig som grunnlag for å generalisere.

For øvrig viser den morfologiske analysen at sammensetninger med substantiv som forledd eller etterledd og substantiv med sammensatte forledd (mange stavelser) er mest utsatt for særskrivning. Resultatene samsvarer med tidligere funn (Pettersson 1972, Larsson 1984, Fransson 1993 og Hallencreutz 1994). De morfologiske forholdene kan ha sammenheng med ordlengde i og med at sammensetningene det her dreier seg om, alle er relativt lange (tabell 9). Men et like slående trekk som variasjonen i særskrivingsfrekvens mellom de morfologiske kategoriene, er variasjonen i frekvens mellom ordene innenfor hver gruppe. Det taler for at andre forhold enn ordklassekategori spiller med som særskrivingsutløsende faktorer.

6.2. Årsaker

6.2.1. Mangelfulle morfologiske kunnskaper

Intervjuet med de ti elevene gir et overveldende inntrykk av at avvikende særskrivning har sammenheng med at elevenes morfologiske kunnskaper ikke holder mål. Elevene særskrifer fordi de oppfatter sammensetningene som ordfraser, og/eller fordi de ikke alltid skriver i ett det de oppfatter som ett ord. Ordlength nevnes som en av grunnene til oppdeling. Resultater i den kvantitative studien underbygger bildet av at ordkunnskap og bevissthet om ordgrenser er svakt utviklet i elevgruppen. Den høye særskrivingsfrekvensen på setningsdiktaten er i seg selv et indisium på at det er tilfelle. Likeledes det faktum at ca. 30% av informantene har særskrevet ett eller flere ord på *orddiktaten*. Analysen av de særskrevne ordene med hensyn til leksikaliseringsgrad (5.3.5.) indikerer også at særskrivning kan ha å gjøre med hvordan sammensetningene er leksikaliserte i elevenes bevissthet.

Flere studier viser at tilegnelsen av morfologiske kunnskaper er en kritisk faktor for utviklingen av staveevnen og andre skriftspråklige ferdigheter (Henry 1988, Arnbak & Elbro 1996, Fischer, Shankweiler & Liberman 1985, Derwing, Smith & Wiebe 1995, Fowler & Liberman 1995, Høien & Lundberg 1997: 84). Henry oppsummerer en rekke forskingsresultater på følgende vis:

”By learning about word structure and word origins and by explicitly learning the vocabulary of decoding students (a) increase their word structure knowledge; (b) gain metacognitive skills by discussing, reflecting upon, and monitoring their decoding and spelling performance; (c) increase the strategies available for decoding and spelling; and (d) enhance their reading and spelling performance” (Henry 1988: 274).

For stavingens del er det særlig i forhold til tilegnelsen av ikke-fonetiske ords stavemåte at morfologiske kunnskaper har avgjørende betydning (Fowler & Liberman 1995: 160). På bakgrunn av disse studiene bør det ikke overraske at bristen i morfologiske kunnskaper også slår ut i form av mange rettskrivingsavvik utenom særskrivning, dvs at det er en signifikant positiv korrelasjon mellom *Sdikt 1*- og *Sdikt 2*-feil i materialet (tabell 12). Derwing m.fl. (1995) understreker at forholdet mellom staving og morfologisk kunnskap er gjensidig: Framgang på det ene området kan gi ny innsikt på det andre – og omvendt:

”..., we wish to emphasize the fact that the relationship between spelling and morphological knowledge is undoubtedly reciprocal, and that spelling similarities can give rise to morphological insights perhaps at least as readily as morphological awareness can lead to improvements in the skills of writing and reading words in English” (Derwing m.fl. 1995: 5).

6.2.2. Skriftdforming

Resultatene av den kvantitative analysen (5.4.2.) gir klare indikasjoner på en sammenheng mellom staveferdighet og elevenes skriftdforming. Elever med en antatt flytende, automatisert håndskrift gjør signifikant færre stavefeil, inkludert særskrivingsfeil (tabell 20), og – uavhengig av skrifttype – er det en signifikant korrelasjon mellom skriftdkvalitet og rettskrivingsferdigheter. Opplysningene som framkommer i intervjuet (5.5.5.), gir det samme inntrykket: Problemer med skriftdformingen er en viktig kilde til særskrivning og stavefeil generelt. Som jeg har gjort rede for foran (5.3.2.), har flere forskere på et teoretisk grunnlag argumentert for at tilegnelsen av en flytende, automatisert og godt leselig håndskrift er av betydningen for utvikling av skriftspråklige ferdigheter mer generelt, bl.a. er det blitt pekt på at innføring av kursivskrift fra starten av kan gjøre innlæringen av ordgrenser lettere. Bildet jeg sitter igjen med etter gjennomgang av aktuell litteratur på området, er at de teoretiske synspunktene i liten grad er blitt fulgt opp av studier som forsøker å kartlegge forholdet mellom skriftdforming og utviklingen av andre skriftspråklige ferdigheter på et empirisk grunnlag. Forskingen har for en stor del vært rettet mot skrivingens tekniske side, dvs. det motoriske elementet i skriftdformingen.

De empiriske studiene av forholdet mellom skriftdforming og staving jeg har kommet over, synes å bekrefte mine egne funn. Feldman & Tarnopol (1987) gjengir resultatene av studier utført blant 609 avgangstudenter (graduate students) og 370 studenter på videregående skoletrinn (high school students) med sikte på å kartlegge forholdet mellom studentenes skriftdkvalitet og deres ferdigheter på andre områder, bl.a. staving. I 'high school' ble 210 elever i 9. skoleår og 160 elever i 12. skoleår testet. Skriftdkvalitet evalueres utfra kriterier nærmest identiske med mine (op.cit.: 190-191). Grunnlaget for en sammenligning skulle derfor være til stede. Resultatene viser en signifikant korrelasjon mellom skriftdkvalitet og staveferdigheter i alle tre gruppene (op.cit.: 213-214). For øvrig avslører studien en forskjell i skriftdkvalitet mellom kjønnene i favør av jentene. I den grad staveferdigheter blir under-

søkt mot skrifttype, framkommer ingen signifikante sammenhenger, men her kan årsaken være at skrifttype ikke blir sett i sammenheng med skriftkvalitet, dvs. skrifttype og skriftkvalitet blir ikke koblet sammen med utgangspunkt i verdier som antas å måle skriveflyt (grad av automatisering). Feldman & Tarnopol (1987) gjør også andre funn tilsvarende mine egne:

"We found that contrary to our expectations, teachers as a whole at the high school level were not able to objectively evaluate the penmanship of their students, or their academic functioning in a number of critical areas. ... At this level, it was noted that there was a major shift away from cursive writing in the ninth grade to printing or a combination of cursive and printing that high school teachers in this San Francisco school accepted" (op.cit.: 214).

I en longitudinell studie analyserer Karlsdottir og Mæland (1991) skriftspråkutvikling i to tilfeldig uttrekte elevutvalg. 12 elever med problemer med skriftforming (dysgrafiske barn) i tredje klasse og 12 elever med normalt utviklet håndskrift på samme klassetrinn blir fulgt opp over en periode på tre år. Hovedhensikten er å undersøke hvordan de dysgrafiske barna utvikler sine ferdigheter i lesing, staving og skriving (skriftforming) sammenlignet med de 'normale'. Selv om begge grupper forbedrer sine ferdigheter innenfor de tre områdene i løpet av perioden, gjør de dysgrafiske barna signifikant flere stavfeil og leser signifikant dårligere enn de 'normale' både i 3. og 6. klasse (op.cit.: 184). Det framgår ikke i artikkelen hvilke kriterier håndskriften er blitt vurdert utfra, og det sparsomme elevgrunnlaget gjør også undersøkelsen mindre skikket som indikator på forholdet mellom skriftforming og utviklingen av skriftspråklige ferdigheter.

Harvey og Henderson (1997) studerer utviklingen av skriftspråklige ferdigheter i relasjon til *skriftkvalitet* hos 46 barn fra de begynte i "reception class" til de tre år seinere gikk ut av 2. klasse. Evalueringskriteriene for skriftkvalitet hun opererer med, er tilnærmet lik mine (op.cit.: 11). På hvert klassetrinn finner hun at det er en signifikant, positiv korrelasjon mellom skriftkvalitet og staveferdighet og mellom skriftkvalitet og leseferdighet (op.cit. 17), og elever som på slutten av skoleåret i "reception class" har skriftkvalitet over middels, staver og leser signifikant bedre på slutten av tredje skoleår (2. klasse) enn elevene som ved utgangen av "reception class" har skriftkvalitet under middels (op.cit.: 19). Vurdert mot andre forskningsresultater mener Harvey og Henderson å ha et visst belegg for å hevde at utviklingen av skriftkvalitet i

løpet av det første skoleåret kan brukes som en indikator på seinere skriftspråklige ferdigheter (op.cit.: 23).

Keen (1997) sammenligner effekten av to forskjellige undervisningsopplegg utviklet for å fremme staveevnen i tredje klasse. En gruppe på fire elever ble gitt hjelp med et program, *Phonological Awareness Training* (PAT), der bevisstgjøring av ordenes fonologiske struktur (fonologisk prosessesering) blir vektlagt. En annen gruppe på fire elever ble hjulpet med *Hand for Spelling* (HfS), et program som kombinerer innlæringen av bokstaver og bokstavkjeder med utvikling av staveevnen ved at de ortografiske enhetene som innøves i skriftformingen, hele tiden knyttes til ord. Tanken er at barna på den måten lærer "bokstavkjedenes grammatikk" i ord, dvs. hvordan bokstavkjeder kan opptre i ord og representere ulike fonem, og omvendt, hvordan det samme fonemet kan være representert av ulike ortografiske enheter, avhengig av hvilket ord det opptre i. Programmet er basert på innlæring av kursivskrift fra begynnelsen av. Elevene i de to gruppene ble på forhånd kontrollert for mulige forskjeller i staveferdighet. De var alle å betrakte som "gråsonerelever", dvs. elever som ikke var så svake i lesing og skriving at de kvalifiserte for spesialundervisning, men som klart ville ha nytte av undervisning i en liten gruppe. Undervisningen i begge gruppene strakk seg over en termin i tredje klasse. På slutten av terminen ble elevenes staveferdigheter på nytt testet. Framgangen i staving viser seg å være lik i begge gruppene, og på bakgrunn av resultatene anbefaler Keen en kombinasjon av de to metodene (Keen 1997: 67-68). Keen gjør selv oppmerksom på undersøkelsens begrensede omfang, og at resultatene derfor må tolkes med forsiktighet.

Med unntak av den siste undersøkelsen setter alle studiene foran søkelyset på forholdet mellom skriftkvalitet og utviklingen av andre skriftspråklige ferdigheter, bl. a. staving. Resultatene som framkommer, underbygger mine egne funn: Det er en signifikant sammenheng mellom elevenes skriftkvalitet og deres prestasjoner innen området rettskriving. Ingen av undersøkelsene foran måler effekten av skriftkvalitet på ulike former for rettskrivingsavvik, som for eksempel avvikende særskriving, men min studie gir klare indikasjoner på at skriftkvalitet er en av faktorene som påvirker elevenes prestasjoner på dette feltet. Det har ikke lyktes meg å finne fram til studier som har utredet sammenhengen mellom staveferdigheter og skriftforming der både skriftkvalitet og skrifttype inngår som grunnlag for variabelverdier innen skriftforming, jf. tabell 20. Mine funn (tabell 16, 18a & b og 19) gir grunn til å

anta at også *skrifttype* er en kritisk faktor i forhold til (rett)skrivning av sammensatte ord. En sammenbundet skrifttype, særlig i form av løkkeskrift, ser ut til å fremme rettskriving av sammensatte ord. Resultatet gir støtte til forskere som på et teoretisk grunnlag har argumentert for at kursivskrift bidrar til å utvikle elevenes bevissthet om ordgrenser (Sheffield 1996: 30, Ansell m.fl. 1994: 14, Cripps & Cox 1996: 23, Høien, Lundberg 1997: 92)

Når skrifttype og skriftkvalitet kobles sammen med utgangspunkt i verdier som antas å måle skriveflyt (automatisert skrivning) og det motsatte, gir mine resultater (tabell 20) sterke holdepunkter for å anta at elevenes staveprestasjoner er nært forbundet med i hvilken grad de har tilegnet seg en flytende, automatisert håndskrift. I en artikkel som oppsummerer forskingen på området *skriftforming* det siste tiåret, skriver Berninger og Graham (1998) bl.a.:

"Ket findings from this research program include (a) handwriting automaticity (producing accurate letters under time-limited conditions) is important to writing development throughout the elementary school years, and (b) handwriting is language by hand and involves more than just fine motor skills" (Berninger & Graham 1998: 11).

Mine funn underbygger utsagn b i sitatet over og det som for øvrig flere forskere har gitt uttrykk for (3.3.2): En flytende, automatisert håndskrift utvikler morfologisk bevissthet i hånda i form av kinestetiske minnebilder. Det er denne oppfatningen en av elevene med løkkeskrift (elev 3) forklarer sin prestasjon på setningsdiktaten med når han i intervjuet sier: *Det er vanskelig å avgjøre om det er ett eller to ord når jeg bare hører det. Det er mye enklere når jeg skriver det, for da flyter det. Når jeg skriver det, faller det naturlig for da kommer ordgrensene av seg selv. Jeg kjenner på skrivinga om det er rett eller galt skrevet.*

Synspunktet over antyder en sammenheng mellom bevissthet om ordgrenser og skriftforming i form av et årsak-virkningsforhold. En flytende, automatisert håndskrift ser ut til å fremme kunnskap om ordgrenser i form av kinestetiske minnebilder. I forlengelsen av en slik slutning melder spørsmålet seg om forholdet mellom håndskriftferdigheter og morfologiske kunnskaper mer generelt.

6.2.3. Frivillig, lystbetont boklesing

I mitt materiale peker også leseferdigheter og mengden av frivillig, lystbetont boklesing seg ut som signifikante faktorer i forhold til

rettskriving av sammensatte ord og utvikling av staveevnen mer generelt. Mer presist avtegner følgende bilde seg: Dyktige lesere (avkodere) leser i større grad bøker på fritida enn dårlige lesere, og de presterer også større staveferdighet i sin skriving. Annen forskning på området viser også korrelasjon mellom avkodning og staving, men den avtar utover i skoletiden (Bråten 1994: 21-22). Det blir forklart med at de to prosessene, avkodning og staving, blir mer differensierte i løpet av skoletiden (op.cit.: 22 ff). Forskingen på området gjør det etter min mening nødvendig å vurdere effekten av leseferdigheter og lesevaner på avvikende særskriving i sammenheng med en mer generell drøfting av forholdet mellom faktorene som i mitt materiale peker seg ut som aktuelle forklaringsvariable på feiltypen.

6.2.4. Forholdet mellom skriftforming og lesing

I tabell 27 er informantenes skårer på variablene *Skriftkvalitet* og *Frivillig lystbetont boklesing* kryssfordelt. Kjikvadrattesten viser at sammenhengen mellom de to variablene er signifikant. Gode prestasjoner på den ene variabelen tenderer å gå sammen med tilsvarende prestasjoner på den andre variabelen. Resultatet er ikke overraskende sett i lys av at begge variable korrelerer signifikant med variablene for staveferdighet (*Sdikt 1* og *2*). Det samsvarer også med Karlsdottirs & Mælands (1991) og Harveys & Hendersons (1997) funn (se 6.2.2.), men både forskjellen i alder og andre karakteristika hos informantene gjør at resultatene ikke uten videre er sammenlignbare. Sett under ett kan mine funn være uttrykk for følgende situasjon: Elever som leser mye, skriver mer enn elever som leser lite, derfor får de også i større grad utviklet sine ferdigheter i skriftforming og staving. Resultatene kan med andre ord avspeile en generell forskjell i omgangen med skriftspråket i elevmaterialet. I mitt materiale kan forskjellen være knytt til studieretningstilhørighet. Kollegers og min egen lærererfaring tilsier at elever på AF totalt sett leser og skriver betydelig mer enn elevene på YF, i hvert fall i forhold til de yrkesfaglige studieretningene som inngår i mitt materiale. Tabell 3 viser at forskjellen også gjelder i staving. Tabell 28 viser hvordan AF- og YF-elevene fordeler seg på variablene *Boklesing*, *Skriftkvalitet* og *Skrifttype*. Tabell 28b & c indikerer en kvalitativ forskjell i skriftforming mellom de to gruppene i favør av AF-elevene, og prestasjonene på *Boklesing* (tabell 28a) underbygger inntrykket av at AF-elevene leser mer enn sine medelever på YF.

Det er viktig å være klar over at de statistiske analysene som er utført, bare angir korrelasjoner mellom variabler, ikke årsaks-sammenhenger. Resultatene sier derfor ingenting om i hvilken grad lesing og skriftforming gjør seg gjeldende som særskrivings-utløsende faktorer. Flere forhold taler etter mitt syn for at skriftforming har større betydning som årsaksfaktor enn elevenes lesevaner og leseferdigheter.

6.2.4.1. Argumenter som svekker troen på lesing som kritisk faktor

En rekke undersøkelser viser at jenter og gutters lesevaner på fritida har endret seg dramatisk i løpet av de siste tretti årene. Knulst og Kraaykamp (1998) refererer undersøkelser av hvordan lesevaner har utviklet seg i ulike aldersgrupper i Nederland fra 1955 fram til 1995. Ved hjelp av metoden som er beskrevet foran (5.1.2.), er tida som ulike aldersgrupper bruker på fritidslesing, blitt målt systematisk hvert femte år fra 1955 og fram til 1995. Sett under ett mener Knulst og Kraaykamp målingene gir et troverdig bilde av hvordan lesevanene har utviklet seg i befolkningen (op. cit.: 24). I 1955 leser menn, uansett alderskategori, i gjennomsnitt mer enn jenter (op.cit.: 29). Utviklingen de neste førti årene kjennetegnes av at lesingen synker i alle aldersgrupper. Størst er nedgangen i perioden 1955 til 1975. I den følgende perioden, 1975 til 1995, fortsetter trenden med unntak for kohortene født mellom 1920 og 1939 (op.cit.: 37-38). I gjennomsnitt blir tida brukt til fritidslesing i befolkningen redusert til det halve i løpet av disse førti årene. Tilbakegangen i fritidslesingen er sterkere for menn enn kvinner, hvilket innebærer at situasjonen i 1955 blir snudd opp ned. I 1995 leser kvinner i alle aldersgrupper mer enn menn. Størst er forskjellen mellom kjønnene i den yngste aldersgruppen, 12-17år (op.cit.: 29). Mens guttene i 1955 bruker ca. 22% av fritiden sin på lesing, og jentene ca. 20%, er tallene i 1995 blitt til 3% for guttene og i overkant av 6% for jentene.

Undersøkelser foretatt i Norge gir grunn til å tro at det hos oss har skjedd en lignende utvikling. Werner (1997: 70-71) refererer resultater av studier som viser at det i aldersgruppen 16-24 år har skjedd en nedgang i boklesing på fritida blant gutter i perioden 1980-87, men ikke blant jenter. I hele perioden 1967-1990 er det skjedd en tilbakegang i boklesing blant gutter, mens boklesing blant jenter har holdt seg tilnærmet uforandret. Kjønnsforskjellen i boklesing på 1990-tallet gjør seg gjeldende i alle aldersgrupper, men er størst blant de yngste (9-15 år).

Mitt eget materiale viser klare forskjeller mellom kjønnene i boklesing på fritida. Av 91 gutter er det bare fem (5,5%) med skåren *mye* på variabelen *Boklesing*, mens i alt 26 av jentene (24,8%) har samme skåre. 58 gutter (63,7%) har *litt/ingen* som skåre, jamført med 17jenter (16,2%).

Undersøkelsene foran gir oss altså grunn til å tro at det har skjedd en betydelig endring i lese-mønsteret på fritida blant barn og unge i løpet av de siste førti årene. Fra en situasjon der lesing var mer enn gutteaktivitet enn jenteaktivitet, leser jenter i dag mer enn guttene. Mitt materiale indikerer at denne utviklingen ikke er blitt fulgt opp av en tilsvarende endring i forskjellen i staveferdighet mellom kjønnene i det samme tidsrommet. Eldre undersøkelser jamført med nyere studier tyder på at jentenes forsprang på området har holdt seg noenlunde konstant, jf. 5.3.3. Det gir grunnlag for å stille et spørsmålstejn ved betydningen av fritidslesing som en kritisk faktor i forhold til utviklingen av staveferdigheten på ungdomstrinnet. Dersom lesing er en kritisk faktor, bør vi kunne forvente at en betydelig endring i leseaktiviteten mellom kjønnene også hadde gitt seg utslag i en statistisk registerstrerbar endring i forskjellen i staveferdighet mellom kjønnene. I 1955 leser gutter mer enn jenter, ifølge Knulst og Kraaykamp (1998). Det virker ikke urimelig å anta at det også var tilfelle i årene før og etter krigen da de eldre undersøkelsene gjengitt foran ble utført. Det faktum at jentene staver best i disse undersøkelsene, til tross for at de etter all sannsynlighet leser mindre eller i hvert fall ikke mer enn guttene, svekker troen på lesing som en kritisk faktor i forhold til utvikling av stavevnen på ungdomstrinnet. Forsking på området som viser at korrelasjonen mellom lesing og staving avtar utover i skoletiden, og at en god leser godt kan være en dårlig staver (Bråten 1994), virker i samme lei.

6.2.4.2. Argumenter som styrker troen på skriftforming som kritisk faktor

På grunnlag av resultatene i eldre og nyere undersøkelser har jeg foran konkludert med at særskriving av sammensatte ord for alvor har slått i gjennom som feiltype i årene etter krigen (2.4.). Det innebærer at vi bør forvente å finne et kvalitativt forfall i skolen undervisning i skriftforming i løpet av etterkrigsåra dersom skriftforming gjør seg gjeldende som kritisk faktor i forhold til feiltypen. Mye tyder på at et slikt forfall har skjedd. Argumentene som nevnes i det følgende, tar utgangspunkt i norske forhold, men de

kan også sies å være gyldige for de andre nordiske landene siden utviklingen har vært noenlunde parallell.

Et av indisiene på kvaliteten på undervisningen i skriftforming er den plass og omtale emnet gis i undervisningsplanene som er styrende for opplæringen. I *Normalplan for landsfolkeskolen* og *Normalplan for byfolkeskolen* av 1939 (KUD 1939a og b) har *skrivning* status som eget fag med arbeidsplaner relativt konkret beskrevet for hvert klassetrinn. Her kan vi lese at elevene allerede i første klasse skal få øving i å skrive de enkelte bokstavene og *sette dem sammen til ord*; sammenbinding skulle med andre ord læres fra begynnelsen av. I læreplanene utgitt seinere, M 74 og M 87, har skriftforming ikke lenger status som undervisningsfag. Emnet er blitt en del av norskfaget. Fra å være *Norsk med skriftforming* (M 74) heter faget *Norsk* i M 87. Forut for innføringen av M 74 foregikk det en omfattende forsøksvirksomhet med og omlegging til ni-årig grunnskole på 1960-tallet. Det innebar at *Norsk med skriftforming* i praksis var en realitet før 1970. Overgangen fra fag til emne i grunnskolen ble ikke fullt opp av en tilsvarende utviding av timetallet i norskfaget. Det er derfor nærliggende å tro at omleggingen betydde en reduksjon av tiden brukt til undervisning i skriftforming, i hvert fall hvis vi går ut fra at det ikke ble undervist i emnet på ungdomstrinnet.

En sammenligning av M 74 og M 87 med normalplanene fra 1939 gir også inntrykk av at det har skjedd vesentlige endringer i undervisningens mål og innhold. Etter 1939-planene skal elevene lære én skrifttype, sammenbundet skrift, fra første klasse og utvikle denne til en "tydelig, rask og vakker skrift som faller naturlig for elevene" (KUD 1939b:169). M 74 og M 87 legger opp til at elevene skal lære flere skrifttyper, først en usammenhengende skrift (trykkskrift) i små og store bokstaver og siden, 2. – 4. klasse, en sammenhengende skrift. Tidspunktet for overgangen blir ikke nærmere presisert. Ut fra det kognitivt-psykologiske argumentet (5.4.6.) om at tidlig praksis ikke kan antas å feste bestemte ferdighetsformer hos barna, kan det nok hevdes at en omlegging som over ikke trenger slå ut i kvaliteten på opplæringen i sammenhengende skrift, gitt at antallet undervisningstimer, avsatt til å innøve og utvikle den sammenhengende skriften, og kvaliteten på undervisninga ellers ikke endret seg. Men dersom intervjupersonene foran har rett i at det ikke ble undervist i skriftforming på ungdomstrinnet, er det mye som taler for at i hvert fall kvaliteten, målt i undervisningstid, ble betydelig redusert. Kravet

om at elevene skal lære "noen av de letteste former for prydskrift" (KUD 1939b: 169), er i M 74 og M 87 utvidet til at elevene skal lære å forme skrift til ulike formål, som for eksempel "plakater, diplomer, diagrammer og lignende (M 74: 112), eller "bruksskrift, notatskrift, dekorativ skrift" (M 87: 141). M 74 og M 87 presiserer ikke – som KUD 1939 – mål og arbeidsplan for hvert klassetrinn. Elever og lærere gis større frihet til selv å bestemme progresjon.

For nærmere å kartlegge de kvalitative konsekvensene av endringene i undervisningsplanene har jeg på forespørsel fått tilsendt materiale fra en av personene som har stått sentralt i utviklingen (Danielsen 1998a & b). Siden 1950 har Danielsen undervist i skriftforming i barneskolen, undervist lærerskolestudenter i emnet gjennom flere tiår, forfattet skriveverk til bruk i opplæringa i skriftforming i barneskolen og vært en ivrig deltaker i den offentlige debatten om emnet. Hans beskrivelse av utviklinga, gjengitt i kursiv fordi det her dreier seg om en forkortet versjon av originalteksten, er som følger:

Før 1947 var det vanlig at elevene startet med høyrehellende løkkeskrift i løpet av 1.klasse og fortsatte med denne skriften i alle skoleår. På alle klassetrinn var det satt av minst en time pr. uke til å øve skrift. På slutten av 7.klasse var det eksamen. Elevene skrev bl.a. norsk stil og engelsk gjenfortelling. Fra sensureringsarbeidet vet vi at håndskriften til elevene stort sett hadde fått et personlig preg samtidig som den var lett å lese og tilstrekkelig hurtig, som var den tidligere Normalplanens målsetting. Skriveverkene var stort sett like. Dette gjorde at alle kunne lese andres skrift. Barna lærte den samme skrift som deres foreldre skrev.

I 1947 ble formskriften, som er det vi i dag kaller stavskrift, introdusert i folkeskolen. Fra myndighetenes (Folkeskolerådets) side var målet å få vekk løkkeskriften og få formskriften innført i alle landets skoler. Det viste seg snart at denne skriften bare holdt mål til tydelighet når elevene brukte lang tid på skrivingen. Egne erfaringer fra lesning av stilene til 7.-klassingene etter at formskriften kom, var nedslående. De som fortsatt lærte løkkeskrift, hadde avgjort en bedre skrift. Formskriften var mindre leselig, særlig der elevene hadde skrevet lange stiler. De erfaringene som etter hvert ble gjort med formskrift, var at denne holdt seg meget pen i de første skoleårene, men at den ikke holdt mål når det i de høyere klassene og i arbeidslivet ble stilt krav til hurtighet. Stavene i overlengden og bruddene i underlengden

hindret flyt og rytme. Mange av bokstavene var så like at det var vanskelig å opprettholde karakteristiske former når elevene skrev hurtig.

Vi fikk rot i skriveopplæringa. Ca. 1975 var det seks varianter i bruk: en helt usammenhengende trykkskrift, høyrehellende løkkeskrift, lodrett løkkeskrift, lodrett stavskrift, høyrehellende stavskrift og en løkkeskrift med noen staver. Elevene merket dette rotet på mange måter. Flyttet de, kunne de komme til en skole som brukte en annen skrifttype. Når en klasse fikk ny lærer, var det ikke uvanlig at hun/han ikke skrev den skriften klassen alt hadde lært, og så måtte klassen oftest legge om sin skrift.

Alt rotet medførte at Grunnskolerådet (GSR) i 1979 utga et informasjonshefte om skriftforming (Informasjonshefte nr. 18). Med dette innførte GSR en felles progresjon i undervisningen. Elevene skulle starte med trykkskrift og skifte skrift flere ganger: 1.-2.klasse, eventuelt 3.klasse: loddrett og høyrehellende trykkskrift. 2.-3.klasse, eventuelt 4.klasse: en skrift med utgangspunkt i trykkbokstavene bundet sammen med staver. 4.-6.klasse: utvikle den "stive" stavskriften til "myk" stavskrift eller løkkeskrift. Progresjonen trådte i kraft fra skoleåret 1980/81.

Norske skolemyndigheter fikk etter hvert inn reaksjoner på opplegget med å skifte skrift. Skifte av skrift medførte at elevene måtte tenke mer på de nye skrivetrekene enn på selve innholdet. Elevene utviklet en blandingskrift som på ingen måte førte fram til målene for skriftforming i M 74 og M 87. På bakgrunn av reaksjonene og tilsvarende negative erfaringer med samme opplegg i Sverige, ble det derfor i april 1989 igjen åpnet for muligheten til å lære elevene sammenhengende skrift som den første skrift, dvs. i 1.klasse.

Evalueringa av informantenes håndskrift (5.4.2.1.) samsvarer godt med Danielsens beskrivelse av tilstanden på slutten av 1980-tallet. Moriggi (1986: 50) setter også et skille i opplæringen i skriftforming ca. 1950 da den lodrette stavskriften får sitt gjennombrudd. Med sin engasjerte og klart normative framstilling av utviklinga etter 1950 representerer Danielsen én av flere sider i debatten om opplæringen i skriftforming i skolen. Men blant fagfolk er han ikke alene om å mene at omleggingen hadde uheldige konsekvenser. Søvik (1965: 9-10) beskriver situasjonen slik:

”Når det gjeld faget skrivning, kan ein etter alt å døma ikkje notera dei same greie retningslinjer og slik kvalitetsmessig framgang som i rekne- leseopplæringa. Skal ein byggja på dei informasjonar skulefolk gjev om skriveopplæringa, er det grunn til å tru at ulike synsmåtar, skriveverk og undervisningsmetodar har skapt røre og ugreie i s vært mange kommunar. Lærarane har gjerne vorte meir og meir uvisse, skeptiske og tvilande i dette spørsmålet. At lærarane sjølve ofte har hatt for veikte opplæringsgrunnlag og stundom dårleg eigentame i skrivning, har ikkje gjort situasjonen betre”.

Bakke (1966: 114) gir uttrykk for at det fra mange hold blir klaget over dårlig og uleselig håndskrift. Hun mener en av de viktigste årsakene er at elevene får for liten hjelp til å utvikle en fast og personlig skrift med god kvalitet. Ved å sammenligne planene for *Skrivning* i Normalplanen av 1939 med det som står om skriftforming i planene for forsøk med 9-årig skole, kommer hun fram til at de nye planene innebærer en klar svekking av undervisningen i emnet (op.cit.: 114-116).

Materialet over gir ganske sikkert ikke noe fullstendig bilde av hvordan kvaliteten på undervisninga i skriftforming har utviklet seg i etterkrigsåra. Verken Danielsen, Søvik eller Bakke kan vise til noen empiriske studier som kan bekrefte deres personlige erfaringer. Som sterke forsvarere av løkkeskriften er de alle kritiske til endringer som kan svekke skrifttypens posisjon i opplæringen. Derfor analyserer de også utviklingen utfra kvalitetskriterier det neppe var enighet om i samtiden. Det avgjørende for mitt formål er imidlertid to forhold: Materialet over gjør det overveiende sannsynlig at løkkeskriftens posisjon som opplæringsmål i undervisningen i skriftforming blir svekket som følge av endringene i opplæringen etter 1950, videre at disse endringene også betyr at elevene ikke i samme grad som tidligere får øving i å automatisere skriften etter at de har lært å sammenbinde den. Forsking omtalt foran (3.3.2., 6.2.2.) gir grunn til å tro at vi her har å gjøre med forhold som kan forklare hvorfor særskrivning av sammensatte ord etter hvert blir mer vanlig i elevtekster.

Resultatene foran (tabell 5 & 6) viser en liten (ikke signifikant) forskjell mellom kjønnene i jentenes favør på *Sdikt 1*. Det må bety at vi også bør kunne forvente å finne en tilsvarende forskjell i skriftforming dersom skriftforming er en kritisk faktor i forhold til særskrivning av sammensatte ord. Elevmaterialet som inngår i tabell 20, tyder på at en slik forskjell gjør seg gjeldende. Av de i alt 28 informantene med antatt flytende skrift (skrifttype 1 eller 2 og skriftkvalitet *Svært god* eller *God*) er 9 gutter (10,5% av alle guttene i informantutvalget) og 19 jenter (18,3% av alle

jentene). Blant de 49 elevene med skrifttype 3 eller 4 og skriftkvalitet *Mindre god* eller *Dårlig* finner vi derimot 34 gutter (39,5%) og 15 jenter (14,4%).

Elevgruppene som sammenlignes i tabell 20, omfatter i alt 77 elever. Det betyr at det store flertallet av elevene har en skrift som ligger i mellom skårene for antatt flyt - ikke-flyt i skriveprosessen. Sett under ett gjør det seg derfor ikke gjeldende så stor forskjell i skriftforming mellom kjønnene som kjønnsfordelingen i gruppene i tabell 20 antyder. Resultatet kan derfor forklare forskjellen mellom kjønnene i tabell 5 & 6, gitt at skriftforming er virksom som særskrivingsutløsende faktor.

Av studiene foran (2. & 6.2.2.) er det bare Feldman og Tarnopol (1987) og Bergersen (1935) som omtaler forskjeller i skriftforming mellom kjønnene. På grunnlag av et generelt inntrykk av elevenes prestasjoner konkluderer Bergersen med:

"Men i alle tilfelle står piker bedre enn guttene. En ser det først og fremst på skriften at de gjør seg mer flid med å få et pent utført arbeid, og det vil sikkert ha innflytelse på viljen til å skrive så riktig som mulig. For rettskriving er i første rekke en viljessak hos elevene. Vi ser det i alle arbeider som pikene utfører, at de er mer omhyggelig med detaljene, enkelhetene." (Bergersen 1935: 119 -121).

Tarnopol og Feldman (1987: 213-215) finner en signifikant forskjell i skriftkvalitet mellom kjønnene i favør av jentene. Studiene omtalt i 6.2.2., indikerer en sammenheng mellom ferdigheter i skriftforming og staveferdigheter mer generelt. En forskjell mellom kjønnene på området skriftforming kan derfor forklare de påviste forskjellene i staveferdighet mellom kjønnene i tidligere undersøkelser (5.3.3.).

6.2.5. Andre aktuelle årsaksfaktorer

Utenom lesing og skriftforming er det innflytelsen fra engelsk som peker seg ut som den mest aktuelle forklaringsvariabelen i mitt materiale. Både min egen og andres studier (3.3.4.) sannsynliggjør at innslaget av engelsk i elevenes språklige omgivelser har økt betydelig i de seinere årene, og at de leser engelskspråklige tekster relativt sett mer enn før. Som nevnt foran (3.3.4.) kan en ikke utfra en sammenligning av rettskrivingsstudiene i de skandinaviske landene etter 1970 trekke noen sikre konklusjoner om hvordan utviklingstendensen har vært når det gjelder særskrivning av sammensatte ord. Det svekker troen på engelskens betydning som særskrivingsutløsende faktor, men her er det viktig

å være klar over at de fleste av disse studiene primært har et synkront siktemål og at en jmføring av resultatene er forbundet med relativt stor usikkerhet på grunn av forskjellene i informantutvalg og testbatteri. Derfor kan det ikke utelukkes at det har vært en økning i særskrivingsfeil selv om forskning på området ikke gir noen entydig støtte til hypotesen.

Ifølge Hertzberg og Vannebo (1995) dukker særskrivingsfeilene opp i elevtekster *før* de har lært å skrive engelsk. Påstanden blir ikke empirisk begrunnet, men hvis den er riktig, så indikerer det etter mitt skjønn at påvirkningen fra engelsk ikke spiller en avgjørende rolle som særskrivingsutløsende faktor på begynnerstadiet. Elevene det her er tale om, har neppe kommet så langt i sin kognitive utvikling at konkrete erfaringer med det engelske skriftspråket har overføringsverdi til andre områder, som for eksempel morsmålsopplæringen.

Som jeg tidligere har vært inne (5.5.5.5.) på, virker det ikke urimelig å anta at innflytelsen fra engelsk kan være betinget av i hvilken grad elevene har utviklet en beskyttende ballast i form av gode kunnskaper og ferdigheter i morsmålet. Undersøkelsene som viser at ungdom generelt leser mindre enn før (Knulst & Kraykamp 1998, Werner 1997), gir grunn til å stille spørsmålet om ballasten er blitt svekket med årene. Kanskje har også de kvalitative endringene i opplæringen i skriftforming virket i samme lei, gitt at skriftforming har betydning for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter generelt (Berninger & Graham 1998: 12). Dersom genitiv-s skrevet med apostrof foran har slått igjennom som følge av at ballasten er blitt svekket, virker det ikke urimelig å anta at også særskrivning av sammensatte ord kan være uttrykk for det samme.

Ut fra mitt materiale kan det ikke utelukkes at innflytelsen fra engelske skrevenormer spiller med som særskrivingsutløsende faktor. Men noen entydig konklusjon kan ikke trekkes så lenge studien ikke inneholder instrumenter som mer presist kan måle effekten på utviklingen av ferdigheter i morsmålet. Overveielsene over viser at her er det oppgaver som venter for forskere med morsmålet som studieobjekt.

6.3. Begrensninger ved undersøkelsen

Etter drøftingen foran er det grunn til å minne om en del forhold som bør telle med når resultatene skal analyseres. For det første

informantutvalget som ikke er utplukket med henblikk på at det skal være representativt for populasjonen, som i mitt tilfelle vil være samtlige grunnkurselever i videregående skole. Det betyr at konklusjonene som er trukket foran, gjelder for mine informanter, hvordan det står til i populasjonen i sin helhet, gir ikke mine resultater statistisk signifikante svar på. Slik jeg ser det, indikerer mine funn forhold som bør utredes nærmere av forskere med interesse for elevenes skriftspråklige utvikling på området rettskriving.

Viktige faktorer av betydning for skriftspråklige ferdigheter generelt faller utenfor synsfeltet i denne oppgaven. Det gjelder forhold som syns- og hørselsproblemer, konsentrasjonsvansker og hukommelsvansker som problemer med kortidsminne og langtidsminne. Noen av prestasjonene på setningsdiktaten og kommentarene fra enkelte av elevene i intervjuet tyder på at slike forhold spiller med som forklaringsfaktorer. Ifølge Lillestølen (1996: 249) viser nyere forskingsresultater at barn med spesifikke lærevansker i lesing og skriving ofte har spesielle problemer når det gjelder hukommelsesfunksjoner. Lesing og skriving er komplekse prosesser som forutsetter mestring av flere delferdigheter enn de som faller inn under en språkforskers kompetanse å analysere. I mitt tilfelle – som språkforsker – betyr det en erkjennelse av at mine resultater bare kan gjenspeile en del av en mer sammensatt virkelighet, og at det er nødvendig med et tverrfaglig perspektiv i forskingen på skriftspråklig utvikling.

7. Pedagogiske konsekvenser

Hvilke konsekvenser bør mine resultater få for det som skjer i klasserommet? Svaret på det spørsmålet vil avhenge av hvordan en svarer på et annet viktig spørsmål? Hvordan bør en feiltype som særskrivning av sammensatte ord møtes? Bør en betrakte den utelukkende som et interessant fenomen, eller bør en også prøve å bekjempe den? Kolleger med lengre fartstid som norsklærere enn meg selv bruker betegnelsen "de gode sakers tyranni" når de skal beskrive hvilke krefter som har påvirket innholdet i faget i de siste tiårene. Antallet emner det skal brukes tid på, er blitt flere, uten at timetallet i faget er blitt tilsvarende økt. En slik utvikling reiser spørsmålet om norskfagets grenser og hva slags prioritet ulike emner skal ha i undervisningen. Hva vil vi med opplæringen i morsmålet? Hva slags kunnskaper og ferdigheter er det spesielt norsklærerens oppgave å formidle? Spørsmålet om hvilken prioritet rettskriving generelt og (rett)skrivning av sammensatte ord spesielt skal ha i undervisningen, hører hjemme i en slik debatt.

I seg selv er det interessant at det oppstår en type skrivefeil som i tidligere tider ikke ser ut til å ha vært noe stort problem. Kunnskap om hva som utløser en ny skrivepraksis, kan gi oss økt innsikt i skriftspråkets psykologi. Men for norsklærere (og andre lærere) bør avvikende særskrivning etter min mening bli noe mer enn et interessant fenomen. Feiltypen bør bekjempes, og det er flere grunner til det.

For det første foreligger det neppe noen endringer i talespråket som kan rettferdiggjøre en ny skrevenorm. Fortsatt vil jeg tro at de fleste nordmenn, uansett dialekt, alder og sosial klasse, uttaler sammensetninger som én intonasjonsenhet, altså som ett ord. Utfra prinsippet om størst mulig samsvar mellom talespråk og skriftspråk bør vi derfor fortsatt la sammensetninger være *ord* også i skriftspråket.

For det andre taler kommunikative hensyn for at særskrivning ikke bør aksepteres. En fragmentering av språktegn som på det semantiske plan utgjør en enhet (et ord), kan gjøre teksten vanskeligere å lese og gi rom for misforståelser, som for eksempel når særskrivningen drastisk endrer meningsinnholdet i ytringen, jf. eksemplene i 4.2.5.3.2.

Hva kan så gjøres i klasserommet for å bekjempe feiltypen? Utfra denne studien peker *skriftforming* seg ut som en kritisk faktor det er vel verdt å vie mer oppmerksomhet i undervisningen. En kvalitativt god og flytende håndskrift ser ut til å ha betydning

ikke bare for mestring av ordgrenser i skriveprosessen, men også for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter mer generelt. I sin oppsummering av 1990-åras forskning på området *skriftforming* skriver Berninger og Graham (1998) blant annet:

"The product of handwriting – the grapheme – is the building block of written text. The degree to which it is automatized, that is, legible letters can be produced automatically, affects the degree to which working memory resources can be allocated to the cognitive processes in composing (op.cit.:18). We study handwriting, not for the sake of handwriting alone, but for its contribution as a tool for achieving the larger goal of written communication" (op.cit.:12).

I en drøfting av morsmålsopplæringens innhold kommer en ikke utenom de utfordringene som innføringen av data i klasserommet reiser. I økende grad erstatter tastaturet pennen som skriveverktøy både i og utenfor klasserommet. Hva slags undervisningsmessige konsekvenser det skal få, for eksempel for undervisningen i skriftforming, skal ikke drøftes her, men interessant for mitt formål er det Lillestølen (1996) skriver:

"Men erfaring ved bruk av touch-systemet på PC tyder på at en kan oppnå en multisensorisk effekt ved at rettskrivningen også i en viss grad blir "sittende i fingrene", på lignende måte som når man ved pianospill bruker innøvd e bevegelsesmønstre for å mestre hurtig og nøyaktig omkoding av notene" (Lillestølen 1996: 274).

8. Kort sammendrag av studien

En mer omfattende oppsummering og drøfting av de viktigste resultatene er gitt i kapittel 6. Her skal derfor bare gis et kort sammendrag av hele studien.

Formålet med undersøkelsen har vært å kartlegge utbredelsen av et bestemt rettskrivingsavvik i elevtekster, nemlig *særskrivning av sammensatte ord*, dernest mulige årsaker til at elever gjør denne feilen. Informantutvalget har vært grunnkurselever ved den videregående skolen jeg selv er lærer ved. Av skolens 252 grunnkurselever skoleåret 1997-1998 deltok i alt 196 i undersøkelsen. Valget av informanter innebærer at utvalget ikke oppfyller kravet om å være statistisk representativt for hele populasjonen, det vil si samtlige grunnkurselever i videregående skole. Hvordan det står til i populasjonen i sin helhet, gir derfor ikke mine resultater statistisk signifikante svar på. Kartleggingen bygger på følgende materiale: 1) spørreskjema med spørsmål om elevenes lese- og skrivevaner og deres holdninger til disse aktivitetene, 2) tre prøver med sikte på å avdekke leseferdigheter, 3) to staveferdighetstester, orddiktat og setningsdiktat, sistnevnte spesielt utformet med henblikk på å gi et bilde av elevenes tendens til å særskrive sammensetninger, 4) kvalitativt intervju med ti informanter, utplukket på grunnlag av resultatene av den kvantitative analysen i 1 - 4, og 5) en kartlegging av de språklige forbildene som møter ungdom på steder hvor de antas å bruke en del av sin fritid, nemlig kjøpesentre. Som ledd i arbeidet med å kartlegge aktuelle årsaksfaktorer, er også tidligere undersøkelser av elevers rettskrivingsfeil blitt gransket. Av samme grunn er elevenes skriftforming (skriftkvalitet og skrifttype) på setningsdiktaten og kvalitative endringer i skolens opplæring i skriftforming etter krigen blitt analysert.

Resultatene i min undersøkelse gir klare indikasjoner på at særskrivning av sammensatte ord er en svært utbredt feiltype i elevtekster. Sammenholdt med tidligere rettskrivingsstudier taler mye for at feiltypen for alvor har slått gjennom etter krigen. Sammensetninger med substantiv som forledd eller etterledd og substantiv med sammensatte forledd er mest utsatt for særskrivning. Det kan ha sammenheng med ordlengde i og med at sammensetningene det her dreier seg om, alle er relativt lange. Et like slående trekk som variasjonen i særskrivingsfrekvens mellom de morfologiske kategoriene, er variasjonen i frekvens mellom ordene innenfor hver gruppe.

Spesielt intervjuet med de ti elevene gir et klart inntrykk av at avvikende særskrivning har sammenheng med at elevenes morfologiske kunnskaper ikke holder mål. Elevene særskrifer fordi de oppfatter sammensetningene som ordfraser, og/eller fordi de ikke alltid skriver i ett det de oppfatter som ett ord. Ordlengde nevnes som en av grunnene til oppdeling.

I mitt materiale peker skriftforming (skriftkvalitet og skrifttype) seg ut som den viktigste kritiske faktor i forhold til staveferdighet. Elever med en antatt flytende, automatisert håndskrift gjør signifikant færre stavefeil, inkludert særskrivingsfeil. Resultatene underbygger det som flere forskere har gitt uttrykk for: En flytende, automatisert håndskrift utvikler bevisstheten om ords stavemåte – og ordgrenser – i form av kinestetiske minnebilder.

For øvrig avtegner følgende bilde seg: Dyktige lesere (avkodere) leser i større grad bøker på fritida enn dårlige lesere, og de presterer også større staveferdighet i sin skriving. I kapittel seks argumenteres det for at skriftforming har større betydning som særskrivingsutløsende faktor på det aktuelle alderstrinnet enn informantenes lesevaner og leseferdigheter.

Ut fra resultatene kan det ikke utelukkes at innflytelsen fra engelske skrivenormer spiller med som særskrivingsutløsende faktor. Engelsk tale og skrift er i høy grad til stede i informantenes språklige omgivelser, men hvilken effekt dette har på utviklingen av deres ferdigheter i morsmålet, blir ikke målt instrumentelt i denne studien. Det virker ikke urimelig å anta at innflytelsen fra engelsk kan være betinget av i hvilken grad elevene har utviklet en beskyttende ballast i form av gode kunnskaper og ferdigheter i morsmålet.

I vurderinga av resultatene er det viktig å huske på at skriftspråklige ferdigheter forutsetter mestring av flere delferdigheter enn de som har vært innenfor synsfeltet i denne studien.

Referanser

- Allerup, P., Jansen, M., Johansen, J., Klewe, L., Kreiner, S. (1991). *Stavefærdighet – nu og for 11 år siden*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Andersen, T., Heltberg, E., Jensen, C., Olivarius, P., Stefansson, L. (1992). *Stavefejl. En undersøgelse af stavefejlsmønstre i gymnasiet*. København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Andreassen, R., Lie, A. & Bråten, I. (1997). Fritidslesing og ortografisk ferdighet hos norske tredje- og fjerdeklassinger. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk* 4/97, 164-172.
- Ansell, P., Kitchener, G. & Potter, S. (1994). *The dance of the Pen: Developing a cursive handwriting style for children*. Cheshire Unit for Pupil Assessment, Cheshire County Council (Educational Services).
- Arnbak, E. & Elbro, C. (1996): The Role of Morpheme Recognition and Morphological Awareness in Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, 209-240.
- Ask, S. (1996). Sår skrivning – ett språkligt eksem. *Svenskläraren* 1-1996, 26-27.
- Bakke, A.Aa. (1966). *Skrivning. Forskningsresultater, mål og midler*. Oslo: Halvorsen & Larsen A/S.
- Bakken, K. (1995). Leksikalisering av gammelnorske sammensetninger. I *Nordiske studier i leksikografi* 3 (= Rapport fra Konferanse om leksikografi i Norden, Reykjavik 7.-10. juni), 27-35.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk. 3. utgåva*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bergersen, H. (1935). *Morsmålsopplæringen. En undersøkelse av lærestoffet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bergersen, H. (1957): *Rettskrivningsfeil hos barn. Noen resultater av undersøkinger ved Oslo folkeskole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berninger, V. & Graham, S. (1998). Language by Hand: A Synthesis of a Decade of Research on Handwriting. *Handwriting Review*, vol. 12, 11-25
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (1996). *Statistikk for helsepersonell. – en innføringsbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Brown, G.D.A. & Ellis, N.C. (eds.) (1994): *Handbook of Spelling, Theory, Process and Intervention*. New York: John Wiley & Sons.
- Bruinsma, C. & Nieuwenhuis, C. (1991): A new method for the evaluation of handwritten material. I Wann, J., Wing, A.M. & Søvik, N. (ed.). *Development of Graphic Skills. Research Perspectives an Educational Implications*, 41-52. London: Academic Press.
- Brynildsen, R.K. (1929). Rettskrivingen. *Den Høiere Skole*, 31:1, 8-12.
- Bråten, I. (1994). *Skriftspråkets psykologi. Om forholdet mellom lesing og skriving*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Carney, E. (1994). *A Survey of English Spelling*. London: Routledge.
- Cederblad, C. (1941). *Bevårningsstävningen sedd i samband med ortografiens teoretiska, sociala och aktuella problem*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Chrystal, J-A. (1998). *Engelskan i svensk dagpress*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 74. Stockholm: Esselte Studium.
- Cripps, C. & Cox, R. (1996). *Joining the ABC. Teaching handwriting and spelling together*. (New edition). London: Ebenezer Baylis & Son Ltd.
- Dahlquist, A. & Henrysson, S. (1963). Om rättskrivning. Klassificering av fel i diagnostiska skrivprov. *Folkskolan: Svensk lärartidning* 17: 3, 26-30.
- Danielsen, T. (1998a). *Å lære å skrive. Lærerveiledning for løkkeskrift*. Tjøme: T - Forlaget.
- Danielsen, T. (1998b). *Rundskriv fra Institutt for nevropedagogikk, Tjøme til alle landets skolekontorer om skriveopplæringa*. Tjøme: T - Forlaget.
- Derwing, B.L., Smith, M.L. & Wiebe G.E. (1995). On the Role of Spelling in Morpheme Recognition: Experimental Studies with Children and Adults. I L. B. Feldman *Morphological Aspects of Language Processing*, 3-27. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale.
- Devenish, I. (1990). *English Influence on Norwegian Pop Music Language*. "Hovedfag" thesis, Department of British and American Studies, University of Oslo.
- Diderichsen, P. (1968). *Elementær Dansk Grammatik*. 3.udg. København: Gyldendal

- Dobloug, I. (1965). Hvilke rettskrivningsfeil gjør våre elever, og kan vi klassifisere feiltypene? *Vår Skole*, 51: 5, 76-78.
- Eklund, B. (1986). Om særskrivning av sammansatta ord. *Språkvård* 2-1986, 22-24.
- Evenshaug, O. & Hallen, O. (1991). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Feldman, M. de & Tarnopol, N. (1987): Handwriting and School Achievement: A Cross-Cultural Study. I Alston & Taylor, *Handwriting - Theory, Research and Practice*, 189-216. Worcester: Billing & Sons Ltd.
- Fischer, F.W., Shankweiler, D. & Liberman, I.Y. (1985). Spelling Proficiency and Sensitivity to Word Structure. *Journal of Memory and Language* Vol. 24: 423-441.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981): A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32, 365-387. Artikkelen er trykt i Bjørkvold & Penne (red) 1991. *Skriveteori*, 102-127. Oslo: LNU/J.W. Cappelens Forlag.
- Forsell, J., Hassler-Göransson, C. & Wagnsson, R. (1943). *Bör stavningen moderniseras?* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Fowler, A.E. & Liberman, I.Y. (1995). The Role of Phonology and Orthography in Morphological Awareness. I L. B. Feldman *Morphological Aspects of Language Processing*, 157-188. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publ. Hillsdale.
- Fransson, D. (1993). En brun hårig flicka. *Språkvård* 3-1993:14-19.
- Faarlund, J.T., Lie, S. & Vannebo, K.I. (1997): *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Graedler, A-L. & Johansson, S. (1995). *Rocka, Hipt, and Snacksy*: Some Aspects of English Influence on Present-Day Norwegian. I G. Melchers & B. Warren (ed.) *Studies in Anglistics*, 269- 287. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Grønli, G. (1990). *The Influence of English on Norwegian Advertising*. "Hovedfag" thesis, Department of British and American Studies, University of Oslo.
- Grøtvedt, P.N. (1929). Litt rettskrivningsstatistikk fra årets middelskoleeksamen i norsk. *Den Høiere skole*: 31:13, 427-431.
- Grøtvedt, P.N. (1930). Rettskrivningsstatistikk fra middelskoleeksamen 1930. *Den Høiere skole*: 32:13, 330-334.

- Hallencreutz, K. (1994). Särskrivning och andra skrivningar i elevspråk. *Svenskans beskrivning* 20, Lund University Press, 181-189.
- Harvey, C. & Henderson, S. (1997). Children`s handwriting in the first three years of school: consistency over time and its relationship to academic achievement. *Handwriting Review*, Vol. 11, 8-25.
- Hassler- Göransson, C. (1960). Folkskolelevernas stavning på 20-talet, 30-talet och 50-talet – några jämförelser. *Skola och samhälle* 41: 2, 33-54.
- Henry, M. (1988). Beyond Phonics: Integrated decoding and spelling instruction based on word origin and structure. *Annals of Dyslexia*, 38, 258-275.
- Hertzberg, F. & Vannebo, K.I. *Filologer, skrivfeil og "skrive feil"*, Aftenposten 1/10-95.
- Hoel, T. (1995). *Rettskrivingsnormaler – til hjelp eller til besvær?* Hovedfagsoppgave i nordisk språk og litteratur ved Høgskolen i Agder/Universitetet i Oslo høsten 1995.
- Hägerfelth, G. (1994). *Drömmar, Feltyper i elevuppsatser på temat "Drömmar", det centrala provet i svenska för elever på teoretiska gymnasielinjer läsåret 93/94*. Lunds Universitet, gruppen för svenskprov.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kaldhol, B. *Språkfeilene brer seg*. Aftenposten 12/10-95.
- Karlsdottir, R. (1996a). Print-script as Initial Handwriting Style I: effects on the development of handwriting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40:2, 161-174.
- Karlsdottir, R. (1996b). Print-script as Initial Handwriting Style II: effects on the development of reading and spelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40:3, 255-262.
- Keen, B. (1997). A Comparison of Two Programmes for Helping Spelling Development in a Classroom. *Handwriting Review*, vol. 11, 61-68.
- Kelso, J.A.S. & Clark, J.E. (eds.) (1982). *The development of movement control and co-ordination*. New York: Wiley.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug & Co.

- Kirke- og Undervisningsdepartementet (1939b). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Kirkpatrick, L. A. & Feeney, B. C. (1999). *A Simple Guide to SPSS for Windows, for Version 8.0*. London: Brooks/Cole Publishing Company.
- Knulst, W. & Kraaykamp, G. (1998). Trends in leisure reading: Forty years of research on reading in the Netherlands. *Poetics* 26 (1998), 21-41.
- Kommission für Rechtschreibfragen des Instituts für Deutsche Sprache. (1985). *Die Rechtschreibung des Deutschen und ihre Neuregelung*. (Sprache der Gegenwart 66). Mannheim - Düsseldorf : Schwann.
- Krashen, S.D. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Torrance: Laredo publishing c. Inc.
- Kristensen, M. (1920). *De store Begyndelsesbokstaver i Navneord*. København.
- Kulbrandstad, L.A. (1993). *Språkets Mønstre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kyrkje- og Undervisningsdepartementet (1939a). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Körner, R. (1939). Om felmarkering i svenska uppsatser. *Skola och samhälle* 20, 158-165.
- Lagerström, S. (1939). Vad stava vi i allmänhet fel på? *Pedagogisk Tidskrift* 75: 6, 174-183.
- Larsson, K. (1984). *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber Förlag.
- Lillestølen, R. (1996). Hukommelsens betydning ved spesifikke lærevansker. I A.H.Wold (red.) *Skriftspråkutvikling*. Cappelen Akademisk Forlag as. 249-282.
- Linder, N. (1886). *Regler och råd angående svenska språkets behandling i tal och skrift*. Stockholm.
- Ljung, M. (1988). *Skinheads, hackers & lama ankor: Engelskan i 80-talets svenska*. Stockholm: Bokförlaget Trevi.
- Lystad, M. (1994). *The Americanization of Norwegian Culture and Language Through American Films*. "Hovedfag" thesis, Department of British and American Studies, University of Oslo.
- Mojet, J. (1991). Characteristics of the developing handwriting skill in elementary education. I J.Wann, A.M.Wing & N.

- Søvik (ed.) *Development of Graphic Skills. Research Perspectives an Educational Implications*, 53-76. London: Academic Press.
- Moriggi, S.N. (1986). *Veiledning i skriftforming. 2. Utgave*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Myers, P.W. (1995). Ten Reference Points for Good Handwriting. *Handwriting Review*, Vol. 9: 99
- Mæland, A. F. & Karlsdottir, R. (1991). Development of reading, spelling, and writing skills from third to sixth grade in normal and dysgraphic schoolchildren. I J.Wann, A.M.Wing & N. Søvik (ed.) *Development of Graphic Skills. Research Perspectives an Educational Implications*, 179-189. London: Academic Press.
- Möller, L. (1996). Får man röka om det står "Rök fritt!"? *Språkvård* 3-1996: 26-30.
- Noesgaard, A. (1945). *Fejltyper i dansk Retskrivning*. København: Fr. Bagges klg. Hofbogtrykkeri.
- Olsen, O.A. (1995). Skrivefeil og skrive feil. *Aftenposten* 3-10-95.
- Pettersson, I. (1972). *Särskrivning: Analys av et språkfel. En undersökning av felaktig särskrivning av sammansatta ord hos mellanstadieelever*. Trebetygsuppsats, Nordiska Institutionen, Lund.
- Phelps, J., Stempel, L. & Speck, G. (1985). The children`s handwriting scale: A new diagnostic tool. *Journal of Educational Research* 79: 46-50.
- Porseby, A. (1996). Särskrivning i annonser. *Språkvård* 3-1996: 24-26.
- Rögnvaldsson, E. (1998). Informationsteknologien og små sprogsamfund. *Språk i Norden*, 82-93.
- Rønhovd, J. (1993). *Norsk morfologi*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Sakshaug, L. (1992). *Særskrivning av samansette ord i norsk*. Hovudoppgåve i nordisk språkvitenskap. Nordisk institutt. Univeritetet i Trondheim, AVH, hausten 92.
- Sandberg, A.-M. (1984). *Om säskrivning av sammansatta ord: uppsats inom moment 2, Svenska AC 1*. Umeå.
- Sandersen, V. (1983). *Skolestile og skriftsprognomen. En undersøgelse af udvalgte stile fra 9. Klasse og 4. Klasse*. Danmarks Lærerhøjskole. Holte.
- Sassoon, R. (1990). *Handwriting, a new perspective*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd..
- Sassoon, R. (1993): *The Art and Science of Handwriting*. Oxford: Intellect Books.

- Sassoon, R. (1994): A Decade and a Half in Handwriting. *Handwriting Review* 1994: 53-60.
- Senter for leseforskning (1995). *Leseprøve 1. Klasse, videregående skole. Prøveutgave. Bokmål*. Stavanger.
- Senter for leseforskning (1997a). *Kartlegging av leseferdighet 9. Klasse (tidligere 8. Klasse)*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Senter for leseforskning (1997b). *Kartlegging av leseferdighet 9. Klasse (tidligere 8. Klasse)*. *Lærerveiledning*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Sheffield, B. (1996). Handwriting: A Neglected Cornerstone of Literacy. *Annals of Dyslexia*, vol. 46, 21- 35.
- Sjøheim, A. E. (1994). *The Use of English on Norwegian Television*. . "Hovedfag" thesis, Department of British and American Studies, University of Oslo.
- Strømsø, H., Hagtvet, B., Lyster, S.A.H. & Rygvold, A-L. (1997a). *Lese- og skriveprøver for studenter på høyskole- og universitetsnivå*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Strømsø, H., Hagtvet, B., Lyster, S.A.H. & Rygvold, A-L. (1997b). *Lese- og skriveprøver for studenter på høyskole- og universitetsnivå. Veiledning*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Sætre, O. (1973). *Feiltyper i et utvalg ungdomsskolestiler*. Hovedoppgave (upubl.). Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Søvik, N. (1965). *Skrifttradisjon og skriftnormal*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søvik, N. (1991). Skriftforming og skriveopplæring. I I. Austad (red.), *Mening i tekst*. 1. utg., 255-275 Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Søvik, N. (1993). Development of children's writing performance: Some educational implications. In A.F. Kalverboer, B. Hopkins & R. Geuze (eds.), *Motor development in early and later childhood: Longitudinal approaches*, 229-246. ESF. Cambridge: University Press,
- Søvik, N. (1995). To What Extent is Writing Speed Related to Other Aspects of Handwriting? *Handwriting Review*, Vol. 9, 26-34.
- Søvik, N., Heggberget, M. & Samuelstuen, M. (1996a). Strategy-training related to children's text production. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 169-180.

- Søvik, N., Samuelstuen, M., Svara, K. & Lie, A. (1996b). The relationship between linguistic characteristics and reading/writing performance of Norwegian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 199-216.
- Torp, A. (1984). *Liker du Gammel Ost og Krum Kaga?* Språknytt nr.3-1984.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to Spell. A Study of First-Grade Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Valberg, I. (1990). "The Perfect Look": A Study of the Influence of English on Norwegian in the Area of Fashion and Beauty. "Hovedfag" thesis, Department of British and American Studies, University of Oslo.
- Vassenden, L. (1994). Språkleg nivåsenking - realitet eller myte? *ADH-serien* 73:17-34.
- Venås, K. (1990). *Norsk grammatikk. Nynorsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vikør L.S. (1988). *Har du hørt om Norsk Språk Råd?* Språknytt nr.4-1988.
- Werner, A. (1997). *Barn i fjernsynsalderen*. (Revidert utgave). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivings-studier II. Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever. Bd. 1-2*. Avhandling for den filosofiske doktorgraden. Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Aasen, B. (1995): *Skrivefeil – et nytt miljøproblem*. Aftenposten 11.08.95

Vedlegg

Vedlegg 1:

- Spørreskjema
- Ordkjeder
- Nonsensord
- Stillesing av tekst
- Orddiktat
- Setningsdiktat

Vedlegg 2: TABELLER

- Tabell 1-6
- Tabell 11-25
- Tabell 27-28

Vedlegg 3: Frekvensfordelinger for variablene

Odikt 1, Odikt 2, Sdikt 1, Sdikt 2 og Sdikt 3.

Vedlegg 4: Eksempler på elevbesvarelser med ulik skåre på variablene. Skriftkvalitet og Skrifttype.

VEDLEGG 1.1.

SPØRRESKJEMA OM LESE-OG SKRIVEVANER OG HOLDNINGER TIL LESING OG SKRIVING

Dersom ikke annet er nevnt i spørsmålet, kryss bare av for ett svaralternativ.

OPPVEKSTSTED: Skriv navnet på stedet/stedene du har vokst opp:

SKOLEBAKGRUNN: Skriv opp navnene på barneskolen(e) og ungdomsskolen(e) du har vært elev ved

1 Hvor godt liker du å lese?

- a Svært godt
- b Godt
- c Ikke så godt
- d Liker ikke å lese
- e Vet ikke

2 Hvor godt mener du selv at du leser?

- a Det går greit å lese
- b Jeg strever med lesing fordi jeg leser sent
- c Jeg strever med lesing fordi det er vanskelig å forstå det jeg leser
- d Jeg strever med lesing fordi det er vanskelig både å lese og å forstå
- e Vet ikke

3 Hvor viktig er det for deg å kunne lese godt?

- a Svært viktig
- b Viktig
- c Litt viktig
- d Ikke viktig
- e Vet ikke

4 Hvor godt liker du å lese bøker?

- a Svært godt
- b Godt
- c Ikke så godt
- d Liker ikke å lese bøker
- e Vet ikke

5 Har du lånt bøker på bibliotek eller skolebibliotek?

- a Ofte
- b Ganske ofte
- c Svært sjelden
- d Aldri
- e Vet ikke

6 Omtrent hvor mange bøker har du lest i fritiden den siste måneden?

- a Ingen
- b Mellom 1 og 5
- c Flere enn 5
- d Vet ikke

Husker du nøyaktig hvor mange bøker du har lest den siste måneden, skriver du tallet på linja til høyre. _____

7 Er det vanlig at du leser like mange bøker hver måned som det du har svart på spørsmål 6?

- a Ja
- b Vanligvis leser jeg flere bøker
- c Vanligvis leser jeg færre bøker
- d Det varierer
- e Vet ikke

8 Hva leser du mest i fritiden?

- a Bøker
- b Tegneserier
- c Aviser
- d Ukeblader
- e Ungdomsblader
- f Tidsskrift
- g Annonser og reklame
- h Vet ikke

Er det annet lesestoff du leser mest i fritiden, skriver du det på linja under.

9 Hvor godt liker du å skrive?

- a Svært godt
- b Godt
- c Ikke så godt
- d Liker ikke å skrive
- e Vet ikke

Hvilken hånd skriver du med?

- a Venstre
b Høyre

11 Hvor ofte skriver du i fritida?

- a Ofte
b Ganske ofte
c Svært sjelden
d Aldri
e Vet ikke

12 Hvor godt mener du selv at du skriver?
(Her kan du krysse av i flere svarruter!)

- a Jeg synes jeg skriver godt
b Det går greit å skrive
c Jeg strever med skriving fordi jeg gjør mange feil
d Jeg strever med skriving fordi jeg har vansker med å uttrykke meg
e Jeg strever med skriving fordi jeg skriver sakte
f Jeg strever med skriving fordi jeg skriver stygt
g Vet ikke

13 Hva slags skrifttyper lærte du i grunnskolen?

Kryss av for de skrifttypene du lærte.

- a Trykkskrift: *Skriften blir bedre med blekkpenn*
b Staveskrift: *Skriften blir bedre med blekkpenn*
c Løkkeskrift: *Skriften blir bedre med blekkpenn*

14 Bruker du noe av fritiden din på data?

- a Ofte
b Av og til
c Aldri
d Vet ikke

15 Hvor mye skriver du på data sammenlignet med vanlig håndskrift?

- a Jeg skriver mye mer på data enn for hånd
b Jeg skriver mer på data enn for hånd
c Jeg skriver omtrent like mye på data som for hånd
d Jeg skriver mindre på data enn for hånd
e Jeg skriver mye mindre på data enn for hånd
f Vet ikke

VEDLEGG 1.2

Seksjon for klinisk spesialpedagogikk,
 INSTITUTT FOR SPESIALPEDAGOGIKK, UiO.

HVER ORDKJEDE BESTÅR AV TRE VANLIGE
 ORD. DU SKAL MARKERE DE TRE ORDENE
 VED Å SETTE TO STREKER

ORDKJEDER

morheihus	seogtur	solvedår	gatefarbra	4
dagpilår	helbrevrøk	snøbåtku	radmusbad	8
syfathet	brunhulfet	servinby	vårspydrom	12
matfotnål	øremånetur	ropfredvet	planbenhøre	16
romknivben	apeblåbank	gatefrubok	kaffepelsgul	20
luskhubbond	oppkattløs	ålfluetelt	folkhestfri	24
urkakepose	ondmygg hull	grynliteslit	armflaskebly	28
gulgrynute	grisløpehest	tåmyrdefull	ryggdoktermur	32
vannbokaopp	langmånerive	smørhavfilm	stoppsovegul	36
papirvitenpil	dameflaggby	stuegransaks	liggegråsmil	40
årtomjente	matsyklarer	ølbuskoffer	brevsmørse	44
åpnekappesekk	ettdoktorfull	melkstyreløpe	markreddblir	48
mopedgravfin	partifredhår	revgaleolje	grøtgradingen	52
hoppbråkland	noenjulseks	underårhoste	svømmekremknagg	56

bospøkevind	dagnavnglass	slåbakrolig	mannbladsving	60
liteøverstbo	skapgladpinne	knivtomtrop	håphithest	64
ålmellomfram	prøvesmalfem	aldriryggeller	sistdatomotor	68
soldatsugeelv	trådfilmstol	slåtenkehet	pianofåmur	72
ringetivin	rekkefyrførst	språkpakkenyr	gladsistvask	76
elvpratring	slagtåkamp	dommerkroskrot	støpegranvask	80
medlemølgate	smalsysaft	krisedødelek	knebankpenner	84
vakkerryggskap	gaffelfiskskolen	statlefineste	stilmykttvekt	88
femaldrirøk	utnøbelkniv	stopphumørdø	vanngrusprøve	92
strengstellgrå	stekhjelpfat	snuvinktrinn	tåspeilsone	96
vesentristfalsk	lastlivalle	jaktnæretre	fiendefriførst	100
tolvfjærspurv	brørdårligbolle	elskeuglefram	ivrigsvinpave	104
busspostennød	tidaktivrød	snarttrordikt	kritiskellertann	108
sidehavsamle	fengselnebbgul	kranvarhare	tallmersist	112
hallklemmotor	saktebadbensin	kildetravelgro	spenttvilklo	116
driveærligandre	effekttapemin	ansiktbillett hull	herslutterdet	120

Seksjon for klinisk spesialpedagogikk,
INSTITUTT FOR SPESIALPEDAGOGIKK, UiO.

SETT EN RING RUNDT DET NONSENSORDET
SOM LYDER SOM ET RIKTIG ORD

NONSENSORD

1.	sgo	sog	spo	sap
2.	sitse	sbesi	sbise	sdise
3.	fisp	fisg	fesp	fasg
4.	sgrove	sprevi	sgrive	sprive
5.	slor	sdøl	sdef	stuk
6.	sloni	solge	sgole	snole
7.	jagt	jopt	japt	jats
8.	hesko	hosde	hoske	hesdo
9.	sapt	sgas	saps	sags
10.	kasde	kesda	keste	kasle
11.	vospe	vaspe	vasge	vespo
12.	sdul	sdor	slor	sdun
13.	vosne	vesge	vespe	vusge
14.	sdå	sdu	skå	sud
15.	hesgu	huspe	husge	hespu
16.	jæi	jøy	jai	jøi
17.	sgan	spap	spaj	sgap
18.	hisk	hesd	hesk	hisd
19.	sbann	slann	sdonn	skann

20.	kask	kosd	kols	kosk
21.	mæu	mau	miæ	mæi
22.	sgammel	spammel	sgimmel	spimmel
23.	sbige	sdegi	sdige	stipe
24.	ar	um	em	ær
25.	jank	jærn	jurn	jars
26.	fruks	fråsk	frask	fnåsk
27.	tinkt	kankt	hunkt	tonkt
28.	skringe	sbringe	skrunge	sbange
29.	vunn	vorr	varr	verr
30.	slare	sørde	styne	sdyre
31.	dær	tav	dar	tæn
32.	porkt	gankt	ponkt	grakt
33.	sdumme	sdimme	sterme	sdirme
34.	kårpe	kånge	tårpe	hånge
35.	væpnev	væjpne	vøpene	væjene
36.	åjle	alje	ålje	låje
37.	pennåmm	jennåmm	jånnemm	pårvemmm
38.	sdilfærði	sidflærði	stelærfdi	stelfardi

OPPGAVE 1:

TID: 5 min.

BRØD OG ROSENKÅL

Av Ebba Haslund

Vi er midt i september, den gygne måneden, innhøstningens tid.	10
Den viktigste grøden, kornet, er alt kjørt i hus her på Østlandet -	21
kornet, det dyrebare, som gir brød, nei omforlatels, dyrefor. Av det	32
kornet som har duvet på norske åkrer går 95% til (spille, dyrefor, mat).	45
Så rike er vi blitt her i landet. Vi importerer fra andre land det aller	60
meste av det korn som gir brød.	67
Det er noe eget med brødet. Det er blitt samlende symbol for all	80
vår føde. Det daglige brød er lik Mat.	88
Jeg er opplært til respekt for brødet. Min svenske mor fortalte	99
at når hun som barn mistet et (fat, bord, brødstykke) på gulvet, måtte	112
hun straks ta det opp, tørke av det og så kysse det. Der var ingen	127
mangel på mat i det hjemmet. En behøvde ikke spise noe som var falt	141
på gulvet. Men respekt måtte man vise når det gjaldt brød. -	152
Gudslånet, kalte de gamle det, og mintes svarte hungerår, da bark ble	164
blandet i melet, fordi det dyrebare kornet ikke strakk til. Takket være	176
(rikelig, liten, vår) import kan vi i dag gi kornet vårt til dyrene.	189
Sannelig, vi er kommet langt. Våre forfedre ville nok undret seg. Og	201
hvor overveldet ville ikke våre formødre vært ved synet av våre	212
bugnende bakerier. Hva de ville sagt til vår sløsing med Gudslånet, tør	224
jeg ikke tenke på, nå som daggamle hele og halve brød blir kastet i	238
(elva, dammen, søppeldunkene). Eventyret om piken som tråkket på	247
brødet rinner en i hu. Og i et annet helvete vil nok også vi havne, om	263
vi fortsetter å ture frem med vårt hovmodige sløseri.	272
Vi som er gamle nok til å ha opplevet okkupasjonstiden - og å,	284
så lei de unge er av høre om den! — vi husker det vonde, svarte brødet	299
og dets uheldige virkninger, for å si det pent. Likevel var det verste	312
ved dette brødet at rasjonene var for (store, svarte, små). Man minnes	324
Øverlands ord om maten i konsentrasjonsleiren: "Det er utrolig hvor	334
godt vondt mat smaker, når det bare er tilstrekkelig lite av den!"	346
Opplært som jeg er til respekt for brødet har jeg hatt vanskelig	358
for å kaste selv meget gammelt, muggent brød. Da heller strø det på	371

fuglebrettet slik at det iallfall kom noen av (Guds, våre, sine) mindre kresne skapninger til gode. Men etter at vi begynte med hjemmebakt brød, blir det ikke så mye som en skalk til overs til pipp-pippen. Det brød som er blitt knadd og eltet på vår egen kjøkkenbenk, det spiser vi opp til siste smule og tenker med dydsiret-forargelse på alle dem som kaster brød og således demonstrerer sin overflatiskhet og mangel på forståelse. Skjønt forståelse . . . Man sitter i (stolen, glasshus, drivhus) oftere enn man selv er klar over. Rosenkålen har i sommer åpnet mine øyne for det og gjort meg noe mindre hovmodig. (Så lenge det varer!)	383 394 408 422 435 445 454 467 480
Ikke for at jeg noensinne har kastet rosenkål! Men har jeg vist den tilbørlige respekt for de små, (grønne, røde, store) hodene? Åneida, så sent som ifjor hevdet jeg at prisen var ublu. Ikke skulle jeg betale kr. 7,50 for en pose med rosenkål. Jeg skulle dyrke den selv. Og det har jeg nå gjort og høstet rikelig, om ikke rosenkål, så iallfall smertelig erfaring.	492 502 516 529 543 545
I begynnelsen gikk det glatt. En frøpose til kr. 2,60 ble innkjøpt og et minidrivhus til adskillig mer. Frøene ble sådd i mars, og i april var (frøene, plantene, spirene) store nok til "omprikling" som det visstnok heter på fagsproget. Det ble uhorvelig mange av den ene posen. I alle våre vinduer sto potter med rosenkål. Ikke bare vi selv, men også våre barn og barnebarn skulle få nyte de lekke, små hodene til lammesteken. - I mai ble småplantene fraktet til en øy i Kragerøfjorden der vi i pakt med den grønne bølge nå dyrker jord. De ble plantet ut noe tettere enn angitt på (frøposen, størrelsen, fjernsyn): 32 i tallet, de kunne umulig leve opp allesammen, men det gjorde de og ble til en jungel av frodiggrønne kålplanter. Så enkelt var det! Bare å følge anvisningene på frøposen så noenlunde. Snart ville de små hodene sprute frem tett i tett oppover den tykke stilken. Seksti-sytti skulle det kunne bli på en enkelt plante. Spørsmålet var bare om det ville bli plass til all denne grøde i familiens (skjød, poser, dypfrysere). Antagelig ville vi bli nødt til å gi bort en del til våre bekjente. Kanskje vi kunne si det med rosenkål istedenfor med blomster. . .	557 571 581 592 605 618 629 642 653 666 679 690 701 714 726 741 750
En morgen da jeg lå på alle fire i åkeren og luket, oppdaget jeg at blad på rosenkålplantene var perforert av små, runde hull eller endog gnagd helt i stykker. Nærmere inspeksjon avslørte (dem, synderne, ofrene): mark på samtlige planter og i ulike stadier fra helt store lodne, brungylne kålormer til bittesmå, lysegrønne mark. Jeg satte straks i gang og "fjernet skadedyrene", det vil si jeg knuste dem	764 775 784 796 805 818

mellom tommel og pekefinger, ikke uten grøss. De største ble lagt på	830
en skål og servert pipp-pippen, som jo ikke lenger får brød. Derefter	842
sprøytet jeg hvert (tredje, grønne, eneste) kålblad, med	850
grønnsåpevann, mens to vakre hvite sommerfugler lekte sisten over	859
hodet på meg.	862
To dager etter kikket jeg for ordens skyld på en kålplante,	873
hvorpå jeg raskt tok hele runden. Mark i alle stadier og på hver eneste	887
plante. Det sto ingenting om mark på frøposen, så jeg måtte studere	899
den store (kålplanten, hageboken, kålmarken). Det fremgikk av	907
plansjene der at rosenkålen hadde en hel rekke fiender, hvorav de	918
vakre, hvite sommerfuglene var opphav til de verste storspiserne. Jeg	928
besluttet å kvele ondet i fødselen eller rettere eggene, og så begynte	940
min kamp mot kålmarken.	944
Den varte hele soñameren. For sikkerhets skyld fulgte jeg alle	954
de (miljøvennlige, tusen, dårlige) råd jeg kom over: sprøytet med	964
ekstrakt av tomatskudd og med neslevann på undersiden av	973
kålbladene. Ifølge hageboken var det der de bittesmå sitrongule eggene	983
ble lagt. Imidlertid viste det seg at våre sommerfugler jukset: de la egg	996
på oversiden også! Altså måtte det sprøytes både over og under.	1007
Treasker ble strødd mellom (dem, sommerfuglene, plantene). En mann	1016
i radio anbefalte naftalin og fluks ble møllkuler til kr. 7,50 pr. pose	1029
innkjøpt, knust og drysset rundt hver plante. Det måtte adskillige poser	1040
til, og det slo meg at 7,50 var den prisen pr. rosenkålpose som jeg	1054
hadde reagert så sterkt mot at jeg var begynt å dyrke selv. Men har	1068
man sagt A får man også si B. Altså strødde vi knuste (poser,	1081
møllkuler, planter) til åkeren dunstet som et gammeldags klesloft. To	1091
ganger i uken plukket jeg mark og egg mens ektefellen besørget	1102
sprøytingen. Det tok vel to timer pr. gang å avorme de toogtredve	1114
plantene, mens de vakre, hvite sommerfuglene flagresvevde over	1122
åkeren. Var det de samme som la stadig nye egg? Jeg innså at jeg	1136
visste altfor lite om (eggene, rosenkålens, kålsommerfuglens)	1143
kjønnsliv og reproduksjonsevne. Det var nok slikt en lærte på hage-	1154
bruksskoler. Og det streifet meg at jeg ofte hadde ergret meg over folk	1167
som i sin uforstand trodde at mitt yrke, det å skrive bøker, var noe en	1182
hvilken som helst amatør kunne greie om han bare hadde tid og lyst.	1193
Du får naturligvis inspirasjon til din (diktning, hage, venn), sa	1203
en som kom på besøk, når du ligger der og luker og tenker på dine	1218
diktede personer. Jeg så uforstående på ham. Alt jeg tenkte på i åkeren	1231

var kålmark. Forøvrig greier ikke jeg å bruke min hjerne intellektuelt,	1242
mens hendene mine utfører annet arbeid. Flagrer tankene som en hvit	1253
sommerfugl bort fra rengjøringen for eksempel, så (husker, glemmer,	1262
vet) en jo hvor en har gjort rent og risikerer å vaske den samme	1276
gulvflekken om igjen.	1279
Tilbake til rosenkålen. Femtende august høstet vi de første	1288
hodene. Det ble en ganske liten pose, og hodene var nok i minste	1301
laget, men de ble iallfall fravristet kålormen. Til dags dato har våre	1313
mange kålplanter gitt en meget (beskjeden, stor, verdifull) avling.	1322
Prisen per hode om en regner de rene omkostninger blir ikke så helt	1335
liten. Skulle en regne timelønn for det arbeid som var utført i åkeren,	1348
ville de små, grønne hodene vært verd sin vekt i gull.	1359
Men jeg gir ikke opp. Til neste vår stiller jeg med mer erfaring	1372
og mer kunnskap. Ved selvstudium kan en komme langt, om en bare	1384
går (hurtig, grundig, rett) til verks. Dessuten vet jeg om flere metoder	1396
som vi ennå ikke har prøvet. Med bistand fra familiens yngste akter	1408
jeg blant annet å innfange unge frosker og utplassere dem i kålåkeren	1420
samt skåler med vann for at de skal holde seg der og jakte på	1434
kålmarken i de lune sommernetter.	1439
Ett er sikkert: fra nå av kommer jeg til å se med nesten like stor	1454
(glede, sans, respekt) på rosenkål som på brød. Jeg kommer til å hilse	1467
med ærbødig undring hvert enkelt hode før jeg putter det i munnen -	1479
om jeg da har hjerte til å spise det. Selvsagt har jeg også fått noe mer	1495
forståelse for hagebruk, for småbrukeres og gartneres arbeid og	1504
Østfoldbøndenes protest mot maksimalprisen på poteter etter at	1512
tørkesommeren har (økt, høstet, redusert) avlingen til under det halve.	1522
Forståelse ja. Men jeg skal vokte meg for å snørte hånlige av dem som i	1537
sin uforstand kaster brød. Stakkars, uvitende mennesker, de vet jo ikke	1548
hva de gjør!	1551
Men det er det mange av oss som ikke gjør. Selv spiser jeg med	1565
velbehag kjøtt av dyr som er foret opp på korn mens halvparten av	1578
verdens mennesker (spiser, dyrker, mangler) det daglige brød.	1586
Rosenkålen har lært meg noe om det å sitte i glasshus blant annet. Og	1600
når jeg sier glasshus i denne forbindelse, da er det ikke noe	1616
hobbyveksthus jeg tenker på!	1620

(Lørdagskåseri i NRK, 18. september 1976. Her gjengitt etter *Født til klovn*, Aschehoug, 1977)

Neste prøve er en orddiktat. Jeg kommer til å lese opp en setning, og deretter si hvilke ord i setningen du skal skrive. Jeg skal gi deg et eksempel, men det trenger du ikke å skrive.

Dette er et eksempel. Skriv "eksempel".

VÆDLEGG 1.5

Nå starter jeg med det første ordet:

- | | |
|---|--|
| 1. Flagget vaiet i vinden. | Vaiet |
| 2. Det var fullt på toget. | Fullt |
| 3. De spiste på en god restaurant. | Restaurant |
| 4. Han skulle være vert for selskapet. | Vert |
| 5. Jernbanespor skal være parallelle. | Parallelle |
| 6. Hun måtte engasjere en advokat til å se på saken. | Engasjere |
| 7. Ola var en traust kår. | Traust |
| 8. Maleriet var eiendommelig. | Eiendommelig |
| 9. Foreleseren var professor. | Professor |
| 10. Han ville prøve å haike fra Oslo til Bergen. | Haike |
| 11. De kalte ham Drillo. | Kalte |
| 12. Hun trente på skøyter hver dag. | Skøyter |
| 13. Kongen fikk en hjertelig velkomst. | Hjertelig |
| 14. Han ville ikke la seg influere av reklamen. | Influere |
| 15. Pengene var en belønning for godt arbeid. | Belønning |
| 16. De syntes det var nifst å gå gjennom kirkegården. | Nifst |
| 17. Han ønsket å kartlegge kundenes sosioøkonomiske status. | Sosioøkonomiske |
| 18. Hun så en mørk skikkelse i taken. | Skikkelse. |
| 19. Du må gjemme deg i skapet. | Gjemme |
| 20. Rudolf Steiner grunnla antroposofien. | Antroposofien |
| 21. Brevet kom i en brun konvolutt. | Konvolutt |
| 22. En designer arbeider med formgivning. | Designer |
| 23. Blucher er et tysk krigsskip. | Krigsskip |
| 24. Det er mange skjær i sjøen. | Skjær |
| 25. Innen matematikk var de kommet til multiplikasjon. | Multiplikasjon |
| 26. De gikk i dekning for vinden. | Dekning |
| 27. Resultatet kom som et sjokk. | Sjokk |
| 28. Hun var fjern i blikket. | Fjern |
| 29. Argumentet var irrelevant. | Irrelevant |
| 30. Han ville bli ingeniør. | Ingeniør |
| 31. Jenta var alltid mørkkledd. | Mørkkledd |
| 32. I fengselet er det mange celler. | Celler. |
| 33. Naboen var nysgjerrig. | Nysgjerrig |
| 34. Jeg skal hviske deg noe i øret. | Hviske |
| 35. I mange land er homoseksualitet ikke akseptert. | Homoseksualitet |
| 36. OL var et vellykket arrangement. | Arrangement |
| 37. Dette er visstnok et vanskelig ord. | Visstnok |
| 38. Alle sølvgaflene var stjålet. | Sølv <u>Gaflene</u> SØLVGAFLENE |
| 39. Den dagen var det stygt vær. | Stygt |
| 40. Faklene brant sakte. | Faklene |
| 41. I Norge har vi ikke lenger tuberkulosesanatorier. | Tuberkulosesanatorier. |
| 42. Jeg lar meg ikke sjikanere av sjefen. | Sjikanere |
| 43. De ville reise bort en weekend. | Weekend |
| 44. De skyndte seg for å nå bussen. | Skyndte |

VEDLEGG 1.6.

Setningsdiktat

Periodene 1 – 5 er utformet som en sammenhengende fortelling, 6 – 16 er enkeltstående perioder uten innbyrdes sammenheng.

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

15. Elektroingeniøren, som var økonomiansvarlig i Vålerengas supporterklubb, ble innlagt på intensivavdelingen med hjerteflimmer etter en nestenulykke.
16. Da forhandlingsresultatet ble offentliggjort, uttrykte miljøvernministeren tvil om hvorvidt den nye klimaavtalen forutsatte strakstiltak.

VEDLEGG 2: TABELLER

Tabell 1: Deskriptiv statistikk: *Odikt 1, Odikt 2, Sdikt 1, Sdikt 2 og Sdikt 3*

Tabell 2a: Deskriptiv statistikk: AF-elevers staveferdigheter

Tabell 2b: Deskriptiv statistikk: YF-elevers staveferdigheter

Tabell 3: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever på AF og YF

Tabell 4: Signifikanstest (t-test) av forskjellen mellom gutter og jenter på variablene *Odikt 1, Sdikt1 og Sdikt 2*

Tabell 5: Signifikanstest (t-test) av forskjellen mellom gutters og jenters staveferdigheter på AF

Tabell 6: Signifikanstest (t-test) av forskjellen mellom gutters og jenters staveferdigheter på YF

Tabell 11: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med *mye* og elever med *litt/ingen* på variabelen *Boklesing*

Tabell 12: Korrelasjoner mellom variabler som måler leseferdighet og staveferdighet

Tabell 13: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i leseferdighet mellom elever med *mye* og elever med *litt/ingen* på variabelen *Boklesing*

Tabell 14: Signifikant (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med ulikt lesestoff i fritida

Tabell 15a: Informantenes fordeling på *Skriftkvalitet*

Tabell 15b: Informantenes fordeling på *Skrifttype*

Tabell 16: Informantenes fordeling på *Skriftkvalitet* betinget av *skrifttype*

Tabell 17a: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med *Svært god* og elever med *Dårlig* på variabelen *Skriftkvalitet*

Tabell 17b: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med *Svært god* og *God* og elever med *Mindre god* og *Dårlig* på variabelen *Skriftkvalitet*

Tabell 18a: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med løkkeskrift og elever med trykkskrift

Tabell 18b: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med sammenhengende skrift og elever med usammenhengende skrift

Tabell 19: Særskrivingsfeil, målt ved aritmetisk gjennomsnitt, fordelt etter skrifttype

Tabell 20: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med sammenhengende skrift og skriftkvalitet *Svært god* eller *God* og elever med usammenhengende skrift og skriftkvalitet *Mindre god* eller *Dårlig*

Tabell 21: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom venstrehandsskrivere og høyrehandsskrivere

Tabell 22: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever som skriver henholdsvis *mye mer* (m.mer) og *mye mindre* (m.mindre) på data enn for hånd

Tabell 23: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom informantgrupper med antatt nokså lik skrivemengde, men med ulik bruk av data i forhold til skrijving for hånd

Tabell 24: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom AF-elever med *mye mer* eller *mer* skrijving på data enn for hånd og AF-elever med *mye mindre* skrijving på data enn for hånd

Tabell 25: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom informantgrupper med skåren *litt/ingen* på variabelen *Boklesing*, men med ulik bruk av data i forhold til skrijving for hånd

Tabell 27: Kryssfordeling av informantenes skårer på variablene *Skriftkvalitet* og *Boklesing* med tilhørende kjikvadrattest av sammenhengen mellom de to variablene

Tabell 28a: Fordeling av AF-elevene og YF-elevene på variabelen *Boklesing*

Tabell 28b: Fordeling av AF-elevene og YF-elevene på variabelen *Skriftkvalitet*

Tabell 28c: Fordeling av AF-elevene og YF-elevene på variabelen *Skrifttype*

TABELLFORKORTINGER

N	= antall observasjoner
M	= aritmetisk gjennomsnitt
Md	= median
Sd	= standardavvik
Maks	= maksimumsverdi
Min	= minimumsverdi
Sig	= signifikansnivå
t	= verdi på t-fordelingen
df	= antall frihetsgrader

Tabell 1: Deskriptiv statistikk: Odikt 1, Odikt 2, Sdikt 1, Sdikt 2 og Sdikt 3

	<i>Odikt 1</i>	<i>Odikt 2</i>	<i>Sdikt 1</i>	<i>Ssikt 2</i>	<i>Sdikt 3</i>
N	196	196	190	190	190
M	10,10	0,51	17,11	20,54	1,94
Md	9,00	0,00	11,00	16,00	1,00
Sd	7,59	0,99	16,30	17,18	3,42
Min	0	0	0	1	0
Maks	37	6	69	104	27

Tabell 2a: Deskriptiv statistikk: AF-elevers staveferdigheter

	<i>Odikt 1</i>	<i>Odikt 2</i>	<i>Sdikt 1</i>	<i>Sdikt 2</i>	<i>Sdikt 3</i>
N	79	79	78	78	78
M	7,00	0,25	9,94	12,79	2,59
Md	5,00	0,00	6,00	10,00	1,00
Sd	6,00	0,54	11,18	9,12	4,21
Min	0	0	0	1	0
Maks	32	2	47	43	27

Tabell 2b: Deskriptiv statistikk: YF-elevers staveferdigheter

	<i>Odikt 1</i>	<i>Odikt 2</i>	<i>Sdikt 1</i>	<i>Sdikt 2</i>	<i>Sdikt 3</i>
N	117	117	112	112	112
M	12,20	0,68	22,11	25,93	1,48
Md	11,00	0,00	18,00	20,00	0,00
Sd	7,85	1,17	17,45	19,32	2,67
Min	0	0	0	4	0
Maks	37	6	69	104	16

Tabell 3: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever på AF og YF

	St.retn.	N	M	Sd	t	df	Sig
<i>Odikt 1</i>	AF	79	7,00	6,00	-4,981	194	0,000
	YF	117	12,20	7,85			
<i>Sdikt 1</i>	AF	78	9,94	11,18	-5,432	188	0,000
	YF	112	22,11	17,45			
<i>Sdikt 2</i>	AF	78	12,79	9,12	-5,581	188	0,000
	YF	112	25,93	19,32			

Tabell 4: Signifikanstest (t-test) av forskjellen mellom gutter og jenter på variablene *Odikt 1, Sdikt 1* og *Sdikt 2*

	Kjønn	N	M	Sd	t	df	Sig
<i>Odikt 1</i>	gutt	91	11,88	8,18	3,120	194	0,002
	jente	105	8,56	6,71			
<i>Sdikt 1</i>	gutt	86	20,17	17,92	2,385	188	0,018
	jente	104	14,58	14,43			
<i>Sdikt 2</i>	gutt	86	25,29	19,79	3,575	188	0,000
	jente	104	16,61	13,56			

Tabell 5: Signifikanstest (t-test) av forskjellen mellom gutters og jenters staveferdigheter på AF

	Kjønn	N	M	Sd	t	df	Sig
<i>Odikt 1</i>	gutt	34	8,82	6,72	2,420	77	0,018
	jente	45	5,62	5,05			
<i>Sdikt 1</i>	gutt	33	12,67	14,07	1,878	76	0,064
	jente	45	7,93	8,05			
<i>Sdikt 2</i>	gutt	33	15,00	10,85	1,857	76	0,067
	jente	45	11,18	7,33			

Tabell 6: Signifikanstest (t-test) av forskjellen mellom gutters og jenters staveferdigheter på YF

	Kjønn	N	M	Sd	t	df	Sig
<i>Odikt 1</i>	gutt	57	13,70	8,47	2,049	115	0,043
	jente	60	10,77	6,98			
<i>Sdikt 1</i>	gutt	53	24,85	18,58	1,587	110	0,115
	jente	59	19,64	16,12			
<i>Sdikt 2</i>	gutt	53	31,70	21,42	3,109	110	0,002
	jente	59	20,75	15,67			

Tabell 11: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med *mye* og elever med *litt/ingen* på variabelen *Boklesing*

	Boklesing	N	M	Sd	t	df	Sig
<i>Odikt 1</i>	mye	31	6,55	5,67	-3,317	104	0,001
	litt/ingen	75	11,95	8,28			
<i>Sdikt 1</i>	mye	31	12,74	15,17	-2,098	100	0,038
	litt/ingen	71	20,54	18,08			
<i>Sdikt 2</i>	mye	31	13,06	10,54	-3,368	100	0,001
	litt/ingen	71	26,28	20,67			

Tabell 12: Korrelasjoner mellom variabler som måler leseferdighet og staveferdighet

** Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå (tosidig).

Stillesing: ant. rette ord i tabellen skal være *Stillesing: ant. leste ord (Les 1)*

		Ordkjeder: ant. rette markeringer	Nonsensord: ant. rette markeringer	Stillesing: ant. rette ord	Stillesing: ant. rette markeringer	Orddiktat: ant. rettskr.feil eks. særskr.	Setningsdiktat: særskr. av sms. ord	Setningsdiktat: rettskr.feil eks. særskr.
Ordkjeder: ant. rette markeringer	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1,000 ,000 195	,520** ,000 195	,304** ,000 194	,412** ,000 194	-,561** ,000 195	-,357** ,000 190	-,599** ,000 190
Nonsensord: ant. rette markeringer	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,520** ,000 195	1,000 ,000 196	,196** ,006 195	,303** ,000 195	-,483** ,000 196	-,351** ,000 190	-,400** ,000 190
Stillesing: ant. rette ord	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,304** ,000 194	,196** ,006 195	1,000 ,000 195	,799** ,000 195	-,291** ,000 195	-,140 ,054 189	-,294** ,000 189
Stillesing: ant. rette markeringer	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,412** ,000 194	,303** ,000 195	,799** ,000 195	1,000 ,000 195	-,481** ,000 195	-,356** ,000 189	-,499** ,000 189
Orddiktat: ant. rettskr.feil eks. særskr.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,561** ,000 195	-,483** ,000 196	-,291** ,000 195	-,481** ,000 195	1,000 ,000 196	,621** ,000 190	,877** ,000 190
Setningsdiktat: særskr. av sms. ord	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,357** ,000 190	-,351** ,000 190	-,140 ,054 189	-,356** ,000 189	,621** ,000 190	1,000 ,000 190	,645** ,000 190
Setningsdiktat: rettskr.feil eks. særskr.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,599** ,000 190	-,400** ,000 190	-,294** ,000 189	-,499** ,000 189	,877** ,000 190	,645** ,000 190	1,000 ,000 190

Tabell 13: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i leseferdighet mellom elever med *mye* og elever med *litt/ingen* på variabelen *Boklesing*

	Boklesing	N	M	Sd	t	df	Sig
Ordkj	mye	31	55,26	9,08	3,386	104	0,001
	litt/ingen	75	46,96	12,32			
Nons	mye	31	23,74	7,51	2,516	104	0,013
	litt/ingen	75	19,08	9,11			
Les 1	mye	31	1002,32	264,15	1,549	104	0,124
	litt/ingen	75	904,96	305,79			
Les 2	mye	31	13,39	4,51	4,925	104	0,000
	litt/ingen	75	9,17	3,78			

Tabell 14: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med ulikt lesestoff i fritida

SP 8 = 1 = informanter med skåre *Bøker* eller *Div. m. Bøker*

SP 8 = 2 = øvrige informanter unntatt informanter med skåre *Vet ikke*

	SP 8	N	M	Sd	t	df	Sig
Odiikt 1	1	53	9,13	7,64	-1,142	191	0,255
	2	140	10,53	7,56			
Sdiikt 1	1	52	15,98	17,59	-0,636	185	0,526
	2	135	17,68	15,90			
Sdiikt 2	1	52	17,23	16,18	-1,657	185	0,099
	2	135	21,87	17,49			

Tabell 15a: Informantenes fordeling på *Skriftkvalitet*

Skriftkvalitet	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Svært god	22	11,2	11,2
God	90	45,9	57,1
Mindre god	56	28,6	85,7
Dårlig	28	14,3	100,0
	196	100,0	

Tabell 15b: Informantenes fordeling på *Skrifttype*

Skrifttype	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Løkkeskrift	22	11,2	11,2
Stavskrift eller stavskrift og løkkeskrift	39	19,9	31,1
Trykkskrift og kursiv	95	48,5	79,6
Trykkskrift	40	20,4	100,0
	196	100,0	

Tabell 16: Informantenes fordeling på skriftkvalitet betinget av skrifttype

Skrifttype 1 = tilnærmet ren løkkeskrift

Skrifttype 2 = staveskrift eller en kombinasjon av stavskrift og løkkeskrift

Skrifttype 3 = kombinasjon av trykkskrift og kursiv

Skrifttype 4 = tilnærmet ren trykkskrift

	SKRIFTTYPE				smh.skr.	ikke-smh.skr
	1	2	3	4	1+2	3+4
Skriftkval	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Svært god	0 (0,0)	7 (19,4)	8 (8,6)	7 (17,9)	7 (12,0)	15 (11,4)
God	9 (40,9)	12 (33,3)	47 (50,5)	21 (53,8)	21 (36,2)	68 (51,5)
Mindre god	7 (31,9)	12 (33,3)	31 (33,3)	5 (12,8)	19 (32,8)	36 (27,3)
Dårlig	6 (27,3)	5 (13,9)	7 (7,5)	6 (15,4)	11 (19,0)	13 (9,8)
	22 (100,0)	36 (100,0)	93 (100,0)	39 (100,0)	58 (100,0)	132 (100,0)

I tabellen over inngår informantene som har fullført setningsdiktaten, dvs. N totalt = 190.

Tabell 17a: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med Svært god og elever med Dårlig på variabelen Skriftkvalitet

	Skr.kval.	N	M	Sd	t	df	Sig
Odikt 1	Svært god	22	5,82	5,08	-4,658	48	0,000
	Dårlig	28	16,25	9,48			
Sdikt 1	Svært god	22	6,55	8,58	-4,769	44	0,000
	Dårlig	24	28,54	20,00			
Sdikt 2	Svært god	22	11,36	7,64	-4,935	44	0,000
	Dårlig	24	37,58	23,80			

Tabell 17b: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med Svært god og God og elever med Mindre god og Dårlig på variabelen Skriftkvalitet

Skriftkvalitet = 1 = Svært god eller God

Skriftkvalitet = 2 = Mindre god eller Dårlig

	Skr.kval.	N	M	Sd	t	df	Sig
Odikt 1	1	112	8,04	6,60	-4,604	194	0,000
	2	84	12,85	7,98			
Sdikt 1	1	111	12,68	14,22	-4,686	188	0,000
	2	79	23,34	17,07			
Sdikt 2	1	111	15,68	13,29	-4,896	188	0,000
	2	79	27,37	19,63			

Tabell 18a: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med løkkeskrift og elever med trykkskrift

	Skrifttype	N	M	Sd	t	df	Sig
Odikt 1	Løkkeskr.	22	9,09	8,30	-1,266	60	0,210
	Trykkskr.	40	12,05	9,06			
Sdikt 1	Løkkeskr.	22	10,05	12,52	-2,081	59	0,042
	Trykkskr.	39	19,51	19,11			
Sdikt 2	Løkkeskr.	22	20,27	22,18	-0,812	59	0,420
	Trykkskr.	39	24,92	21,09			

Tabell 18b: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med sammenhengende skrift og elever med usammenhengende skrift

Sammenhengende skrift = 1 = løkkeskrift eller stavskrift eller en kombinasjon av løkkeskrift og stavskrift

Usammenhengende skrift = 2 = trykkskrift eller en kombinasjon av trykkskrift og kursiv

	Skrifttype	N	M	Sd	t	df	Sig
Odikt 1	1	61	10,52	8,61	0,523	194	0,602
	2	135	9,91	7,11			
Sdikt 1	1	58	14,22	14,85	-1,625	188	0,106
	2	132	18,38	16,79			
Sdikt 2	1	58	21,52	20,18	0,520	188	0,603
	2	132	20,11	15,75			

Tabell 19: Særskrivingsfeil, målt ved aritmetisk gjennomsnitt, fordelt etter skrifttype:

Skrifttype 1 = tilnærmet ren løkkeskrift

Skrifttype 2 = staveskrift eller en kombinasjon av stavskrift og løkkeskrift

Skrifttype 3 = kombinasjon av trykkskrift og kursiv

Skrifttype 4 = tilnærmet ren trykkskrift

Skrifttype	N	M	Sd
1	22	10,05	12,52
2	36	16,78	15,73
3	93	17,90	15,81
4	39	19,51	19,11

Tabell 20: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever med sammenhengende skrift og skriftkvalitet *Svært god* eller *God* og elever med usammenhengende skrift og skriftkvalitet *Mindre god* eller *Dårlig*

SKRFO = 1 = informanter med skrifttype 1 eller 2 og skriftkvalitet *Svært god* eller *God*

SKRFO = 2 = informanter med skrifttype 3 eller 4 og skriftkvalitet *Mindre god* eller *Dårlig*

	SKRFO	N	M	Sd	t	df	Sig
Odikt 1	1	28	6,14	6,29	-3,480	77	0,001
	2	51	11,94	7,48			
Sdikt 1	1	28	8,86	13,47	-4,319	75	0,000
	2	49	25,86	18,15			
Sdikt 2	1	28	12,36	11,22	-3,655	75	0,000
	2	49	25,71	17,35			

Tabell 21: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom venstrehåndsskrivere og høyrehåndsskrivere

	Skr.hånd	N	M	Sd	t	df	Sig
Odikt 1	Venstre	26	9,23	7,46	-0,628	194	0,531
	Høyre	170	10,24	7,62			
Sdikt 1	Venstre	24	17,29	16,56	0,058	188	0,954
	Høyre	166	17,08	16,31			
Sdikt 2	Venstre	24	18,38	13,53	-0,658	188	0,511
	Høyre	166	20,85	17,66			

Tabell 22: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom elever som skriver henholdsvis *mye mer* (m.mer) og *mye mindre* (m.mindre) på data enn for hånd

		N	M	Sd	t	df	Sig
Odikt 1	m.mer	22	10,62	7,54	0,297	79	0,768
	m.mindre	55	10,11	7,00			
Sdikt 1	m.mer	24	20,25	20,60	0,947	75	0,347
	m.mindre	53	16,30	15,04			
Sdikt 2	m.mer	24	20,63	15,39	-0,128	75	0,898
	m.mindre	53	21,13	16,32			

Tabell 23: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom informantgrupper med antatt nokså lik skrivemengde, men med ulik bruk av data i forhold til skriving for hånd

SP 15 = 1 = informanter med *mye mer* eller *mer* skriving på data enn for hånd

SP 15 = 2 = informanter med *mye mindre* skriving på data enn for hånd

	SP 15	N	M	Sd	t	df	Sig
Odikt 1	1	22	8,73	6,10	-0,277	57	0,783
	2	37	9,22	6,81			
Sdikt 1	1	20	14,65	15,71	-0,500	54	0,619
	2	36	16,83	15,61			
Sdikt 2	1	20	15,25	8,32	-1,070	54	0,289
	2	36	19,69	17,45			

Tabell 24: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom AF-elever med *mye mer* eller *mer* skriving på data enn for hånd og AF-elever med *mye mindre* skriving på data enn for hånd

1 = informanter med *mye mer* eller *mer* skriving på data enn for hånd

2 = informanter med *mye mindre* skriving på data enn for hånd

	AF	N	M	Sd	t	df	Sig
Odikt 1	1	19	9,63	7,14	1,709	34	0,097
	2	17	6,06	5,10			
Sdikt 1	1	18	11,56	13,87	1,192	33	0,242
	2	17	7,12	6,74			
Sdikt 2	1	18	14,28	8,99	0,499	33	0,621
	2	17	12,82	8,21			

Tabell 25: Signifikanstest (t-test) av forskjellen i staveferdighet mellom informantgrupper med skåren *litt/ingen* på variabelen *Boklesing*, men med ulik bruk av data i forhold til skriving for hånd

1 = informanter med *mye mer* eller *mer* skriving på data enn for hånd

2 = informanter med *mye mindre* skriving på data enn for hånd

		N	M	Sd	t	df	Sig
Odikt 1	1	20	10,25	6,64	0,010	40	0,992
	2	22	10,23	7,58			
Sdikt 1	1	18	20,06	24,36	0,551	36	0,585
	2	20	16,40	16,09			
Sdikt 2	1	18	20,11	14,36	-0,401	36	0,691
	2	20	22,05	15,35			

Tabell 27: Prosentuert kryssfordeling av informantenes skårer på variablene *Boklesing* og *Skriftkvalitet*

N totalt = 180. 16 informanter med skåre *Vet ikke* på variabelen *Boklesing* er ikke medregnet.

SKRIFTKVALITET					
BOKLESING	Svært god	God	Mindre god	Dårlig	Totalt
MYE					
% innenfor Boklesing	19,4	61,3	19,4	0,0	100,0
% innenfor Skriftkvalitet	31,6	22,6	12,0	0,0	17,2
NOE					
% innenfor Boklesing	13,5	52,7	23,0	10,8	100,0
% innenfor Skriftkvalitet	52,6	46,4	34,0	29,6	41,1
LITT/INGEN					
% innenfor Boklesing	4,0	34,7	36,0	25,3	100,0
% innenfor Skriftkvalitet	15,8	31,0	54,0	70,4	41,7
Totalt					
% innenfor Boklesing	10,6	46,7	27,8	15,0	100,0
% innenfor Skriftkvalitet	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kjikkvadrattest

	N	Kjikkvadratet	df	p-verdi
Boklesing mot Skriftkvalitet	180	24,340*	6	0,000

* To celler (16,7%) har forventet N-verdi mindre enn fem.

Tabell 28a: Fordeling av AF-elevene og YF-elevene på variabelen *Boklesing*

Boklesing	AF-elever			YF-elever		
	Frekvens	Prosent	Kum.prosent	Frekvens	Prosent	Kum.prosent
Mye	20	25,3	25,3	11	9,4	9,4
Noe	33	41,8	67,1	41	35,0	44,4
Litt/Ingen	21	26,6	93,7	54	46,2	90,6
Vet ikke	5	6,3	100,0	11	9,4	100,0
Totalt	79	100,0		117	100,0	

Tabell 28b: Fordeling av AF-elevene og YF-elevene på variabelen *Skriftkvalitet*

Skr.kvalitet	AF-elever			YF-elever		
	Frekvens	Prosent	Kum.prosent	Frekvens	Prosent	Kum.prosent
Svært god	11	13,9	13,9	11	9,4	9,4
God	45	57	70,9	45	38,5	47,9
Mindre god	17	21,5	92,4	39	33,3	81,2
Dårlig	6	7,6	100,0	22	18,8	100,0
Total	79	100,0		117	100,0	

Tabell 28c: Fordeling av AF-elevene og YF-elevene på variabelen *Skrifttype*

Skrifttype 1 = tilnærmet ren løkkeskrift

Skrifttype 2 = stavskrift eller en kombinasjon av stavskrift og løkkeskrift

Skrifttype 3 = kombinasjon av trykkskrift og kursiv

Skrifttype 4 = tilnærmet ren trykkskrift

Skrifttype	AF-elever			YF-elever		
	Frekvens	Prosent	Kum.prosent	Frekvens	Prosent	Kum.prosent
1	10	12,7	12,7	12	10,3	10,3
2	19	24,1	36,7	20	17,1	27,4
3	36	45,6	82,3	59	50,4	77,8
4	14	17,7	100,0	26	22,2	100,0
Totalt	79	100,0		117	100,0	

Orddiktat: ant. rettskr.feil eks. særskr.

VEDLEGG 3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	9	4,6	4,6	4,6
1	8	4,1	4,1	8,7
2	13	6,6	6,6	15,3
3	9	4,6	4,6	19,9
4	23	11,7	11,7	31,6
5	8	4,1	4,1	35,7
6	8	4,1	4,1	39,8
7	5	2,6	2,6	42,3
8	8	4,1	4,1	46,4
9	9	4,6	4,6	51,0
10	14	7,1	7,1	58,2
11	11	5,6	5,6	63,8
12	6	3,1	3,1	66,8
13	7	3,6	3,6	70,4
14	7	3,6	3,6	74,0
15	7	3,6	3,6	77,6
16	10	5,1	5,1	82,7
17	5	2,6	2,6	85,2
18	4	2,0	2,0	87,2
19	5	2,6	2,6	89,8
20	1	,5	,5	90,3
21	2	1,0	1,0	91,3
22	2	1,0	1,0	92,3
23	3	1,5	1,5	93,9
24	2	1,0	1,0	94,9
25	1	,5	,5	95,4
27	2	1,0	1,0	96,4
28	2	1,0	1,0	97,4
30	1	,5	,5	98,0
31	1	,5	,5	98,5
32	2	1,0	1,0	99,5
37	1	,5	,5	100,0
Total	196	100,0	100,0	

Orddiktat: særskr. av sms. ord

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	137	69,9	69,9	69,9
1	37	18,9	18,9	88,8
2	10	5,1	5,1	93,9
3	8	4,1	4,1	98,0
4	2	1,0	1,0	99,0
5	1	,5	,5	99,5
6	1	,5	,5	100,0
Total	196	100,0	100,0	

Setningsdiktat: særskr. av sms. ord

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	1,5	1,6	1,6
	1	11	5,6	5,8	7,4
	2	22	11,2	11,6	18,9
	3	7	3,6	3,7	22,6
	4	10	5,1	5,3	27,9
	5	8	4,1	4,2	32,1
	6	6	3,1	3,2	35,3
	7	5	2,6	2,6	37,9
	8	8	4,1	4,2	42,1
	9	5	2,6	2,6	44,7
	10	7	3,6	3,7	48,4
	11	4	2,0	2,1	50,5
	12	2	1,0	1,1	51,6
	13	5	2,6	2,6	54,2
	14	4	2,0	2,1	56,3
	15	3	1,5	1,6	57,9
	16	5	2,6	2,6	60,5
	17	2	1,0	1,1	61,6
	18	5	2,6	2,6	64,2
	19	1	,5	,5	64,7
	20	3	1,5	1,6	66,3
	21	3	1,5	1,6	67,9
	22	2	1,0	1,1	68,9
	23	6	3,1	3,2	72,1
	25	5	2,6	2,6	74,7
	26	3	1,5	1,6	76,3
	27	1	,5	,5	76,8
	28	1	,5	,5	77,4
	29	2	1,0	1,1	78,4
	30	3	1,5	1,6	80,0
	31	5	2,6	2,6	82,6
	32	1	,5	,5	83,2
	33	1	,5	,5	83,7
	34	2	1,0	1,1	84,7
	36	1	,5	,5	85,3
	37	2	1,0	1,1	86,3
	38	1	,5	,5	86,8
	39	2	1,0	1,1	87,9
	40	3	1,5	1,6	89,5
	41	1	,5	,5	90,0
	42	1	,5	,5	90,5
	43	1	,5	,5	91,1
	44	2	1,0	1,1	92,1
	45	1	,5	,5	92,6
	46	1	,5	,5	93,2
	47	2	1,0	1,1	94,2
	49	1	,5	,5	94,7
	51	2	1,0	1,1	95,8
	52	1	,5	,5	96,3
	53	1	,5	,5	96,8
	55	1	,5	,5	97,4
	64	1	,5	,5	97,9

Setningsdiktat: særskr. av sms. ord

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	65	1	,5	,5	98,4
	67	1	,5	,5	98,9
	68	1	,5	,5	99,5
	69	1	,5	,5	100,0
	Total	190	96,9	100,0	
Missing	System	6	3,1		
Total		196	100,0		

Setningsdiktat: rettskr.feil eks. særskr.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,5	,5	,5
	2	3	1,5	1,6	2,1
	3	4	2,0	2,1	4,2
	4	7	3,6	3,7	7,9
	5	6	3,1	3,2	11,1
	6	8	4,1	4,2	15,3
	7	12	6,1	6,3	21,6
	8	9	4,6	4,7	26,3
	9	6	3,1	3,2	29,5
	10	6	3,1	3,2	32,6
	11	6	3,1	3,2	35,8
	12	4	2,0	2,1	37,9
	13	7	3,6	3,7	41,6
	14	4	2,0	2,1	43,7
	15	7	3,6	3,7	47,4
	16	6	3,1	3,2	50,5
	17	9	4,6	4,7	55,3
	18	2	1,0	1,1	56,3
	19	9	4,6	4,7	61,1
	20	5	2,6	2,6	63,7
	21	4	2,0	2,1	65,8
	22	4	2,0	2,1	67,9
	23	5	2,6	2,6	70,5
	24	2	1,0	1,1	71,6
	25	3	1,5	1,6	73,2
	26	3	1,5	1,6	74,7
	27	2	1,0	1,1	75,8
	28	1	,5	,5	76,3
	29	3	1,5	1,6	77,9
	30	4	2,0	2,1	80,0
	31	1	,5	,5	80,5
	32	4	2,0	2,1	82,6
	33	2	1,0	1,1	83,7
	34	2	1,0	1,1	84,7
	35	2	1,0	1,1	85,8
	36	2	1,0	1,1	86,8
	38	1	,5	,5	87,4
	39	1	,5	,5	87,9
	40	2	1,0	1,1	88,9
	42	1	,5	,5	89,5

Setningsdiktat: rettskr.feil eks. særskr.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	43	3	1,5	1,6	91,1
	46	1	,5	,5	91,6
	47	3	1,5	1,6	93,2
	48	3	1,5	1,6	94,7
	51	2	1,0	1,1	95,8
	54	1	,5	,5	96,3
	56	1	,5	,5	96,8
	61	1	,5	,5	97,4
	71	1	,5	,5	97,9
	78	1	,5	,5	98,4
	86	1	,5	,5	98,9
	102	1	,5	,5	99,5
	104	1	,5	,5	100,0
	Total		190	96,9	100,0
Missing System		6	3,1		
Total		196	100,0		

Setningsdiktat: sms. ord oppdelt med bindestrek

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	86	43,9	45,3	45,3
	1	41	20,9	21,6	66,8
	2	23	11,7	12,1	78,9
	3	11	5,6	5,8	84,7
	4	4	2,0	2,1	86,8
	5	2	1,0	1,1	87,9
	6	3	1,5	1,6	89,5
	7	4	2,0	2,1	91,6
	8	5	2,6	2,6	94,2
	9	2	1,0	1,1	95,3
	10	4	2,0	2,1	97,4
	11	1	,5	,5	97,9
	12	2	1,0	1,1	98,9
	16	1	,5	,5	99,5
	27	1	,5	,5	100,0
	Total		190	96,9	100,0
Missing System		6	3,1		
Total		196	100,0		

Vi er forbannet på de bortkjente niende (9.) klassingene, som sist lørdagskveld ondarnet hjemmet vårt til en sovnesti med sigarettstumpmerker i leppet, øyeblik på soveverket, kruske juleflasker og pizzasaus i sofaen.

Vertinnen for vandalene, vår ellers så ansvarbevisste tenåringsdatter, ba om unnskyldning for fylleorgien, men slo ettertrykkelig fast at de voksnes partyvaner kunne være like sterke skrekkopplevelser.

Vi fikk vårt pass påskrevet, med detaljerte beskrivelser av håbo halvsprøe gamle kvinnfolk og innpåsleikene sexfekserte mannfolk, alle godt alkoholpåvirket.

Vi er forbannet på alle bortkjente niende klassingene. Som sist, lørdags kveld ondarnet, gjennom vårt. Fil en sovnesti med sigarett sigarettstump merker i leppet, oppkast på soveverket, kruske juleflasker og pizzasaus i sofaen. Vertinnen for vandalene, vår ellers så ansvarbevisste tenårings datter, ba om unnskyldning for den fylleorgien, men slo ettertrykkelig fast at de voksnes party vaner kunne være like sterke skrekkopplevelser.

Vi fikk vårt pass påskrevet, med detaljerte beskrivelser av halvsprøe gamle kvinnfolk og innpåsleikene sexfekserte mannfolk, alle godt alkohol påvirket. Husket vi ikke sjales i skrammet på sankthans kvelden i fjor. Da onkel Torgjora prøvde seg på hva superteite ramboen til onkel Olav? Neida vi voksne er festfyllesvin vi også. akkurat

skr. kval. 1	skr. type 2
--------------	-------------

1 Vi er forberedt på de bortokjemte riende beklagene: som sist lørdags kveld omdannet hjemmet vårt til en sinnesti med sigaretstumper, marker i tappet, oppkast på soverandset, knuste pilsflasker og pizzasaus i sofaen.

2 Vertinnen for vandalene var ellers så ansvarsbeviste tenårings datter bad om unnskyldning for fylleorgien, men slo ettertrykkelig fast at de voksnes partyvaner kunne være like sterke skrekkopplevelser.

Vi fikk vårt pass på skrevet med detalj beskrivelser av halvsprøe gamle kvinnfolk og innpå slitne sexfjeserte mannfolk alle godt alkoholpåvirket.

skr. kval. 2	skr. type 3
--------------	-------------

Vertinnen for Vandalene ellers var ellers ansvarsbeviste tenåring bad om unnskyldning for fylle orgien, men slo ettertrykkelig fast at de voksnes partyvaner kunne være like sterke skrekkopplevelser.

Vi fikk vårt pass på skrevet med detalj beskrivelse av halv sprøe gamle kvinnfolk og innpå slitne (sex's-fjeserte) mannfolk alle godt alkohol påvirket.

skr. kval. 2	skr. type 1
--------------	-------------

Vertinnen for vandalene, var ellers så ansvarsbeviste tenåringsdatter ba om unnskyldning for fylleorgien, men slo ettertrykkelig fast at de voksnes partyvaner kunne være like nye skrekkopplevelser. 3

Vi fikk vårt pass på skrevet med detalj beskrivelse av halvsprøe, gamle kvinnfolk og innpå slitne seksfjeserte mannfolk, alle godt alkoholpåvirket.

Vi er forlønnet på de bortkjente
 niende klassingene som sist lørdags
 kveld omdannet hjem med vårt
 til en suinesfid med en sigarets
 strupe merke i teppe
 Oppkast på soveoveret keruste
 nilsetlaster og pizza rans i sofaaen.

Verdinen for vandadene var elken
 ansvarsløst, den er ing detter
 la om undskyldning for fylle origien

skr. kval. 4 | skr. type 2

innpåkifene six pikkette mann-
 folk alle gått alkohol påvirket,
 Husket vi ikke høllike dramaet
 på Santanskvelden i fjor da onkel
 Torbjørn prøvde seg på hun super
use hamboerdama til onkel Olav?
 Neida vi voksne er fete testfyllesvin
 i også akkurat som uhjelpammen.
 'orger vant fotballkampen
 veltigent i golge VG.5 episke, utfyve.

skr. kval. 2 | skr. type 4

- * Vi fikk vært pass på skrevet med detal-
 beskrivelser av høll spree gamle kvinnfolk
 og iønpå slitne sextikserte man folk alle
 godt alkohol påvirket
- * Husket vi ikke sjalusi dramaet på Santans-
 kvelden i fjor, da onkel Torbjørn prøvde
 seg på hun super teste samboerdama
 til onkel Olav?
- * Nei, da vi voksne er testfyllesvin vi også

