



## MASTEROPPGAVE

Forsterker økt engelskpåvirkning tendensen til særskriving av sammensatte ord? En kvantitativ undersøkelse gjennomført i sju klasser på 10.trinn.

Does increased English influence reinforce the tendency to improperly divide compound words? A quantitative study conducted in seven classes on the 10<sup>th</sup> grade.

### Magnus Grip Lunde

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i norsk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur matematikk og tolkning

Veileder: Eldar Heide

Innleveringsdato: 18.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Innleveringen av denne oppgaven markerer slutten på min studietid ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), hvor jeg de siste seks årene har tatt min grunnskolelærerutdanning og skrevet en mastergrad. Både tiden på campus Stord og campus Bergen har vært to fine treårsperioder, og jeg gleder meg nå til å ta steget videre.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de to skolene jeg fikk besøke, lærerne som satt av tid til at jeg fikk gjennomføre undersøkelsen, og elevene som deltok. Uten deres innsats ville det nok ikke blitt noen masteroppgave.

Jeg vil også si takk til familie og venner som har støttet meg gjennom hele prosessen. At dere har tålt litt sutring og mas om avhandlingen min, setter jeg stor pris på. En takk går også til mine romkamerater, som har hørt meg mase om rettskriving i nesten et år.

En spesiell takk vil jeg også rette til mamma, som gjennom hele prosessen har støttet meg og hjulpet meg med ting jeg måtte lure på. Enten det har vært ting angående masteroppgaven, eller andre ting. At du også ville lese korrektur på avhandlingen min, setter jeg utrolig stor pris på.

En stor takk sendes også til Petter Haugereid, for å ha hjulpet meg i arbeidet med å både skjønne og gjennomføre t-tester. Til slutt ønsker jeg spesielt å takke min veileder, Eldar Heide. Du har gjennom hele løpet gitt gode tilbakemeldinger, og du har alltid vært lynrask i responsen på e-post, som har blitt brukt mye i dette spesielle året preget av pandemi. Tusen takk.

## Sammendrag

Tidligere undersøkelser har vist at særskrivning av sammensatte ord er et utbredt rettskrivingsavvik, som ofte forekommer blant elever. Det er forskjellige meninger om hvorfor dette fenomenet er så utbredt. Noen mener at påvirkning fra engelsk ortografi er hovedårsaken til den hyppige særskrivningstendensen.

I denne undersøkelsen blir det derfor undersøkt om økt engelskpåvirkning forsterker tendensen til særskrivning av sammensatte ord. Motivasjonen for å gjennomføre denne undersøkelsen, er å komme med et empirisk bidrag i debatten om engelskens påvirkning til å særskrive sammensatte ord, der det er en mangel på argumenter basert på empirisk grunnlag.

Utvalget i denne undersøkelsen består av syv tiendeklasser i Haugesund kommune. Det var totalt 159 elever som deltok i undersøkelsen. Datamaterialet består av elevenes resultater fra en setningsdiktat som er konstruert av Roar Walmsness (2000), og et todelt spørreskjema som jeg har utarbeidet for å få en innsikt i elevenes kunnskaper om regler knyttet til sammensatte ord på norsk. Jeg brukte Walmsness' setningsdiktat for å kunne få et sammenligningsgrunnlag, for å se om et utvalg elever i 2021 særskriver mer enn et utvalg elever gjorde i 1998. Hovedutvalget består av 137 elever på setningsdiktaten, 133 på første del av spørreskjemaet, og 134 på andre del.

Resultatene viser at et utvalg elever i 2021, særskriver mer enn et utvalg elever gjorde i 1998. For å se om det var en signifikant forskjell, ble det gjennomført en t-test. Denne viste at elevene i 2021 særskriver signifikant mer enn elevene i 1998. Ulike rapporter viser også at barn og unge bruker internett mye mer i 2019, enn i 2000, og at språket de oftest møter der, er engelsk. Gjennom spørreskjemaet kommer det også frem at bare rett over to tredjedeler vet at sammensatte ord skal skrives sammen på norsk. Det er også mange som er usikre på om norsk og engelsk har de samme reglene om sammensatte ord. Når de skal plassere samskrivingsregelen under ett av språkene, faller den riktige svarprosenten til under to av tre. Ut ifra resultatene fra undersøkelsen, kan det derfor se ut som økt engelskpåvirkning forsterker tendensen til særskrivning av sammensatte ord.

## Abstract

Previous research show that improperly dividing compounds is a common grammatical error in Norwegian, which often occurs among pupils. There are different opinions on why this is such a widespread phenomenon. Some mean that the main reason for this frequent grammatical error, is due to influence from English orthography.

In this study, it is therefore investigated whether increased English influence reinforces the tendency to improperly divide compound words. The motivation for conducting this study is to make an empirical contribution to the debate about the influence of English on writing compound words in Norwegian, where there is a lack of arguments based on empirical grounds.

The sample in this survey consists of seven tenth grades in Haugesund municipality. A total of 159 students participated in the survey. The data consists of the student's results from a sentence dictation constructed by Roar Walmsness (2000), and a two-part questionnaire that I have made to gain an insight into the student's knowledge of rules about compound words in Norwegian. Walmsness' sentence dictation was used to be able to get a basis for comparison, to see if a sample of students in 2021, divides compounds more often than a sample of students did in 1998. The main sample consists of 137 pupils on the sentence dictation, 133 pupils on the first part of the questionnaire, and 134 on the second part.

The results show that a sample of students in 2021, more frequently divides compounds in Norwegian than a sample of students did in 1998. To see if there was a significant difference, a t-test was conducted. This showed that the pupils in 2021 divides compounds significantly more than a sample of pupils did in 1998. Various reports also show that children use the internet much more in 2019 than in 2000, and that the language they most often encounter there is English. The questionnaire also shows that just over two thirds know that compound words should be written as a unit in Norwegian. There are also many who are unsure whether Norwegian and English have the same rules for compound words. When they are to place the rule about compounds under one of the languages, the correct response rate falls to less than two out of three. Based on the results from this study, it may appear that increased English influence reinforces the tendency to improperly divide compound words.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	PROBLEMSTILLING	1
1.2	MOTIVASJON FOR VALG/VINKLING	3
1.3	MASTEROPPGAVENS STRUKTUR	4
<b>2.0</b>	<b>TEORI</b>	<b>5</b>
2.1	ORDET	5
2.1.1	Hva er et ord?	6
2.1.2	Ordet som morfologisk enhet	8
2.1.3	Talespråket	9
2.1.4	Definisjon av begrepet ord	10
2.2	HVA ER ET SAMMENSATT ORD?	11
2.2.1	Ulike typer sammensetninger	12
2.2.2	Sammensetninger i de ulike ordklassene	13
2.3	SÆRSKRIVING	15
2.4	KONVENSJONER FOR SAMMENSATTE ORD PÅ ENGELSK	16
<b>3.0</b>	<b>TIDLIGERE FORSKNING</b>	<b>18</b>
3.1	ROAR WALMSNESS' UNDERSØKELSE	18
3.2	ANDRE OM SÆRSKRIVING	21
3.3	ØKT EKSPONERING FOR ENGELSK?	24
<b>4.0</b>	<b>METODE</b>	<b>25</b>
4.1	METODISK TILNÆRMING/VALG AV METODE	25
4.2	UTVALG AV DELTAKERE/INFORMANTER	26
4.3	I FORKANT AV UNDERSØKELSEN	28
4.4	SETNINGSDIKTAT	29
4.5	SPØRRESKJEMA	31
4.6	POTENSIELLE FEILKILDER	33
4.7	ANALYTISKE OVERVEIELSER	34
4.8	VALIDITET OG RELIABILITET	36
4.9	ETISKE HENSYN	36
<b>5.0</b>	<b>RESULTATER</b>	<b>37</b>
5.1	SAMMENSETNINGENE SOM ER SÆRSKREVET MEST	38
5.2	HVILKE TYPER SAMMENSETNINGER ER HYPPIGST UTSATT FOR SÆRSKRIVING?	40
5.2.1	Ordklasser	40

5.3 HVOR MYE SÆRSKRIVER ELEVENE? .....	42
5.3.1 <i>Forskjell mellom kjønn</i> .....	43
5.3.2 <i>1998 versus 2021</i> .....	44
5.4 ANDRE OBSERVASJONER FRA SETNINGSDIKTATEN .....	46
5.4.1 <i>Bruken av bindestrek</i> .....	46
5.5 RESULTATER FRA SPØRRESKJEMAET .....	47
5.5.1 <i>Resultater fra første del</i> .....	47
5.5.2 <i>Resultater fra andre del</i> .....	49
<b>6.0 OPPSUMMERING OG DRØFTING AV HOVEDFUNN .....</b>	<b>54</b>
6.1 OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN .....	54
6.1.1 <i>De mest særskrevne sammensetningene og ordklassene</i> .....	54
6.1.2 <i>Resultater fra spørreskjemaet</i> .....	55
6.1.3 <i>Forskjellen mellom mitt og Walmsness' utvalg</i> .....	56
6.2 DE MEST SÆRSKREVNE SAMMENSETNINGENE .....	57
6.3 I HVILKEN GRAD KAN ELEVENE REGLENE FOR SAMMENSATTE ORD PÅ NORSK? .....	61
6.4 SÆRSKRIVER ELEVENE MER NÅ, ENN FOR RUNDT 20 ÅR SIDEN? .....	64
<b>7.0 AVSLUTNING .....</b>	<b>68</b>
7.1 KONKLUSJON .....	68
7.2 NOEN TANKER OM SÆRSKRIVING .....	70
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>73</b>
<b>VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER OG FORESATTE .....</b>	<b>76</b>
<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRERE .....</b>	<b>79</b>
<b>VEDLEGG 3: WALMSNESS' SETNINGSDIKTAT .....</b>	<b>81</b>
<b>VEDLEGG 4: SPØRRESKJEMA .....</b>	<b>83</b>
<b>VEDLEGG 5: OVERSIKT OVER SAMMENSATTE ORD FRA SETNINGSDIKTATEN .....</b>	<b>85</b>
<b>VEDLEGG 6: MORFOLOGISK INNDELING AV SAMMENSATTE ORD, SOM GJORT AV WALMSNESS .....</b>	<b>88</b>

## Tabeller og figurer

Tabell 1: Utdrag fra Walmsness' setningsdiktat.....	30
Tabell 2: Utdrag fra spørreskjemaet .....	31
Tabell 3: Utdrag fra spørreskjemaet .....	32
Tabell 4: Sammensetningene som er mest utsatt for særskrivning. ....	39
Tabell 5: Oversikt over hvilke ordklasser som er mest utsatt for særskrivning.....	41
Tabell 6: Oversikt over hvor mye utvalget særskrriver .....	42
Tabell 7: Oversikt over forskjellen mellom kjønn .....	44
Tabell 8: Forskjellen mellom Walmsness' og mitt utvalg.....	45
Tabell 9: Oversikt over elevenes svar på første del av spørreskjemaet. ....	48
Figur 1: Stolpediagram som illustrerer svar på påstand 1 .....	50
Figur 2: Stolpediagram som illustrerer svar på påstand 2 .....	51
Figur 3: Stolpediagram som illustrerer svar på påstand 3 .....	52
Figur 4: Stolpediagram som illustrerer svar på påstand 4 .....	53

## 1.0 Innledning

De aller fleste har nok møtt på rettskrivingsavviket særskriving av sammensatte ord. Enten ved å særskrive selv, eller å ha sett andre gjøre det. Særskriving er med andre ord blitt et rettskrivingsavvik en ofte møter på. Forvirring kan lett oppstå. Spesielt når engelsk, et språk vi er veldig utsatt for, ikke har de samme reglene som vi har på norsk. Noen mener at årsaken til at særskriving er såpass vanlig, er påvirkningen fra engelsk.

Etter å ha lest en del tidligere forskning på emnet, blant annet Roar Walmsness' avhandling (2000), ble jeg fascinert over debatten rundt det engelske språkets rolle rundt særskriving av sammensatte ord. Arne Torp (1984) er en av dem som mener at engelsk ortografi er hovedårsaken til at det særskrives mye, men hans påstander er ikke basert på empiriske data. Det er også noen som stiller seg litt mer forsiktige til å mene at engelsk er en av hovedårsakene, og en av dem er Roar Walmsness (2000). Han undersøkte særskriving blant et elevutvalg, men målte ikke engelskens påvirkning. Selv om han ikke kan peke på at det forsterker tendensen til særskriving, vil han heller ikke utelukke det. Det som gjorde debatten om engelsk påvirkning på tendensen til særskriving ekstra interessant, er at nesten ingen påstander er basert på empirisk grunnlag. Derfor ville jeg prøve å bidra med noe på dette feltet, basert på empiri. Dermed vil dette bli en avhandling som tar en nærmere kikk på den morfologiske delen av språket vårt. Videre i dette innledningskapitlet skal jeg presentere problemstillingen jeg skal ta utgangspunkt i, hvilke forskningsspørsmål jeg vil se nærmere på og hvordan oppgaven er strukturert.

### 1.1 Problemstilling

Siden det er lite empiri om engelskens rolle i særskriving av sammensatte ord på norsk, tenkte jeg at å undersøke engelskens rolle i særskrivingen ville være et interessant fenomen å undersøke. Problemstillingen jeg har formulert for denne masteravhandlingen er derfor:

Forsterker økt engelskpåvirkning tendensen til særskriving av sammensatte ord?



Selv om det er lite empiri på engelskens rolle i særskriving av sammensatte ord, er det likevel noe. For eksempel peker Hoaas (2008) i sin avhandling på funn som hun mener kan svekke sannsynligheten for at engelsk fremstår som en viktig påvirkende faktor. Her har elevene blitt konfrontert med sine egne særskrivingsfeil, og de skal prøve å forklare *hvorfor* de har særskrevet. De får da flere alternativer, blant dem engelsk, men det virker ikke som om elevene tror de er blitt påvirket av engelsk ortografi til å særskrive sammensetningene på norsk (Hoaas, 2008, s. 85-90). At elevene selv har et klart bilde av hva som påvirker dem som skrivere, virker lite sannsynlig. Selv om de selv ikke tror at engelsk har påvirket dem til å særskrive sammensetninger, kan ikke engelsk utelukkes på dette grunnlaget. Hva elevene selv tror og hva de faktisk har blitt påvirket av, kan være vidt forskjellig. Jeg vil derfor undersøke dette på andre måter enn å spørre elevene om hva de selv tror er grunnen til at de særskriver.

Å undersøke om engelskpåvirkningen forsterker tendensen til særskriving av sammensatte ord, vil være et omfattende arbeid. Jeg har derfor valgt å begrense undersøkelsen min til tiendeklasseelever, og vil derfor ikke kunne generalisere funnene mine slik at de er representative for alle. Funnene kan derimot peke på en eventuell tendens. I hvert fall blant tiendeklasseelever. Hvordan jeg skal prøve å få svar på dette spørsmålet kommer jeg tilbake til metodekapitlet. I tillegg til problemstillingen nevnt ovenfor, har jeg også inkludert noen forskningsspørsmål jeg vil prøve å belyse i avhandlingen min.

På bakgrunn av at jeg skal undersøke særskrivingsfeil som et rettskrivingsavvik og årsaker til at det kan forekomme, kan det også være interessant å se på om det er variasjon i *hvilke* sammensetninger som blir særskrevet. Er det tilfeldig hvilke sammensetninger som blir særskrevet, eller har de noen trekk som gjør at de er ekstra utsatt for å bli særskrevet? Da vil det også være relevant å se på de ulike *typene* sammensetninger, og om det er noen typer som er mer utsatt enn andre. For å prøve å belyse dette har jeg også tatt med dette forskningsspørsmålet som jeg skal prøve å finne ut av:

Hvilke sammensetninger og typer sammensetninger er hyppigst utsatt for særskriving?

Et annet interessant spørsmål er hvor mye det særskrives, og om denne tendensen har vært økende. Å kunne si noe om hvor mye det særskrives i befolkningen er vanskelig å si, men jeg kan derimot se på et utvalg av tiendeklasseelever. Gjennom å utføre en identisk setningsdiktat som ble gjennomført for rundt 20 år siden, kan jeg imidlertid peke på eventuelle økende eller synkende tendenser. Derfor skal jeg også ta for meg dette spørsmålet:

Særskriver elevene mer eller mindre nå enn et utvalg elever gjorde for rundt 20 år siden?

Om det har seg slik at det har vært en økning de siste 20 årene, kan det også være interessant å se i hvilken grad elevene er klar over reglene for sammensatte ord i det norske språket. Siden jeg vil kaste et blikk på det engelske språkets eventuelle påvirkning, syns jeg også det vil være relevant å undersøke om elevene faktisk skiller reglene for sammensatte ord på norsk og engelsk. Derfor vil jeg også se nærmere på:

I hvilken grad kan elevene reglene for sammensatte ord på norsk?

Ved å få en innsikt i elevenes forståelse av reglene, kan en også se dette i sammenheng med hvor mye de særskriver sammensatte ord. Dersom det viser seg at det er få som kan regelen om å skrive sammensatte ord sammen på norsk, og det er høy særskrivingsfrekvens, kan jo også dette være en påvirkningsfaktor.

Det finnes mange spennende spørsmål en kan stille seg om særskrivning, men visse begrensninger må tas når en skal skrive en masteroppgave. Spørsmålene ovenfor er de jeg finner mest interessante, og er de jeg skal prøve å finne et svar på i denne avhandlingen.

## 1.2 Motivasjon for valg/vinkling

Grunnen til at særskrivning er av interesse for meg, er at jeg støter på det nesten hver dag. Om det er en kafé som annonserer for *skole boller* eller en dagligvarebutikk som skilter om hvor det er *kunde parkering*. Det er altså ikke bare skoleelever som finner dette utfordrende, eller som kanskje velger å ikke bry seg om denne skriftnormen. Skolen er derimot stedet for

læring, og jeg er interessert i hvilke faktorer som påvirker elevene til å særskrive. Ettersom det engelske språket mer og mer er blitt en stor del av vår hverdag, ble jeg også nysgjerrig på om dette kan være en pådriver for feiltypen.

Når jeg har valgt å se på om engelskpåvirkningen forsterker særskrivningstendensen, er det for å prøve å komme med et bidrag basert på empiri i debatten rundt emnet. Det sies også at særskrivning av sammensatte ord er en økende tendens, selv om Walmsness (2000) ikke fant grunnlag for noen særlig økning fra 70-tallet frem til hans avhandling ble publisert i 2000. Men det er over 20 år siden, og tendensen kan ha endret seg mye på den tiden. En annen ting er at Arne Torp allerede i 1984 mente at den engelske ortografien var en av hovedårsakene til at det særskrives. Det engelske språket har nok blitt en enda større del av vår hverdag nå. Derfor er det også interessant å se på hvilken påvirkningsfaktor det kan ha.

Dersom det skulle vise seg at særskrivningstendensen blant elever er stigende, og at engelsk er en av hovedårsakene til dette, kan det vise seg å bli en tung snuoperasjon. Om elevene viser at de ikke har kunnskaper om særskrivningsreglene, eller til og med blander reglene på de to språkene, kan jo det være en indikator på at det må ses på i skolen – én gang til. For at særskrivning allerede er en utbredt feiltype blant elever, er veldokumentert både av Walmsness (2000) og Hoaas (2008).

### 1.3 Masteroppgavens struktur

Her følger en kort oversikt over hvordan denne avhandlingen er strukturert, og hva de forskjellige kapitlene inneholder.

I kapittel 2.0 blir relevant teori og terminologi knyttet til særskrivning presentert. Forskjellige begreper vil bli avklart, som hva et *ord* er, hva et *sammensatt ord* er, og ulike typer sammensatte ord. Begrepet *særskrivning* vil bli forklart, og konvensjoner for sammensatte ord på engelsk vil også bli presentert. Det er fordi jeg skal se på forskjellene mellom språkene, og da er det nyttig for leseren å få et innblikk i de grammatiske reglene om sammensatte ord på de forskjellige språkene.

Kapittel 3.0 inneholder tidligere forskning som er gjort på særskrivning av sammensatte ord. Roar Walmsness' undersøkelse får et hovedfokus, ettersom jeg skal sammenligne mine funn med hans. I tillegg til tidligere undersøkelser, blir også noen rapporter om barn og unges språk- og medievaner presentert.

I kapittel 4.0 presenterer jeg hvilke metoder som er tatt i bruk ved denne undersøkelsen. Der blir forskningsmetoder presentert, men også fremgangsmåten som er brukt i innsamlingen av datamaterialet. Potensielle feilkilder, analytiske overveielser og etiske hensyn blir også inkludert i dette kapitlet.

I kapittel 5.0 vil jeg presentere resultatene jeg fikk ved gjennomføring av undersøkelsen. Dette vil blant annet inneholde resultater fra setningsdiktaten og spørreskjemaene, samtidig som det vil bli sammenlignet med Walmsness' funn. Etter at resultatene er presentert, vil jeg drøfte hovedfunnene mine i kapittel 6.0, for å prøve å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

I kapittel 7.0, vil jeg presentere min konklusjon på om engelsk påvirkning øker tendensen til særskrivning av sammensatte ord. Jeg vil også dele noen tanker jeg har gjort meg om emnet, og presentere hva som kan være interessant å forske videre på.

## 2.0 Teori

Dette er en empirisk oppgave der målet er å si noe om økt engelskpåvirkning forsterker tendensen til å særskrive sammensatte ord på norsk. På bakgrunn av dette er det nødvendig å gjøre rede for noen sentrale begreper som vil inngå i oppgaven. Siden jeg forsker på et skriftfenomen, vil jeg også hele tiden forholde meg til det skriftlige først. I denne teoretiske delen av oppgaven vil jeg derfor gjøre rede for begrepene *ord*, *sammensatt ord* og *særskrivning*. Jeg vil også nevne konvensjoner for sammensatte ord på engelsk, ettersom det skal ses på engelskens rolle som en påvirkende faktor til særskrivning.

### 2.1 Ordet

Folk flest har nok en ganske grei oppfatning om hva begrepet *ord* betyr. Men, som det er med mange andre begreper innenfor språkvitenskapen, kan det også brukes på forskjellige

måter og ha ulike betydninger (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 13). Dersom en lurer på hvor mange ord det er i en gitt tekst, kan dette besvares på ulike måter. Et eksempel på dette er når en skiller mellom ord som står skrevet med mellomrom etter hverandre i løpende tekst (ordformer), og ord som er listet opp i en ordbok (leksem). Likevel kan dette variere. Dersom en skal telle ordene i en tekst på norsk, og gjøre det samme med en tekst på engelsk, vil nok disse skille seg i antall ord. Dette fordi engelsk i liten grad setter sammensatte ord sammen som én enhet, men heller skiller dem med mellomrom, der det på norsk skrives sammensatt (Plag, 2003, s. 5). Ettersom begrepet kan forstås på så mange ulike måter, skal jeg videre gjøre rede for ulike definisjoner av begrepet før jeg presiserer hvilken definisjon jeg skal forholde meg til videre i oppgaven.

### 2.1.1 Hva er et ord?

Den enkleste definisjonen på hva et *ord* er, vil nok for de fleste være den skriftspråkbaserte definisjonen av begrepet som sier at et ord er en sekvens av tegn som er skilt ut med mellomrom på begge sider (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 181). Om jeg for eksempel hadde skrevet «Jostein reiste til Australia, fordi han liker å reise på ferie», vil nok de aller fleste, inkludert korrekturprogrammet på datamaskinen min, være enige om at jeg har skrevet 11 ord i den setningen. En kan imidlertid også hevde at det er 10 ord i setningen ovenfor, ettersom ordene *reise* og *reiste* er to former av samme leksem.

Dersom en tekst består av 10 000 ord som skiller seg fra hverandre med mellomrom, vil nok denne teksten inneholde de samme ordformene gjengitt flere ganger. Den samme teksten vil nok også inneholde mange ulike ordformer av det samme lekset. Ifølge Faarlund et.al. (1997, s. 14) vil det være mer hensiktsmessig å se på hvilke ulike leksemer som blir brukt dersom man skal måle hvor rikt ordforråd en forfatter av en tekst eller bok har, enn det å telle antall ord som står mellom to mellomrom i løpende tekst.

Det å telle bokstavsekvensene, eller ordene, som står mellom mellomrommene i løpende tekst, vil nok derimot oppleves som den enkleste måten å telle antall ord på. I rettskrivingen er reglene for ordskille imidlertid igjen basert på begrepet ord: «Hvert ord skal skrives for seg» (Faarlund et.al., 1997, s. 14). Som vitenskapelig definisjon blir derfor denne definisjonen sirkulær og uholdbar. For selv om en kan regne med at ordskillene innenfor

rettskrivingen stort sett svarer til reelle ordskiller, finnes det i mange tilfeller vakling, og uten at det reflekterer reelle språkendringer har endringer i rettskrivingen endret bruken av ordskille. I eldre rettskriving kunne man skrive *idag, tilsammen, forøvrig* osv., mens i dagens offisielle rettskriving skal man skrive *i dag, til sammen, for øvrig*. Bakgrunnen for dette er at de enkelte delene også kan oppfattes som selvstendige ord. Ifølge Faarlund et.al. (1997, s. 14) skal det derfor hete *i stedet for/i staden for* heller enn *istedenfor*, siden *stedet* og *staden* er selvstendige ordformer på henholdsvis bokmål og nynorsk, mens *\*steden* ikke er det. Dette er et prinsipp som likevel ikke er konsekvent gjennomført, ettersom vi ikke bare skriver *i dag*, men også *i fjor* og *i hjel*, selv om *fjor* og *hjel* ikke forekommer som selvstendige ord i andre sammenhenger (Faarlund et.al., 1997, s. 14). Men det er ikke bare i skrift ordet er en relevant enhet. Det er det også i talespråket.

Der det i skriftspråket er slik at ordskillene er fastsatt av rettskrivingsregler, må det i talespråket bli et annet forhold. Det er fordi det finnes mange talespråk som ikke innehar et skriftspråk. Om vi da hadde begrenset begrepet *ord* ved å kun vise til skriftspråket, ville det betydd at talespråk som ikke har skriftspråk, heller ikke har ord. Men også skriftløse kulturer har en intuisjon om hva et ord er (Enger & Kristoffersen, 2000, s. 37). Jeg skal komme tilbake til dette i delkapittel 2.1.3 *Talespråket* og 2.1.4 *Definisjon av ord som begrep*.

Ettersom ordet er én enhet i skrift, skiller det seg fra syntaksen som tar for seg flere enheter etter hverandre. Syntaksen tar for seg hvordan ord knyttes sammen til fraser og setninger (Faarlund et.al., 1997, s. 12). Siden denne oppgaven ser på ordet, og ikke vil gå videre i fraser og setninger, skal jeg ikke gå videre inn på syntaksen. Når jeg skal se på ordet som én enhet, er det derfor hensiktsmessig å ta en nærmere kikk på morfologien. Ordene i språket vårt er forskjellige når det kommer til indre oppbygning og kompleksitet. I ordet *taklampe*, som er et sammensatt ord, kan vi skille mellom to deler, *tak* og *lampe*, som også eksisterer som egne ord hver for seg. Ordet *tak* kan vi derimot ikke dele opp i flere deler som har hver sin betydning (Faarlund et.al., 1997, s. 16). I enkeltes tekster kan det forekomme hyppig bruk av mellomrom i enheter som etter norsk språknorm skal skrives sammen som én bokstavsekvens, men som likevel blir delt opp i flere bokstavsekvenser ved hjelp av mellomrom. Denne feiltypen blir kalt særskriving, som jeg skal komme tilbake til i delkapittel

2.3 *Særskrivning*. Jeg skal også komme tilbake til begrepet *sammensatt ord* i delkapittel 2.2 *Hva er et sammensatt ord?* Før det skal jeg se nærmere på ordet som en morfologisk enhet.

#### 2.1.2 Ordet som morfologisk enhet

Sentralt i denne oppgaven står ordet som en enhet. Da er det også hensiktsmessig å se på læren om hvordan ordet er bygd opp. Denne læren kalles morfologi (Faarlund et.al., 1997, s. 12). Morfologien handler med andre ord om ordstruktur, og hvordan ordene er bygd opp av ulike bokstavsekvenser som henger sammen uten mellomrom, og skiller seg fra en annen bokstavsekvens ved hjelp av mellomrom. Innen morfologien er begrepet *morfem* kjernebegrepet. Et morfem er «det minste betydningsbærende elementet i språket» (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 255). Siden de ulike ordene i vårt språk har ulik grad av oppbygning og kompleksitet, har også morfemene ulike funksjoner i oppbygningen av disse ordene.

Ordelementer som ikke kan deles opp i deler som hver for seg har en betydning, kalles en rot. Slike ord, som *tak* og *lampe* som alene består av en enkelt rot, kalles rotord (Faarlund et.al., 1997, s. 16). Disse kan ikke deles opp til å bli en ny meningsbærende enhet. De kan kun deles opp i enkeltbokstaver eller lyder. Dermed blir det slik at rotmorfemet til et ord, er ordets grunnform (Iversen et.al., 2011, s. 63). Ord som er satt sammen av flere ord som hver for seg også er egne ord, slik som *taklampe*, kalles sammensetninger. Dette begrepet kommer jeg tilbake til i delkapittel 2.2 *Hva er et sammensatt ord?*.

Faarlund et.al. (1997, s. 16) skriver at en rot også kan kombineres med komponenter som ikke selv er egne ord, som for eksempel *-lig* i *huslig*. Det er et eksempel på når roten kombineres med et affiks. En rot kan dermed, sammen med andre røtter og affikser, utgjøre et mangfold av nye ord. Det kan også skilles mellom bundne og frie morfemer på norsk. Frie morfemer er de som kan stå alene og opptre som egne ord i en tekst, som for eksempel *kopp*, *hus* og *stygg*. Disse frie morfemene er også leksikalske, som vil si at de kan finnes som oppslagsord i en ordbok (Rønning, Sørland & Vaagen, 2020, s. 49-50). Bundne morfemer har en grammatisk funksjon i språket, og kan ikke opptre i en tekst som egne ord. De må koples

til et annet morfem. Noen eksempler på bundne morfemer er *-en<sup>1</sup>*, *-lig*, *-ere*. Det grammatiske morfemet *-en* kan vi for eksempel kople på det frie morfemet *kopp*, slik at vi får *koppen*; *-lig* kan vi kople på *hus* for å få *huslig* og *-ere* kan vi kople på adjektivet *stygg* slik at vi får den bøyde formen *styggere* (Rønning et.al., 2020, s. 50).

Innen morfologien er ordet den største enheten (Enger & Kristoffersen, 2000, s. 27), og dersom en setter flere ord sammen til en større enhet, eller flere enheter, stilt etter hverandre og ser på deres funksjon i en frase, forlater vi morfologien til fordel for syntaksen (Åfarli & Sakshaug, 2006, s. 181-182). Et sammensatt ord som  *fotballsko*  befinner seg likevel innenfor morfologien selv om det er satt sammen av tre rotmorfem,  *fot+ball+sko* , ettersom de er satt sammen til én enhet. Etter å ha sett nærmere på ordet som en morfologisk enhet, skal vi nå bevege oss over i fonologien.

### 2.1.3 Talespråket

Fonemene er de minste uttrykksenheter i språket vårt, og disse blir også kalt språklyder. *Pen* er et ord som består av tre slike fonemer, representert ved de tre bokstavene i ordet. Læren om fonemene og lydsystemet i språket, er det som kalles fonologi (Faarlund et.al., s. 12). I det norske talespråket har alle ord minst én trykksterk stavelse når ordet blir uttalt isolert (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 85). Ordtrykk kan også være informativt i beskrivelsen av begrepet *ord*. Ord som uttales separat og alene vil få et hovedtrykk, og i norske ord ligger som regel dette trykket på første stavelse (Rønning et.al., 2020, s. 24). Alle ord i det norske språket består som nevnt av ett *hovedtrykk*, mens sammensatte ord, som da får mer enn én stavelse med trykk, består av et *bitrykk* i tillegg til hovedtrykket. Det vanligste der er at det sammensetningens første ledd får hovedtrykket, mens bitrykket kommer på sisteleddet (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 85).

Ordtrykk kan være til hjelp for å avgjøre om vi har å gjøre med ett ord eller to. Sammensatte ord blir i skrift ikke sjelden delt opp i to enheter eller bokstavsekvenser - av både barn og voksne. For eksempel kan *lammelår* bli skrevet *lamme lår*, i to ord. Dette bryter med norsk rettskriving. Slike skrivemåter samsvarer heller ikke med uttalen, som skriftreglene er

---

<sup>1</sup> Her menes *-en* som en bøyingsendelse i bestemt form entall. *En*, som i «en bil», kan stå alene.



baserte på (Rønning et.al., 2020, s. 26-27). For å avgjøre om ordet skal skrives som ett eller to, kan en bruke uttalen som hjelpemiddel. Dersom ordet har et hovedtrykk og et bitrykk, skal det skrives som ett ord, fordi det da *er* ett ord. Dersom begge ordene består av hovedtrykk, skal de skrives selvstendig som egne enheter. Ifølge Rønning et.al. (2020, s. 27) kan øving i å lytte til fonem, stavelser, orddeler og ord brukes til trening på å høre uttrykksiden ved språket. Videre vil dette føre til språklig bevissthet og gjøre elevene til bedre skrivere. Videre skal jeg se nærmere på definisjonen av ord som begrep, og vil da komme inn på hvordan både talemålet og skriftspråket spiller en rolle.

#### 2.1.4 Definisjon av begrepet ord

Som vi nå har sett ovenfor, kan begrepet *ord* forklares på flere måter. Det er mulig å skille ut hva som er et ord både gjennom skriftspråk og talespråk, og jeg skal i dette kapitlet gå inn på hvilken definisjon jeg vil forholde meg til i resten av denne oppgaven.

Ifølge Faarlund et.al. (1997, s. 15) må vi kombinere fonologiske og strukturelle kriterier for å komme med en så nær tilfredsstillende definisjon av ord som mulig, og de kommer med denne todelte definisjonen:

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

Definisjonen til Faarlund et.al. (1997) som er vist ovenfor, sier at også sammensatte ord skal skrives som ett ord og én enhet, og ikke deles mellom røttene. Dette er fordi sammensatte ord også bare har ett hovedtrykk, selv om de også har et bitrykk. Det er heller ikke mulig å sette andre ord inn mellom forleddet og etterleddet i sammensetningen. Da vil meningen endres. Som eksempel på dette, kan vi se på sammensetningen *sykkelstativ*. Vi kan skrive *et stort sykkelstativ* ved å sette inn *stort* foran sammensetningen, mens det ifølge kriterium B ikke er mulig innad i sammensetningen *sykkelstativ*, ettersom vi da får *sykkel-stor-stativ*, som ikke er et ord (Faarlund et.al., 1997, s. 15). Et eksempel på hvordan sammensatte ord forholder seg til kriterium A, så har sammensetningen *blåbær* ett hovedtrykk, mens om

røttene uttales med ett hovedtrykk hver, *blå bær*, endres meningen, og de regnes som to separate ord.

Et ord er en meningsbærende enhet som kan uttales med eget selvstendig hovedtrykk, og eventuelt et bitrykk. Siden ordet uttales som én enhet, skal det også forekomme slik i skrift. Ordet som en enhet består også av én eller flere røtter som kan kombineres med forskjellige fuger eller affikser, og som ifølge norsk språknormering vil skille seg fra andre ord i form av mellomrom i en tekst. Som nevnt tidligere skal jeg i denne oppgaven se nærmere på rettskrivingsavviket som er feilaktig oppdeling av sammensatte ord, også kalt særskrivning. En utbredelse av disse begrepene er da nødvendig, og vil følge i de neste kapitlene.

## 2.2 Hva er et sammensatt ord?

Mange av ordene vi har i det norske språket er sammensetninger, eller det vi også kaller for sammensatte ord. Et sammensatt ord har minst to deler, som hver for seg kan være egne leksikalske morfemer (Rønning et.al., 2020, s. 55). Sammensetninger består av to deler eller ledd, der det første kalles *forledd* og det siste kalles *etterledd*. Et eksempel på dette er ordet *hustak*, der *hus-* er forleddet og *tak* er etterleddet (Faarlund et.al., 1997, s. 61). En sammensetning som  *fotballsko* er også satt sammen av to ledd, selv om ordet består av mer enn to rotord. *Fotballsko* er nemlig satt sammen av *fotball* og *sko*, som igjen er satt sammen av *fot + ball* og *sko* (Faarlund et.al., 1997, s. 61). Selv om sammensetningen her består av mer enn to røtter, består den likevel av to deler; *forledd* og *etterledd*, der *fotball* inngår i forleddet og *sko* inngår i etterleddet.

I norsk regnes etterleddet som det viktigste, ettersom det er det som vanligvis bestemmer hva slags ordklasse det sammensatte ordet hører til, hvilken betydning det får og hvordan det skal bøyes (Rønning et.al., 2020, s. 55). Det er også med på å bestemme hvilken genus sammensetningen får (Faarlund et.al., 1997, s. 62). Sammensetningen *fotballsko* regnes som et substantiv, på samme måte som *innesko*, selv om forleddene tilhører forskjellige ordklasser. I eksemplene over kommer det frem gjennom etterleddet at det beskriver en type sko, mens forleddet beskriver hvilken type sko det er. Slik kan etterleddet her ses på som sammensetningens kjerne, ettersom den avgjør hvilken ordklasse sammensetningen hører til (Rønning et.al., 2020, s. 55). Selv om det er vanligst at etterleddet bestemmer

ordklassen på en sammensetning, er det også sammensetninger der forleddet avgjør hvilken ordklasse de tilhører. Eksempler der sammensetningen tilhører en annen ordklasse enn etterleddet er *derfor* og *deretter*, der forleddet på begge ordene er adverb og etterleddet preposisjon (Faarlund et.al., 1997, s. 61). Ettersom sammensetningene kan settes sammen på forskjellige måter, vil det være hensiktsmessig å se nærmere på hvilke ulike typer sammensetninger vi har i språket vårt.

### 2.2.1 Ulike typer sammensetninger

Som jeg var inne på ovenfor, finnes det ulike typer sammensetninger i det norske språket. Den aller vanligste type sammensetning i norsk, er den determinative. Det er fordi de aller fleste sammensetningene vi har, er av denne typen. I en slik sammensetning gir etterleddet hovedbetydningen til sammensetningen, mens forleddet avgrenser eller modifierer etterleddets betydning (Faarlund et.al., 1997, s. 62). En *fotballsko* er en slags sko, som vist av etterleddet, mens forleddet *fotball-* forteller hvilken type sko det er. Faarlund et.al. (1997, s. 63) skriver at det er svært vide rammer for hvilke ord som kan settes sammen i norsk, og nevner at det neppe er mulig å gi fullstendige regler for hvordan de semantiske forholdene mellom forledd og etterledd kan være. Det er derimot tendenser til et system ved enkelte sammensetningstyper. I sammensetninger der etterleddet er avledet av et verb, er forleddet ofte et ledd i verbfrasen. Dette forholdet gjelder spesielt i tre grupper; etterleddet er et verbalsubstantiv på *-ing* (*værmelding*), etterleddet er et verbalsubstantiv på *-er/-ar* (*sjørøver/sjørøvar*) og når etterleddet er et adjektiv på *-ende / -ande* (*rådgivende*) ved presens partisipp (Faarlund et.al., s. 63-64).

Possessive sammensetninger er en annen type sammensetning. Formelt er disse sammensetningene bygd opp som de determinative som er nevnt ovenfor, men forskjellen er i betydningsforholdene som er noe annerledes. *Dumskalle* er satt sammen av *dum* og *skalle*, men her betegner sammensetningen egentlig en person, og ikke selve skallen. Personen som blir beskrevet ved bruk av dette ordet er betegnet av noe han eller hun har, altså en dum skalle, og derav kommer navnet **possessiv** sammensetning (Faarlund et.al., 1997, s. 66). Et annet eksempel kan være ordet *krølltopp*, som beskriver en person som har krøllede hår, og ikke en krøllede topp som i et klesplagg. Possessive sammensetninger går også under navnet bahuvrihi-sammensetninger (Faarlund et.al., s. 66).

En type sammensetning som kun utgjør en liten gruppe i norsk, er imperativsammensetninger. Disse skiller seg fra de to som er nevnt ovenfor ved at verken forledd eller etterledd har samme ordklasse som sammensetningen. Denne typen sammensetning fungerer som et substantiv, men er dannet av et verb i imperativ – utfylling til verbet (Faarlund et.al., 1997, s. 67). Eksempler på denne typen sammensetning er ord som *krypinn* og *svingom*, og imperativsammensetninger finner en også i stedsnavn som *Bislett* og *Kikut*.

Kopulative sammensetninger, også kalt dvandva-sammensetninger, utgjør gruppen av sammensetninger der summen av forleddet og etterleddet sammen danner betydningen, og er dermed et unntak til regelen om at etterleddet danner kjernen i ordet og bærer hovedbetydningen. I kopulative sammensetninger er altså forledd og etterledd like viktige (Faarlund et.al., 1997, s. 67). Noen eksempler på slike sammensetninger er *sursøt* (sur og søt) og *blågul* (blå og gul). De aller fleste kopulative sammensetningene er adjektiver, som for eksempel *døvtum*. Appellativer kan også danne kopulative sammensetninger, *klokkeradio*, og sammensatte tallord hører også med her, som for eksempel *tju-fire* og *førtiåtte* (Faarlund et.al., s. 67-68).

### 2.2.2 Sammensetninger i de ulike ordklassene

I denne avhandlingen skal jeg se på hvilke sammensetninger som særskrives mest av elever på 10.trinn, og da er det hensiktsmessig å presentere en oversikt over hvilke ordklasser de forskjellige sammensetningene kan tilhøre. Videre i dette kapitlet vil jeg derfor presentere hva som kjennetegner sammensetninger som tilhører de ulike ordklassene.

#### 2.2.2.1 Substantiviske sammensetninger

Som nevnt, er det som regel etterleddet som avgjør hvilken ordklasse sammensetningen tilhører. I substantiviske sammensetninger er også forleddet ofte et substantiv, som for eksempel i *bokhylle*. I disse sammensetningene kan det også forekomme at forleddet er sammensatt, som i  *fotballsko*, og det kan også forekomme at det er etterleddet som er sammensatt. I noen tilfeller forekommer det også substantiviske sammensetninger der både forledd og etterledd består av sammensetninger, som i  *fotballandslaget*. Forledd

bestående av substantiv står som oftest i ubestemt form entall, men de kan likevel være utvidet med en binde-s eller binde-e. Det kan også forekomme at de står i flertall, men dette er en sjeldnere forekomst (Faarlund et.al., 1997, s. 68). Blant de substantiviske sammensetningene kan det også forekomme forledd som ikke består av substantiv. Forleddet kan også bestå av adjektiv, verb og frase. Ifølge Faarlund et.al. (1997, s. 74-78) er det også en kategori som kalles *andre forledd*, og disse består av preposisjoner, adverb, determinativer, pronomen og interjeksjoner.

#### 2.2.2.2 Adjektiviske sammensetninger

I adjektiviske sammensetninger er etterleddet et adjektiv. *Lydløs, jordgrønn, døgnåpen og kjøpreklar* er eksempler på dette. To adjektiver som er spesielt vanlige som etterledd i adjektiviske sammensetninger er *-fri* og *-løs*. Adjektivet *-fri* står ofte etter et forledd som er negativt (fri fra noe) og gir dermed et positivt innhold (*gjeldfri*), mens *-løs* står ofte etter et forledd som angir noe positivt, og sammensetningen blir dermed negativ i mangelen på noe (*fredløs, gledeløs*). (Faarlund et.al., 1997, s. 78). Partisipper kan også danne adjektivsammensetninger: *verdensberømt, stillestående og nærliggende*. I adjektiviske sammensetninger er det vanligst at forleddet er et substantiv (*lydløs, døgnåpen*), mens ved kopulative sammensetninger kan en i noen tilfeller også finne adjektiv som forledd: *døvtstum, svarthvit og nygammel*. Adjektiviske sammensetninger kan derimot også bestå av andre forledd; verb, preposisjoner, determinativer og forledd fra andre ordklasser med en forsterkende funksjon; *kjempesnill og dødstrøtt* (Faarlund et.al., 1997, s. 79-80).

#### 2.2.2.3 Verbalsammensetninger

Blant verbalsammensetningene finnes det to hovedtyper. Den første hovedtypen er den med nominalt, som vil si med et substantivisk eller adjektivisk, forledd: *halshogge, godkjenne*. Den andre hovedtypen er verbalsammensetninger med preposisjon som forledd: *påtvinge, motta og oppsøke*. Det kan også sporadisk forekomme at verb og preposisjonsfraser opptrer som forledd: *øsregne, brennemerke og tilrettelegge, tilintetgjøre* (Faarlund et.al., 1997, s. 80-81).

#### 2.2.2.4 Andre sammensetninger

Den siste gruppen av sammensetninger har Faarlund et.al. (1997, s. 87) valgt å kalle for *andre sammensetninger*. Innenfor denne gruppen finner vi sammensatte ord som hører til de mindre ordklassene i språket vårt. Gruppen består blant annet av sammensatte ord som tilhører ordklassene adverb, preposisjoner og subjunksjoner. Flesteparten av sammensatte adverb har adverb eller preposisjon som etterledd: *altfor, også*. Forleddet består ofte av *der-* i flere sammensetninger: *deretter, derfor, derfra*. Eksempler på sammensetninger som tilhører preposisjoner er ord som *innom og inntil*, mens noen preposisjoner er satt sammen av *i* og en annen preposisjon: *iblant, imot og igjennom* (Faarlund et.al., s. 87-88). Sammensetningene innenfor subjunksjoner består av ord som *fordi og dersom*.

### 2.3 Særskrivning

Alle har nok sett feilaktig særskrivning, enten på skolen selv eller på plakater, skilt og firmanavn ute i samfunnet. Det er et ganske frekvent rettskrivingsavvik hos både barn og voksne. Enkelt forklart er feilaktig særskrivning når en skriver delene av et sammensatt ord hver for seg, skilt med mellomrom (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 105). Hvis en person skulle skrevet ordene *fotballsko* og *vannflaske*, men heller hadde skrevet dem som *fotball sko* og *vann flaske*, så hadde den personen feilaktig særskrevet de to sammensatte ordene.

En slik oppdeling av sammensatte ord som vist ovenfor i ordene *fotball sko* og *vann flaske* blir i noen tilfeller omtalt som orddelingsfeil. Rønning et.al. (2020, s. 27) minner imidlertid om at dette ikke er riktig, ettersom orddelingsfeil er noe annet. Orddelingsfeil oppstår eventuelt ved linjeskift, og handler om når ordet deles opp feilaktig ved hjelp av en bindestrek. Et eksempel er om det ikke er plass til hele ordet på slutten av linjen, og det da må deles. Om det da deles som rik-savis i stedet for riks-avis snakker vi om orddelingsfeil. Om ordet deles opp feilaktig uten bruk av bindestrek, er vi over på begrepet særskrivning (Rønning et.al. 2020, s. 27). I analysen av mitt datamateriale senere i oppgaven vil jeg derfor betrakte sammensatte ord som er delt opp ved linjeskift, men uten bindestrek, som særskrivning.

Et ord er på sett og vis én enhet, men det finnes tilfeller der det kan diskuteres om ordet skal skrives hver for seg eller sammen. Disse tvilstilfellene oppstår ofte rundt uttrykk med

preposisjon + substantiv, der det er tvil rundt om det skal stå *i dag* eller *idag*, *til stede* eller *tilstede*. Hovedregelen her er at vi har særskrivning: *i dag* og *til stede* (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 105). For en som kan norsk er det vanligvis enkelt å høre om flere ord som kommer etter hverandre tilhører samme ordenhet, ettersom en sammensetning består av et hoved- og et bitrykk, som nevnt tidligere, og om ordene har egne hovedtrykk er det selvstendige ordenheter (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 105). Likevel kan det oppstå tvilstilfeller, som vist i eksemplene ovenfor.

Særskrivingsfeil er ikke et rettskrivingsavvik som nylig har blitt oppdaget. Det har forekommet i lang tid. Arne Torp tok opp dette i sin artikkel for *Språknytt*, der han blant annet stemplet rettskrivingsavviket som en «sjuke» og at vi på norsk «... har ei klinkende klar kjensle av hva som er ett ord» (Torp, 1984). Likevel er det slik at mange med norsk som morsmål, likevel ikke har denne «kjensla». Når det kommer til hva som fører til særskrivning av sammensatte ord, vil det være vanskelig å peke på én ting. Dette er forsket på tidligere, og det har kommet frem gjennom ulike undersøkelser at det kan være flere ting som påvirker dette. Disse skal jeg komme tilbake til. Arne Torp, som er nevnt ovenfor, trekker for eksempel frem påvirkning fra engelsk ortografi som den viktigste årsaken (Torp, 1984).

#### 2.4 Konvensjoner for sammensatte ord på engelsk

Siden jeg i denne avhandlingen skal se nærmere på hvordan engelsk ortografi eventuelt har påvirket, eller påvirker, elevens tendens til å særskrive sammensatte ord, kan det være interessant å kaste et blikk på hvordan sammensatte ord opptrer i det engelske språket. Walmsness sier i sin avhandling at engelsk mangler faste regler for hva som er sammensatte ord og hva som er uttrykk sammensatt av flere ord, og at det ikke er mulig å høre på uttalen når vi har med ett ord å gjøre, eller flere (Walmsness, 2000, s. 26). At det ikke finnes regler for hva som er sammensatte ord i det skriftlige språket er én ting, som jeg også skal komme tilbake til. Men at det ikke er mulig å høre hva som er et sammensatt ord, eller flere ord, overrasket meg, og er dermed verdt å belyse.

Sammensetninger er den vanligste formen for å danne nye ord på engelsk, akkurat som på norsk (Plag, 2003, s. 132). Og igjen, som på norsk, blir trykkforhold brukt for å skille fraser fra sammensetninger også på engelsk. Vanligvis har engelske sammensetninger hovedtrykket på

forleddet, mens frasene som regel har hovedtrykket på det siste ordet i frasen (Plag, 2003, s. 137). Det som gjør sammensetningene problematiske på engelsk, er de mange unntakene fra hovedregelen om hovedtrykk på forleddet. Et eksempel på dette er kopulative sammensetninger, som sammensetningen *geologist-astrónomer*. Apostrofen markerer hvor ordets hovedtrykk er plassert. De kopulative sammensetningene har, som vist ovenfor, hovedtrykk på etterleddet, noe som kan føre til forvirring, ettersom det etter regelen generelt sett skal være plassert på forleddet (Plag, 2003, s. 138-139). Et annet avvik fra regelen er komplekse determinative sammensetninger. I disse sammensetningene er hovedtrykket på den venstre sammensetningskonstituenten, som selv er del av en sammensetning. Ingo Plag (2003, s. 140) eksemplifiserer dette med at [government [révenue policy]] er noe annet enn [[góvernment revenue] policy]. Slik kan en ut ifra trykkplassering avsløre strukturen i slike komplekse sammensetninger. En annen måte å forklare det på er at om en sammensetning har strukturen (XY), vil Y få hovedtrykket hvis, men bare hvis, det er en sammensetning selv. Som vi ser i eksempelet ovenfor med *revenue policy*. Dersom Y ikke er en sammensetning selv, vil hovedtrykket igjen bli plassert på forleddet slik normen sier.

Der vi på norsk har ganske klare regler for hvor trykket er plassert i sammensatte ord, er det som vist ovenfor litt mer komplisert på engelsk. Dermed er det forståelig at Walmsness skriver at det ikke er klare regler for hva som er ett ord på engelsk, spesielt når gjelder det han skriver om at det ikke er mulig å høre hva som er et sammensatt ord eller ikke. Jeg antar at han da mener at det blir veldig problematisk å skille sammensatte ord fra fraser, ettersom reglene glir litt inn i hverandre. I skriftspråket er imidlertid saken en litt annen, og her er det nok stor enighet om det Walmsness skriver. For der vi i norsk skriftspråk har et krav og en klar regel om å skrive sammensatte ord sammen som én enhet, er det på engelsk ingen slike regler for hvordan man skal markere sammensatte ord i skrift. Plag belyser dette slik:

«... orthography is often variable. Thus, *girlfriend* is also attested with the spellings <girl-friend> and even <girl friend> (fish brackets used to indicate spellings, i.e. letters). Such variable spellings are quite common (cf. *Word-formation*, *word formation*, and *wordformation*, all of them attested), and even where the spelling is conventionalized, similar words are often spelled differently, as evidenced with *grapefruit* vs. *passion fruit*.» (Plag, 2003, s. 5).



Han skriver videre at mesteparten vil nok være enige i at *girlfriend* er ett ord, som er satt sammen av to ord, altså et sammensatt ord. Om sammensetninger er ett ord, mener han også at de logisk sett burde skrives som ett ord, uten mellomrom mellom ordene. Dessverre er det ikke slik, som han eksemplifiserer med sammensetningen *apartment building*, der det er et mellomrom mellom de to ordene i sammensetningen (Plag, 2003, s. 5).

Dette problematiserer også Arne Torp i sin artikkel for *Språknytt*, der han argumenterer for at vi absolutt ikke burde trekke den engelske modellen for sammensatte ord inn i norsk, fordi engelsk mangler klare regler for samskriving av sammensatte ord (Torp, 1984).

### 3.0 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil det bli presentert tidligere forskning. Først vil jeg presentere Roar Walmsness' undersøkelse, ettersom jeg skal sammenligne mine funn med hans for å se om det har vært en økende tendens til å særskrive sammensatte ord mellom våre utvalg. Videre vil det bli presentert andre undersøkelser som handler om særskrivning, for å gi et innblikk i hva som har vært undersøkt før, og hvilke tendenser som har blitt avdekket. Avslutningsvis i kapitlet vil det bli presentert rapporter som tar for seg barn og unges språkbruk på ulike digitale plattformer, etterfulgt av en statistikk som viser hvor mange prosent av befolkningen som bruker ulike medier en gjennomsnittsdag.

#### 3.1 Roar Walmsness' undersøkelse

Min undersøkelse bygger i stor grad på Walmsness' avhandling fra 2000: *Særskrivning av sammensatte ord: En studie av feiltyper hos grunnkurselever i videregående skole*.

Walmsness sine resultater inspirerte meg til å se på om det har vært en økende tendens hos elever til å særskrive sammensatte ord. I undersøkelsen, som jeg skal komme tilbake til, har jeg brukt den samme setningsdiktaten som Walmsness lagde til sin avhandling, der jeg skal sammenligne resultatene mine med hans. I dette kapitlet skal jeg presentere noen av funnene fra hans avhandling.

Walmsness prøver i sin avhandling å peke på faktorer som fører til at elevene på videregående skole særskriver sammensatte ord. Ut ifra resultatene som kommer frem,

konkluderer han med at særskrivning av sammensatte ord er en svært vanlig feiltype i elevtekster. Når han sammenligner med andre undersøkelser gjort etter 1970, finner han imidlertid ikke grunnlag nok for å peke på en stigende utviklingstendens, selv om mange hevder at det har vært en økning i særskrivningstendensen (Walmsness, 2000, s. 109). Når han skal avdekke hvilke faktorer som kan påvirke at elevene særskriver, kommer han frem til at det kan være mer komplekst enn først antatt. Det er nemlig ikke bare én utløsende faktor, men flere, som kommer frem i gjennomførelsen av hans undersøkelser.

Ut ifra den morfologiske analysen til Walmsness kommer det frem at sammensetningene som er mest utsatt for særskrivning er de med substantiv som forledd eller etterledd, eller substantiv med sammensatte forledd. Dette samsvarer også med tidligere funn (Walmsness, 2000, s. 109). Han nevner også at de morfologiske forholdene kan ha sammenheng med sammensetningenes ordlengde, ettersom at de sammensetningene det dreier seg om er nokså lange. Han viser også til at det er en variasjon i frekvensen mellom ordene innenfor hver gruppe, som igjen kan tale for at det også er andre forhold enn ordklassekategori som spiller inn som særskrivingsutløsende faktorer (Walmsness, 2000, s. 109). Gjennom det kvalitative intervjuet han gjennomfører med ti elever, får han også et inntrykk av at den feilaktige særskrivningen har sammenheng med at elevene har mangelfulle morfologiske kunnskaper. Det kommer frem at elevene særskriver fordi de oppfatter sammensetningene som ordfraser, og/eller fordi de ikke alltid skriver det de oppfatter som ett ord, som ett ord (Walmsness, 2000, s. 110). Ifølge Walmsness tyder dette på at ordkunnskap og bevissthet om ordgrenser er svakt utviklet i elevgruppen.

Walmsness skriver også at på bakgrunn av tidligere studier, og hans egen, så kan det ikke utelukkes at det er en forskjell mellom kjønnene når det kommer til staveferdigheter. Det ser ut til at jentene generelt sett mestrer staving bedre enn gutter (Walmsness, 2000, s. 109). Han presiserer imidlertid at det ikke kommer frem i de tidligere studiene om forskjellen også gjør seg gjeldende når det kommer til særskrivingsfrekvens. Den påviste, men ikke signifikante, forskjellen i hans materiale er ikke tilstrekkelig alene som grunnlag for å generalisere. Det kommer derimot tydelig frem en forskjell mellom kjønnene i resultatene som viser hvor mye elevene leser på fritiden. Når han omtaler resultatene om hvor mye frivillig lesing elevene gjør på fritiden, skriver han følgende:

Mitt eget materiale viser klare forskjeller mellom kjønnene i boklesing på fritida. Av 91 gutter er det bare fem (5,5%) med skåren *mye* mens i alt 26 av jentene (24,8%) har samme skåre. 58 gutter (63,7%) har *litt/ingen* som skåre, jamført med 17 jenter (16,2%). (Walmsness, 2000, s. 117).

Det kommer også frem at det er en signifikant forskjell i avvikende særskrivning mellom to grupper elever. De som driver med mye frivillig boklesing, gjør betydelig færre feil enn de som nesten ikke leser. Walmsness konkluderer med at hans resultater viser til en signifikant sammenheng mellom lesing og staveferdigheter, der dyktige lesere (avkodere) leser mer på fritiden enn dårlige lesere, og de presterer også mye bedre hva staveferdighet i skriving angår (Walmsness, 2000, s. 81-82).

Det kommer også frem noen klare indikasjoner i Walmsness sin kvantitative analyse på at det er en sammenheng mellom staveferdighet og elevenes skriftforming. Det viser at elever med en antatt flytende, automatisert håndskrift gjør signifikant færre stavefeil, inkludert særskrivingsfeil, og at det, uavhengig av skrifttype, er en signifikant korrelasjon mellom skriftkvalitet og rettskrivingsferdigheter. Det samme inntrykket kommer frem i de kvalitative intervjuene med elevene; problemer med skriftforming er en viktig kilde til særskrivning og stavefeil generelt (Walmsness, 2000, s. 111). Han finner også støtte for sine funn i andre empiriske studier av forholdet mellom skriftforming og staving. De undersøkelsene han har sett på måler ikke effekten av skriftkvalitet på bestemte former for rettskrivingsavvik, som for eksempel særskrivning, men belyser en generell grammatisk tendens. Hans egen studie gir derimot klare indikasjoner på at en av faktorene som påvirker elevenes prestasjoner på dette feltet er skriftkvalitet (Walmsness, 2000, s. 113). Han finner også at skrifttype er en kritisk faktor i forhold til å skrive sammensatte ord riktig. Hans funn viser at en sammenbundet skrifttype, da særlig i form av løkkeskrift, ser ut til å fremme rettskriving av sammensatte ord (Walmsness, 2000, s. 114).

Walmsness har i sin studie undersøkt mange eventuelle påvirkningsfaktorer som kan være særskrivingsutløsende, og har også avdekket at det som fører til særskrivning hos elever kan være flere faktorer enn bare én. Avslutningsvis hevder han at det ikke kan utelukkes at innflytelsen fra engelske skrevenormer har en rolle som særskrivingsutløsende faktor. Han

påpeker at engelsk tale og skrift i høy grad er en del av informantenes språklige omgivelser. Likevel stiller han spørsmål rundt hvilken effekt det kan ha på deres ferdigheter i morsmålet, men det blir ikke målt i hans studie (Walmsness, 2000, s. 128).

### 3.2 Andre om særskrivning

Selv om jeg hovedsakelig vil forholde meg til Walmsness' studie i denne avhandlingen, vil det likevel være nyttig å se på hva andre forskere har undersøkt om særskrivning av sammensatte ord. Det er flere som har undersøkt dette de siste tiårene, og i dette kapitlet vil noen av disse bli presentert. Hva som er undersøkt tidligere, er relevant for hvilket fokus denne oppgaven har fått.

Kristin Andvik Hoaas (2008) er en av de som tidligere har undersøkt særskrivning av sammensatte ord. I sin masteravhandling undersøkte hun muligheten for om det finnes et mønster på hvordan sammensetninger særskrives. Hun så også nærmere på hvorfor elever velger å særskrive enkelte sammensetninger mer enn andre, og årsakene bak dette. Hun peker på at det virker vesentlig å skille mellom vanlige sammensetninger, og sammensetninger med kompliserende faktorer. Sistnevnte er sammensetninger der en av hovedkonstituentene for eksempel består av forkortelser, tall eller særnavn. Hun finner at det i disse sammensetningene er lang flere særskrivinger, enn blant vanlige sammensetninger (Hoaas, 2008, s. 82). Videre nevner hun at om det deles etter ordklasser, kommer det frem at for eksempel preposisjoner og adverb, både i forledd og etterledd, er lite særskrevet blant de vanlige sammensetningene. Noe som trekker særskrivingsprosenten betydelig opp i hennes materiale, er sammensetninger med forsterkende forledd. Det gjelder særlig ord med adjektivisk bruk av *kjempe-* i forleddet (Hoaas, 2008, s. 82). Hun viser også til en sammenligning av sammensetninger med og uten fuge-s, der hun peker på at fuge-s kan virke særskrivingshemmende, sammenlignet ellers tilsvarende ord. Hun finner også at ordlengde virker å være mer utslagsgivende når det særskrives, enn sammensetningens kompleksitet alene (Hoaas, 2008, s. 82).

En annen masteravhandling som undersøker særskrivning, er Jannicke Matre Nygårds avhandling. Hun undersøkte om elevene gjør signifikant færre skrivefeil dersom de skriver på datamaskin med retteprogram, enn dersom de skriver for hånd eller på datamaskin uten

retteprogram (Nygård, 2016, s. 2-3). Gjennom tester for hånd og på datamaskin med, og uten, retteprogram, finner hun at det gjøres færrest feil av elevene når de skriver på datamaskin med retteprogram. Hun viser til at totalt 4,75% av sammensetningene ble særskrevet da elevene skrev for hånd, mens 2,95% av sammensetningene ble særskrevet da de brukte datamaskin med retteprogram. Da elevene brukte datamaskin uten retteprogram ble 3,61% av sammensetningene særskrevet (Nygård, 2016, s. 84). Hun finner også at de sammensetningene som er hyppigst utsatt for særskriving, befinner seg i kategorien *andre sammensetninger*. Kategorien inneholder derimot kun tre sammensetninger, og med tanke på representativitet i forhold til ordklassene, mener hun at denne skjevfordelingen kan ha påvirket resultatet (Nygård, 2016, s. 84). Som Hoaas, peker også Nygård på at sammensetninger med *kjempe-* som adjektivisk forledd er særlig utsatt for særskriving. Dette kommer frem ved bruk av alle tre skriveverktøyene, men i størst grad når elevene skriver for hånd (Nygård, 2016, s. 84). Hun presenterer også noen funn som strider mot tidligere forskning, blant annet Walmsness sine funn, da substantiviske sammensetninger er minst utsatt for særskriving i hennes materiale (Nygård, 2016, s. 84). Hun reiser også spørsmål ved egne funn, ved å vise til en egentest hun gjennomførte i Word 2010 og Word 2016. Dette var retteprogrammene som ble brukt på datamaskinene. Disse programmene fanget opp ytterst få tilfeller av særskrivingsfeil ved egentesten. Dermed konkluderer hun med at det er vanskelig å slå fast hvilken effekt retteprogrammene faktisk hadde på elevenes besvarelser (Nygård, 2016, s. 85).

Magnhild Vollan (2009) har også undersøkt sammensatte ord. På bakgrunn av tidligere forskning, der det hadde kommet frem at særskriving er noe elever ofte finner utfordrende, ville Vollan se nærmere på hvordan sammensatte ord ble tematisert i skolen. Hun var interessert i hvordan arbeidet med sammensatte ord, og normene for skriving av slike ord, legges til rette for elever i grunnskolen (Vollan, 2009, s. 64). Hun erkjenner at klasseromsobservasjoner og spørreundersøkelser kunne gi interessante bidrag til dette, men hun så nærmere på lærebøkene ettersom hun ikke hadde anledning til å kartlegge praksis på de øvrige måtene (Vollan, 2009, s. 64). Hovedspørsmålet hun stiller seg i undersøkelsen, er hvordan sammensatte ord tematiseres i nye norskverk for 3.-7. trinn. De fire norskverkene hun ser nærmere på er *Agora*, *God i ord*, *Ord for alt* og *Zeppelin*. Tematiseringen av sammensatte ord ble undersøkt i hver enkelt språkbok, som i alt utgjør 25

språkbøker. Det ble også sett nærmere på hvordan sammensatte ord tematiseres under ett i hvert av de fire verkene (Vollan, 2009, s. 66). Gjennom undersøkelsen viser hun til at sammensatte ord tematiseres eksplisitt i alle de fire verkene. Det skjer gjennom presentasjoner av ordlagingsmåten og hovedskriftnormen. Avvik fra skriftnormen omtales også i alle de undersøkte verkene (Vollan, 2009, s. 85). Avslutningsvis konkluderer hun med at alle de fire norskverkene kan, i noe ulik grad, gi støtte i læringsarbeidet som handler om elevenes forståelse av hva sammensatte ord er. Dette gjelder også om kunnskaper om sentrale skriftnormer for slike ord (Vollan, 2009, s. 86). Hun trekker også frem det åpne spørsmålet om hvordan klasseromspraksisen er, og om fagstoffet blir tematisert på en god måte av lærerne. Om lærerne legger opp til at elevene kan utvikle språklig forståelse og funksjonelle ortografiske ferdigheter, slik at de blir bevisste og sikre språkbrukere i et samfunn omgitt av tendensen til særskriving av sammensatte ord (Vollan, 2009, s. 86).

Det er ikke bare i Norge særskriving av sammensatte ord er et problem. I Sverige har Katharina Hallencreutz (2001) sett nærmere på hvorfor dette rettskrivingsavviket er såpass vanlig der også. Hennes undersøkelse bygger på materiale fra 1989, og består av tekster skrevet av elever fra hele landet. Halvparten av materialet hennes var maskinskrevet<sup>2</sup>, mens halvparten var skrevet for hånd (Hallencreutz, 2001, s. 5). I det hun kaller innenspråklige årsaker, som er undersøkelsens hovedfokus, kommer det frem at substantiv er den ordklassen som er hyppigst utsatt for særskriving (Hallencreutz, 2001, s. 5). Hun finner også at sammensetningens lengde, og spesielt forleddets lengde, er en påvirkende faktor. Forledd som inneholder flere stavelser, er mer utsatt for særskriving enn forledd med én stavelse (Hallencreutz, 2001, s. 7). Avslutningsvis nevner hun det hun kaller for utenomspråklige faktorer. Hun peker på at disse forklaringene vanligvis handler om engelsk, men hun finner ikke grunnlag i sitt materiale for å støtte forklaringen om at engelsk er en påvirkende årsak (Hallencreutz, 2001, s. 8).

---

<sup>2</sup> Hallencreutz presiserer ikke om *maskinskrevet* er på et tastatur tilhørende datamaskin, eller en gammeldags skrivemaskin.

### 3.3 Økt eksponering for engelsk?

Ovenfor ble tidligere forskning med fokus på særskrivning av sammensatte ord, presentert. Siden denne oppgavens fokus er å se på om engelsk påvirkning forsterker tendensen til å særskrive sammensatte ord blant elever, vil det være relevant å se nærmere på hvor mye engelsk elever møter på i hverdagen.

Medietilsynet gjennomførte i 2019-2020 en undersøkelse som undersøkte hvilket språk barn og unge bruker/møter på ulike digitale plattformer. I Medietilsynets rapport (2020) blir det presentert resultater om hvilket språk som brukes mest i dataspill og sosiale medier, hvilket språk av norsk og engelsk barn og unge møter mest på YouTube, og om det er vanlig at norske barn ser, leser og hører nyheter på norsk. Utvalget i undersøkelsen bestod av 3 395 barn og unge på 51 skoler over hele landet, i alderen 9-18 år (Medietilsynet, 2020, s. 12).

Rapporten viser at norsk er det vanligste språket å lese, se eller høre nyheter på. Rundt to av tre, eller 68%, av 9-18-åringene, bruker norsk mest når de får med seg nyhetene. Med 44%, er norsk også det mest brukte språket i sosiale medier. Her er det imidlertid en betydelig andel av respondentene som svarer at de bruker mest engelsk i sosiale medier, med 32%. 19% svarer derimot at det blir brukt omtrent like mye norsk, som engelsk (Medietilsynet, 2020, s. 5). Når det kommer til hvilket språk som er det vanligste språket å bruke i spill, på film, serie eller tv-program, samt på YouTube, viser rapporten at engelsk er det klart vanligste språket på disse digitale plattformene. Rundt seks av ti av respondentene sier at det brukes mest engelsk når de ser på YouTube, spiller spill (for eksempel på PC, Playstation, mobil eller nettbrett) og ser på tv, film eller serie (Medietilsynet, 2020, s. 5). På disse tre digitale plattformene er det nesten like vanlig at det brukes *omtrent like mye norsk og engelsk*, som at kun norsk brukes (Medietilsynet, 2020, s. 5).

Som vist i teksten ovenfor, er digitale plattformer en naturlig del av barn og unges hverdag. Engelsk er også det vanligste språket på de digitale plattformene, særlig når det kommer til YouTube, spill, tv, film eller serie. I oppgavens problemstilling spørres det om økt engelskpåvirkning forsterker tendensen til særskrivning av sammensatte ord, og da er det også naturlig å finne ut om engelsk er blitt en større del av vår hverdag.

Statistisk sentralbyrå (SSB) har på sine nettsider publisert en tabell, som viser hvor stor andel av befolkningen som har brukt ulike medier på en gjennomsnittsdag. Tabellen viser prosentandelen for alderen 9-79 år. Siden denne avhandlingen skal sammenligne funn i setningsdiktaten med Walmsness' funn fra år 2000, vil det videre bli presentert hvilke medier som ble brukt i år 2000, sammenlignet med 2019. I 2000 var det papiravis, fjernsyn og radio som var de mest brukte mediene. Det var 77% som leste en papiravis en gjennomsnittsdag i 2000, 82% så på fjernsyn og 57% hørte på radio (Statistisk sentralbyrå, 2020). I 2019 var det imidlertid kun 27% som leste papiravis daglig, 48% så på fjernsyn og 48% hørte på radio. Tabellen viser videre at det i 2000 bare var 10% som så på serier/film/video en gjennomsnittsdag, og 27% brukte internett. I 2019 var det derimot 43% som så på serier/film/video (inkluderer også strømmetjenester via internett), og det var hele 90% som brukte internett i løpet av en dag (Statistisk sentralbyrå, 2020).

## 4.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere hvilken metode jeg har brukt til innhenting av datamateriale til denne avhandlingen. Jeg ble inspirert av Walmsness (2000) når det kommer til innsamling av data, og gjennomførte den samme setningsdiktaten som han gjorde. Om resultatene lar seg sammenligne med hans funn, kan det styrke reliabiliteten i både mine og hans funn. Videre vil jeg presentere valg av metode, utvalg, gjennomførelse av innsamlingen og potensielle feilkilder. Jeg vil også nevne noen analytiske overveielser som ble tatt i analysearbeidet av innsamlet data.

### 4.1 Metodisk tilnærming

I arbeidet med å prøve å finne et svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har formulert, valgte jeg å holde meg til den kvantitative metoden. Denne metoden blir ofte brukt til å kvantifisere, som vil si å tallfeste noe. Fordelen, eller styrken, ved bruk av kvantitativ metode, er at det kan si oss noe om utbredelsen og sammenhenger av fenomener (Tuftes, 2011, s. 71-72). Siden jeg vil prøve å si noe om engelskens påvirkning på elevers tendens til å særskrive, og hvor utbredt dette fenomenet er, var det naturlig å velge en kvantitativ metode. Dette fordi jeg skal registrere antall rettskrivingsavvik i elevtekster, og tallfeste hvor utbredt rettskrivingsavviket er.



Jeg vil bruke en annen metode enn hva Hoaas (2008) gjorde i arbeidet med å finne ut om engelsk er en påvirkende faktor for særskrivning blant elever. Der hennes resultater som handler om engelsk påvirkning bygger på selvrappotering fra elevene, vil jeg gjøre dette annerledes. Grunnen er at det virker lite sannsynlig at elevene selv er bevisste på hva som påvirker dem når de skriver. Dette påpeker hun også selv, der hun nevner at det ikke er gitt at elevene er bevisste på hva som påvirket dem under selve diktaten (Hoaas, 2008, s. 91). Måten jeg vil undersøke dette på er ved at informantene mine skal svare på et spørreskjema som inneholder sammensatte ord på norsk og engelsk, og påstander som omhandler reglene på begge språk. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.5 *Spørreskjema*.

For å kunne forsøke å besvare om det har vært en økende særskrivningstendens de siste 20 årene, gjentok jeg deler av Walmsness' undersøkelse som ble publisert i 2000. Han undersøkte ulike faktorer som kan påvirke særskrivningstendensen hos elever. Jeg er derimot kun interessert i funnene som omhandler særskrivning, og vil da sammenligne særskrivingsfrekvensen fra hans resultater med mine egne, og se på om det er en høyere prosentandel som gjelder særskrivingsfeil nå enn før. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.4 *Setningsdiktat*. Om det viser seg at elever særskriver mer nå, at engelsk er en større del av vår hverdag og at de sliter med å skille reglene om sammensatte ord på norsk og engelsk, kan det være et interessant funn som kan peke på engelskens rolle i særskrivningen hos elevene.

#### 4.2 Utvalg av deltakere/informanter

Jeg bestemte meg tidlig for å sammenligne mine funn med Walmsness sine, og dermed ble det åpenbart at jeg måtte se etter informanter som noenlunde gjenspeilet de Walmsness brukte i sin undersøkelse. Det jeg tidlig så på som en utfordring var å finne like mange informanter som Walmsness hadde, som var 196 elever (Walmsness, 2000, s. 62). I og med at Covid-19-viruset herjet for fullt da jeg bestemte meg for utvalget høsten 2020, var dette en utfordring, men jeg bestemte meg for å prøve.

Det optimale for en undersøkelse som denne hadde vært å oppnå resultater som er representative for populasjonen, som vil si alle elevene i Norge. I en masteravhandling der

det er begrenset med tid og ressurser, kan det være vanskelig. Ettersom utvalget mitt ikke er veldig stort, hadde et tilfeldig utvalg fra populasjonen vært en mulighet for å kunne generalisere. Dette var ikke en mulighet for denne undersøkelsen, og det er da vanskelig å få representative resultater (Thrane, 2018, s. 109). Da jeg innså at dette ikke var aktuelt, bestemte jeg meg for å prøve å gjenspeile utvalget Walmsness hadde i sin undersøkelse. Grunnen til dette var at jeg ville ha et så likt utvalg som mulig for å kunne sammenligne resultatene, og at dette kunne være med på å styrke reliabiliteten i begge undersøkelser (Tufte, 2011, s. 82-83).

I jakten på informanter som kunne utgjøre utvalget i undersøkelsen, bestemte jeg meg for å undersøke problemstillingen min blant tiendeklasseelever. Walmsness hadde et utvalg bestående av elever på videregående skole der de aller fleste var 16 år, med unntak av noen få som var litt eldre (Walmsness, 2000, s. 62). Ved å gjennomføre min undersøkelse i en tiendeklasse ville dermed de aller fleste være fylt 15 år, og jeg ville dermed oppnå et relativt likt utvalg. Grunnen til at jeg valgte tiendeklasser fremfor å kontakte videregående skoler er at det er på ungdomsskoler jeg har vært i praksis, og det er der jeg har et kontaktnett. Det kan være et stort fortrinn i jakten på informanter som vil delta, og lærere som er villige til å avse noen undervisningstimer. Dette kommer jeg tilbake til.

Ettersom tilfeldig utvalg ikke var aktuelt for meg i rekrutteringsprosessen, tok jeg i bruk en utvalgsmetode kalt *convenience sampling*. Dette er en metode som blir brukt når en forsker velger sine informanter ut ifra hvem som er tilgjengelige, eller hvem som er praktisk enkle å rekruttere (Hibberts, 2012, s. 66). Et viktig punkt som må nevnes er at det med denne metoden ikke kan generaliseres ut ifra resultatene som oppnås med denne metoden, og Hibberts (2012, s. 66) understreker at dette er en metode som bør unngås i surveyundersøkelser. Om den likevel skal brukes, er det viktig at forskeren presenterer en detaljert gjennomgang av karakteristika av utvalget og gjennomførelsen slik at det klart fremgår hvordan undersøkelsen er gjort. Derfor skal jeg også gi en detaljert gjennomgang av forarbeidet, gjennomførelsen og analysearbeidet som er gjort. Grunnen til at jeg valgte denne måten er at undersøkelsen skulle være frivillig, og det hadde da vært vanskelig å trekke ut tilfeldige elever. I tillegg må lærerne være villige til å sette av en skoletime til undersøkelsen, og det kan jeg som student heller ikke kreve av noen skoler.

I jakten på klasser som kunne delta tok jeg i bruk personlige kontakter. Dette ble gjort i håp om at det ville føre til en mer positiv respons enn om jeg hadde sendt e-post til tilfeldige skoler i Bergen kommune. Dette ble også gjort med Covid-19-viruset i bakhodet, siden jeg anså det som lite sannsynlig at tilfeldige skoler ville ha besøk av en student mens de i tillegg måtte forholde seg til forskjellige smittevernsrestriksjoner. Jeg tok kontakt med lærere jeg kjente i hjembyen Haugesund, der smittetrykket var mye lavere, i håp om å få komme til der. Jeg sendte noen e-poster som inneholdt et informasjonsskriv om undersøkelsen til mine kontakter, og fikk etter noen dagers ventetid på plass avtaler om å besøke to skoler. På de to skolene var det syv tiendeklasser som kunne avse litt tid, og delta i undersøkelsen.

#### 4.3 I forkant av undersøkelsen

En viktig del av innsamlingen av data skulle jeg gjøre gjennom et spørreskjema som jeg laget på forhånd. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.5 *Spørreskjema*. Jeg var interessert i å finne ut om det var forskjeller mellom kjønnene, og ba derfor elevene om å krysse av for om de var gutt eller jente. Jeg ba dem også om å skrive fornavn og hvilken klasse de gikk i på setningsdiktaten jeg gjennomførte, slik at jeg enkelt kunne skille mellom klassene. På bakgrunn av dette var jeg nødt til å melde prosjektet mitt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), ettersom besvarelsene indirekte ville kunne knyttes til elevene som deltok (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 95). Etter en måneds tid ble prosjektet godkjent av NSD, etter at jeg hadde forsikret at jeg skulle anonymisere alle besvarelsene når de var ferdig bearbeidet etter datainnsamlingen.

Det var en mulighet for at ikke alle elevene hadde fylt 15 år da undersøkelsen skulle gjennomføres, og jeg måtte derfor hente inn aktivt samtykke fra både elevene og deres foreldre/foresatte. Gjennom en mal jeg fant på NSD sine hjemmesider, utformet jeg et samtykkeskjema som elevene og foreldre/foresatte måtte signere dersom eleven ville delta. Der ble de informert om at det var helt frivillig å delta i undersøkelsen, og det ble også informert om hvordan jeg ville gjennomføre undersøkelsen rent praktisk.

I forkant av undersøkelsen var jeg forsiktig med å si nøyaktig hva jeg skulle undersøke. Grunnen er at det kunne ha påvirket resultatene dersom elevene, og eventuelt deres lærere,

hadde forberedt/lest seg opp på temaet jeg skulle forske på. Dermed informerte jeg i informasjonsskrivet og på samtykkeskjemaet kun om at jeg skulle se på det engelske språkets påvirkning på norsk rettskriving, men unnlot å informere om at det var særskrivning jeg skulle undersøke. Det samme gjorde jeg da jeg var i klassene. I minuttene før elevene satte i gang med setningsdiktaten, informerte jeg om prosjektet på samme måte, at jeg skulle se på engelskens påvirkning på norsk rettskriving. Dette fungerte fint, og jeg fikk inntrykk av at min egentlige hensikt ikke ble avslørt før under besvarelse av spørreskjemaet som spesifikt nevnte sammensatte ord.

Før jeg satte i gang med skolebesøkene gjennomførte jeg også en pilottest. Dette ble gjort for å sette et estimat om hvor lang tid jeg kom til å bruke med elevene, og for å sjekke om undersøkelsen var gjennomførbar rent praktisk. Pilottestene ble gjennomført på både medstudenter og familiemedlemmer, og jeg fikk da et inntrykk av hvordan det kunne bli og hvilke spørsmål jeg eventuelt kunne få. Jeg gjorde ingen endringer på hverken setningsdiktaten eller spørreskjemaet, selv om jeg fikk tilbakemeldinger om at noen av setningene på setningsdiktaten var litt tunge. Hovedsakelig var dette på grunn av at jeg ville ha det samme analysegrunnlaget som Walmsness hadde i sine funn.

#### 4.4 Setningsdiktat

Valget om å ta i bruk setningsdiktat som metode for å fange opp særskrivning blant elever, ble gjort på bakgrunn av hvordan Walmsness gjennomførte sin undersøkelse. Han brukte en egenkonstruert setningsdiktat som inneholdt spesielt mange sammensatte ord for å finne ut av hvor mye elevene særskrev. For å kunne sammenligne mine funn med hans, valgte jeg å bruke akkurat den samme setningsdiktaten.

Jeg var lenge i tvil om jeg skulle bruke den samme diktaten ordrett, eller om jeg skulle skifte ut noen av de sammensatte ordene. Grunnen til det var at noen av ordene virket utdaterte, og jeg var usikker på om dagens elever hadde brukt eller hørt disse ordene.

<b>Eksempel fra Walmsness' setningsdiktat. Periode 1.</b>
---

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.

Tabell 1: Utdrag fra Walmsness' setningsdiktat

Ovenfor (tabell 1) er et utdrag av setningsdiktaten som Walmsness lagde til sin undersøkelse, og som jeg også brukte i min. Sammensetningen «soveværelset» som befinner seg i den første perioden var ett av ordene jeg vurderte å endre på. Grunnen til det er at jeg tror at ordet «soverommet» er mer brukt blant dagens elever, og jeg finner det tvilsomt at noen bruker ordet «soveværelset» i 2021. Jeg lot det imidlertid stå uendret, fordi jeg tenkte at elevene nok uansett forstod det, selv om de ikke bruker det selv.

Jeg gjentok som sagt Walmsness' setningsdiktat for å ha et likt sammenligningsgrunnlag, og dermed se på eventuelle forskjeller i elevenes særskrivingsfrekvens. Ved å gjøre dette kan jeg også peke på en eventuell økende tendens til særskrivning om mine informanter har en høyere særskrivingsprosent.

Jeg vurderte det slik at setningsdiktat ville være en effektiv måte å måle elevenes ferdigheter på, ettersom det sannsynligvis er en metode mange elever kjenner til. Da jeg besøkte skolene for å gjennomføre setningsdiktaten med elevene, hadde jeg gjennom pilottester fått et inntrykk av hvor lang tid det ville ta og hvilke utfordringer som kunne oppstå. Det jeg derimot ikke hadde tatt med i betraktningen, var hvor uvant det var for elevene å skrive for hånd. De skrev vanligvis på datamaskin i undervisningen, og dette førte til at setningsdiktaten tok nesten dobbelt så lang tid som jeg hadde sett for meg. Heldigvis hadde jeg tenkt på at problemer kunne oppstå, og hadde på bakgrunn av det bedt om en hel undervisningstime på 45 minutter. Det viste seg å være akkurat nok tid til å gjennomføre både setningsdiktaten og spørreskjemaet. Setningsdiktaten jeg gjennomførte med elevene, som Walmsness har konstruert, ligger i sin helhet vedlagt i slutten av oppgaven, under *vedlegg 3*.

## 4.5 Spørreskjema

I tillegg til setningsdiktaten skulle elevene svare på et spørreskjema jeg har konstruert. Dette gjorde de like etter at de hadde gjennomført setningsdiktaten, og det inngikk dermed i samme økt. Grunnen til at jeg ønsket at de skulle besvare et spørreskjema i tillegg, var at jeg ønsket å få innsikt i deres kunnskaper om sammensetninger på norsk og engelsk. Jeg ville også kartlegge hvor mange som kunne de grammatiske reglene vi har om sammensatte ord på norsk, og hvor mange som blandet de norske reglene med de engelske. Videre i dette delkapittelet vil jeg vise utdrag av hvordan de er konstruert og hvordan det ble gjennomført.

I den første delen av spørreskjemaet skulle elevene markere den sammensetningen de mente var skrevet riktig. De fikk valget mellom to sammensetninger, markert med «a» eller «b». Først ble de møtt av to varianter av en sammensetning på engelsk, før den samme sammensetningen kom på norsk i spørsmålet etter. Også her kom den i to varianter, der en var særskrevet og en var skrevet riktig.

<b>Eksempler fra spørreskjemaet.<sup>3</sup></b>
<p><i>Sett ring rundt ordet som er skrevet på riktig måte. Svaralternativ «a» <b>eller</b> «b».</i></p> <p><b>1.</b> a. Summer vacation b. Summervacation</p> <p><b>2.</b> a. Sommer ferie b. Sommerferie</p>

Tabell 2: Utdrag fra spørreskjemaet

Ovenfor (tabell 2) er et utdrag fra første side av den tosidige spørreundersøkelsen. Her skulle de, som vist ovenfor, markere hvilket ord de tror er skrevet riktig. De skulle velge mellom «a» eller «b» på hvert spørsmål. Det var ti slike spørsmål, der de skulle velge mellom to

---

<sup>3</sup> Nummereringen på oppgaveeksemplene fra spørreskjemaet, både tabell 2 og tabell 3, er annerledes i det faktiske spørreskjemaet som ligger vedlagt.

alternativ. Disse kom etter det første spørsmålet. Der skulle de krysse av for hvilket kjønn de er.

Hvilke sammensetninger som ble valgt ut til å være med i spørreskjemaet, var tilfeldig. Dette var ord jeg tenkte informantene var kjente med, og skulle være «enkle» å kjenne igjen og besvare. At de samme sammensetningene først kom på engelsk, var for å prøve å finne ut om det ville være en særskrivingsutløsende faktor. Etter at de hadde svart på spørsmålene på side én, skulle de svare på noen påstander som fulgte på side to.

<b>Eksempel på påstand fra spørreskjemaet.</b>
Sett ring rundt <b>ett</b> svaralternativ på hvert spørsmål under.  <b>1.</b> <i>På norsk skal sammensatte ord alltid skrives som ett ord.</i> a. Sant b. Usant c. Vet ikke

Tabell 3: Utdrag fra spørreskjemaet

I eksempelet ovenfor (tabell 3) er det vist hvordan en av påstandene var formulert, og hvilke svaralternativer elevene hadde. Elevene skulle svare på fire påstander totalt. Tre av påstandene hadde tilsvarende svaralternativer som vist i eksemplet i tabell 3.

Valget om å bruke de tre svaralternativene som er eksemplifisert i tabell 3, ble gjort på bakgrunn av det ene forskningsspørsmålet. Jeg ønsket å kartlegge hvor mange av elevene som kunne reglene for sammensatte ord på norsk. Jeg ønsket også å finne ut om det var noen som blandet de norske og engelske reglene. Siden det sannsynligvis er elever som ikke er sikre på hva de skal svare, inkluderte jeg «vet ikke» som et svaralternativ. Haraldsen (1999, s. 140-141) skriver at det er gjort eksperimenter som viser at andelen som velger «vet ikke» øker med 20-30 prosent dersom denne muligheten gis. Videre påpeker han at dersom det alternativet ikke gis, kan de som ville svart at de ikke vet spredd seg tilfeldig på de andre

svaralternativene. Ved å inkludere «vet ikke» som et svaralternativ vil jeg da, mest sannsynlig, kunne se hvor mange som faktisk kan reglene og hvem som ikke kan dem.

#### 4.6 Potensielle feilkilder

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for potensielle feilkilder som er viktig å være klar over når resultatene skal leses. Noen av disse er ting jeg har vært bevisst på fra starten av, mens andre er ting som har dukket opp underveis. Enten under innsamling eller i analysearbeidet.

En av de potensielle feilkildene i datamaterialet mitt var jeg klar over ganske tidlig. Det handler om at seks av de syv klassene som har deltatt i undersøkelsen er fra den samme skolen. Dette kan gjøre det vanskeligere å peke på en generell tendens i samfunnet, ettersom det kanskje bare gjenspeiler en tendens på den nevnte skolen. Det er også vanskelig å si noe om hvilken vekt sammensatte ord har fått i undervisningen på den skolen, sammenlignet med hvordan det eventuelt kunne vært vektlagt på andre skoler. Siden det ikke er kartlagt, er det også vanskelig å si noe om forskjellene om hvordan det er vektlagt i undervisningen på de forskjellige skolene.

En annen faktor som kan påvirke resultatene i mine funn er at jeg ikke har en oversikt over hvor mange elever som har lærevansker, eller om det i det hele tatt var noen som hadde lærevansker. Dersom det var noen som hadde lærevansker i mitt utvalg, er de inkludert i undersøkelsen. Om jeg hadde fått en oversikt over elevenes lærevansker, eller mangelen på lærevansker, på forhånd, hadde jeg likevel inkludert dem i undersøkelsen. Det at de inngår i utvalget, ser jeg på som naturlig. Grunnen til det er at jeg ønsket å se på om engelsk er en påvirkende faktor til særskrivning, og undersøkte dette i syv tiendeklasser. At særskrivingsprosenten kunne vært lavere om de med lærevansker hadde blitt utelatt fra undersøkelsen, er sannsynlig. Men de med lærevansker er også en del av klassen, og jeg ønsket å finne ut hva som påvirket alle elevene, ikke bare elevene uten lærevansker. En annen grunn til at alle ble inkludert er at dette også ble gjort av Walmsness. Etter hva jeg har forstått ut ifra hans undersøkelse, har han ikke utelatt elever med lærevansker fra sine resultater. Dermed har jeg også valgt å inkludere alle som deltok i mine resultater.



For å gi et bilde av hvor mye elevene i mitt utvalg særskriver, bruker jeg som nevnt en setningsdiktat. Dette er nok en kjent øvelse for de fleste elever, men jeg gikk gjennom hvordan det ble gjort i tilfelle noen av elevene ikke hadde erfaring med øvelsen. Likevel kan det stilles spørsmål rundt om jeg vil få de samme resultatene rundt særskrivning dersom elevene skriver fritt. Setningsdiktaten er laget for å inneholde mange sammensetninger, og det er ikke sikkert elevene hadde brukt dem i like stor grad selv. Det kan likevel være at de hadde særskrevet like mye. Det er ikke noe som er målbart i denne undersøkelsen, men verdt å merke seg.

Å ha «vet ikke» som et svaralternativ på påstandene, kan for noen kanskje virke som en svakhet. Som jeg nevnte tidligere, inkluderte jeg det for at jeg også ville finne ut av hvor mange som faktisk ikke visste. Ved å ha det som et alternativ slapp jeg også, mest sannsynlig, at de som ikke vet spredde seg tilfeldig på et av de andre alternativene. Det som derimot kan være verdt å merke seg, er at det er sannsynlig at noen av elevene valgte «vet ikke» fordi de rett og slett ikke orket å sette seg inn i påstanden og de ulike svaralternativene. Dette er vanskelig å si noe sikkert om, men kan være verdt å merke seg.

I tillegg til potensielle feilkilder som kan ha påvirket datamaterialet i undersøkelsen min, er det også noe avgjørelser som er tatt i forbindelse med analysearbeidet. Dette vil jeg komme inn på i neste delkapittel.

#### 4.7 Analytiske overveielser

Å analysere datamateriale kan være vanskelig, uavhengig av hvilke typer data det er. Ettersom jeg i denne undersøkelsen har hentet mitt datamateriale fra elevers håndskrevne tekster, er det ulike avgjørelser som har blitt tatt i analysearbeidet. Disse avgjørelsene skal jeg komme nærmere inn på videre i dette kapitlet.

På grunn av utydelig håndskrift, var det i mange tilfeller vanskelig å avgjøre om elevene hadde særskrevet en sammensetning eller ikke. Det var flere tilfeller der det så ut som et mellomrom mellom leddene i sammensetningen. Det var imidlertid vanskelig å avgjøre om dette var en særskrivingsfeil, eller om eleven rett og slett har tatt en pause i skriftformingen før han eller hun har fortsatt og fullført sammensetningen. Walmsness (2000, s. 99) påpekte

i sin avhandling at han møtte på den samme utfordringen. Der han var usikker på om eleven hadde særskrevet eller ikke, valgte han imidlertid i de fleste tilfeller å la tvilen komme eleven til gode. Jeg valgte samme fremgangsmåte.

I analysearbeidet dukket det opp nok et problem som måtte løses. Det var mange av informantene som hadde skrevet visse sammensetninger feil, utelatt et forledd eller skrevet noe helt annet enn hva som ble sagt. Siden jeg kun var interessert i å utforske feilaktig særskrivning, unnlot jeg å registrere andre grammatiske avvik. Så om ordet ikke var stavet korrekt, var ikke dette noe jeg registrerte i min analyse. Om elevene av en eller annen grunn manglet for eksempel et forledd i sammensetningen, ble ikke det registrert som en særskrivingsfeil. Hvorfor enkelte unnlot å skrive forleddet på forskjellige sammensetninger er vanskelig å si. Det kan være at de ikke har hørt hva som ble sagt under dikteringen, eller at de har utelatt det bevisst. Derfor har jeg telt antall særskrivingsfeil ut fra antall mulige særskrivinger, slik Walmsness også har gjort. Det var også mange tilfeller der elevene hadde skrevet et helt annet ord enn hva som inngikk i setningsdiktaten. Dette kan også være vanskelig å gi en forklaring på. En feil som gikk igjen, var at mange elever skrev «halsbrødet» i stedet for «halvsprøe». Sett i ettertid, tror jeg dette har med min uttale under gjennomføringen av setningsdiktaten å gjøre. Da jeg leste opp setningsdiktaten leste jeg på bokmål, men på enkelte ord spilte nok min egen haugesundsdialekt inn. Da jeg leste ordet for meg selv i etterkant av diktaten, kunne «halvsprøe» høres ut som «halsbrødet». De elevene som har særskrevet «halsbrødet» har da blitt kategorisert som å ha særskrevet «halvsprøe».

Totalt var det 159 elever som deltok i undersøkelsen. Alle disse besvarelsene er derimot ikke inkludert i resultatene. Dette er fordi det var flere elever som hadde utelatt flere perioder fra sine besvarelser, og det var også noen som ikke svarte på spørreskjemaet. De som manglet flere perioder, og/eller store deler av flere perioder, ble utelatt fra resultatene. Totalt ble 22 besvarelser utelatt fra resultatene på grunn av dette. Den avgjørelsen ble tatt på bakgrunn av at jeg fryktet at noen sammensetninger kunne få en unaturlig høy særskrivingsprosent, dersom de var skrevet flere ganger enn de som ble utelatt.

Dermed er det 137 besvarelser som inngår i resultatene på setningsdiktaten. De elevene som besvarte setningsdiktaten, men har glemt å svare på spørreskjemaet, er også inkludert. Derfor vil det totale antallet besvarelser på spørreskjemaet være noe lavere, ettersom noen glemte å svare på den. Jeg vil også skille mellom besvarelsene på avkrysningskjemaet og påstandene, siden også disse varierer litt i antall besvarelser. På avkrysningsdelen er det 133 besvarelser, mens det i delen med påstander er 134 besvarelser.

#### 4.8 Validitet og reliabilitet

Før funnene fra undersøkelsen presenteres, kan det være hensiktsmessig å vurdere undersøkelsens validitet og reliabilitet. Undersøkelsens validitet vil gå på i hvilken grad den måler det vi ønsker å måle (Tuft, 2011, s. 82). Ved å bruke den samme setningsdiktaten som Walmsness brukte i sin undersøkelse, kan dette være med på å styrke validiteten i begge undersøkelser. At jeg bruker den samme setningsdiktaten, legger også grunnlaget for at resultatene kan sammenlignes. Spørreskjemaet av undersøkelsen min er utformet for å kartlegge informantenes kunnskaper og ferdigheter om reglene om sammensatte ord. Den vil imidlertid kun måle utvalgets kunnskaper, som nok ikke er representative for hele populasjonen.

At den samme setningsdiktaten blir gjentatt, kan også være med på å styrke reliabiliteten i begge undersøkelser (Tuft, 2011, s. 82). Spørreskjemaet er også satt opp på en måte som skal gjøre den lett oversiktlig, og som skal kunne gjøre den enkel å etterprøves. At jeg personlig var den som gjennomførte setningsdiktatene med de ulike klassene, kan også være med på å styrke undersøkelsens reliabilitet. Ved å være til stede, kunne jeg overse at undersøkelsen gikk som planlagt.

#### 4.9 Etske hensyn

Før gjennomførelsen av setningsdiktaten og spørreskjemaet var det også noen forskningsetiske hensyn jeg måtte ta hensyn til. Disse handlet både om elevenes deltakelse og min fysiske tilstedeværelse under gjennomføringen.

Som jeg nevnte i kapittel 4.3, måtte jeg hente inn informert samtykke fra elevene. Jeg måtte også få undersøkelsen min godkjent av NSD. Dette ble gjort for å sikre at elevene forblir anonyme i avhandlingen min, og at jeg behandlet deres opplysninger på en forsvarlig måte. De fysiske besvarelsene som inneholdt elevenes navn og klasse ble makulert etter at rådataen ble digitalt ført inn på datamaskinen.

Det siste året har vært preget av en pandemi (covid-19), og det har derfor vært ekstra spesielle hensyn som har vært nødvendige å ta. Siden jeg reiste til Haugesund fra Bergen, som hadde høyere smittetrykk, følte jeg et visst ansvar. Jeg ville ikke ta med meg eventuell smitte inn i skolen. Derfor testet jeg meg for viruset før jeg reiste, for å prøve å forhindre videre smitte, dersom jeg hadde vært smittet. Helt sikker kunne jeg imidlertid ikke være, ettersom jeg kunne bli utsatt for smitte på bussturen. Jeg skulle egentlig besøke den ene skolen i desember og den andre i starten av januar, men på grunn av en hektisk skolehverdag ble dette utsatt. Det ble igjen ytterligere utsatt da det ble innført rødt nivå i skolen i starten av januar, som førte til at de ikke kunne ta imot besøkende. Rødt nivå inngår som det strengeste nivået i trafikklysmodellen, som beskriver hvilke smittevernstiltak skolene skal følge under pandemien (Utdanningsdirektoratet, 2021). Trafikklysmodellen består av grønt, gult og rødt nivå. I slutten av januar fikk jeg imidlertid slippe til, og fikk omsider gjennomført undersøkelsen. Resultatene jeg fikk derfra vil bli presentert i neste kapittel, *Resultater og funn*.

## 5.0 Resultater

I dette kapitlet skal jeg presentere resultatene jeg har fått ved å analysere innhentet datamateriale. Dette innebærer resultater fra både setningsdiktaten og spørreskjemaet. Dette kapitlet vil dermed bli todelt. Resultatene fra setningsdiktaten vil bli presentert først. Her vil de sammensetningene som er mest utsatt for særskrivning bli belyst, før ordklassene som er mest utsatt for særskrivning vil bli presentert. Deretter vil jeg legge frem elevenes resultater fra setningsdiktaten. Da vil det bli avslørt hvor mye utvalget særskriver, og jeg vil også bli se på om det er en forskjell mellom kjønn. Avslutningsvis i den første delen, vil jeg sammenligne resultatene mine med Walmsness sine. Dette kan bidra til å belyse en

eventuell økt tendens til særskrivning av sammensatte ord. Ved sammenligning av resultatene mellom to grupper, har jeg brukt en t-test for å se om forskjellene er signifikante.

Den siste delen av resultatene vil bestå av data fra spørreskjemaet. Jeg har også valgt å presentere de to ulike delene av spørreskjemaet, hver for seg. Dette blir gjort fordi de måler to forskjellige ting. Den første delen tar for seg elevenes evner til å gjenkjenne sammensatte ord riktig skrevet, både på norsk og engelsk. Den andre delen tar for seg elevenes forståelse av reglene om sammensatte ord på begge språk, og om de eventuelt blander disse.

### 5.1 Sammensetningene som er særskrevet mest

De første resultatene jeg skal presentere i analysen er de sammensetningene som hyppigst ble utsatt for særskrivning av informantene i mitt datamateriale. Videre i resultatkapitlet bruker jeg noen begreper som *særskrivingsfrekvens* og *særskrivingsprosent*, og vil derfor gjøre rede for hva jeg mener når jeg bruker disse begrepene. Med *særskrivingsfrekvens* mener jeg hvor mange ganger en sammensetning er blitt særskrevet av informantene under setningsdiktaten. Med *særskrivingsprosent* mener jeg hvor stor prosentandel av elevene som har særskrevet sammensetningen. Om et ord for eksempel har en særskrivingsprosent på 50%, betyr det at halvparten av informantene har særskrevet sammensetningen. Dersom et ord for eksempel har en særskrivingsfrekvens på 78, betyr det at den sammensetningen har blitt særskrevet 78 ganger. De sammensatte ordene i setningsdiktaten som er blitt delt opp ved bruk av bindestrek, er ikke telt med som særskrivingsfeil. Disse er blitt markert som egne feil.

Videre vil jeg vise et utdrag av tabellen som inneholder de sammensetningene som er mest utsatt for særskrivning. Jeg har valgt å presentere de ti sammensetningene som er særskrevet mest, slik at det skal bli noenlunde oversiktlig for leseren. Tabellen over alle sammensetningene ligger i sin helhet som et [vedlegg](#). I tabellen under (tabell 4), er de ti sammensetningene som er mest utsatt for særskrivning presentert. Hver av de ti sammensetningene er presentert med en særskrivingsfrekvens og en særskrivingsprosent. Det var som nevnt 137 elever som deltok på setningsdiktaten, og hver sammensetning kunne da bli særskrevet én gang av hver elev. Altså 137 ganger. Særskrivingsfrekvensen viser

derfor antall ganger en sammensetning er særskrevet, og prosenten er regnet ut fra antall mulige særskrivinger.

<i>Sammensetning</i>	<i>Særskrivingsfrekvens</i>	<i>Særskrivingsprosent</i>
<i>Festfyllesvin</i>	108	78,83%
<i>Spesialdekor</i>	82	59,85%
<i>Hjemmebrentapparatet</i>	80	58,39%
<i>Kjempedeilig</i>	80	58,39%
<i>Nestenulykke</i>	79	57,66%
<i>Hvorvidt</i>	79	57,66%
<i>Kjempefornøyd</i>	76	55,47%
<i>Ifølge</i>	75	54,74%
<i>Lørdagskveld</i>	72	52,55%
<i>Niendeklassingene</i>	69	50,36%

Tabell 4: *Sammensetningene som er mest utsatt for særskrivning.*

Som vi ser i tabellen ovenfor, er det to typer ord som er representert. Det er lange ord, med mange sammensetningsledd eller stavinger, og ord som har trykket på det andre sammensetningsleddet (*hvorvidt* og *ifølge*). Det er sammensetningen *festfyllesvin* som er særskrevet flest ganger med en særskrivingsfrekvens på 108. Om vi ser på særskrivingsprosenten, ser vi at nesten fire av fem informanter har særskrevet denne sammensetningen. Det var variasjon mellom hvilke rotmorfem elevene hadde satt mellomrom mellom i denne sammensetningen. Varianten *festfyller svin* var den som var mest brukt, mens *fest fyllesvin* også var en variant som fremkom i resultatene. Det er (bare) sju sammensetninger som har unngått særskrivning i setningsdiktaten. De sammensatte ordene som har en særskrivingsfrekvens lik 0, er *forbannet*, *uttrykte*, *bortskjemte*, *innbakt*, *oppkast*, *Torbjørn* og *Vålerengas*. Den sammensetningen som er nest mest utsatt for særskrivning blant utvalget, er *spesialdekor*. Den har en særskrivingsfrekvens på 82, og ligger nesten 20 prosentpoeng bak den mest utsatte sammensetningen. De resterende åtte sammensetningene på listen følger tett etter, og har en mye jevnere særskrivingsfrekvens.

De ti mest særskrevne sammensetningene vist i tabellen ovenfor, er alle særskrevet av over 50% av informantene i utvalget.

Sammensetningene *hvorvidt* og *ifølge* er begge blant de ti mest særskrevne sammensetningene. Disse ordene tilhører kategorien *andre sammensetninger*, og den kategorien inneholder bare fire sammensatte ord i dette materialet. Halvparten av kategoriens sammensetninger er dermed særskrevet av over halvparten av informantene som deltok i setningsdiktaten. Hvilke ordklasser som er mest utsatt for særskrivning, skal jeg presentere nærmere i neste delkapittel.

## 5.2 Hvilke typer sammensetninger er hyppigst utsatt for særskrivning?

Ovenfor ble de sammensetningene som oftest ble særskrevet, presentert. Videre i dette delkapitlet vil det bli gått nærmere inn på detaljene ved de sammensatte ordene, og hva som preger de ordene som er hyppigst utsatt for særskrivning.

### 5.2.1 Ordklasser

I dette delkapitlet vil det bli sett nærmere på hvilke ordklasser som er mest utsatt for særskrivning. En oversikt over hvilke sammensetninger som tilhører de forskjellige ordklassene, finner en under *vedlegg 6* i slutten av oppgaven. Hvor mange sammensetninger som tilhører hver ordklasse, vil naturligvis variere. I setningsdiktaten til Walmsness er det 101 sammensatte ord. Mesteparten av dem er substantiviske sammensetninger, som det er 63 av. Ellers består setningsdiktaten av 23 adjektiviske sammensetninger, 11 verbalsammensetninger og 4 sammensetninger som inngår i kategorien *andre sammensetninger*. I tabellen under (tabell 5), fremkommer særskrivingsfrekvensen til hver av ordklassene. Særskrivingsprosenten er også tatt med, og den er utregnet av særskrivingsfrekvensen og antall mulige særskrivinger i hver kategori.

Ordklasse/kategori	Særskrivingsfrekvens	Særskrivingsprosent
Substantiviske sammensetninger	2309	26,75%

<b>Adjektiviske sammensetninger</b>	665	21,10%
<b>Verbalsammensetninger</b>	228	15,13%
<b>Andre sammensetninger</b>	201	36,68%

Tabell 5: Oversikt over hvilke ordklasser som er mest utsatt for særskriving

Ovenfor, i tabell 5, kommer det tydelig frem at det er kategorien *andre sammensetninger* som er mest utsatt for særskriving av informantene. Den har en særskrivingsprosent på 36,68%, og er med det nesten ti prosentpoeng mer utsatt enn kategorien som har nest høyest særskrivingsprosent. Substantiviske sammensetninger er nest mest utsatt for særskriving, med en særskrivingsprosent på 26,75%. Det er også den kategorien med høyest særskrivingsfrekvens. Det kommer av at over halvparten av sammensetningene i setningsdiktaten hører til denne kategorien. Seks av de ti mest særskrevne sammensetningene totalt, er substantiviske sammensetninger.

Kategorien *adjektiviske sammensetninger* har en særskrivingsprosent på rett over 21%, og utgjør dermed tredjeplassen på listen. Her er det særlig, som nevnt tidligere i teksten, sammensetninger med forsterkende forledd som er hyppigst utsatt for særskriving. De to sammensatte ordene *kjempedeilig* og *kjempefornøyd*, utgjør en stor andel av feilprosenten i denne kategorien. Disse to alene utgjør 23,46% av de særskrevne adjektiviske sammensetningene. Det er færre muligheter for å særskrive denne kategorien, med tanke på at den forekommer mye sjeldnere enn substantiviske sammensetninger i diktaten. Likevel er den hyppig særskrevet.

Verbalsammensetningene har en særskrivingsprosent på rett over 15%, og er dermed den kategorien som er minst utsatt for særskriving blant informantene som deltok på setningsdiktaten. Det sammensatte ordet *offentliggjort*, er hyppigst utsatt for særskriving i denne kategorien, med en særskrivingsfrekvens på 61.

Kategorien med den høyeste særskrivingsprosenten, er *andre sammensetninger*. Den har en særskrivingsprosent på hele 36,68%. Kategorien består kun av fire sammensatte ord. De



sammensatte ordene *hvorvidt* og *ifølge* er de ordene som er særskrevet mest i denne kategorien. Disse har en særskrivingsfrekvens på henholdsvis 79 og 75. Kategoriens to andre sammensetninger, *ettertrykkelig* og *neida*, har en særskrivingsfrekvens på henholdsvis 34 og 13.

### 5.3 Hvor mye særskriver elevene?

I forrige kapittel ble de ordene som er mest utsatt for særskrivning, presentert. Det ble også sett nærmere på hvilke typer sammensetninger de var. Videre i dette kapitlet, vil det bli presentert hvor *mye* elevene særskriver. Det er 137 besvarelser som inngår i materialet for analyse, og særskrivingsfrekvens og -prosent er regnet ut fra dette. Først vil det totale resultatet fra setningsdiktaten presenteres, før det videre vil bli presentert forskjeller mellom kjønn. Avslutningsvis i dette kapitlet, vil jeg sammenligne mine resultater fra setningsdiktaten med Walmsness' resultater.

Som nevnt tidligere, var det 159 elever som deltok i undersøkelsen. På grunn av store mangler i setningsdiktaten, er det 22 besvarelser som er utelatt fra analysearbeidet. I tabellen under (tabell 6) presenteres resultatene fra de 137 setningsdiktatene som er analysert, og det gir et innblikk i hvor mange elever som finner sammensatte ord utfordrende å skrive riktig.

	<b>Særskrivingsfrekvens</b>	<b>Særskrivingsprosent</b>
<b>Særskrivning blant informantene</b>	3403	24,6%

Tabell 6: Oversikt over hvor mye utvalget særskriver

I tabellen over, vises det til særskrivingsfrekvensen og -prosenten til alle de 137 deltakerne. Setningsdiktaten består av 101 sammensetninger, og det er derfor 13 837 sammensetninger totalt i mitt datamateriale. Særskrivingsprosenten er regnet ut ifra dette tallet, som er antall sammensatte ord det er mulig å særskrive.

Tabellen viser at informantene mine har en særskrivingsfrekvens på 3403. Dette er da tallet på hvor mange sammensatte ord som er utsatt for særskrivning i materialet. De har også en særskrivingsprosent på 24,6%, som vil si at de har særskrevet 24,6% av de sammensatte ordene. Det var ingen elever i utvalget som hadde en setningsdiktat uten særskrivingsfeil. Den eleven som hadde minst særskrivingsfeil i setningsdiktaten, hadde en særskrivingsfrekvens på to. Det tilsvarer to særskrevne sammensetninger. Hele utvalget har imidlertid en gjennomsnittlig særskrivingsprosent på nesten 25%.

Resultatene er fra to skoler, og er dermed på ingen måte ikke representative for alle tiendeklassinger i Norge. Likevel viser de en tendens, nemlig at elever finner det utfordrende å skrive sammensatte ord sammensatt. For å se om det er noen forskjell mellom kjønnenes særskrivingsfrekvens, vil resultatene fra hvert kjønn bli presentert i neste delkapittel. Walmsness pekte i sin undersøkelse på at jenter så ut til å mestre rettskriving bedre enn gutter (Walmsness, 2000, s. 71), og det er interessant å se om det også gjelder mine informanter. Det er imidlertid bare særskrivning som er undersøkt, når det gjelder rettskrivingsavvik. Etter at kjønnsforskjellene er presentert, skal vi ta en nærmere titt på forskjellene mellom mitt og Walmsness' utvalg.

### 5.3.1 Forskjell mellom kjønn

For å kunne se om det er en kjønnsforskjell i tendensen til å særskrive sammensatte ord, ble besvarelsene fordelt etter kjønn. Slik kunne det registreres hvor mange feil hvert av kjønnene begikk. Det var flest jenter som deltok på setningsdiktaten. 82 jenter deltok, mens antallet for gutter var 55. Dermed er det særskrivingsprosenten som blir det relevante sammenligningsgrunnlaget, fordi den er regnet ut fra antall mulige særskrivinger.

For å kunne bekrefte, eller avkrefte om den eventuelle forskjellen er signifikant, er det gjennomført en t-test i Microsoft Excel. En t-test er en signifikanstest, og det er en test som svarer «ja» eller «nei» på om vi har tilstrekkelig bevis til å forkaste nullhypotesen (Solbakken, 2019, s. 162). Nullhypotesen er i dette tilfellet at de to gruppene er like.

I tabell 7 under, er dataene for særskrivningstendensen til begge kjønn presentert. Særskrivingsfrekvensen viser til hvor mange sammensetninger som ble utsatt for

særskriving, mens særskrivingsprosenten viser hvor mange prosent av sammensetningene som i gjennomsnitt ble særskrevet av hver informant.

Kjønn	Særskrivingsfrekvens	Særskrivingsprosent
Gutter	1422	25,60%
Jenter	1981	23,92%

Tabell 7: Oversikt over forskjellen mellom kjønn

I tabellen ovenfor, kommer det frem at guttene som deltok på setningsdiktaten har en samlet særskrivingsfrekvens på 1422. Målt opp mot antall mulige særskrivinger, viser det en særskrivingsprosent på 25,6%. Tabellen over viser også at jentene har en høyere særskrivingsfrekvens, men det skyldes nok at det er flere jenter som deltok. Dette støttes med at særskrivingsprosenten er på 23,92%, som er noe lavere enn guttenes prosent. Dermed ser det ut til at guttene særskriver litt hyppigere enn hva jentene gjør.

For å se om denne forskjellen er signifikant, er det gjennomført en t-test i Microsoft Excel. Signifikansnivået er satt til 0,05 (5%), som vil si at  $p$ -verdien må være lavere enn 0,05 for at forskjellen skal være signifikant (Solbakken, 2019, s. 164-165). Ved å gjennomføre t-testen, viser dataene at  $p$ -verdien er på 0,51339391. Dermed er  $p$ -verdien større enn valgt signifikansnivå, som tilsier at nullhypotesen ikke kan forkastes. Det er dermed ikke en signifikant forskjell mellom kjønnenes resultater i denne undersøkelsen.

### 5.3.2 1998 versus 2021

I innledningskapitlet ble det presentert et forskningsspørsmål, og det spør om elever særskriver mer nå, enn hva de gjorde for rundt 20 år siden. For å gjøre et forsøk på å belyse dette, har jeg som nevnt brukt Walmsness' setningsdiktat som en del av datainnsamlingen til denne avhandlingen. I dette delkapitlet vil resultatene fra begge setningsdiktater, bli presentert.

Walmsness gjennomførte sin undersøkelse mellom mai og april, i 1998. Dette gjør at det er omtrent 23 år mellom hans gjennomførelse og min egen, som fant sted mellom januar og

februar 2021. Det var 190 elever som deltok på setningsdiktaten i hans undersøkelse, mens det var 137 elever som deltok på setningsdiktaten jeg gjennomførte. I tabellen under (tabell 8), er begge resultater presentert. Særskrivingsfrekvensen illustrerer hvor mange sammensetninger som ble særskrevet. Særskrivingsprosenten viser antall særskrevne sammensetninger, målt ut fra antall mulige særskrivinger. Prosenten illustrerer også gjennomsnittet i begge utvalg, diverse hvor mange av sammensetningene i setningsdiktaten hver elev særskriver i gjennomsnitt.

	<b>Særskrivingsfrekvens</b>	<b>Særskrivingsprosent</b>
<b>Walmsness' resultater</b>	3251	16,9%
<b>Mine resultater</b>	3403	24,6%

Tabell 8: Forskjellen mellom Walmsness' og mitt utvalg

I tabellen over, viser det at Walmsness registrerte 3251 særskrivningstilfeller i sitt materiale, og dette utgjorde 16,9% av antall mulige særskrivinger. Jeg hadde et noe mindre utvalg i min undersøkelse, men fant likevel en høyere særskrivingsfrekvens. 3403 sammensatte ord ble utsatt for særskrivning i min undersøkelse, som utgjør 24,6% av antall mulige særskrivinger. Dersom vi ser på særskrivingsprosenten fra begge undersøkelsene, virker det som om mine informanter finner det vanskeligere å skrive sammensatte ord sammen, enn Walmsness' informanter. For å finne ut av om dette er signifikante forskjeller, har en t-test blitt gjennomført.

For t-test av resultatene ovenfor, er signifikansnivå satt til 0,05 (5%). Det vil si at  $p$ -verdien må være under 0,05 for at nullhypotesen, som er at begge populasjonene er like, kan forkastes. Dersom nullhypotesen kan forkastes, betyr det at det er en statistisk signifikant forskjell (Solbakken, 2019, s. 164-165). Dersom  $p$ -verdien er over 0,05, kan ikke nullhypotesen forkastes. Da er det heller ikke en signifikant forskjell. Ved å gjennomføre en t-test, viser  $p$ -verdien 0,000674732. Dermed er  $p$ -verdien lavere enn signifikansnivået på 0,05, og nullhypotesen kan forkastes. Det vil si at det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene.

Resultatene fra setningsdiktaten, illustrert i tabell 8, viser dermed at et utvalg elever i 2021 særskriver signifikant mer enn et utvalg elever gjorde i 1998. Walmsness fant ikke grunnlag for å peke på en økende særskrivningstendens etter 1970 i sitt materiale (Walmsness, 2000, s. 109), men forskjellene mellom våre utvalg kan derimot peke på en økende særskrivningstendens. Dette kommer jeg tilbake til i [6.4 Særskriver elevene mer nå, enn for rundt 20 år siden?](#).

## 5.4 Andre observasjoner fra setningsdiktaten

### 5.4.1 Bruken av bindestrek

Før setningsdiktaten ble gjennomført med informantene, hadde jeg en hypotese om bruken av bindestrek. Jeg trodde at mange elever kom til å bruke bindestrek i formingen av sammensatte ord, spesielt i tilfeller der de var usikre. Som nevnt, ble ikke de sammensetningene i materialet som er delt med bindestrek, telt som særskrivning. Selv om de ikke ble talt som særskrivning i analysearbeidet, ble de likevel markert. Tilfellene som ble markert inkluderer ikke riktig bruk av bindestrek, som med orddeling ved linjeskift. Som jeg trodde på forhånd, var det en del elever som tok i bruk bindestreken.

Totalt var det 141 sammensatte ord som ble eksponert for feilaktig bruk av bindestrek, der en bindestrek ble satt inn mellom forledd og etterledd i sammensetningen. Noen av ordene virker å være tilfeldige «offer» for bruken av bindestrek, mens andre er mer hyppig utsatt.

Ordet som er mest utsatt for feilaktig bruk av bindestrek, er den adjektiviske sammensetningen *sursøt*. 20 ganger har dette ordet blitt splittet med bindestrek.

Sammensetningens to ledd er adjektiv som er semantiske motsetninger, og det er mellom disse bindestreken har blitt plassert. Et annet ord som ble utsatt for feilaktig bruk av bindestrek, er *collegegensere*. Ni ganger har det ordet blitt delt opp ved hjelp av bindestrek.

Dette sammensatte ordet har et forledd bestående av et engelsk ord, som er *college*-.

Bindestreken er plassert mellom det engelske forleddet, og det norske etterleddet. Dette var et ord som også var ganske utsatt for særskrivning i setningsdiktaten.

En annen ting jeg la merke til ved bruken av bindestrek, var forskjellen mellom kjønnene.

Som nevnt ovenfor, ble 141 sammensatte ord utsatt for bruken av bindestrek. 109 av

tilfellene, er imidlertid gjort av jenter. Det ble observert 32 tilfeller blant guttene som deltok i undersøkelsen. Det er imidlertid flere jenter som har deltatt i undersøkelsen, enn gutter.

## 5.5 Resultater fra spørreskjemaet

Videre vil resultatene fra spørreskjemaet bli presentert. Spørreskjemaet består av to forskjellige deler, der informantene på begge deler skulle krysse av på ulike svaralternativer. Ettersom de to delene måler forskjellige ting, vil de også bli presentert hver for seg. Første del av skjemaet inneholder sammensatte ord, både på norsk og engelsk. Hver sammensetning er presentert som ett ord, og særskrevet, som to ord. Informantenes oppgave var da å krysse av for varianten av sammensetningen de trodde var skrevet korrekt. I den andre delen av skjemaet ble elevene konfrontert med fire påstander, og ut ifra dem skulle de krysse av på et svaralternativ de mente var riktig på den enkelte påstanden. Resultatene fra disse kan fortelle noe om elevenes kunnskaper om særskrivingsregler, både på norsk og engelsk.

### 5.5.1 Resultater fra første del

Her vil første del av spørreskjemaet bli presentert, før den andre delen vil bli presentert i neste delkapittel. I den første delen av spørreskjemaet ble informantene konfrontert med sammensatte ord, både på norsk og på engelsk. Det samme ordet ble presentert på begge språk, og kom i to varianter på begge språk. På hver oppgave skulle de krysse av på det ordet de mente var skrevet riktig. Først kom ordet på engelsk, før det kom på norsk i oppgaven etter. Spørreskjemaet i sin helhet ligger [vedlagt](#) i slutten av oppgaven. I denne delen av spørreskjemaet, var det 133 elever som deltok. På grunn av at noen elever glemte, eller lot være å svare på denne delen, varierer deltakertallet litt mellom de to delene i undersøkelsen. Prosentene i denne delen er dermed regnet ut fra antall besvarelser på første del av spørreskjemaet.

I tabellen under (tabell 9), blir resultatene fra første del av spørreskjemaet presentert. Hvert svaralternativ er presentert, og det er etterfulgt av hvor mange elever som har krysset av for hvert enkelt alternativ. Prosenten er regnet ut av alle elevene, på hver sammensetning. I den

første oppgaven skulle de velge mellom *summer vacation*, og *summervacation*.

Prosentandelen i tabellen illustrerer hvor mange prosent av elevene som valgte det første alternativet, og hvor mange som valgte det andre. I tabellen er de riktige alternativene skrevet i fet skrift, mens de som er feil står i vanlig skrift. For de sammensatte ordene på engelsk, er de markert i fet skrift jamfør med hvordan de står listet i *Cambridge Dictionary* (2021). På norsk er de markert på bakgrunn av konvensjonen om sammensatte ord.

Svaralternativ	Antall avkryssninger	Prosentandel
<b>Summer vacation</b>	112	84,21%
Summervacation	21	15,79%
Sommer ferie	9	6,77%
<b>Sommerferie</b>	124	93,23%
Waterbottle	58	43,61%
<b>Water bottle</b>	75	56,39%
Vann flaske	9	6,77%
<b>Vannflaske</b>	124	93,23%
Footballboot	36	27,07%
<b>Football boot</b>	97	72,93%
<b>Fotballsko</b>	116	87,22%
Fotball sko	17	12,78%
<b>Audiobook</b>	58	43,61%
Audio book	75	56,39%
Lyd bok	10	7,52%
<b>Lydbok</b>	123	92,48%
<b>Photo album</b>	84	63,16%
Photoalbum	49	36,84%
<b>Fotoalbum</b>	85	63,91%
Foto album	48	36,09%

Tabell 9: Oversikt over elevenes svar på første del av spørreskjemaet.

I tabellen over vises det hvor mange informanter som valgte de forskjellige ordene. På norsk har elevene en relativt høy svarprosent på riktig alternativ, der nesten alle de riktige sammensatte ordene har en prosentandel på over 92%. De norske sammensetningene som har en svarprosent under 92%, er *fotballsko* og *fotoalbum*. *Fotballsko* har en svarprosent på 87,22%, og *fotoalbum* har en riktig svarprosent på 63,91%. Som vist i tabellen ovenfor, har de (riktige) engelske sammensatte ordene en noe lavere riktig svarprosent.

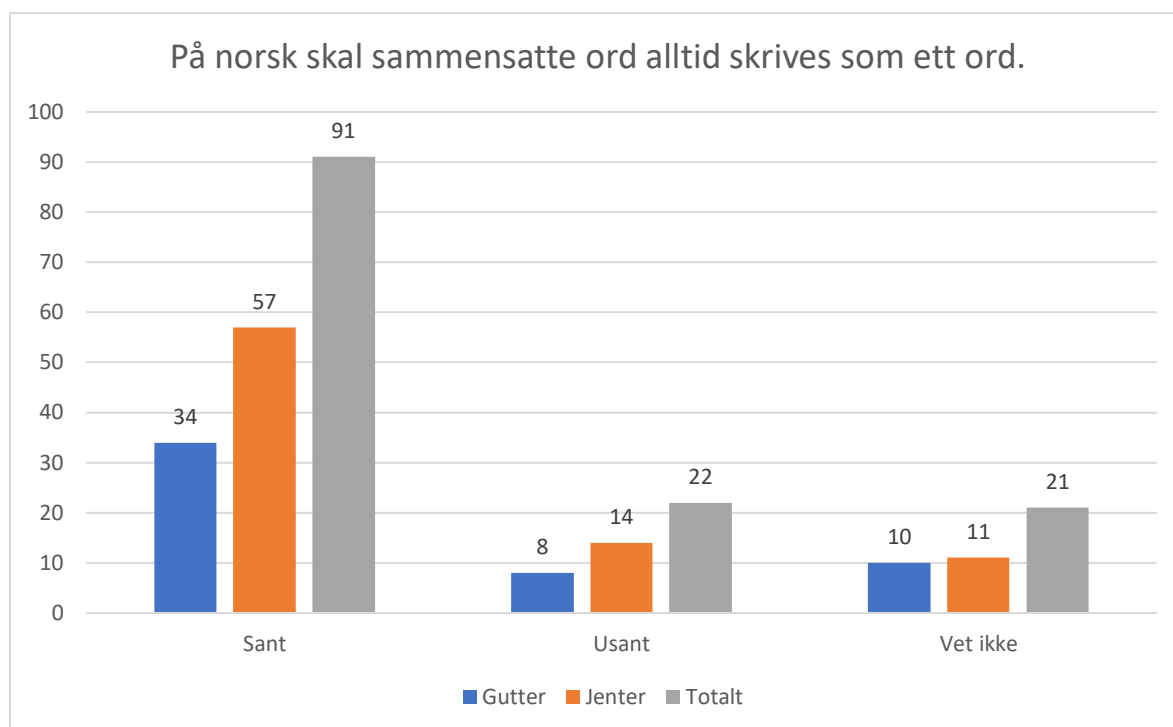
Om en skal se på hvor mange av de særskrevne sammensetningene utvalget har krysset av for, har de særskrevne norske sammensatte ordene en svarprosent på 13,98%. At 13,98% av sammensetningene dermed er særskrevet, blir ikke riktig å si. Her har elevene krysset av for hvilken sammensetning de mener er riktig, og de har dermed ikke særskrevet ordene selv. Disse resultatene viser elevenes evner til å gjenkjenne sammensetninger, men ikke deres evner til å skrive dem selv.

#### 5.5.2 Resultater fra andre del

I denne delen vil resultatene fra andre del av spørreskjemaet, bli presentert. Ettersom noen av informantene glemte, eller utelot å svare på denne delen av undersøkelsen, er antall deltakere litt lavere enn på setningsdiktaten. Som illustrert i figurene under, består disse resultatene av 134 besvarelser. Figurene illustrerer hvor mange som har krysset av for hvert enkelt svaralternativ, og skildrer også hvor mange av hvert kjønn som har krysset av på de forskjellige. Det er et flertall av jenter som deltok i undersøkelsen. Resultatene består av besvarelser fra 52 gutter, og 82 jenter. Videre vil jeg hovedsakelig forholde meg til totalen av begge kjønn, men kjønnsforskjellene er inkludert i stolpediagrammet. Dette er fordi det også kan være interessant å se på forskjellene mellom kjønn.

Den første påstanden elevene møtte på andre del av spørreskjemaet, var: «på norsk skal sammensatte ord skrives som ett ord». Denne påstanden ble tatt med for å avdekke hvor mange av elevene som kunne, eller ikke kunne, denne regelen. I stolpediagrammet under (figur 1), er det illustrert hvor mange avkryssninger hvert svaralternativ på den første påstanden har fått.

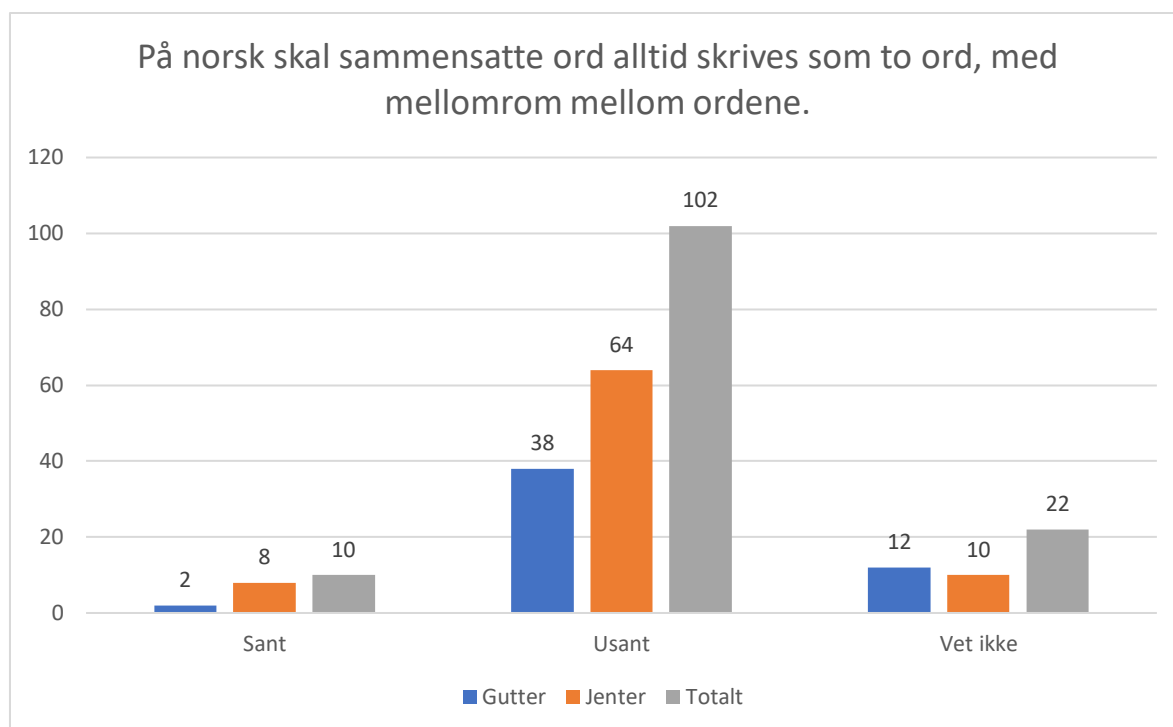




Figur 1: Stolpediagram som illustrerer svar på påstand 1

Som illustrert i figur 1 ovenfor, er det variasjon i om elevene kan reglene om sammensatte ord på norsk. Likevel ser det ut som om majoriteten av elevene har krysset av på riktig alternativ. Det riktige svaralternativet, *sant*, inneholder 91 av besvarelsene. Prosentvis utgjør dette at 67,91% av elevene har svart riktig på første påstand. På de to andre svaralternativene er det synlig at resultatene er ganske like, og jevnt fordelt. 22 elever har krysset av for at denne påstanden ikke stemmer. Dette viser at det er en del elever som mener at det å særskrive sammensatte ord er greit, enten i noen, eller alle tilfeller. Det er også 21 elever som har krysset av for svaralternativet *vet ikke*. Det er altså 32,09% av elevene som enten ikke kan, eller som er usikre på, om sammensatte ord alltid skal skrives som ett ord på norsk. Dette tilsvarer nesten en tredjedel av utvalget.

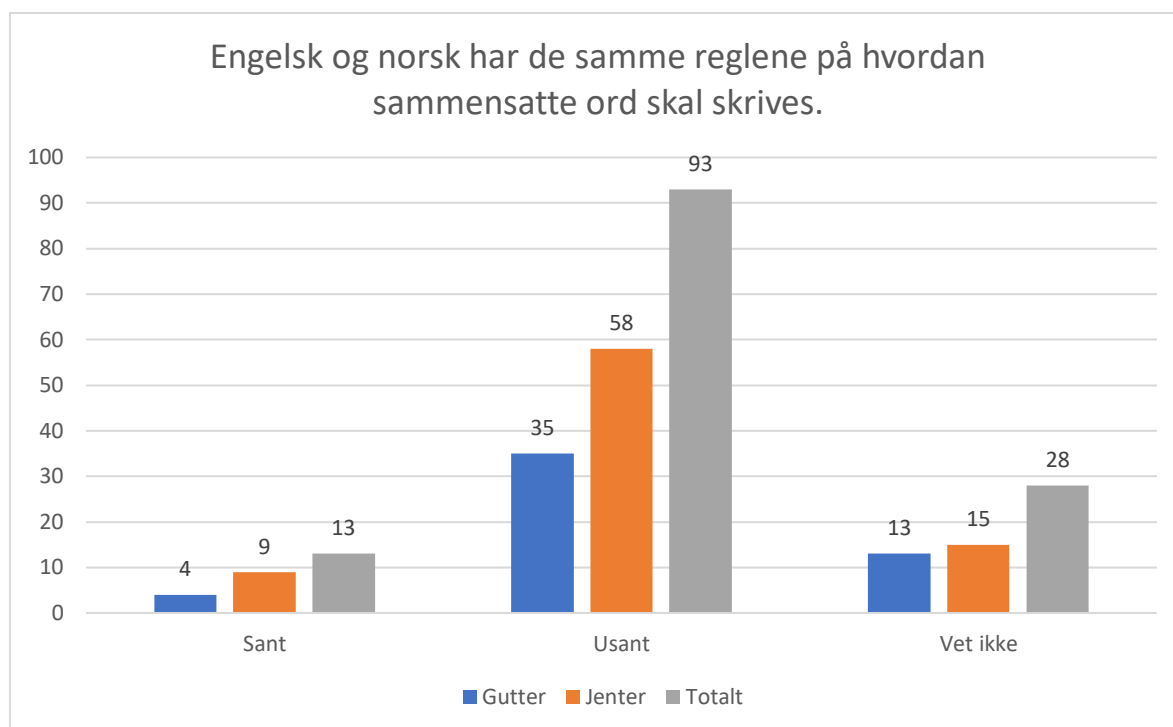
Neste påstand på spørreskjemaet snur om på påstanden, og hevder det motsatte av den første. Den lyder: «på norsk skal sammensatte ord alltid skrives som to ord, med mellomrom mellom ordene». Denne påstanden påstår dermed at regelen er motsatt av hva den er i virkeligheten, og at sammensatte ord alltid skal særskrives.



Figur 2: Stolpediagram som illustrerer svar på påstand 2

Som illustrert av stolpediagrammet ovenfor (figur 2), har majoriteten av informantene krysset av for riktig svaralternativ på denne påstanden. Ti har svart feil ved å krysse av for at påstanden er sann, og at sammensatte ord alltid skal særskrives. På det siste svaralternativet, *vet ikke*, har 22 av informantene krysset av. 76,12% av informantene har krysset av for riktig svar her, som dermed viser at de fleste vet at sammensatte ord ikke skal særskrives. Det er bare rett over 7% av informantene som har krysset av for at det alltid skal særskrives, noe som igjen vitner om at det er få som tror at det er slik. 16,41% av de som svarte på skjemaet har krysset av for at de ikke vet om påstanden stemmer eller ikke, og det er dermed flere som er usikre, enn antallet som tror påstanden stemmer.

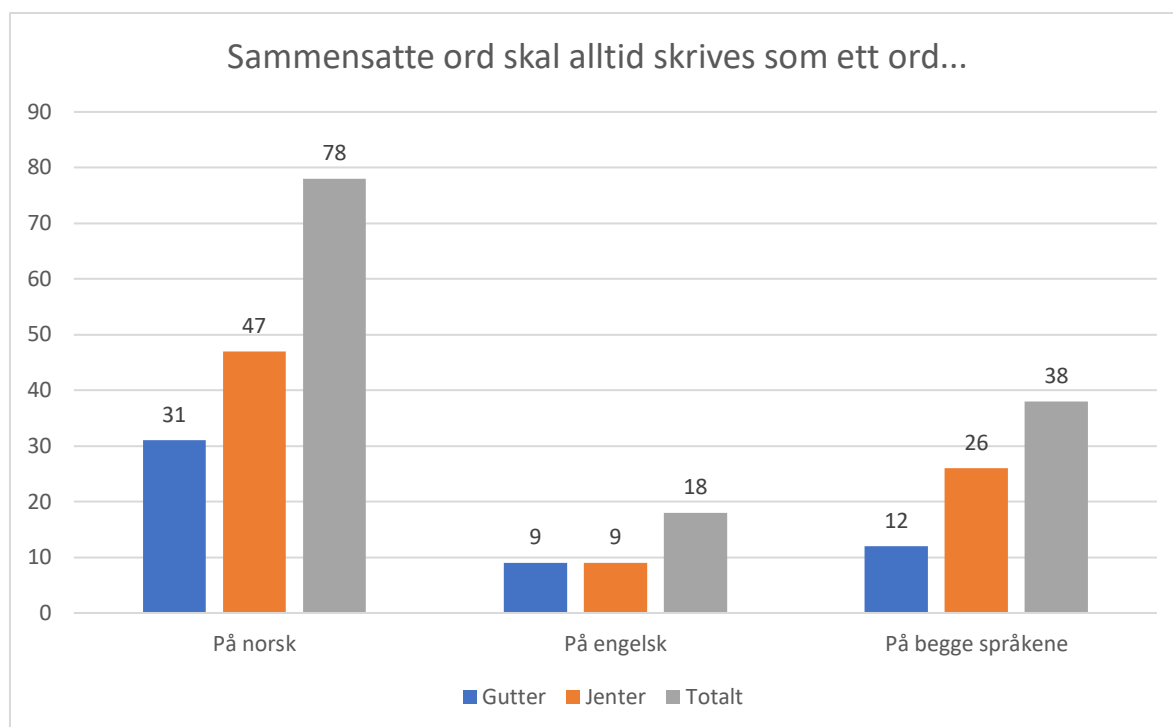
Den tredje påstanden tar for seg reglene om sammensatte ord, både på norsk og på engelsk. Påstanden er formulert slik: «Engelsk og norsk har de samme reglene på hvordan sammensatte ord skal skrives». Denne påstanden er tatt med for å måle elevenes bevissthet rundt forskjellene i reglene om sammensatte ord, på de to forskjellige språkene. Resultatene av elevenes svar på denne påstanden, er illustrert i figuren under.



Figur 3: Stolpediagram som illustrerer svar på påstand 3

I stolpediagrammet ovenfor (figur 3), kan en se hvilke svaralternativer informantene har krysset av på. Påstanden er ikke sann, ettersom norsk og engelsk ikke har like rettskrivningsregler om sammensatte ord. Dermed har 93 av elevene krysset av riktig svaralternativ på denne påstanden, som er *usant*. Det vil si at 69,4% av elevene som deltok, svarte riktig på denne påstanden. Det er 13 elever som har krysset av for at påstanden er sann, og dermed svarte feil. Det er imidlertid 28 elever som har krysset av for at de ikke vet om påstanden stemmer, eller ikke. 20,9% av deltakerne er dermed usikre på om det er forskjeller i reglene om sammensatte ord, på de to forskjellige språkene. Det vil si at rett over en femtedel av utvalget er usikre på om det er forskjeller i reglene om sammensatte ord på de to språkene.

Den siste påstanden som er med i skjemaet, er en som kan gi et klarere bilde av om elevene blander reglene mellom språkene. Her ble elevene konfrontert med «sammensatte ord skal alltid skrives som ett ord ...», og de skulle da krysse av for om dette stemte for norsk, engelsk eller begge språkene. Elevenes besvarelser er illustrert i stolpediagrammet under.



Figur 4: Stolpediagram som illustrerer svar på påstand 4

I figur 4 kommer det frem at mange av elevene vet at sammensatte ord skal skrives som ett ord på norsk, da 58,21% av dem har krysset av på riktig svaralternativ. 18 elever mener derimot at det er engelsk som har denne regelen. Hele 38 elever har krysset av for at sammensatte ord alltid skal skrives som ett ord, på begge språkene. Denne motsier mange svar som ble avgitt på forrige påstand, der de aller fleste var samstemte om at språkene hadde forskjellige grammatiske regler om sammensatte ord. Stolpediagrammet her viser at 28,36% av elevene har krysset av for at sammensatte ord skal samskrives på begge språkene.

Svarene elevene har gitt, viser at mange av dem vet at sammensatte ord skal skrives som ett ord, og én enhet. Likevel er det en del elever som ikke har disse kunnskapene, og det kan det være ulike grunner bak. For å få et klarere bilde av hva som kan være årsaken(e), kan det være hensiktsmessig å se nærmere på tendensene fra alle resultatene fra hele undersøkelsen.

## 6.0 Oppsummering og drøfting av hovedfunn

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

Her vil jeg presentere de viktigste funnene som ble gjort i resultatdelen, før jeg går over til å drøfte dem. Dette blir gjort for å gi en bedre oversikt over hva hovedfunnene er, og hvilke funn som blir inkludert i drøftingsdelen som følger i delkapittel 6.2, 6.3 og 6.4.

#### 6.1.1 De mest særskrevne sammensetningene og ordklassene

I delkapittel 5.1 presenterte jeg resultatene fra setningsdiktaten, som viste hvilke sammensetninger som var særskrevet oftest av utvalget. De ti sammensetningene som var hyppigst utsatt for særskrivning i mitt materiale, består hovedsakelig av to typer ord. Det er A: sammensatte ord som er relativt lange, består av mange sammensetningsledd og som inneholder mange stavelser, og B: korte ord som har hovedtrykket på etterleddet. Et eksempel på et langt ord som er hyppig utsatt, er *hjemmebrentapparatet*. Det består av tre sammensetningsledd og syv stavelser. Sammensetningene *ifølge* og *hvorvidt*, som er relativt korte ord, er unntakene fra de lange ordene på listen over de mest utsatte ordene. De tre ordene som er mest utsatt for særskrivning i resultatdelen min, er *festfyllesvin* 78,83%, *spesialdekor* 59,85% og *hjemmebrentapparatet* 58,39%.

Ordklassene som mest ble utsatt for særskrivning av informantene under setningsdiktaten, ble presentert i delkapittel 5.2.1 *Ordklasser*. Under følger en kort og enkel oversikt over de som ble mest utsatt.

*Andre sammensetninger* – særskrivingsprosent på 36,68%

*Substantiviske sammensetninger* – særskrivingsprosent på 26,75%

*Adjektiviske sammensetninger* – særskrivingsprosent på 21,1%

*Verbalsammensetninger* – særskrivingsprosent på 15,13%

Som vi ser ovenfor, er det kategorien *andre sammensetninger* som er mest utsatt for særskrivning i mine resultater. Denne kategorien har en særskrivingsprosent på 36,68%, som vil si at over en tredjedel av de sammensatte ordene i denne kategorien er utsatt for særskrivning. Det er imidlertid viktig å påpeke at denne kategorien kun består av fire ord i

setningsdiktaten. To av disse ordene er nevnt i avsnittet ovenfor, som er *hvorvidt* og *ifølge*. Disse har en særskrivingsprosent på henholdsvis 57,66% og 54,74%.

Substantiviske sammensetninger er nest mest utsatt for særskrivning i mitt materiale, der 26,75% av de substantiviske sammensetningene er særskrevet av informantene. Dette er kategorien med den soleklart høyeste særskrivingsfrekvensen, der 2309 substantiviske sammensatte ord er utsatt for særskrivning. Det er imidlertid viktig å påpeke at over halvparten av sammensetningene i setningsdiktaten hører til denne kategorien, og at det nok er derfor den har høyest særskrivingsfrekvens.

Adjektiviske sammensetninger er tredje mest utsatt for særskrivning i mine resultater, der 21,1% av ordklassens sammensetninger er særskrevet. Som nevnt i resultatdelen, er det sammensetninger med forsterkende forledd som er spesielt utsatt for særskrivning i denne ordklassen. Spesielt adjektiviske sammensetninger med *kjempe-* som forsterkende forledd er hyppig utsatt, da *kjempedeilig* og *kjempefornøyd* utgjør 23,46% av de særskrevne adjektiviske sammensetningene.

Verbalsammensetningene er de som er minst utsatt for særskrivning i mitt materiale, der 15% av sammensetningene innenfor ordklassen er særskrevet av informantene. Som nevnt, er det sammensetningen *offentliggjort* som er hyppigst utsatt for særskrivning i mitt utvalg innenfor denne kategorien.

#### 6.1.2 Resultater fra spørreskjemaet

I spørreskjemaets første del, skulle elevene velge mellom to versjoner av de samme sammensetningene, både på norsk og engelsk. Resultatene fra dette er presentert i delkapittel 5.5.1 *Resultater fra første del*. Her kom det frem at elevene velger den særskrevne sammensetningen svært sjeldnere enn å særskrive den selv, under setningsdiktat. I gjennomsnitt hadde de særskrevne sammensetningene en svarprosent på 13,98%. I setningsdiktaten hadde de som nevnt en gjennomsnittlig særskrivingsprosent på 24,6%, som er betydelig høyere.

En av de norske sammensetningene som skiller seg ut i disse resultatene, er *fotoalbum*. Her har over en tredjedel av elevene krysset av for den særskrevne varianten, og 63,91% har krysset av for det riktige alternativet. Det som er spesielt med denne sammensetningen, er at den ligner veldig på den engelske versjonen av sammensetningen, *photo album*. Den engelske versjonen har en riktig svarprosent på 63,16%, som nesten er identisk med den norske. Sammensetningenes etterledd er identiske på begge språk, mens det i forleddet bare skiller et par grafem. Uttalen av sammensetningen er også veldig lik på begge språk.

I kapittel [5.5.2 Resultater fra andre del](#), blir elevenes kunnskaper om reglene om sammensatte ord målt. Dette blir gjort gjennom påstander. På den første påstanden svarer 67,91% av elevene at sammensatte ord alltid skal skrives som ett ord på norsk. Ved første øyekast kan det virke som om over to tredjedeler er en høy andel, men det kan også tyde på et problem. Det forteller også at nesten en tredjedel av elevene enten ikke vet om samskrivingsregelen, eller mener at det er lov å særskrive på norsk.

Den tredje påstanden i spørreskjemaet ble konstruert for å avdekke elevenes kunnskaper om forskjellene mellom språkenes regler om sammensatte ord. Der kom det frem at 69,4% av elevene visste at norsk og engelsk har ulike regler på hvordan sammensatte ord skal skrives. Det var imidlertid 20,9% av elevene som krysset av for at de ikke vet om det er forskjeller mellom språkenes regler.

På den siste påstanden i spørreskjemaet fikk elevene en ny sjanse til å bevise at de kunne reglene om sammensatte ord på norsk. Her skulle de krysse av på hvilket språk sammensatte ord alltid skal skrives som ett ord. Her ble engelsk også et alternativ, og da sank den riktige svarprosenten til 58,21%. Det er dermed tydelig at elevene i utvalget blir usikre når de må plassere regelen under ett av språkene, eller begge.

### 6.1.3 Forskjellen mellom mitt og Walmsness' utvalg

I kapittel 5.3 *Hvor mye særskriver elevene?*, ble informantenes resultater fra setningsdiktaten presentert. Der kom det frem at utvalget mitt har en særskrivingsprosent på 24,6%. Det vil si at informantene i gjennomsnitt særskriver 24,6% av sammensetningene

som inngår i setningsdiktaten. For å forsøke å avdekke om elever særskriver mer nå enn for rundt 20 år siden, sammenlignet jeg resultatene mine med Walmsness sine.

I delkapitlet [5.3.2 1998 versus 2021](#), ble mitt utvalgs resultater fra setningsdiktaten sammenlignet med Walmsness' utvalgs prestasjoner. Mitt utvalg hadde en særskrivingsprosent på 24,6% etter å ha gjennomført setningsdiktaten. Hans utvalg hadde en særskrivingsprosent på 16,9% (Walmsness, 2000, s. 73). Dermed kan det se ut som om elever i dag finner det mer utfordrende å skrive sammensatte ord sammen. For å finne ut om forskjellene mellom utvalgene er signifikante, ble det gjennomført en t-test. Der kom det frem at  $p$ -verdien er på 0,000674732. Dette er mindre en signifikansnivået som var satt til 0,05, som betyr at nullhypotesen om at gruppene er like, kunne forkastes. Dermed viser mine funn at et utvalg elever i 2021, særskriver signifikant mer enn et utvalg elever gjorde i 1998.

## 6.2 De mest særskrevne sammensetningene

Ovenfor ble hovedfunnene fra undersøkelsen oppsummert. Videre skal jeg drøfte disse funnene, og prøve å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene presentert i innledningskapitlet. I delkapittel [5.1 Sammensetningene som er særskrevet mest](#), ble de ti sammensetningene som er hyppigst utsatt for særskrivning blant mitt utvalg presentert. Siden resultatene fremkom ved bruk av Walmsness' setningsdiktat, virker det naturlig å sammenligne med hans resultater. Etersom mitt utvalg bestod av 137 informanter på setningsdiktaten, mens 190 informanter deltok på hans setningsdiktat, vil særskrivingsprosenten bli presentert, mens særskrivingsfrekvensen følger bak i parentes. Dette blir gjort for å gi et mer riktig bilde av andelen av informantene som særskrev de forskjellige ordene.

Som nevnt ovenfor, var de tre mest særskrevne ordene blant mine informanter *festfyllesvin* 78,83% (108), *spesialdekor* 59,85% (82) og *hjemmebrentapparatet* 58,39% (80). Om en ser på disse ordene i Walmsness' resultater, har de en betraktelig lavere særskrivingsprosent. *Festfyllesvin* har en særskrivingsprosent på 31,58% (60), *spesialdekor* er særskrevet av 37,89% (72) og *hjemmebrentapparatet* 37,37% (71) (Walmsness, 2000, s. 72-73). Hvorfor disse sammensetningene er mindre utsatt hos Walmsness enn hos meg, kan skyldes økt



engelskpåvirkning. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 6.4. Det kan også være andre grunner til at de er mer utsatt blant hans utvalg. Ifølge hans inndeling, er disse tre ordene svakt leksikaliserte ord. Dermed kan det også være en forklaring på hvorfor de er såpass utsatt. Selv om de har en mye lavere særskrivingsprosent i Walmsness' materiale, er de likevel noen av de hyppigst utsatte ordene i hans materiale også. De befinner seg alle innenfor de 16 mest særskrevne ordene i hans funn (Walmsness, 2000, s. 72-73). Forskjellene i særskrivingsprosent mellom de to utvalgene, kommer jeg tilbake til i delkapittel [6.4 Særskriver elevene mer nå, enn for rundt 20 år siden?](#).

Som nevnt tidligere, består de ti sammensetningene som var mest utsatt for særskrivning, hovedsakelig av to typer ord. Det er A: sammensatte ord som er relativt lange, består av mange sammensetningsledd og som inneholder mange stavelser, og B: korte ord som har hovedtrykket på etterleddet. *Festfylllesvin* er en sammensetning som vi kan plassere under type-A, nevnt ovenfor. I analysearbeidet av setningsdiktaten fikk jeg et inntrykk av at elevene ikke oppfattet *festfylllesvin* som ett ord. Grunnen til dette, er at det var variasjon mellom hvilke rotmorfem elevene hadde satt inn et mellomrom mellom. Varianten *festfyllle svin* var den som var hyppigst brukt, mens *fest fylllesvin* også var en variant som kom frem i analysen. Dette viser at noen elever finner det utfordrende å skrive sammensetningen riktig, når den er lang, og består av flere sammensetningsledd og flere stavelser. For å sammenligne, har ord som *innbakt* og *oppkast* en særskrivingsfrekvens lik null. Derfor kan det se ut som lengre ord, med flere sammensetningsledd og flere stavelser, er mer utsatt for særskrivning. To relativt korte ord som er med på listen over de ti mest særskrevne ordene, og som faller under type-B, er *ifølge* og *hvorvidt*. Dette er ord der hovedtrykket kommer på etterleddet, som kan være en av årsakene til at de er såpass utsatt. Disse to ordene, og flere årsaker, kommer jeg tilbake til. Det at relativt lange ord i mitt materiale virker å være mer utsatt for særskrivning, stemmer overens med tidligere funn. Hoas (2008, s. 82) finner det samme i sine resultater. Hun peker på at ordlengde virker å være mer utslagsgivende for særskrivning, enn sammensetningenes kompleksitet. At de sammensatte ordenes lengde spiller inn på elevenes særskrivning, støttes også opp av Walmsness (2000) og Nygård (2016).

I tillegg til å se på hvilke sammensetninger som er hyppigst utsatt for særskrivning, er ordklassene ordene hører til, også relevant. Som vist i delkapittel [5.2.1 Ordklasser](#), er det

kategorien *andre sammensetninger* som er mest utsatt for særskrivning i mine resultater. Videre vil de ulike ordklassene bli drøftet, der jeg starter med den mest utsatte, og avslutter med den minst utsatte.

Som nevnt ovenfor, er det kategorien *andre sammensetninger* som med sin særskrivingsprosent på 36,68% er mest utsatt for særskrivning i mine resultater. Over en tredjedel av de sammensatte ordene i denne kategorien er dermed utsatt for særskrivning av utvalget mitt. En faktor som sannsynligvis spiller inn, er at kategorien kun består av fire ord i setningsdiktaten. De to mest utsatte ordene i denne kategorien er nevnt ovenfor, og de er *hvorvidt* og *ifølge*. Disse har en særskrivingsprosent på henholdsvis 57,66% og 54,47%. At disse ordene er såpass utsatt for særskrivning, tror jeg kan det kan være to grunner til. A: hovedtrykket befinner seg på etterleddet i begge disse ordene, og B: begge disse ordene kan opptre særskrevet i tekst, og gi mening. Det at hovedtrykket er på etterleddet i ordene, følger ikke normen for trykk. Kulbrandstad & Kinn (2016) minner også om dette. De skriver at alle ord i det norske språket består av minst én trykksterk stavelse. Sammensatte ord får som regel mer enn én stavelse med trykk, og består av et bitrykk i tillegg. Ifølge normen skal hovedtrykket komme på sammensetningens forledd, mens bitrykket blir lagt på etterleddet (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 85). Dermed kan se ut som at elevene ikke har kunnskaper om disse unntakene fra regelen, og det kan ha bidratt til å gjøre disse ordene såpass utsatte for særskrivning. På Språkrådet sine hjemmesider er *ifølge* et uttrykk som får samskriving eller særskrivning ut fra betydningen (Språkrådet, 2017). *Ifølge* er når du for eksempel er sammen med noen, mens *ifølge* blir brukt når det henvises til noe, som «ifølge værmeldingen blir det regn». Det samme gjelder ordet *hvorvidt*, som jeg også mener kan plasseres innenfor samme kategori. For eksempel om noen spør «hvor vidt skal skjørtet sys?». Ifølge de prinsippene språknormeringen følger, som vist i kapittel [2.1.1 Hva er et ord?](#), kan en argumentere for at disse ordene kan oppfattes som egne ord, og at de derfor skal særskrives (Faarlund, 1997, s. 14). Dette prinsippet er imidlertid ikke konsekvent gjennomført, og kan derfor være en faktor som er med på å skape usikkerhet og forvirring. På bakgrunn av dette, skal vi ikke utelukke at kunnskapsrike, bevisste elever har ment at disse ordene skal skrives som to ord.

De substantiviske sammensetningene er de som er nest mest utsatt for særskrivning i mitt materiale, der 26,75% av disse sammensetningene er særskrevet av informantene. Selv om

denne ordklassen ikke er mest utsatt prosentmessig, har den likevel den soleklart høyeste særskrivingsfrekvensen med 2309. Det er imidlertid også ordklassen med flest sammensetninger i setningsdiktaten, og vi forholder oss derfor til særskrivingsprosenten. Dermed ser det ut til at mine funn av de ordklassene som er mest utsatt for særskrivning, bryter med funn gjort av Walmsness (2000) og Hallencreutz (2001). Begge disse finner at det er de substantiviske sammensetningene som er mest utsatt for særskrivning av informantene i deres undersøkelser, mens det i mine resultater kommer frem at det er *andre sammensetninger* som er mest utsatt for særskrivning.

Adjektiviske sammensetninger er tredje mest utsatt for særskrivning i mitt materiale, og denne ordklassen har en særskrivingsprosent på 21,1%. Adjektiviske sammensetninger med forsterkende forledd virker spesielt utsatt for særskrivning i denne ordklassen, spesielt de med *kjempe-* som forsterkende forledd. At forsterkende forledd virker å være en utløsende faktor for særskrivning, kommer enda tydeligere frem om vi ser videre nedover på listen over de mest særskrevne sammensetningene<sup>4</sup>. Der ligger de sammensatte ordene *knallblå*, som har en særskrivingsfrekvens på 63, og *superteite*, som har en særskrivingsfrekvens på 57. Disse har en særskrivingsprosent på henholdsvis 45,98% og 41,61%. De mest særskrevne sammensetningene i denne ordklassen, er imidlertid *kjempedeilig* (80) og *kjempefornøyd* (76). Disse to sammensetningene utgjør alene 23,46% av de særskrevne sammensetningene i denne ordklassen<sup>5</sup>. At sammensetninger med forsterkende forledd er såpass utsatt for særskrivning, spesielt de med *kjempe-* som forledd, finner en også igjen i andre undersøkelser. Både Nygård (2016) og Hoaas (2008) pekte på de samme tendensene. Dermed virker det som om forsterkende forledd er med på å gjøre sammensetningene mer utfordrende å skrive sammen i denne ordklassen. At det også støttes av tidligere funn, kan tyde på at det er en tendens som strekker seg lenger enn mitt utvalg kan måle.

Den siste, og minst utsatte ordklassen i mitt materiale, er verbalsammensetningene. 15% av verbalsammensetningene ble særskrevet av informantene i undersøkelsen. Den sammensetningen som er hyppigst utsatt blant verbalsammensetningene, er *offentliggjort*. At denne sammensetningen er såpass utsatt for særskrivning, vil jeg tro er fordi elevene ikke

---

<sup>4</sup> Tabellen over sammensetningene som er hyppigst utsatt for særskrivning ligger vedlagt som *vedlegg 5*.

<sup>5</sup> Tall i parentes bak *kjempedeilig* og *kjempefornøyd* viser til ordenes særskrivingsfrekvens.

har oppfattet det som ett ord. Selve ordet tror jeg ikke er veldig høyfrekvent i elevenes hverdagspråk, som også kan være en påvirkningsfaktor. Det kan også virke som om ordlengde har en rolle å spille i denne kategorien, ettersom ordene som er hyppigst utsatt for særskriving er relativt lange ord.

Som tendensene ovenfor viser, kan det virke som at ordenes lengde er en påvirkende faktor for at de særskrives. Dette er i mitt materiale basert på observasjoner av de mest særskrevne ordene, sammenlignet med de ordene som er lite utsatt. I tillegg til Hoaas (2008) som ble nevnt tidligere, peker også Walmsness (2000) og Nygård (2016) på ordlengde som en sannsynlig faktor for at elevene særskriver ordene.

### 6.3 I hvilken grad kan elevene reglene for sammensatte ord på norsk?

Resultatene fra spørreskjemaets to deler ble presentert i delkapittel 5.5 *Resultater fra spørreskjemaet*. Der ble elevenes kunnskaper om reglene om sammensatte ord satt på prøve, både på norsk og engelsk. Hva disse resultatene betyr, og hva de kan fortelle oss om elevenes grammatiske kunnskaper, skal belyses videre i dette delkapitlet.

I spørreskjemaets første del, skulle elevene velge mellom to versjoner av de samme sammensetningene, både på norsk og engelsk. Dette er presentert i delkapittel 5.5.1 *Resultater fra første del*. Disse resultatene tyder på at elevene velger den særskrevne sammensetningen svært sjeldnere, enn å særskrive den selv under en setningsdiktat. De særskrevne sammensetningene hadde en gjennomsnittlig svarprosent på 13,98% i spørreskjemaets første del. Det kan tyde på at elevene oftere kjenner igjen de riktige formene av sammensatte ord, om de får dem presentert skriftlig. I setningsdiktaten hadde de som nevnt en gjennomsnittlig særskrivingsprosent på 24,6%, som er betydelig høyere. Dermed virker det som om elevene i mindre grad vil dele ordene når de får sammensetningene presentert i skrift. På de engelske sammensetningene virket det som om elevene var veldig usikre, ettersom det var stor variasjon i svarene der ([tabell 9](#)). Det er sannsynlig at dette skyldes usikkerhet rundt reglene om sammensatte ord på engelsk.

De norske sammensetningene som skiller seg ut i disse resultatene er *fotballsko* og *fotoalbum*, som begge har en (riktig) svarprosent på under 92%. Hvorfor disse er mer utsatt

for feil avkrysning enn de andre sammensetningene, kan ha en sammenheng med hvordan ordet er stavet på de to språkene. Begge disse ordene ser veldig like ut som deres engelske oversettelser. I ordene *fotballsko* og *football boot*, er forleddet nesten identisk på begge språk. Det eneste som skiller språkene, er at det engelske forleddet har et ekstra grafem (bokstav). Likevel er det sannsynlig at den norske sammensetningen er et ganske høyfrekvent ord i elevenes dagligtale, og at det derfor har en såpass høy svarprosent (87,22%).

*Fotoalbum* er betraktelig mer utsatt for feil avkrysning, der over en tredjedel av elevene krysset av for ordets særskrevne variant, mens 63,91% krysset av for riktig ord. En årsak til at denne sammensetningen er såpass utsatt for feil, kan være at den ligner veldig på den engelske versjonen av samme ord, som er *photo album*. Det engelske ordet har en riktig svarprosent som nesten speiler den norske. 63,16% har krysset av for riktig variant på engelsk. En av grunnene til dette kan være at ordenes etterledd er identiske på begge språk, mens det i forleddet bare skiller et par grafem. Uttalen av ordene er også veldig lik på begge språk. Dette kan tyde på at elevene finner det vanskelig å plassere de to ordene i riktig språk, og innenfor de riktige språklige konvensjonene. Om det er slik at det er det engelske ordet som skaper forvirring blant elevene, kan det støtte Torps (1984) argument om at engelsk ortografi er en av hovedårsakene til særskrivning. Likevel kan det vanskelig konkluderes med at engelsk ortografi er «skurken» på bakgrunn av ett ord. Om det likevel er slik at ord som opptrer veldig likt i skrift på begge språk skaper forvirring, kan det være en indikator på at den engelske ortografien kan være en påvirkningsfaktor. Derfor vil det være relevant å se på elevenes kunnskaper om reglene om sammensatte ord, både på norsk og engelsk.

Den andre delen av spørreskjemaet er utformet for å prøve å måle elevenes kunnskaper om reglene om sammensatte ord. Resultatene fra denne delen, er presentert i delkapittel 5.5.2 *Resultater fra andre del*. Den første påstanden i denne delen av spørreskjemaet, sier at sammensatte ord alltid skal skrives som ett ord på norsk. Her har 67,91% av elevene krysset av for riktig svar på påstanden. Det vil si at majoriteten har valgt riktig svar, men det viser likevel en tendens om at mange finner det utfordrende å huske regelen. Resultatene viser at nesten en tredjedel av utvalget ikke vet om samskrivingsregelen, eller at de mener at det er lov å særskrive sammensatte ord på norsk. Dette kan tyde på at noen av elevene har svakt

utviklede morfologiske kunnskaper. Hvilken undervisning utvalget har fått om sammensatte ord, både på norsk og engelsk, er ikke undersøkt. Likevel kan det stilles spørsmål om det er opplæringen, eller mangelen på den, som er årsaken til at elevene finner det utfordrende å skrive sammensatte ord riktig. Denne problemstillingen belyser også Vollan, der hun ser på hvordan sammensatte ord er presentert i fire læreverker fra 3-7.trinn (Vollan, 2009, s. 64-65). Hun finner at sammensatte ord tematiseres eksplisitt i alle de fire læreverkene hun undersøker, og nevner at de i varierende grad kan gi støtte i læringsarbeidet. Avslutningsvis stiller hun et åpent spørsmål om hvordan klasseromspraksis er, og om dette tematiseres på en god og hensiktsmessig måte av lærerne (Vollan, 2009, s. 85-86). Hvordan det er i klasseromspraksis, vil nok variere fra lærer til lærer. Likevel kunne det vært interessant å undersøke hvor mye oppmerksomhet dette temaet får i undervisningen, og hvordan det blir arbeidet med.

Den tredje påstanden i spørreskjemaets andre del ble konstruert for å avdekke elevenes kunnskaper om forskjellene mellom språkenes regler om sammensatte ord. Her viser resultatene at 69,4% av elevene vet at det er ulike regler på norsk og engelsk, på hvordan sammensatte ord skal skrives. Det kommer også frem at 20,9% av elevene krysset av for at de ikke vet om det er forskjeller mellom språkenes regler. At over en femtedel av utvalget ikke vet at det er forskjellige regler på de to språkene, er ganske mye. På bakgrunn av dette, kan det være aktuelt å stille seg bak Vollans åpne spørsmål om hvor mye plass sammensatte ord får i undervisningen.

I mitt materiale kommer det tydelig frem at særskrivning av sammensatte ord er et utbredt rettskrivingsavvik. Elevene særskrives en god del mer enn hva de gjorde for rundt 20 år siden, og de tilbringer mye tid på et engelskdominert internett. Ifølge Hertzberg og Vannebo (1995, referert i Walmsness, 2000, s. 123) dukker særskrivingsfeil opp i elevtekster *før* de har lært å skrive engelsk, men påstanden blir ikke empirisk begrunnet. Walmsness viser til at han i sitt materiale ikke kan trekke en entydig konklusjon på om engelske skrivenormer spiller med som særskrivingsutløsende faktor, fordi studien ikke inneholder instrumenter som presist kan måle effekten på utviklingen av ferdigheter i morsmålet (Walmsness, 2000, s. 123). Han nevner også at «... 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.» (Walmsness, 2000, s. 123). Ut ifra påstandene elevene svarte på i min undersøkelse, kan det virke som om de ikke har utviklet denne beskyttende ballasten i form av gode kunnskaper og ferdigheter i morsmålet. At det er såpass mange i mitt utvalg som ikke vet at det er forskjeller i reglene om sammensatte ord på norsk og engelsk, underbygger dette. I mitt utvalg er bare to av tre elever klar over samskrivingsregelen, og det kan vise at flere i mitt utvalg ikke har utviklet denne beskyttende ballasten. En annen faktor som kan illustrere det samme poenget, er at særskrivingsprosenten har økt såpass mye mellom to utvalg med rundt 20 års mellomrom. På den siste påstanden i spørreskjemaet fikk elevene en ny sjanse til å vise at de kunne reglene om sammensatte ord på norsk. Her skulle de krysse av på hvilket språk sammensatte ord alltid skal skrives som ett ord. Her ble engelsk også et alternativ, og da sank den riktige svarprosenten til 58,21%. Det er dermed tydelig at elevene i utvalget blir usikre når de må plassere regelen under ett av språkene, eller begge.

#### 6.4 Særskriver elevene mer nå, enn for rundt 20 år siden?

Resultatene fra setningsdiktaten som viser hvor *mye* elevutvalget mitt særskriver, ble presentert i kapittel 5.3 *Hvor mye særskriver elevene?*. Som nevnt, hadde utvalget mitt en særskrivingsprosent på 24,6%. Dette betyr at elevene i gjennomsnitt særskriver 24,6% av sammensetningene som inngår i setningsdiktaten. For å belyse om elever særskriver mer nå enn for rundt 20 år siden, sammenlignet jeg resultatene mine med Walmsness sine. Siden problemstillingen tar for seg om økt engelskpåvirkning forsterker tendensen til særskrivning av sammensatte ord, vil også engelskens rolle bli belyst nærmere.

I delkapitlet 5.3.2 *1998 versus 2021*, sammenlignet jeg mitt utvalgs særskrivingsprosent med Walmsness' utvalgs særskrivingsprosent. Ved å gjennomføre en t-test, kunne jeg forkaste nullhypotesen, som var at gruppene var like. Dermed viser mine funn at et utvalg elever i 2021 særskriver signifikant mer enn et utvalg elever gjorde i 1998.

Sammenlikningen av mine og Walmsness' tall tyder på at særskrivning av sammensatte ord er et økende problem blant skoleelever. Noen hevder at den hyppige særskrivningen kommer av engelskpåvirkning. Som nevnt, mener Arne Torp at ortografisk påvirkning fra engelsk er hovedårsaken til særskrivning på norsk (Torp, 1984). Denne påstanden er imidlertid ikke

basert på empiri. Det er heller ingen andre (som jeg har funnet) som, basert på empiri, kan utelukke at den hyppige særskrivningstendensen skyldes økt engelskpåvirkning. Hoaas (2008) prøvde som nevnt å måle om engelsk kunne være en påvirkningsfaktor i sin undersøkelse, men hun fant lite støtte for det. Hun utelukker likevel ikke at det kan være en faktor. Gjennom elevenes selvrapporing i spørreskjemaet hennes, der de kan «skyldes på» engelsk som årsaken til at de særskrev en bestemt sammensetning, var det få elever som selv mente at engelsk var årsaken til at de særskrev (Hoaas, 2008, s. 97). Dermed virker det ikke som om elevene selv tror at engelsk ortografi påvirker dem når det gjelder særskrivning av sammensatte ord. Men det er lite sannsynlig at elevene selv vet hva som faktisk påvirker dem når de skriver. Dette påpekte hun også selv, og ut ifra hennes resultater kan det derfor ikke utelukkes at økt engelskpåvirkning fører til en økende særskrivningstendens. Der Hoaas ikke fant støtte for at engelsk påvirker særskrivningstendensen, kan mine (begrensede) data kaste et nytt lys over dette. Mine funn virker å støtte Torps påstand om at økt engelskpåvirkning, og engelsk ortografi, forsterker særskrivningstendensen.

At elevene i 2021 er utsatt for mye engelsk ortografi, virker som en rimelig antakelse. I dag har de fleste elevene tilgang på det store og vide internettet til alle døgnets tider, gjennom datamaskiner, telefoner og nettbrett. Det dominerende språket på disse plattformene, er engelsk. Torp var bekymret for engelskens påvirkning allerede i 1984. Walmsness kunne heller ikke utelukke påvirkning fra engelsk, men hvilken påvirkning det kunne ha på elevenes utvikling av deres ferdigheter i morsmålet, ble ikke målt i undersøkelsen (Walmsness, 2000, s. 128). Når det gjelder engelsk ortografis påvirkning, er det rimelig å anta at elever er mer utsatt for engelsk ortografi gjennom digitale plattformer i dag, enn hva de var da Walmsness gjennomførte sin undersøkelse. For å sammenligne, kan vi kaste et blikk på *Norsk mediebarometer*. Dette er en statistisk presentasjon av Statistisk sentralbyrå, som viser andelen av nordmenn som har brukt ulike medier gjennom en gjennomsnittlig dag. I år 2000 var papiravisen, fjernsynet og radioen de tre mest brukte mediene av nordmenn i alderen 9-79 år (Statistisk sentralbyrå, 2020). I 2019 var det andre medier som dominerte. Internett, serier, film og video, og lydmedier var de mest brukte mediene. Det forteller om et skift i nordmenns vaner, og vanene er blitt mer digitaliserte. Det mest brukte mediet i 2019 var, ikke overraskende, internett. I gjennomsnitt brukte 90% av nordmenn i alderen 9-79 år internett i løpet av en gjennomsnittlig dag. For å sammenligne, var det 27% i samme



aldersgruppe som i gjennomsnitt brukte internett i løpet av en gjennomsnittlig dag i 2000 (Statistisk sentralbyrå, 2020). Ut ifra disse tallene, kan en anta at internett utgjør en mye større del av livet for elever i 2021, enn elever i 2000. Disse tallene viser imidlertid ikke hvilke språk de møter. Statistikkens aldersgruppe strekker seg også langt over skolealder, men den skal vise til gjennomsnittet i hele aldersspennet. Den viser også bare hvor mange som bruker de ulike mediene, og ikke hva de bruker dem til. Ut ifra dette kan en dermed ikke si noe om hvor mye engelsk de blir eksponert for.

For å få et bedre bilde av hvilke språk elevene møter på de digitale plattformene, kan vi ta en nærmere kikk på en rapport fra Medietilsynet. Gjennom rapporten *Barn og medier 2020*, undersøker Medietilsynet barn og unges språk- og medievaner. Utvalget i delrapporten består av barn og unge i alderen 9-18 år. I delrapport nummer åtte viser resultatene barn og unges språkbruk på digitale plattformer. Den skal blant annet gi svar på hvilket språk som brukes mest i dataspill og sosiale medier, om barn og unge møter mest engelsk eller norsk på YouTube, og om det er vanlig at norske barn ser, leser og hører nyheter på norsk. Resultatene som blir presentert, viser at norsk er det språket de møter mest når de leser, ser eller hører nyheter, da 68% av respondentene svarer dette (Medietilsynet, 2020, s. 5). På sosiale medier er også norsk mest brukt, med 44%, mot engelskens 32%. Det er også verdt å nevne at 19% svarer at begge språkene er omtrent like mye brukt i sosiale medier. Her stopper også norskens dominans. Når det kommer til spill (for eksempel på datamaskin, Playstation, mobil eller nettbrett), film, serie eller tv-program, og YouTube, er engelsk det dominerende språket. På disse digitale plattformene svarer over 60% av utvalget at de møter på mest engelsk. Her er det også verdt å nevne at norsk har like stor prosentandel som de som har svart at begge språkene er omtrent like mye brukt (Medietilsynet, 2020, s. 5). Delrapporten viser dermed at det er en variasjon mellom hvor barn og unge møter de forskjellige språkene, på de ulike digitale plattformene. Norsk er språket de oftest møter gjennom nyheter, men også sosiale medier. Selv om norsk er det språket de møter mest på sosiale medier, viser rapporten likevel at de møter på nesten like mye engelsk. Ved bruk av dataspill, å se film, serie eller tv-programmer, og YouTube, kan det med sikkerhet sies at de møter mest engelsk ved bruken av disse digitale plattformene.

Barn og unge bruker dermed internett og andre digitale plattformer i mye større grad enn de gjorde i 1998, da Walmsness gjennomførte sin undersøkelse. De blir også eksponert for veldig mye engelsk ortografi, ettersom det er det vanligste språket på de digitale plattformene. Dermed virker det sannsynlig at den økte engelskpåvirkningen, forsterker tendensen til særskriving. Sannsynligheten for at dette er en sannhet for hele befolkningen, kan jeg derimot ikke konkludere med. Likevel viser forskjellene mellom mitt og Walmsness' utvalg at det har skjedd en stor økning i antall særskrivingsfeil. Sett i sammenheng med den økte eksponeringen for internett og digitale plattformer, som også er dominert av engelsk språk, virker det rimelig å anta at engelskens påvirkning er en faktor til økt særskriving. I hvert fall i mitt materiale. For å gi et eksempel på denne påstanden, kan det vises til sammensetningen *collegegensere*. Ordets forledd består av et engelsk ord, og det kan dermed antas at det byr på utfordringer for elevene som skal skrive det. I 1998 hadde dette ordet en særskrivingsprosent på 26,32%, som vil si at rett over 26% av elevene særskrev dette ordet i gjennomsnitt (Walmsness, 2000, s. 72-73). I mine resultater har den samme sammensetningen en særskrivingsprosent på 41%. Det er en betydelig økning, som også gir et bilde på at elevene i 2021 finner det vanskelig å skille mellom reglene om sammensatte på de ulike språkene.

Mine data virker dermed å vise til at økt engelskpåvirkning forsterker tendensen til særskriving av sammensatte ord. Likevel kan det også være andre årsaker. Som påpekt ovenfor, er digitale plattformer hyppig brukt av barn og unge i dag. I praksis og vikararbeid, har jeg observert at datamaskiner og nettbrett også er hyppig brukt i skolen. Om elevene skriver mindre for hånd, og mer digitalt, kan dette også være en årsak til den økte særskrivingstendensen? Under gjennomføringen av setningsdiktaten, ga elevene som deltok i undersøkelsen uttrykk for at de aldri hadde skrevet så mye i løpet av en skoletime før. I hvert fall ikke for hånd. Setningsdiktaten bestod bare av 16 setninger. At det er forskjeller i særskrivingsfrekvens mellom å skrive på datamaskin og for hånd, er veldokumentert av Nygård (2016). Hun utførte diktater med elevutvalget sitt, både for hånd og på datamaskin. Hun konkluderer med at elevene særskriver mer når de skriver for hånd, enn om de skriver på datamaskin med retteprogram (Nygård, 2016, s. 84). Hvordan klasseromspraksis er med tanke på bruken av håndskrift, vil variere mye og er vanskelig å svare på. Dersom det er slik at elevene i 2021 skriver mer på datamaskin og andre digitale hjelpemidler enn for hånd, kan

det også tenkes å være faktor som bidrar til at særskrivingsprosenten blant mitt utvalg er såpass mye høyere enn Walmsness'. I denne oppgaven var det ikke noe mål å undersøke hvilke skriveverktøy som ble brukt av elevene, så jeg har ikke gjort noen målinger som kan tallfeste dette. Sett i lys av Nygårds undersøkelse, kan det likevel tenkes å være en sammenheng dersom elevene skriver mindre for hånd nå, enn før. For det virker rimelig å anta at enda mindre trening i det skriveverktøyet som har høyest særskrivingsfrekvens, kan føre til mer særskrivning. I hvert fall for hånd.

## 7.0 Avslutning

### 7.1 Konklusjon

I denne avhandlingen har jeg presentert en undersøkelse der hensikten har vært å finne ut om økt engelskpåvirkning forsterker tendensen til særskrivning av sammensatte ord. Jeg har også undersøkt hvilke sammensetninger og typer sammensetninger som er mest utsatt for særskrivning, om elevene særskriver mer eller mindre nå enn et utvalg elever gjorde for rundt 20 år siden, og i hvilken grad elevene kan reglene for sammensatte ord på norsk. Dette ble undersøkt ved at elevene gjennomførte en setningsdiktat, og besvarte et spørreskjema jeg har konstruert.

Analyse av resultatene fra setningsdiktaten viser at elevene i dette utvalget finner det utfordrende å skrive sammensatte ord sammen. Særskrivingsprosenten for utvalget er på 24,6%, som vil si at 24,6% av setningsdiktatens sammensetninger er blitt særskrevet av elevene som deltok. Når det kommer til hva som kjennetegner de mest særskrevne sammensetningene i undersøkelsen, viser resultatene at det i hovedsak er to typer ord som er mest utsatt for særskrivning. Det er A: lange ord med flere sammensetningsledd og stavelser, og B: ord der hovedtrykket er på etterleddet, og som består av sammensetningsledd som kan stå alene i tekst, og gi mening.

Når det kommer til hvilke ordklasser som er mest utsatt for særskrivning, er det *andre sammensetninger* som er mest utsatt for særskrivning blant elevene i utvalget mitt. Dette bryter med funn gjort av Walmsness (2000) og Hallencreutz (2001), som fant at substantiviske sammensetninger var mest utsatt blant deres utvalg, men samsvarer med

Nygårds (2016) resultater, som også viste at *andre sammensetninger* var mest utsatt. Denne kategorien består imidlertid bare av fire sammensetninger, som kan være noe av grunnen til at den virker såpass utsatt for særskrivning. Det virker også som at adjektiviske sammensetninger med forsterkende forledd er spesielt utsatt for særskrivning, og da særlig sammensetninger med *kjempe-* som forsterkende forledd.

Ved å analysere elevenes svar på de fire påstandene i spørreskjemaet, som tar for seg reglene for sammensatte ord på norsk og engelsk, kan det se ut som at flere av elevene i mitt utvalg ikke er bevisste på konvensjonene for sammensatte ord på norsk. Det er bare 67,91% av elevene som svarer riktig på den første påstanden, som påstår at sammensatte ord alltid skal skrives som ett ord på norsk. Det er også flere som ikke vet, eller er usikre på, at norsk og engelsk har forskjellige regler for hvordan sammensatte ord skal skrives, ettersom bare 69,4% av elevene visste at det var forskjeller mellom språkene. Det virker også som om elevene blir enda mer usikre når *vet ikke*-alternativet blir tatt bort, og de ble nødt til å plassere samskrivingsregelen under ett av språkene, eller begge. At den riktige svarprosenten sank til 58,21% på den siste påstanden, der de skulle krysse av for hvilket språk der en alltid skal skrive sammensatte ord sammen, vitner om dette.

For å finne ut om elevene særskriver mer nå enn et utvalg elever gjorde for rundt 20 år siden, sammenlignet jeg særskrivingsprosenten fra setningsdiktaten med særskrivingsprosenten i Walmsness' utvalg. Etter å ha gjennomført den samme setningsdiktaten, hadde mitt utvalg en særskrivingsprosent på 24,6%, mens Walmsness' utvalg hadde en særskrivingsprosent på 16,9%. For å se om forskjellene er signifikante, gjennomførte jeg en t-test i Microsoft Excel. Signifikansnivået ble satt til 0,05 (5%), som vil si at *p*-verdien måtte være under 0,05 for at nullhypotesen om at gruppene er like, kunne forkastes. *P*-verdien viste 0,000674732, og dermed kunne nullhypotesen forkastes. Resultatene mine viser dermed at et utvalg elever i 2021 særskriver signifikant mer enn et utvalg elever gjorde i 1998.

For å kunne trekke en konklusjon om økt engelskpåvirkning forsterker tendensen til særskrivning av sammensatte ord, kan vi se nærmere på noen av hovedfunnene i undersøkelsen. Som vist gjennom en rapport fra Statistisk Sentralbyrå, brukte i gjennomsnitt

90% av nordmenn i alderen 9-79 år internett i løpet av en gjennomsnittlig dag i 2019. I 2000 var det bare 27% i samme aldersgruppe som i gjennomsnitt brukte internett i løpet av en gjennomsnittlig dag. Jeg har også vist til en rapport fra Medietilsynet, som viser hvilke språk barn og unge møter på forskjellige digitale plattformer. Den viser at barn og unge i alderen 9-18 år møter mest norsk når de ser, hører eller leser nyheter. Norsk er også det de møter mest i sosiale medier, men rapporten viser at de nesten møter like mye engelsk her. Ved bruk av dataspill, å se film, serie eller tv-programmer, og YouTube, er engelsk det språket de møter mest på. I tillegg ser det ut som om sammensatte ord med engelske forledd er en faktor som utløser særskrivning i mitt materiale. *Collegensere* er mye særskrevet av elevene i mitt utvalg, i Walmsness' utvalg hadde dette ordet en særskrivingsprosent på 26%, mens det i mitt utvalg har en særskrivingsprosent på hele 41%. Dette tyder på en stor økning i særskrivning, og det viser at engelsk ortografi kan skape forvirring blant elevene i formingen av norske sammensetninger. I første del av spørreskjemaet, var den norske sammensetningen *fotoalbum* spesielt utsatt for feil. Den både ser og høres lik ut som den engelske versjonen av sammensetningen, som er *photo album*. Disse eksemplene kan også tyde på at elevene i mitt utvalg finner det utfordrende å skrive sammensatte ord riktig på norsk, når de blir eksponert for engelsk ortografi.

Basert på funnene fra mitt utvalgs resultater, sammen med ulike rapporter og tidligere forskning, kan det se ut som at økt engelskpåvirkning forsterker tendensen til særskrivning av sammensatte ord. Det virker ikke som om elevene i utvalget mitt har utviklet en «beskyttende ballast» mot påvirkning fra engelsk ortografi, i form av gode ferdigheter og kunnskaper i morsmålet, og at dette kan gjøre dem mer utsatt for påvirkning fra engelsk ortografi. Basert på størrelsen av utvalget mitt kan ikke resultatene ses på som representative for alle tiendeklasser i Norge, men kun vise til en tendens. Likevel kan mine funn bidra i debatten om i hvilken grad engelskpåvirkning fører til økt særskrivning, og vise til at økt påvirkning fra engelsk virker å være en forsterkende tendens til særskrivning av sammensatte ord blant elever.

## 7.2 Noen tanker om særskrivning

Gjennom arbeidet med denne avhandlingen, har jeg blitt en del klokere på rettskrivingsavviket særskrivning av sammensatte ord. Før jeg startet å undersøke dette

rettskrivingsavviket, visste jeg lite om hva som faktisk kunne føre til særskrivning, og hvilke faktorer som kunne spille inn. Dette har jeg nå et mye klarere bilde av, og jeg har fått en innsikt som kan være verdifull å ha med seg inn i rollen som norsk- og engelsklærer.

Ved å undersøke om økt engelskpåvirkning øker tendensen til særskrivning, har jeg funnet mange svar. Selv om jeg har funnet mange svar, har det også dukket opp mange interessante spørsmål om emnet. Gjennom å sammenligne resultatene fra setningsdiktaten mellom mitt og Walmsness' utvalg, viser det at særskrivning er blitt et økende problem de siste 20 årene. I drøftingskapitlet pekte jeg på hvordan dette kan skyldes økt engelskpåvirkning, men jeg nevnte også andre ting som jeg ikke har hatt anledning eller kapasitet til å undersøke. Dersom elevene ikke har klart å utvikle en beskyttende ballast i form av gode kunnskaper og ferdigheter i morsmålet, kan det være interessant å se på hvorfor det er slik. Et naturlig sted å starte, vil være i klasserommet. Relevante spørsmål en kan stille seg da, er hvordan klasseromspraksis er og hvor stor vekt sammensatte ord får i norskundervisningen. Med den nye læreplanens inntreden i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019), kan det være interessant å se nærmere på eventuelle nye læreverk, og se på hvordan sammensatte ord er vektlagt der. Under setningsdiktaten ga elevene uttrykk for at de aldri hadde skrevet så mye for hånd, noe som gir et inntrykk av at elevene skriver mer på datamaskin, enn for hånd. Hvordan realiteten er i det gjennomsnittlige norske klasserom, og hvor mye som skrives for hånd, vet jeg ikke. Dette er også en spennende faktor som muligens kan spille inn. Om elevene skriver lite for hånd, øker nok også sjansen for å særskrive mer for hånd. Hvor mye (eller lite) de særskriver på datamaskin, har jeg ikke undersøkt. Det kunne vært en interessant studie å undersøke om det har vært en økning i særskrivingsprosent fra da Nygård (2016) gjennomførte sin undersøkelse. Dette er som nevnt spørsmål jeg ikke har funnet noe svar på i denne avhandlingen, men som kan være interessant for videre forskning.

Gjennom arbeidet med denne avhandlingen, har jeg fått høre fra venner og bekjente at «engelsk må jo være en påvirkende faktor». Det virker det også å være, i hvert fall ut ifra resultatene fra mitt utvalg. Men, det er også noe annet jeg har lagt merke til gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Gjennom observasjoner, både i nærområdet i Bergen og på internett, er det mye særskrivning på plakater, emballasjer og skilt. Dette nevnte også

Torp i 1984. Et spørsmål som kan stilles, er hvorfor barn og unge skal lære seg disse reglene, hvis voksne mennesker får ta seg «estetiske fritak» fra regelen. Noen mener kanskje det ser bedre ut å særskrive på diverse emballasjer, men jeg er uenig. Dersom det «ser bedre ut» å skrive et ord feil, og dette blir godtatt av samfunnet, hvorfor skal da barn og unge bli irettesatt for å ikke følge samskrivingsregelen, hvis ikke resten gjør det?

## Litteraturliste

- Cambridge University Press. (2021). Cambridge Dictionary. Hentet 04.04.2021 fra <https://dictionary.cambridge.org>.
- Enger, H.-O. & Kristoffersen, K. (2000). *Innføring i norsk grammatikk – morfologi og syntaks*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademisk Forlag. Hentet 30.11.2020 fra: [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009070800072?page=3](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009070800072?page=3)
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hallencreutz, K. (2001). Skyll på längden, inte på engelskan. *Språkvård*, 4/2001, s. 4-9. Hentet 08.04.2021 fra: <https://www.isof.se/download/18.42699e142b734b551683/1529494719760/Språkvrård%202001-4.pdf>.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hibberts, R., Johnson, R. B. & Hudson, K. (2012). Common Survey Sampling techniques. I Gideon, L (Red.), *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences*. New York: Springer Science+Business Media.
- Hoas, K. A. (2008) *Særskrivingsmønstre: En kvantitativ og kvalitativ studie av VG1-elevs sær- og samskriving av sammensatte ord i norsk* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet 10.12.2020 fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26705>.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kulbrandstad, L. A. & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre: norsk språklære med øvingsoppgaver* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 12.05.2021 fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.



- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: Språk- og medievaner* (rapport 8/9). Hentet 05.02.2021 fra: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200924-delrapport-8-sprak-og-medievaner-barn-og-medier-2020.pdf>.
- Nygård, J. M. (2016). *Særskrivning av sammensatte ord ved bruk av tre ulike skriveverktøy: En kvantitativ undersøkelse av tre klasser ved 9. trinn* (Masteroppgave, Høgskolen i Bergen). Hentet 07.04.2021 fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2481350>.
- Plag, I. (2003). *Word-formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press. Hentet 21.01.2021 fra: <https://www.cambridge.org/core/books/wordformation-in-english/A7F3253536F583C81DAD036BE07B4F34#fndtn-contents>
- Rønning, M., Sørland, K. & Vaagen, O. (2020). *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Språkrådet. (2017, 11. august). Eitt eller fleire ord. Hentet 09.04.2021 fra: [https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/Eitt\\_eller\\_fleire\\_ord/#sarskrivast](https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/Eitt_eller_fleire_ord/#sarskrivast)
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 19. mai). Norsk mediebarometer. Hentet 08.04.2021 fra: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/medie>.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode: en praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Torp, A. (1984). Liker du Gammel Ost og Krum Kaga? *Språknytt nr.3/1984*. Hentet 13.01.2021 fra: [https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Eldre/Liker\\_du\\_Gammel\\_Ost\\_og\\_Krum\\_Kaga/](https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Eldre/Liker_du_Gammel_Ost_og_Krum_Kaga/)
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 71-97). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 30. januar). Hvilke smitteverntiltak skal skoler følge? Hentet 22.03.2021 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smitteverntiltak-for-barnehager-og-skoler/#157224>.
- Vollan, M. (2009). Sammensatte ord i nye norskverk. *Klamme former og sær skrivning? Språklige rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder. Språkrådets skrifter nr. 1,*

s. 64-88. Hentet 08.04.2021 fra: <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/klamme-former-og-sar-skriving.pdf>.

Walmsness, R. (2000). *Særskrivning av sammensatte ord*. Oslo: NORskrift, tillegg nr. 6/2000

Hentet fra:

<https://www.nb.no/nbsok/nb/558c6a48fb75b1fea28e96872cca45dd.nbdigital?lang=no#131>

Åfarli, T. A. & Sakshaug, L. (2006). *Grammatikk: syntaks og morfologi med norsk i sentrum*. Oslo: Det Norske Samlaget.

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***” Hvordan har økt engelsk eksponering påvirket ungdomsskoleelevers ortografiske ferdigheter på norsk”?***

Dette er et spørsmål til deg som er elev i 10.klasse, og deg/dere som er foresatt(e) for nevnte elev, om å delta i et forskningsprosjekt som skal undersøke noen aspekter ved engelskpåvirkningen på det norske språket i dagens samfunn. Dette skrivet informerer om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er lærerstudent ved Høgskulen på Vestlandet, og tar nå mitt sjette studieår. Der skal jeg skrive en masteroppgave innenfor undervisningsvitenskap, med fordypning i norsk. De siste 20 årene har engelsk blitt et stadig sterkere innslag i hverdagen vår. Jeg er derfor interessert i å se på om denne økningen har hatt en påvirkning på elevenes rettskriving på norsk. Jeg skal sammenligne resultater fra en avhandling publisert i år 2000 med resultatene jeg får i denne undersøkelsen og se om det har vært en økende tendens i avvik fra grammatiske regler blant elevene, og hvilken rolle engelsk kan ha hatt i dette.

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

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Skolen din er i forbindelse med prosjektet blitt valgt ut til datainnsamling, som én av \_\_\_ skoler.

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

Jeg vil gjerne få tilgang til klassen for å gjennomføre en setningsdiktat der elevene skriver for hånd, før de fyller ut et spørreskjema som skal kartlegge kunnskap om regler innenfor rettskriving. Spørreskjemaet består av avkrysningsoppgaver. Personopplysninger som vil samles inn vil bestå av fornavn og kjønn, for å kunne fange opp kjønnsforskjeller.

Gjennomføringen av prosjektet er beregnet til å ta ca. \_\_\_ minutter.

Foresatte som ønsker det, kan få se diktaten og spørreskjemaet på forhånd ved å ta kontakt.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan samtykket når som helst trekkes tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Når undersøkelsen er gjennomført vil innsamlet data bli kodet og anonymisert. Verken i utkast eller ferdig form av avhandlingen vil deltakerne kunne gjenkjennes direkte eller indirekte, ettersom at skolens navn også vil bli anonymisert.

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

Opplysningene anonymiseres etter innsamling, og opplysninger som kan knyttes til deltaker destrueres når jeg er ferdig med avhandlingen, noe som etter planen er i mai 2021.

### **Dine rettigheter**

Så lenge elevene kan identifiseres i datamaterialet, har de rett til:

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

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med meg på e-post: [Magnusgriplunde@hotmail.com](mailto:Magnusgriplunde@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder, Eldar Heide (HVL) ved institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning på [Eldar.Heide@hvl.no](mailto:Eldar.Heide@hvl.no).

Vårt personvernombud: [personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Magnus Grip Lunde  
(Student ved HVL)

---

## Samtykkeerklæring fra elev og foresatte

Denne delen av skrevet leveres tilbake til faglærer i norsk innen \_\_\_\_\_,  
uke\_\_\_\_\_.

Elevens navn\_\_\_\_\_ Elevens skole\_\_\_\_\_

Jeg har mottatt og forstått informasjon om undersøkelsen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Eleven ønsker å delta i undersøkelsen
- Eleven ønsker ikke å delta i undersøkelsen
  
- Foresatte samtykker til at eleven deltar i undersøkelsen
- Foresatte samtykker ikke til at eleven deltar i undersøkelsen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dato\_\_\_\_\_

Elevens signatur\_\_\_\_\_ Foresattes signatur\_\_\_\_\_

**Vil du delta i forskningsprosjektet**  
***” Hvordan har økt engelsk eksponering påvirket ungdomsskoleelevers ortografiske ferdigheter på norsk ”?***

Dette er et spørsmål til deg som er norsklærer på 10.trinn, om å delta i et forskningsprosjekt som skal undersøke noen aspekter ved engelskpåvirkningen på det norske språket i dagens samfunn. Dette skrivet informerer om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

**Formål**

Jeg er lærerstudent ved Høgskulen på Vestlandet, og tar nå mitt sjette studieår. Der skal jeg skrive en masteroppgave innenfor undervisningsvitenskap, med fordypning i norsk. De siste tiårene har engelsk blitt et stadig sterkere innslag i hverdagen vår. Jeg er derfor interessert i å se på om denne økningen har hatt en påvirkning på elevenes rettskriving på norsk. Jeg skal sammenligne resultater fra en avhandling publisert i år 2000 med resultatene jeg får i denne undersøkelsen og se om det har vært en økende tendens i avvik fra grammatiske regler blant elevene, og hvilken rolle engelsk kan ha hatt i dette.

I den anledning ønsker jeg å få tilgang til klasser på 10.trinn for å gjennomføre undersøkelsen, og håper du og din klasse vil delta.

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

Jeg vil gjerne få tilgang til klassen for å gjennomføre en setningsdiktat der elevene skriver for hånd, før de fyller ut et spørreskjema som skal kartlegge kunnskap om regler innenfor rettskriving. Spørreskjemaet består av avkrysningsoppgaver. Personopplysninger som vil samles inn vil bestå av fornavn og kjønn, for å kunne fange opp kjønnsforskjeller.

Gjennomføringen av prosjektet er beregnet til å ta ca. \_\_ minutter.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan samtykket når som helst trekkes tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet.

### **Personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysninger**

Undersøkelsen kommer til å være godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD, som har det nasjonale ansvaret for personvern i forskning (<https://nsd.no/personvernombud/>). Jeg vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Når undersøkelsen er gjennomført vil innsamlet data bli kodet og anonymisert. Verken i utkast eller ferdig form av avhandlingen vil deltakerne kunne gjenkjennes direkte eller indirekte, ettersom skolens navn også vil bli anonymisert.

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

Opplysningene anonymiseres etter innsamling, og opplysninger som kan knyttes til deltaker destrueres når jeg er ferdig med avhandlingen, noe som etter planen er i mai 2021.

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

Hvis du ønsker å delta, eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg på e-post: [Magnusgriplunde@hotmail.com](mailto:Magnusgriplunde@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder, Eldar Heide (HVL) ved institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning på [Eldar.Heide@hvl.no](mailto:Eldar.Heide@hvl.no).

Med vennlig hilsen

Magnus Grip Lunde  
(Student ved HVL)

### Vedlegg 3: Walmsness' setningsdiktat

Periodene 1-5 er utformet som en sammenhengende fortelling, 6-16 er enkeltstående perioder uten innbyrdes sammenheng. De sammensatte ordene er markert og understreket.

1. Vi er forbannet på de bortskjemte niendeklassingene som sist lørdagskveld omdannet hjemmet vårt til en svinesti med sigarettstumpmerker i teppet, oppkast på soveværelset, knuste pilsflasker og pizzasaus i sofaen.
2. Vertinnen for vandalene, vår ellers så ansvarsbevisste tenåringsdatter, ba om unnskyldning for fylleorgien, men slo ettertrykkelig fast at de voksnes partyvaner kunne være like sterke skrekkopplevelser.
3. Vi fikk vårt pass påskrevet med detaljbeskrivelser av halvsprøe, gamle kvinnfolk og innpålitne, 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 ekstraavgave.
7. Den døvstumme jenta ble funnet knivstukket og livstruende skadd ved fotgjengerovergangen.
8. Hylleseksjonen var stappfull av billigbøker, ukeblader og annen kiosklitteratur, men jeg fant ikke den spesielle pocketboka jeg hadde etterlyst.
9. Økonomidirektøren var kjempefornøyd med januarsalget, og annonserte etter flere salgsmedarbeidere, designkonsulenter og systemutviklere.
10. Datavarehuset reklamerte med minipris på lommekalkulatorer, introduksjonstilbud og kontantrabatt på alle merkevarer.
11. En råkald desemberdag eksploderte hjemmebrentapparatet, og den knallblå, spesialinnredede ungkarsboligen gikk i lufta.
12. Innbakt svinefilet i sursøt saus, i lag med dampkokt ris, er kjempedeilig.
13. Søndagsåpne dagligvareforretninger bør totalforbys.
14. I en helsides annonse reklamerte kjøpesenteret med alt fra superkraftige ullstilongs, dongeribukser og collegegensere, slitesterke stretchlaken, spesialdekor til 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 4: Spørreskjema

2. *Er du gutt eller jente?*

- a. Gutt
- b. Jente

*Sett ring rundt ordet som er skrevet på riktig måte. Svaralternativ «a» **eller** «b».*

3. a. Summer vacation  
b. Summervacation

4. a. Sommer ferie  
b. Sommerferie

5. a. Waterbottle  
b. Water bottle

6. a. Vann flaske  
b. Vannflaske

7. a. Footballboot  
b. Football boot

8. a. Fotballsko  
b. Fotball sko

9. a. Audiobook  
b. Audio book

10. a. Lyd bok  
b. Lydbok

11. a. Photo album  
b. Photoalbum

12. a. Fotoalbum  
b. Foto album

Sett ring rundt **ett** svaralternativ på hvert spørsmål under.

**13.** På norsk skal sammensatte ord alltid skrives som ett ord.

- a. Sant
- b. Usant
- c. Vet ikke

**14.** På norsk skal sammensatte ord alltid skrives som to ord, med mellomrom mellom ordene

- a. Sant
- b. Usant
- c. Vet ikke

**15.** Engelsk og norsk har de samme reglene på hvordan sammensatte ord skal skrives.

- a. Sant
- b. Usant
- c. Vet ikke

**16.** Sammensatte ord skal alltid skrives som ett ord ...

- a. På norsk
- b. På engelsk
- c. På begge språkene

## Vedlegg 5: Oversikt over sammensatte ord fra setningsdiktaten

### Inndeling av ordklasser

1= Substantiviske sammensetninger

2= Adjektiviske sammensetninger

3= Verbalsammensetninger

4= Andre sammensetninger

Ordklasse	Sammensetning	Særskrevet av gutter	Særskrevet av jenter	Totalt antall særskrivinger
3	Forbannet	0	0	0
2	Bortskjemte	0	0	0
1	Niendeklassingene	30	39	69
1	Lørdagskveld	32	40	72
3	Omdannet	1	2	3
1	Svinesti	3	8	11
1	Sigaretstumpmerker	29	37	66
1	Oppkast	0	0	0
1	Soveværelset	0	3	3
1	Pilsflasker	13	13	26
1	Pizzasaus	18	13	31
2	Ansvarsbevisste	5	11	16
1	Tenåringsdatter	12	16	28
1	Fylleorgien	12	7	19
4	Ettertrykkelig	14	20	34
1	Partyvaner	20	24	44
1	Skrekkopplevelser	14	25	39
2	Påskrevet	3	3	6
1	Detaljbeskrivelser	22	42	64
2	Halvsprøe	7	9	16
2	Innpåslitne	7	12	19
2	Sexfikserte	8	10	18
1	Mannfolk	1	1	2
2	Alkoholpåvirket	21	28	49
1	Sjalusidramaet	17	28	45
1	Sankthanskvelden	18	33	51
2	Superteite	21	36	57
1	Samboerdama	22	34	56
4	Neida	4	9	13
1	Festfyllesvin	46	62	108
1	Fotballandskampen	20	32	52

3	Overbevisende	1	1	2
4	Ifølge	32	43	75
1	Ekstrautgave	21	33	54
2	Døvstumme	10	10	20
3	Knivstukket	5	4	9
2	Livstruende	5	2	7
1	Fotgjengerovergangen	20	32	52
1	Hylleseksjonen	10	12	22
2	Stappfull	8	5	13
1	Billigbøker	21	27	48
1	Ukeblader	3	2	5
1	Kiosklitteratur	21	33	54
1	Pocketboka	23	23	46
3	Etterlyst	4	6	10
1	Økonomidirektøren	18	15	33
2	Kjempefornøyd	28	48	76
1	Januarsalget	29	37	66
1	Salgsmedarbeidere	12	11	23
1	Designkonsulenter	12	12	24
1	Systemutviklere	8	12	20
1	Datavarehuset	12	11	23
1	Minipris	18	24	42
1	Lommekalkulatorer	11	10	21
1	Introduksjonstilbud	12	13	25
1	Kontantrabatt	19	25	44
1	Merkevarer	3	7	10
2	Råkald	5	20	25
1	Desemberdag	16	20	36
1	Hjemmebrent- apparatet	32	48	80
2	Knallblå	24	39	63
3	Spesialinnredede	24	36	60
1	Ungkarsboligen	11	18	29
2	Innbakt	0	0	0
1	Svinefilet	2	1	3
2	Sursøt	6	7	13
3	Dampkokt	10	21	31
2	Kjempedeilig	28	52	80
2	Søndagsåpne	16	18	34
1	Dagligvare- forretninger	26	31	57
3	Totalforbys	22	29	51

1	Helsides	2	4	6
1	Kjøpesenteret	8	2	10
2	Superkraftige	19	15	34
1	Ullstilongs	7	9	16
1	Dongeribukser	12	23	35
1	Collegesere	24	32	56
2	Slitesterke	14	16	30
1	Stretchlaken	15	27	42
1	Spesialdekor	33	49	82
1	Baderommet	4	3	7
2	Hjertevennlig	12	18	30
1	Soyaolje	16	22	38
1	Lavpris	22	32	54
1	Elektroingeniøren	10	12	22
2	Økonomiansvarlig	29	29	58
1	Supporterklubb	19	16	35
2	Innlagt	0	1	1
1	Intensivavdelingen	22	26	48
1	Hjerteflimmer	11	11	22
1	Nestenulykke	30	49	79
1	Forhandlingsresultatet	15	34	49
3	Offentliggjort	20	41	61
3	Uttrykte	0	0	0
1	Miljøvernministeren	14	15	29
4	Hvorvidt	26	53	79
1	Klimaavtalen	14	23	37
3	Forutsatte	1	0	1
1	Strakstiltak	15	24	39
1	Torbjørn	0	0	0
1	Vålerengas	0	0	0

## Vedlegg 6: Morfologisk inndeling av sammensatte ord, som gjort av Walmsness

Tall i parentes bak ordene indikerer hvilken periode de forekommer i setningsdiktaten.

### **1.0 Substantiviske sammensetninger**

#### **1.1 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), *kiosklitteratur* (8), *pocketboka* (8), *økonomidirektøren* (9), *januarsalget* (forleddet er egennavn) (9), *designkonsulenter* (9), *systemutviklere* (9), *lommekalkulatorer* (10), *merkevarer* (10), *desemberdag* (forleddet er egennavn) (11), *ullstillongs* (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 et verb) (14).
- 1.1.3 – **forleddet er sammensatt substantiv med eller uten bindeelement:** *sigarettstumper* (1), *sankthanskvelden* (4), *festfyller* (5), *fotballandskampen* (6), *fotgjengerovergangen* (7), *datavarehuset* (10), *hjemmebrentapparatet* (11), *ungkarsboligen* (11), *dagligvareforretninger* (13), *forhandlingsresultatet* (16), *miljøvernministeren* (16).

#### **1.2 Forleddet er adjektiv:**

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

#### **1.3 Forleddet er verb:**

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

#### **1.4 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).

### **2.0 Adjektiviske sammensetninger**

**2.1 Adjektiv + adjektiv:** *Halvsprøe* (3), *superteite* (4), *døvtumme* (7), *råkald* (11), *sursøt* (12), *superkraftige* (14).

**2.2 Substantiv (med eller uten bindeelement -s) + adjektiv:** *Ansvarsbevisste* (2), *søndagsåpne* (13), *hjerterevnlig* (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).

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

**2.6 Preposisjon + partisipp:** *Påskrevet* (3).

### **3. Verbalsammensetninger**

**3.1 Med nominalt forledd (substantiv eller adjektiv):** *knivstukket* (7), *spesialinnredede* (11), *dampkøkt* (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).

### **4. Andre sammensetninger**

*Ettertrykkelig* (2): adverb,

*neida* (5): interjeksjon,

*ifølge* (6): preposisjon,

*hvorvidt* (16): adverb.