

# Hvad retter de?

Nyindskrevne studerendes revision af universitetsopgaver

**ALEXANDRA HOLSTING, MARIANNE RATHJE,  
JESPER TINGGAARD SVENDSEN OG ANNA VIBEKE LINDØ**

## ABSTRACT

I forlængelse af tidligere undersøgelser af nyindskrevne studerendes tekster, der viser, at de studerende laver forholdsvis mange fejl på det formelle niveau (dvs. tegnsætning, ortografi og grammatik), beskriver nærværende artikel et eksperiment, der har til formål at undersøge, hvad nyindskrevne studerende retter – og ikke retter – når de bliver instrueret i at læse korrektur på deres tekster. Vores konklusion er, at de studerende på et overordnet niveau kun får udryddet en mindre del af deres fejl, dels fordi kun en del af disse adresseres i korrekturprocessen, dels fordi korrekte former i nogle tilfælde rettes til ukorrekte, og dels fordi de studerende i nogle tilfælde tilføjer ny tekst, der indeholder nye fejl. Ift. hvilke sproglige niveauer der rettes med succes og det modsatte, viser undersøgelsen, at det især er fejl på tegnsætnings- og ortografiniveau, der er problematiske: Her rettes der forholdsmæssigt sjældent, og hvis der gør, er det ofte med nye fejl til følge. Modsat forekommer leksikalske og syntaktiske fejl forholdsvis sjældent, mens disse rettes relativt ofte. Resultaterne peger dermed på, at nogle fejltypen relativt nemt identificeres og korrigeres gennem korrekturlæsning, mens andre udgør større problemer og må adresseres mere målrettet i undervisningen.

**EMNEORD:** sproglige fejl, ortografi, tegnsætning, korrekturlæsning

## 1 INDLEDNING

I nærværende artikel gennemgår og diskuterer vi resultaterne af en undersøgelse af nyindskrevne danskstuderende på Syddansk Universitets kompetencer i forhold til tegnsætning, retstavning og grammatik, således som disse kommer til udtryk, når de studerende under et vist tidspres forfatter en akademisk tekst, som de efterfølgende får mulighed for at læse korrektur på. Undersøgelsen ligger i forlængelse af Blom et al. (2017) og Rathje (2019), der på baggrund af lignende data konkluderer, at der i nyindskrevne studerendes tekster forekommer relativt mange fejl af ovennævnte typer. Formålet med det eksperiment, der

præsenteres i denne artikel, er at undersøge, i hvilket omfang disse fejl elimineres, hvis den studerende gives særskilt tid til korrekturlæsning. Vores antagelse er, at tekster udarbejdet under tidspres vil udvise relativt mange fejl, men at en fokuseret korrekturlæsning vil resultere i væsentlige forbedringer på tekstens korrekthedsniveau.

I undersøgelsen ser vi dels på omfanget og karakteren af de fejl, de studerende begår, når de i første omgang udarbejder deres tekst, og dels på, hvor mange og hvilke fejl de korrigerer, når de efterfølgende læser korrektur. Den opgave (studiestartsprøve), der udgør data i vores undersøgelse, fordrer, at de studerende skal redegøre for et tema (proformers kohæssionsskabende funktion), som de formodentlig har begrænset kendskab til forud for udarbejdelsen af teksten, og som de også forventes at sætte sig ind i og anvende i en analyse inden for studiestartsprøvens afmålte tid. Opgaven må derfor siges at være indholdsmæssigt udfordrende, og det vil være naturligt, hvis de studerende har mindre overskud til at have fokus på tekstens formelle niveau og i forlængelse heraf vil lave relativt mange sproglige fejl, uden at dette nødvendigvis siger noget endeligt om deres kompetencer på dette niveau.

Tidligere undersøgelser af forbedringspotentialet i forbindelse med korrekturlæsning har peget på, at korrekturlæsning er produktiv; således viser Polio, Fleck og Leader (1998), at et afmålt tidsrum til skribenters egen korrekturlæsning kan føre til væsentlige forbedringer på korrekturniveau i tekster udarbejdet i forbindelse med andetsprogsundervisning. Dette understøttes af Hull (1987), der dog peger på, at collegestuderende finder væsentligt færre fejl ved korrekturlæsning af egne tekster, sammenlignet med korrekturlæsning af andres tekster. I vores undersøgelsesdesign (se afsnit 3) har vi i forlængelse af Murray (1978) fokus på *external revision*, dvs. den egentlige korrekturlæsning, der har til formål at ændre ukorrekte former til korrekte former. Vi har med vores undersøgelsesdesign således fokus på, hvilke ændringer der foretages i teksterne under korrekturlæsningsprocessen, og hvorvidt disse forbedrer tekstens sproglige korrekthed.

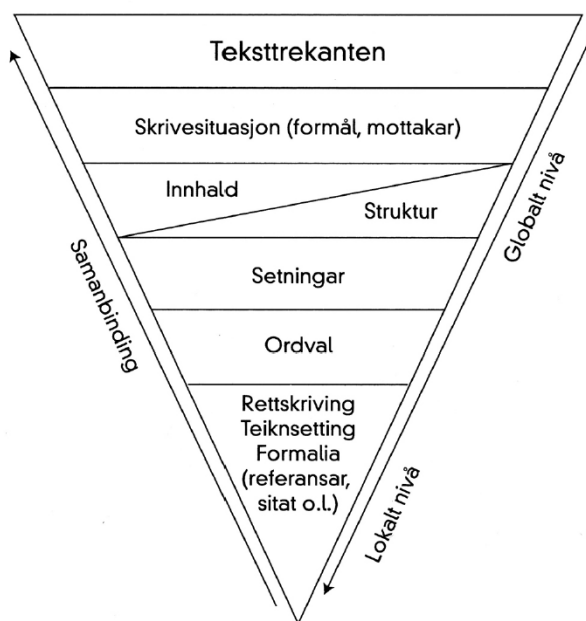
Artiklens opbygning er som følger: I afsnit 2 gør vi rede for, hvad vi forstår ved fejl og ændringer, og dermed, hvad vi undersøger og ikke undersøger. I afsnit 3 præsenterer vi vores data og metode i forhold til registrering og kategorisering af fejl og ændringer i de studerendes

tekster. I afsnit 4 præsenterer vi resultaterne, og i afsnit 5 diskuterer vi disse. I afsnit 6, konklusionen, peger vi på, hvad vores resultater kan bruges til i en skrivepædagogisk sammenhæng.

## 2 TEORI OG BEGREBSAFKLARING

Akademisk skrivning er en kompleks proces, der involverer en række forskellige niveauer, hvilket fx kan illustreres med Dysthe et al.s (2000) teksttrekant, gengivet i figur 1.

FIGUR 1. TEKSTTREKANTEN (DYSTHE ET AL. 2000: 46)



Modellen illustrerer de centrale niveauer i den akademiske tekst, yderligere inddelt i et globalt og et lokalt niveau. Niveauerne er bundet sammen, således at den særlige kontekst, der gælder for akademiske tekster, manifesterer sig som en særlig *tekststruktur* med genrespecifikke strukturelementer som fx redegørelse for teori og metode, analyse, diskussion og konklusion. De enkelte strukturelementer er konstitueret af genrespecifikke *sætningskonstruktioner* og – på et mere lokalt niveau

– af fagspecifikke *ord*. På disse niveauer kan man tale om, at den studerende som tekstens afsender udtrykker sig mere eller mindre adækvat i forhold til den situation, teksten skal fungere i (se fx Schlepppegrell 2001, 2004). I trekantens spids drejer det sig dog snarere om korrekthed end om adækvathed. Her optræder fænomener, der er normativt reguleret, og som i høj grad er kontekstafhængige, forstået således at fx retstavning og tegnsætning er underlagt de samme regler, uanset om der er tale om akademiske tekster eller ej. I forlængelse af Dyvik (2003) kan vi beskrive modellens øvre niveauer som reguleret af operative normer eller konventioner, mens det nederste niveau er reguleret af præskriptive normer, formuleret af bestemte autoriteter som fx Dansk Sprognævn.

Vores fokus i artiklen ligger på de fænomener, der kan beskrives i forhold til dikotomien korrekt/ukorrekt. Disse fænomener omfatter tegnsætning og retstavning (herunder morfologi), men også niveauerne ordvalg (leksis) og sætninger (syntaks) i det omfang, der kan tales om korrekte og ukorrekte valg. Mens der inden for tegnsætning og retstavning kun i svag grad tillades variation, ser det anderledes ud for leksik og syntaks. Eksempel (1) og (2) fra vores materiale illustrerer hhv. et ukorrekt leksikalsk valg (*ikke* for *enig*) og et ukorrekt syntaktisk valg (i form af anakoluti):

- (1) Han en er anaforisk reference til Jacob Thøgersen, men hvem er ham, som Thøgersen ikke er ikke med? (Tekst 22A)
- (2) I linje 32-34 redegøres der for, at danskernes overbevisning om deres kommatering, men det er, som om der er for meget information mellem, således en uklarhed opstår. (Tekst 12A)

Eksempel (3) viser, hvordan en studerende i sin korrekturproces ændrer en korrekt leksikalsk form (*afsnittet*) til en anden korrekt form (*underafsnittet*), mens den studerende i eksempel (4) bl.a. ændrer en korrekt syntaktisk struktur til en anden korrekt syntaktisk struktur (paratakse med *og* og *for* omskrives til hypotakse med *hvilket* og *da*):

- (3) a. I afsnittet fungerer de og vi som anaforiske referencer, da disse ord henleder til det foregående Dansk Sprognævn og danskernes. (Tekst 13A)
- b. I underafsnittet fungerer de og vi som anaforiske referencer, da disse ord henleder til det foregående Dansk Sprognævn og danskernes. (Tekst 13B)
  
- (4) a. Jeg synes ikke at teksten får brugt alle sine pronominer på en vellykket facon, og det er ærgerligt, for det forvirrer mere end det gavner og tager fokus væk fra en ellers spændende artikel. (Tekst 12A)
- b. Jeg mener dermed ikke at teksten får brugt alle sine pronominer på en vellykket facon, hvilket er ærgerligt, da det forvirrer mere end det gavner og tager fokus væk fra en ellers spændende artikel. (Tekst 12B)

Her adresserer ændringerne ikke sproglige valg, der kan betragtes som korrekte/ukorrekte, men snarere former og strukturer, der kan beskrives som mere eller mindre adækvate i den pågældende kontekst. I anden sammenhæng (Svendsen et al. under udgivelse) har vi behandlet den type ændringer, der kan iagttages i (3) og (4), og som i nogle tilfælde synes at have til formål at give sproget et mere akademisk præg. I forhold til korrekthed, der er genstand for nærværende undersøgelse, gør ændringerne i (3) og (4) ingen forskel.

I artiklen bruger vi gennemgående betegnelsen *fejl* fremfor fx *afvigelse* om de fænomener, der ses i fx (1) og (2). Vi læner os her op ad Rathje (2013), der betragter afvigelser som former, der ikke er i overensstemmelse med en officielt defineret norm, men som betragtes som acceptable i en given kontekst (fx på sociale medier), mens fejl betegner former, der strider mod den officielt definerede norm og ikke kan betragtes som acceptable i den konkrete kontekst. I den givne kontekst – akademisk opgave på universitetet – er der jævnt hen et sammenfald mellem afvigelse og fejl, eftersom universiteterne i lighed med andre offentlige institutioner er underlagt *Lov om dansk retskrivning* (Børne- og Ungeministeriet 1997).

I forhold til korrekturlæsningsprocessen og de forskelle i tekstens

forskellige versioner, denne medfører, bruger vi betegnelsen *ændringer* fremfor fx *rettelser* eller *korrektioner*. Det skyldes, at de studerende i korrekturlæsningsprocessen ikke begrænser sig til at ændre en form til en anden, men i nogle tilfælde også ændrer indhold ved at tilføje og fjerne tekst i forskelligt omfang, hvorved fejlbehæftede former kan bortfalde eller komme til. En yderligere opdeling af ændringerne uddybes i afsnit 4.

### 3 DATA

Denne artikels data er indsamlet af forskergruppen *SpUni – Skriftsprog-  
lighed på Universitetet* (se også Blom et al. 2017, Rathje 2013, 2019, Svendsen et al. under udgivelse) og udgøres af 29 universitetsopgaver udarbejdet af nyindskrevne bachelorstuderende på danskuddannelsen ved Syddansk Universitet (årgang 2016). Opgaven fungerede og blev præsenteret som studiestartsprøve, hvilket indebar, at de studerende havde pligt til at udarbejde den for at kunne fortsætte deres netop påbegyndte uddannelse, men at opgaven ikke skulle leve op til bestemte faglige krav for at kunne godkendes. Opgaven havde form af en stedprøve, hvor alle hjælpemidler principielt var tilladt (herunder tekstbehandlingsprogrammets stavkontrol, digitale ordbøger og generel internetadgang), uden at dette dog blev ekspliciteret forud for prøven.

Opgavesættet bestod af to tekster – en teoretisk tekst om sproglig kohærens, bl.a. de tekstlingvistiske referencebegreber *anafor*, *katafor* og *proform* (Holm 2007), og en manipuleret avisartikel, der indeholdt en række hensigtsmæssigt og uhensigtsmæssigt anvendte proformer. Selve skriveordren bestod af tre dele:

- 1) En redegørelse for de tekstlingvistiske begreber, der optræder i teoriteksten
- 2) En analyse af avisartiklens brug af proformer
- 3) En vurdering af avisartiklens brug af proformer

De studerende blev bedt om at skrive ca. en A4-side og havde 60 minutter til opgaven.

I førnævnte tidligere undersøgelser af data indsamlet under identiske betingelser i 2015 (Blom et al. 2017, Rathje 2019) var fokus på omfanget og karakteren af fejl i de studerendes tekster. Ved gennemførelsen

af studiestartsprøven i 2016 indlagde vi et supplerende element, idet de studerende umiddelbart efter aflevering af opgaven fik følgende instruktion:

Åbn nu jeres opgavebesvarelse igen fra skrivebordet, eller hvor I har gemt filen på jeres computer. Brug herefter 20 minutter på at rette jeres opgavebesvarelse for sproglige fejl. I har altså 20 minutter til at rette sprogfejl i jeres opgaver.

Efter de 20 minutters korrekturlæsning blev de studerende bedt om at gemme den nye version af opgaven. Vi observerede, at ingen af de studerende brugte alle 20 minutter, og nogle gav endda udtryk for, at korrektionstiden var overflødig.

Datasættet består altså af to versioner af opgaverne: version A, som blev afleveret efter 60 minutter, og version B, som blev afleveret efter yderligere 20 minutter. Vores undersøgelseskorpus består således af 29 tekster i to versioner, svarende til besvarelserne, der blev indleveret på et hold. De studerende var ikke klar over, at de ville få den ekstra tid til korrekturlæsning, før de havde afleveret version A, hvilket indebærer, at de også kan have læst korrektur på A-versionen.

## 4 REGISTRERING OG KODNING AF FEJL OG ÆNDRINGER

Som udgangspunkt har vi været interesseret i, i hvilket omfang de studerendes korrekturlæsning adresserede fejl i kategorierne tegnsætning, ortografi, morfologi, syntaks, leksik og layout. Vi har som første skridt registreret og kategoriseret fejl i A-versionen (se afsnit 4.1.). Efterfølgende har vi sammenlignet A- og B-versionen og registreret og kategoriseret de ændringer, der er foretaget i B-versionen (afsnit 4.2.). Alle fejl og ændringer er registreret og kontrolleret af to af forskningsgruppens medlemmer.

### *4.1 Registrering og kategorisering af fejl*

Fejlene i A-versionen er inddelt i kategorierne tegnsætning, ortografi, leksik, layout og andet, samt en række undergrupper til disse kategorier. Registreringen af tegnsætning er baseret på *Retskrivningsordbogens* regler

for tegnsætning (§ 40-60), og fejlene er inddelt i kategorierne 'manglende komma', 'overflødigt komma' og 'andet', der fx dækker punktum i stedet for komma, manglende punktum el.lign. I overensstemmelse med retskrivningsreglerne har det stået de studerende frit for, om de ville sætte startkomma eller ej (§ 49), blot de har været konsekvente inden for tekstens rammer (§ 45). For at afgøre, om den enkelte studerende sætter startkomma eller ej, har vi for hver enkelt tekst registreret antallet af potentielle startkommaer. Hvis den studerende har sat komma i over 50 % af tilfældene, har vi bedømt kommateringen som startkomma og registreret eventuelle manglende startkommaer som fejl; hvis den studerende har sat komma i mindre end 50 % af tilfældene, har vi registreret eventuelle startkommaer som fejl.

Vores registrering og kategorisering af ortografiske, morfologiske, syntaktiske og leksikalske fejl bygger på en afvigelsestypologi, udviklet af seniorforsker Jørgen Schack (Dansk Sprognævn) (i det følgende kaldet *Schacks afvigelsestypologi*). Typologien er, når det gælder den ortografiske og morfologiske del, konstrueret på et systematisk grundlag, nemlig ud fra *Retskrivningsordbogens* retskrivningsregler. Den har dermed den fordel i forhold til kategoriseringer på baggrund af egentlige stavefejlsundersøgelser (fx Noesgaard 1945, Detlef & Lund 1986), at den er funderet på et fast regelsæt og ikke på et konkret datasæt. Den er desuden mere fintmasket end disse, hvilket kan eksemplificeres med kategorien store og små bogstaver. Mens Noesgaard (1945) og Detlef og Lund (1986) kategoriserer fejl af denne type som uspecificeret forveksling af stort og småt bogstav, inddeler Schack fejlene i følgende underkategorier, relateret til *Retskrivningsordbogen* § 12-14:



### 1.3 storeogsmåbogstaver

(= store og små bogstaver § 12-14 i Retskrivningsordbogen)

1.3.1 tekstbegyndelse (= lille begyndelsesbogstav i tekstbegyndelse og efter punktum mv.)

1.3.2 proprium (= begyndelsesbogstav i propriet), fx niels for *Niels*, *Københavns kommune* for *Københavns Kommune*, *Det kongelige Teater* for *Det Kongelige Teater*, *Nytårsaften* for *nyttårsaften*, *September* for *september*, *Tysker* for *tysker*<sup>1</sup>

1.3.3 tiltale (= i tiltaleord og titulaturer), fx i for *I*, Jer for *jer*, Direktør *Svane* for *direktør Svane*

1.3.4 forkortelse (= i forkortelser o.l.), fx t-shirt for *T-shirt*, 3. a for *3. A*

1.3.5 andet

Med disse underkategorier i Schacks afvigelsestypologi opdeles afvigelserne i forskellige undertyper, og det bliver derfor nemmere at karakterisere, hvilke typer fejl de studerende laver, og hvilke de efterfølgende retter.

Schacks afvigelsestypologi kan bruges til kategorisering af almindeligt forekommende ortografiske, leksikalske, morfologiske og syntaktiske afvigelser fra den standardnorm, som kommer til udtryk i Dansk Sprognævns retskrivningsordbog og andre sprognormerende værker, fx Politikens Håndbog i Nudansk (Jacobsen & Jørgensen 2013). Typologien er detaljeret, hvad angår ortografi, men mindre detaljeret hvad angår morfologi og (især) syntaks.

Som nævnt bygger typologien på Retskrivningsordbogens paragrafer, og den indledes derfor med den overordnede kategori "1. Ortografi", der indeholder underkategorierne "1.1 Apostrof" (§ 6 i Retskrivningsordbogen), "1.2 Enkelt- eller dobbeltkonsonant" (§ 8-10), "1.3 Store eller små bogstaver" (§ 12-14), "1.4 Et eller flere ord" (§ 18-19),

---

1 Flere kategorier indeholder en dobbelthed, der ikke nødvendigvis fremgår af overskriften; således omfatter 1.3.2., som eksemplerne viser, ikke blot propriet med småt begyndelsesbogstav, men også appellativer med ukorrekt stort begyndelsesbogstav.

"1.5 Substantiver" (§ 20-24), "1.6 Adjektiver" (§25-28), "1.7 Verber på trykstærk vokal" (§ 29), "1.8 Imperativ" (§ 30), "1.9 Forkortelsespunktum" (§ 42), "1.10 Bindestreg" (§ 57), "1.11 Proprier" (§ 61) og "1.12 Ikke omfattet af retskrivningsreglerne"; sidstnævnte gruppe omfatter fejl, der ikke er beskrevet inden for retskrivningsreglernes paragraffer, men ikke desto mindre udgør fejl i forhold til retskrivningsnormen (i vores materiale omfatter kategorien fx den ukorrekte stavemåde *pronominet* for *pronomenet*).

Ud over ortografiafsnittet omfatter Schacks typologi den overordnede kategori "2. Morfologi" med underafsnittene "2.1 Finit-infinit", "2.2 Modus (imperativ)", "2.3 Tempus - sammensat tid", "2.4 Tempus – andet", "2.5 Aktiv-passiv", "2.6 Bestemthed", "2.7 Numerus", "2.8 Genus", "2.9 Kasus", "2.10 Refleksiv", "2.11 Adjektiv – kongruens", "2.12 Adverbiumfraser", "2.13 Manglende ord", "2.14 Overflødigt ord" og "2.15 Andet".

Tredje overordnede kategori hedder "3. Syntaks", herunder "3.1 Afvigende placering af adverbial", "3.2. Afvigende placering af subjekt FØR verbal", "3.3 Afvigende placering af subjekt EFTER verbal", "3.4. Ledstilling andet" og "3.5 Anakoluti m.v".

Fjerde og sidste overordnede kategori er "4. Ordvalg", herunder kategorierne "4.1 Forveksling af ord inden for samme ordklasse", "4.2. Forveksling af ord på tværs af ordklasser", "4.3 Forveksling af ordforbindelser" og "4.4. Ikke-dansk ord".

Layoutfejl omfatter fx manglende eller for mange mellemrum, forkert linjeskift, manglende kursivering eller anden markering af bogtitler og objektsprog. For disse findes der ikke et formuleret autoriseret regelsæt, så registreringen af afvigelser på dette felt hviler i højere grad på fælles konventioner for skriftsprog.

Kategorien 'andet' omfatter fejlcitater, dvs. forkert citering af et tekststykke. I de tilfælde, hvor fejlцитatet fører til en afvigelse i forhold til tegnsætning, ortografi, morfologi, syntaks eller leksik, er afvigelsen registreret sammen med øvrige lignende afvigelser. I de tilfælde, hvor der ikke er konsekvenser i form af ovenstående, men hvor den studerende fx har indsat et andet ord end originalens, registreres dette som fejlцитat (fx når den studerende skriver *Det skal du undersøge* i stedet for *Det skal de undersøge*).

Kategoriseringen af fejlene har langt hen ad vejen været uproblematisk; dog udgjorde særligt to fejl et problem. For det første stødte vi i flere tekster på formen *referer* i sammenhænge, hvor verbet burde optræde i præsens (*refererer*). Denne fejl kan enten kategoriseres som ortografisk (1.12.3. stavelsesreduktion) eller som morfologisk (2.2. forveksling af imperativ og indikativ). For den ortografiske kategorisering taler, at der ikke forekommer andre forvekslinger af imperativ og præsens, indikativ i tekstmaterialet, hvorfor det er nærliggende at tro, at det er *refererers* status som strukturparallelisme (gentagelse af bogstavkombinationen *-er-* tre gange inden for samme ordform), der udgør problemet, se Blom et al. (2017: 182) og Lund (1985). Vi har imidlertid valgt at karakterisere fejlen som morfologisk, eftersom vi også kategoriserer former med manglende præsens-*r* som morfologiske (2.1 Finit-infinit), når der er tale om verber, der ender på *-re* i infinitiv. Heller ikke her er det sandsynligt, at der er tale om en grundlæggende usikkerhed i forhold til finit- og infinithed, men snarere en forveksling, der skyldes det ikke-hørbare *r*. Det andet eksempel er isoleret til en enkelt tekst (tekst 10), hvor den studerende konsekvent benævner analyseteksten *Det skal De undersøge* i stedet for *Det skal de undersøge*. Her kan *De* betragtes som fejlcitat (andet) eller som ortografisk fejl (1.3 Store eller små bogstaver). Her vælger vi det sidste, fordi den studerende eksplicit skriver, at *De* henviser til *Dansk Sprognavn* i teksten. Den studerende ved altså godt, at der ikke er tale om det høflige andetpersonspronomen.

#### 4.2 Registrering og kategorisering af ændringer

For at få overblik over de ændringer, der er foretaget i B-versionen, har vi sammenlignet A- og B-versionen med funktionen “juridisk sammenligning” i Word. Herved registreres samtlige forskelle på de to versioner.

En række af de ændringer, de studerende foretager, består i at ændre en form til en anden; det gælder fx den morfologiske ændring af *proformet* til *proformen* og den layoutmæssige ændring af kursiv til ikke-kursiv i (5):

- (5) a. Proformet i denne sætning er *det*, denne proform er den mest alsidige og kan referere til både intetkøn, anaforisk og kataforisk reference. (Tekst 1A)

b. Proformen i denne sætning er det, denne proform er den mest alsidige og kan referere til både intetkøn, anaforisk og kataforisk reference. (Tekst 1B)

Herved opstår der en morfologisk forbedring (og dermed elimineringen af en fejl) og en layoutmæssig forværring (hvorved der opstår en ny fejl). Disse typer har vi kategoriseret som 'egentlige ændringer' i teksten.

Sådanne ændringer fører imidlertid ikke udelukkende til forbedringer eller forværringer, idet vi også ser eksempler på, at korrekte former ændres til andre korrekte former, som det ses i (6):

- (6) a. Sprogligt har overskriften den virkning, at aktivere læserens nysgerrighed og skabe spænding. (Tekst 27A)
- b. Sprogligt har rubrikken den effekt, at den aktiverer læserens nysgerrighed og skaber spænding. (Tekst 27B)

Her foretager den studerende to leksikalske ændringer, der begge indebærer, at en korrekt form (*overskriften, virkning*) erstattes med en anden korrekt form (*rubrikken, effekt*). Herudover ændrer den studerende en korrekt infinitivsætning (*at aktivere læserens nysgerrighed og skabe spænding*) til en korrekt finit ledsætning (*at den aktiverer læserens nysgerrighed og skaber spænding*). Den syntaktiske ændring bevirker desuden, at det overflødige komma i version A nu bliver korrekt placeret (eftersom den studerende sætter startkomma).

Vi kan ikke med sikkerhed sige, om den studerende her mener at have fulgt instruksen om at rette sproglige fejl (og altså har opfattet *overskriften, virkning* og infinitivsætningen i A-versionen som fejl), eller om vedkommende har benyttet lejligheden til at forbedre sin tekst i forhold til adækvathedsdimensionen. Vi kan blot konstatere, at de tre ændringer i sig selv ikke rækker ved antallet af leksikalske og syntaktiske fejl i teksten (for en yderligere diskussion af sådanne tilfælde, se Svendsen et al. under udgivelse). Vi kan tilsvarende ikke sige, om den studerende er bevidst om, at kommafejlens bortfalder som følge af den syntaktiske ændring, men blot konstatere, at den syntaktiske ændring fører til en reduktion i antallet af tegnsætningsfejl. I vores ka-

tegorisering har vi betragtet de leksikalske og syntaktiske ændringer som egentlige ændringer, der på et korrekthedsniveau hverken fører til forbedringer eller forværringer. Tegnsætningsændringen i (6) betragter vi ikke som en egentlig ændring, men som en konsekvensændring, der er opstået som følge af andre ændringer.

Kategorien konsekvensændring har vi desuden fundet nødvendig, fordi de studerende i en del tilfælde ikke kun ændrer deres oprindelige tekst, men i nogle tilfælde også tilføjer eller fjerner tekst; det ses i (7), hvor *frem* eller tilføjes, og i (8), hvor *der udspringer fra* fjernes:

- (7) a. Betegnelsen for en række af ord der refererer tilbage til forhen-værende ord i en tekst, kaldes en "kohæsiionskæde". (Tekst 4A)  
b. Betegnelsen for en række af ord, der refererer frem eller tilbage til hinanden, kaldes en "kohæsiionskæde". (Tekst 4B)
- (8) a. Dette er en betegnelse for alle de funktioner i en tekst der sammenkæder dens forskellige elementer, der udspringer fra, og er afhængige af hinanden. (Tekst 8A)  
b. Dette er en betegnelse for alle de funktioner i en tekst der sammenkæder dens forskellige elementer og er afhængige af hinanden. (Tekst 8 B)

Sådanne tilføjelser eller sletninger kan have forskelligt omfang – således rummer en enkelt tekst (26) i B-versionen to nye afsnit på i alt 106 ord, som den studerende altså har tilføjet i løbet af de 20 minutter, der blev givet til korrekturlæsning. Tilføjelse af ny tekst kan medføre, at der i teksten introduceres nye fejl (således fx i tekst 26, hvor de tilføjede to afsnit rummer 11 nye fejl), der næppe kan siges at være resultatet af en korrekturproces. Tilsvarende er det svært at tale om egentlige rettelser, når tekstpassager, der indeholder fejl, fjernes i B-versionen. I begge tilfælde taler vi derfor også om konsekvensændringer.

De egentlige ændringer opdeler vi yderligere i ændringer, der fører til forbedringer (bortfald af den fejl, der optræder i A-versionen), ændringer, der fører til forværringer (introduktion af ny fejl), og neutrale ændringer (ændring af en korrekt form til en anden korrekt form). Disse er eksemplificeret i det følgende med tegnsætningsændringer:

- (9) a. I nyhedsartiklen er der brugt mange pronominer, hvilket gør at man som læser er tvunget til at forstå handlingen fra starten. (Tekst 24A)  
 b. I nyhedsartiklen er der brugt mange pronominer, hvilket gør, at man som læser er tvunget til at forstå handlingen fra starten. (Tekst 24B)  
 (Forbedring; den studerende har indsat manglende startkomma efter *gør*.)
- (10) a. Det vigtigste man skal huske, når man gør brug af proformer er, at referencen skal være tydelig, altså læseren skal være i stand til selv at kende hvilke ord proformen erstatter. (Tekst 1A)  
 b. Det vigtigste at huske, når man gør brug af proformer er, at referencen skal være tydelig, læseren skal selv være i stand til, at kende hvilke ord proformen erstatter. (Tekst 1B)  
 (Forværring; den studerende indsætter forkert komma foran infinitivkonstruktionen.)
- (11) a. Dog er det vigtigt at pointere, at proformer ikke kun er referencer til andet, men også kan have en betydning i sig selv. (Tekst 23A)  
 b. Dog er det vigtigt at pointere, at proformer ikke kun er referencer til andet men også kan have en betydning i sig selv. (Tekst 23B)  
 (Neutral; den studerende sletter valgfrit komma foran *men*.)

Konsekvensændringerne, der opstår som følge af tilføjet eller fjernet indhold, inddeler vi i henholdsvis forbedringer (fjernelse af indhold fører til bortfald af en fejl) og forværringer (tilføjet indhold indeholder nye fejl). Det skal understreges, at vi ikke ved, om de positive konsekvensændringer (som fx det nu rigtigt placerede komma i (6)) er utilsigtede eller tilsigtede rettelser.

Ændringerne er i lighed med fejlene inddelt i tegnsætningsmæssige, ortografiske, morfologiske, syntaktiske og layoutmæssige ændringer. Vi fandt ingen ændringer svarende til fejlkategorien 'andet'.

## 5 RESULTATER

### 5.1 Fejl i tekstversion A

I alt har vi identificeret 821 fejl (jf. definitionen i afsnit 2) i teksternes A-version, svarende til gennemsnitligt 28,3<sup>2</sup> fejl pr. tekst. og 68,5<sup>3</sup> fejl pr. 1000 ord. Omfanget af fejl i tekstversion A er angivet i tabel 1 i absolutte tal og for antal pr. 1000 ord.

TABEL 1. OMFANGET AF FEJL I TEKSTVERSION A

	Antal	Antal pr. 1000 ord
Gennemsnit	28,3	68,5
Størst	58	135,5
Mindst	12	26,8
Median <sup>4</sup>	25	71,4

- 
- 2 I Rathje (2019), der bygger på samme type data blot indsamlet i et år tidligere (2015), er antallet af fejl pr. tekst 7,37. At antallet af fejl i nærværende artikel er væsentligt højere, skyldes dog, at der i Rathje (2019) kun er optalt fejl i Schack-typologiens kategorier (ortografi, morfologi, syntaks og leksik). Sammenlignes antallet af fejl i disse kategorier i de to datasæt fra hhv. 2015 (Rathje 2019) og 2016 (data i denne artikel) ligger fejlene på nogenlunde samme niveau (henholdsvis 7,37 (2015) og 11,58 (2016) pr. tekst).
  - 3 Dette tal er højere end antallet af fejl pr. 1000 ord i vores undersøgelse af 2015-materialet (Blom et al. 2017). De danskstuderende havde i denne undersøgelse 64 fejl pr. 1000 ord, og i Blom et al. (2017: 179) konstaterede vi forsigtigt, at i forhold til andre lignede undersøgelser (fx Johannsen 2012) var antallet af fejl i hvert fald ikke lavt. Det samme vil vi gøre her.
  - 4 Her, såvel som i de følgende tabeller, angiver vi foruden yderpolerne størst og mindst, både gennemsnit og median. Det skyldes, at disse ikke nødvendigvis er sammenfaldende, da ekstreme eksempler kan trække gennemsnittet i en misvisende retning.

Tabel 2 angiver fordelingen af de forskellige typer, og som det fremgår, dominerer tegnsætningsfejl, efterfulgt af ortografiske og morfologiske fejl i A-versionen. Denne fordeling stemmer overens med vores tidligere resultater (se Blom et al. 2017).

TABEL 2. FORDELINGEN AF FEJLTYPES I TEKSTVERSION A<sup>3</sup>

Type	Antal	Procentvis fordeling <sup>5</sup>	Antal tekster ud af 29, hvori typen forekommer
Tegnsætning	432	52,7 %	29
Ortografi	99	12,1 %	28
Morfologi	166	20,3 %	29
Syntaks	10	1,2 %	8
Leksik	61	7,4 %	22
Layout	40	4,9 %	17
Andet	13	1,6 %	4
I alt	821	100 %	

Som tabellen viser, ses de hyppigst forekommende fejltyper i det samlede korpus også i flest tekster.

Tegnsætningsfejlene vedrører for størstedelens vedkommende (78,7 %) kommaer. Disse forekommer i alle tekster. Blandt de ortografiske fejl dominerer forkert brug af store og små bogstaver (42,9 %), en fejltype, der ses i 17 tekster, efterfulgt af Schacks kategori 'ikke omfattet af retskrivningsreglerne' (35,2 %) i 17 tekster. Her volder særligt den bestemte form af *pronomen* (*pronomenet*) problemer.<sup>4</sup> Blandt de morfologiske fejl er modus (22,3 %) i 13 tekster og genus (19,9 %) i 14 tekster dominerende. Modusfejl, der dækker forveksling af præsens og imperativ, består i alle tilfælde i en forveksling af formerne *referer* og

5 Fordelingen af fejl og fejltyper i de enkelte tekster kan ses i tabel 8 i appendiks A.

6 Den hyppigt forekommende ukorrekte form *pronominet* skyldes formodentlig, at der er to korrekte pluralisformer (*pronomen*/*pronominer*). I opgavens teoritext optræder pluralisformen med *i* flere gange.



*refererer*, mens genusafvigelserne primært vedrører utrumsubstantivet *proform*, der fejlagtigt udstyres med artikel eller bestemthedsendelse i neutrum. Syntaksfejlene er i stort set alle tilfælde anakolutier (se eksempel (2)) (7 tekster), mens de leksikalske fejl overvejende består af forveksling af præpositioner (fx *denne start i teksten*) (20 tekster). To af de fejltyper, der ofte betegnes som særligt hyppige, nemlig forveksling af infinitiv og præsens for verber, der ender på *-re* i infinitiv (fx Löb 1983, Jervelund & Schack 2016), og særskrivning i stedet for samskrivning (fx Jervelund 2007, Heidemann Andersen & Diderichsen 2011), er ikke særligt hyppige i vores data; præsens/infinitiv-sammenblandingen forekommer 9 gange i 8 tekster, mens særskrivningsfejl forekommer 8 gange i 7 tekster.

Overordnet set er der tale om de samme fejltyper i denne artikels data som i tidligere undersøgelser af lignende data (Blom et al. 2017 og Rathje 2019).

## 5.2 Ændringer i tekstversion B

Ved sammenligning af A-version og B-version har vi identificeret i alt 347 ændringer. Heraf er de 69 tilføjelser eller sletninger af indhold i B-teksterne sammenlignet med A-teksterne. Disse lader vi i det følgende ude af betragtning og koncentrerer os i det følgende om de resterende 278 ændringer, fordelt på 25 tekster. Af disse er 233 egentlige ændringer (i 25 tekster) og 45 er konsekvensændringer (i 13 tekster).

TABEL 3. ANTALLET AF ÆNDRINGER I TEKSTVERSION B

	Ændringer i alt	Egentlige ændringer	Konsekvens-ændringer
I alt	278	233	45
Gennemsnit	9,6	8,1	1,5
Højeste antal	32	24	17
Laveste antal	0	0	0
Median	11	10	0

I tabel 4 ses antallet af ændringer i de enkelte kategorier, samt hvor stor en andel disse udgør.

TABEL 4. ÆNDRINGER I TEKSTVERSION B FORDELT PÅ TYPER

Type	Ændringer (egentlige)	Ændringer (konsekvens)
Tegnsætning	67 (28,7 %)	17 (37,8 %)
Ortografi	12 (5,2 %)	7 (15,5 %)
Morfologi	37 (15,9 %)	13 (28,9 %)
Syntaks	36 (15,5 %)	6 (13,3 %)
Leksik	55 (23,6 %)	2 (4,4 %)
Layout	26 (11,2 %)	0
Andet	0	0
i alt	233	45

I tabel 5 er ændringerne fordelt efter, om de fører til forbedringer eller forværringer. For de egentlige ændringer gælder det som sagt, at nogle af disse berører korrekte former, der ændres til andre korrekte former, hvorfor de betragtes som neutrale. Procenttallet angiver forbedring, forværring og neutral for den enkelte kategori.

Konsekvensændringerne inddeles udelukkende i forbedringer (en fejl forsvinder som følge af sletning eller omformulering) og forværringer (en ny fejl opstår som følge af tilføjelse eller omformulering). Disse er medtaget i oversigten, fordi de i sidste ende har indflydelse på antallet af fejl i tekstens B-version.

TABEL 5. ÆNDRINGER I TEKSTVERSION B FORDELT PÅ TYPER OG VURDERINGSKATEGORIER

	Egentlige ændringer			Konsekvens- ændringer	
	forbed- ringer	forvær- ringer	neutral	forbedring	forvær- ring
Tegn- sætning	37 (55,2 %)	21 (31,3 %)	9 (13,4 %)	4	13
Ortografi	9 (75 %)	2 (16,7 %)	1 (8,3 %)	1	6
Morfologi	25 (67,6 %)	2 (5,4 %)	10 (27 %)	1	12
Syntaks	4 (30 %)	0	32 (70 %)	3	3
Leksik	8 (14,5 %)	0	47 (85,5 %)	0	2
Layout	4 (15,4 %)	2 (7,7 %)	20 (77 %)	0	0
I alt	87 (37,3 %)	27 (11,6 %)	119 (51,1 %)	9 (20 %)	36 (80 %)

Skemaet illustrerer det forhold, vi nævnte i afsnit 2, nemlig at kategorierne syntaks og leksik både kan anskues fra et korrektheds- og et adækvathedsperspektiv. I begge kategorier dominerer de neutrale ændringer, hvilket antyder, at ændringerne her primært har til formål at gøre teksten mere adækvat (se også Svendsen et al. under udgivelse). Tegnsætnings- og ortografikategorierne har færre neutrale ændringer, hvilket skyldes, at formerne her i højere grad er enten korrekte eller ukorrekte.

De egentlige ændringer på tegnsætningsniveau vedrører primært kommaer (76 %), og her ses både forbedringer, forværringer og (få) neutrale ændringer (jf. eksempel (9)-(11)). Øvrige ændringer i forhold til tegnsætning er interessant nok enten forbedringer eller neutrale. De ortografiske ændringer er jævnt spredt over alle kategorier. De morfologiske ændringer er også spredt, men kategorierne modus og adjektivets kongruens er dominerende blandt forbedringerne. De forbedrende syntaktiske ændringer består primært i ophævelse af anakolutier, mens

de neutrale overvejende er ændringer af ledsætninger til infinitivkonstruktioner eller omvendt (se eksempel 6). De leksikalske forbedringer adresserer især brug af forkerte ord fra samme ordklasse.

Som nævnt ovenfor er præsens-*r* og særskrivningsfejl ikke hyppige i vores korpus og heller ikke hyppige genstande for ændringer. Forveksling af finit og infinit tegner sig for to ændringer (en forbedring og en forværring), mens tre ændringer vedrører sær- og samskrivning og består i en forbedring og to forværringer.

I tabel 6 ses det samlede resultat af korrekturlæsningsprocessen, forstået som antallet af fejl i henholdsvis version A og version B (her angiver procenttallet andelen af det samlede antal fejl). I tredje kolonne angives antallet af fejl, der falder bort som følge af revisionsprocessen (se også tabel 9 i appendikset); procentsatsen i tredje kolonne angiver, hvor stor en andel af fejlene i version A, der bortfalder som følge af korrekturlæsningsprocessen.

TABEL 6. FEJL I VERSION A OG B

Type	Fejl i version A	Fejl i version B	Reduktion af fejl i revisionsproces
Tegnsætning	432 (52,2 %)	425 (53,9 %)	7 (1,6 %)
Ortografi	99 (12,7 %)	97 (12,3 %)	2 (2 %)
Morfologi	166 (20,1 %)	154 (19,5 %)	12 (7,2 %)
Syntaks	10 (1,2 %)	6 (0,8 %)	4 (40 %)
Leksik	61 (7,4 %)	55 (7 %)	6 (9,8 %)
Layout	40 (4,8 %)	38 (4,8%)	2 (5 %)
Andet	13 (1,6%)	13 (1,6%)	0
I alt	821	788	33 (4%)

Tabellen viser, at fordelingen af de enkelte fejltypen ikke har rykket sig nævneværdigt, men at andelen af fejl, der rettes, er temmelig forskellig fra kategori til kategori (således elimineres 40 % af syntaksfejlene, mens kun 1,6 % af tegnsætningsfejlene forsvinder).

## 6 DISKUSSION

Vores umiddelbare antagelse om at tid afsat til korrekturlæsning vil medføre færre fejl i de studerendes tekster, kan nok bekræftes, om end effekten må siges at være begrænset. Samlet set er resultatet af korrekturlæsningen 33 færre fejl i version B-korpusset sammenlignet med version A-korpusset. Som vist i tabel 5 kan dette tal dog ikke forstås som en angivelse af, hvor mange af A-versionens fejl, der forsvinder ved korrekturlæsning, eftersom dette tal er 96 (87 egentlige forbedrende ændringer og 9 forbedrende konsekvensændringer). Blot opstod der i korrekturlæsningsprocessen også 63 nye fejl. Uanset hvad må vi konstatere, at de studerende, der deltog i eksperimentet, kun fik udryddet en lille del af deres fejl trods (muligheden for) korrekturlæsning. Der er som nævnt intet, der tyder på, at dette skyldtes tidspres i selve korrekturlæsningsperioden, og vi antager derfor, at resultatet rent faktisk siger noget om, hvor mange fejl de studerende er i stand til at identificere og rette i deres egne tekster under de opstillede betingelser.

Vi kan konstatere, at de fleste studerende (25 ud af 29) fulgte instruksen om at rette sproglige fejl, men vi kan ikke vide, om det resterende fire har ignoreret instruksen eller om de reelt har ledt uden at finde noget, de synes burde rettes.

Vi kan desuden konstatere, at flere studerende (17 af de 29 deltagende, dvs. 59 %) ikke holdt sig til at rette sproglige fejl, men også valgte at bruge korrekturlæsningstiden på at justere deres tekster indholdsmæssigt gennem tilføjelser, sletninger og omformuleringer. Denne type af indholdsændringer gør som udgangspunkt ikke noget godt for korrekthedsniveauet i de studerendes opgaver, idet de ændringer, der hermed opstår på korrekthedsniveauet, altovervejende er forværringer (80 %), dvs. nye fejl. Man kan måske forklare det høje antal forværringer med, at konsekvensændringerne er ny tekst, som der sandsynligvis ikke læses korrektur på. Der læses m.a.o. måske kun korrektur på den oprindelige tekst, ikke på tilføjet tekst.

Vi kan konstatere, at de studerendes egentlige ændringer primært adresserer tegnsætning (28,7 %) og leksik (23,6 %), morfologi (15,9 %) og syntaks (15,5 %). Noget lavere ligger layout (11,1%), og i bunden ligger ortografi (5,1 %). Tabel 5 nedenfor viser fordelingen af hhv. fejl og ændringer på de enkelte kategorier.

TABEL 7. FEJL OG ÆNDRINGER FORDELT PÅ TYPER

Type	Fejl	Ændringer (egentlige)
Tegnsætning	432 (52,2 %)	67 (28,7 %)
Ortografi	105 (12,7 %)	12 (5,2 %)
Morfologi	166 (20,1 %)	37 (15,9 %)
Syntaks	10 (1,2 %)	36 (15,5 %)
Leksik	61 (7,4 %)	55 (23,6 %)
Layout	40 (4,8 %)	26 (11,2 %)
Andet	13 (1,6 %)	0
I alt	827	233

En sammenligning af, hvordan henholdsvis fejl og ændringer fordeles sig, viser et interessant mønster, idet tegnsætnings- og ortografikategorierne udgør en væsentligt større andel af fejlene (hhv. 52,2 % og 12,7 %) end af ændringerne (28,7 % og 5,2 %). Omvendt udgør syntaks- og leksikkategorierne en væsentligt mindre andel af fejlene (hhv. 1,2 % og 7,4 %) og en større andel af ændringerne (15,5 % og 23,6 %). Der er dermed en ubalance mellem, hvilke fejl de studerende laver, og hvilke fejl de får øje på og muligvis også er særligt opmærksomme på i korrekturlæsningen.

Hvis vi kigger på, hvilke ændringer der er mest vellykkede (tabel 5), kan vi se, at hele 75 % af de ortografiske ændringer fører til forbedringer. For morfologiens vedkommende er der tale om 67,6 % og for tegnsætningens 55,2 %. For både ortografien og tegnsætningen gælder det imidlertid, at andelen af ændringer, der fører til forværringer, også er høj (hhv. 16,7 % og 31,3 %). Ser vi alene på de egentlige ændringer, er ratioen mellem tegnsætningsændringer, der fører til forbedringer, og tegnsætningsændringer, der fører til forværringer 1,7:1 (for hver 1,7 forbedring ses 1 forværring). For ortografien er ratioen 4,5:1, og

for morfologien 12,5:1.<sup>7</sup> Disse succesrater kan pege i retning af, at morfologi-, syntaks-, leksik- og layoutfejl i hvert fald kan reduceres væsentligt gennem målrettet korrekturlæsning, og at forekomsten af disse i A-versionerne dermed muligvis snarere er udtryk for manglende opmærksomhed i skriveprocessen end for manglende kompetencer til at producere de korrekte former. Derimod er korrekturlæsningen mindre effektiv, når det handler om tegnsætnings- og ortografifejl, hvilket indikerer, at der her i højere grad er tale om manglende kompetencer. Er dette tilfældet, vil en anbefaling om korrekturlæsning ikke være nok i sig selv.

At succesandelen for syntaks og leksik ligger relativt lavt (30 % og 14,5 %) set i forhold til det samlede antal ændringer, skyldes, at langt de fleste ændringer i disse kategorier er neutrale, idet de studerende vælger at ændre korrekte former til andre korrekte former. Andelen af ændringer, der fører til forværringer, er her relativt beskedne. Det er i forlængelse af den høje andel af neutrale ændringer nærliggende at tro, at disse er mere beslægtet med indholdsændringer i den forstand, at de adresserer dikotomien mere adækvat-mindre adækvat snarere end dikotomien korrekt-ukorrekt.

Det kan diskuteres, hvor repræsentative resultaterne af vores undersøgelse er både i lyset af antallet af studerende, der deltog i undersøgelsen, og det faktum, at der var tale om studerende indskrevet på et enkelt studium. Dog forekommer danskstudiet i denne sammenhæng særligt oplagt, fordi de studerende her formodes at være særligt sprogligt kompetente og kunne skrive nærved fejlfrit. Også selve undersøgelsesdesignet kan problematiseres i forhold til, om resultaterne kan generaliseres. Således er teksterne i første omgang udformet under et vist tidspres og med et tema og en opgaveformulering, der for mange nyindskrevne studerende må antages at være ukendt. Således kan fx genusfejl, der som nævnt i afsnit 5.1. primært berørte substantivet *proform*, formodentlig forklares med, at der er tale om en fagterm, der er ny for de studerende. På samme måde kan den dominerende ortografiske fejl *pronominet* dels skyldes et muligvis fremmedartet ord og dels en afsmitning fra pluralisbøjningen. Endelig skyldes modus-

<sup>7</sup> Medtager vi konsekvensændringer er tallene 1,2:1 for tegnsætning, 1,3:1 for ortografien og 1,8:1 for morfologien.

fejlens dominans, at temaet for teksten nødvendiggør brug af verbet *referere*. Havde temaet med andre ord været et andet og mere velkendt, kunne en del fejl muligvis være undgået. Omvendt er det at skrive en tekst under et vist tidspres en situation, de studerende formodentlig kender fra tidligere og vil støde på igen i deres fremtidige studieliv, ligesom det at håndtere mindre kendte fagtermer også må antages at være en del af uddannelsen. Havde temaet været et andet, kunne andre størrelser have udgjort problemer.

Mest generaliserbare er sandsynligvis de resultater, der vedrører tegnsætning, både hvad angår omfanget af fejl i denne kategori og omfanget og kvaliteten af de ændringer, de studerende foretager i revisionsprocessen, idet tegnsætning ikke er knyttet til bestemte temaer, på samme måde som terminologi er det. Her peger resultaterne på et konkret problem, der formodentlig vil være til stede i andre skrivesituationer, både i form af fejl i original tekst og som problemer, der kun i beskedent omfang løses i en korrekturlæsningsproces.

## 7 KONKLUSION

Den begrænsede effekt af korrekturlæsning, som vores undersøgelse afdækker, synes især at skyldes to forhold, nemlig at tilføjelsen af ny tekst medfører nye fejl, som de studerende muligvis forsømmer at læse korrektur på, og at de mest fejltunge kategorier ikke er dem, der får tilsvarende stor opmærksomhed i korrekturlæsningen. Vores materiale har således vist, at tegnsætnings- og ortografifejl sjældent rettes eller ofte rettes med nye fejl til følge, mens leksikalske og syntaktiske fejl sjældent forekommer, men forholdsmæssigt ofte rettes. I sidstnævnte kategorier ses så til gengæld relativt mange neutrale ændringer, hvad angår korrekthed. Dette kunne indikere, at de studerende generelt mangler kompetencer inden for de fejltunge kategorier, og at en instruks om at huske at læse korrektur ikke kan stå alene.

Nyere skriveforskning peger på, at manglende kompetencer i forhold til tegnsætning og ortografi også spiller en rolle på ungdomsuddannelsesniveau. Således peger Hobel et al. (2019) i en undersøgelse af fagligheden på stx, der bl.a. omfattede danske eksamensstile fra de sidste 50 år, på, at omfanget af formelle fejl er stigende hen over perioden. Undersøgelsen peger desuden på en mulig sammenhæng med, at der i



undervisningsbekendtgørelserne er sket en forskydning fra vægtning af formalia og korrekthed til fx genrebevidsthed. Omvendt viser undersøgelsen, at det formelle aspekt fortsat spiller en stor rolle i bedømmelserne, således at bl.a. antallet af formelle fejl påvirker karaktergivningen i negativ retning.

At formelle aspekter fortsat vægtes højt, understreges bl.a. af de danskfaglige censorers kommentarer i rapporterne *Råd og vink* (stx) i årrækken 2011-2015: Her fremgår det, at der er et skisma mellem (i hvert fald en del af) censorernes forventninger til elevernes kompetencer til at skrive korrekt og elevernes reelle kompetencer, som de kommer til udtryk ved den skriftlige eksamen i 3. g. Fx går følgende formulering igen i rapporterne fra 2011-2014 under overskriften ”Råd og vink til den daglige undervisning”: ”Sproglige fejl forstyrrer kommunikationen; man skal på forhånd kende sine sproglige svagheder, fx problemer med det stumme -r, og sætte god tid af til at læse grundig og fokuseret korrektur” (Undervisningsministeriet 2011: 17, 2012: 19, 2013: 25, 2014: 14). Også på universiteterne lægges der vægt på den korrekte sprogbrug (se fx *Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelse* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2020, § 6).

Vores undersøgelse viser, at fejl på korrekthedsniveau ikke udelukkende kan elimineres gennem korrekturlæsning, men at denne må suppleres med et fortværende arbejde med særligt tegnsætning og ortografi, og at den muligvis kan gøres mere effektiv ved at have særligt fokus på bestemte typer af fejl. Om det sidste reelt er tilfældet, må det dog overlades til fremtidige undersøgelser at belyse.

Alexandra Holsting, lektor

Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet

aho@sdu.dk

Marianne Rathje, seniorforsker

Dansk Sprognævn

mr@dsn.dk

Jesper Tinggaard Svendsen, lektor  
Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet  
tinggaard@sdu.dk

Anna Vibeke Lindø, lektor emeritus  
Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet  
avl@sdu.dk

## LITTERATUR

- Blom, J. et al. 2017. Linguistic deviations in the written academic register of Danish university students. *Oslo Studies in Language* 9(3). 169-190.
- Børne- og Ungeministeriet. 1997. *Lov om dansk retskrivning*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/1997/332> (tilgået 24. januar 2021)
- Detlef, C. & J. Lund. 1986. *Stavning*. København: Dansklærerforeningen.
- Dysthe, O., F. Hertzberg & T.L. Hoel. 2000. *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dyvik, H. 2003. Offisiell og ikke-offisiell språknormering – nyttig eller skadelig motsetning? H. Omdal & R. Røstad (red.). *Krefter og motkrefter i språknormeringa. Om språknormer i teori og praksis*, 25–40. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Heidemann Andersen, M. & P. Diderichsen. 2011. Sjældne og sære sammensætninger. *NyS* 41. 40-65.
- Hobel, P. et al. (2019). *Faglighed i gymnasiet. Delrapport 4 om dansk*. København: Undervisningsministeriet.
- Holm, L. 2007. *Fra ord til sætning til tekst. Tekstlingvistik i danskfaget*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Hull, G. 1987. The editing process in writing: A performance study of more skilled and less skilled college writers. *Research in the Teaching of English* 21(1). 8-29.
- Jervelund, A.Å. 2007. *Sådan staver vi*. København: Dansklærerforeningens Forlag.
- Jervelund, A.Å. & J. Schack. 2016. *Den der skriver d i gjort*. Dansk Sprognævn.
- Jacobsen, H.G. & P.S. Jørgensen 2013. *Håndbog i nudansk*. 6. udg. København: JP/Politikens Forlagshus A/S.
- Johannsen, S. 2012. Fejlogkaraktergivning i danske gymnasiestile. *Mål & Måle* 1. 23-18.
- Lund, J. 1985. Egerterne, søskendene og de mangelhovedede uhyrer. Om strukturparallelisme. *Nyt fra Sprognævnet* 2. 3-1.

- Löb, H. 1983. *Bogstavet r – det største staveproblem*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Murray, D. 1978. Internal revision: A process of discovery. C. Cooper & L. O'Dell (red.), *Research on composition: Points of departure*, 85-103. Urbana: NCTE.
- Noesgaard, A. 1945. *Fejltyper i dansk Retskrivning*. København: Fr. Bagge.
- Polio, C., C. Fleck & N. Leder. 1998. "If I only had more time". ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing* 1(7). 43-68. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90005-4](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90005-4).
- Rathje, M. 2013. sku allgvel ha købt penis forlænger creme :-). Afvigelser fra retskrivningsprogsnormen i kommentarfeltet på ekstrabladet.dk. I. Schoonderbeek Hansen, T. Thode Hougaard & P. Widell (red.), *14. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*, 333-354. Århus: Aarhus Universitet.
- Rathje, M. 2019. Afvigelser fra retskrivningsnormen i universitetsopgaver. Y. Goldstein, I. Schoonderbeek Hansen & T. Thode Hougaard (red.), *17. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog, 11.-12. oktober 2018*, 415-437. Århus: Aarhus Universitet.
- Schleppegrell, M.J. 2001. Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education* 14(4). 459-431.
- Schleppegrell, M.J. 2004. *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0).
- Svendsen, J.T. et al. (under udgivelse). Det kan godt være, at der er problemer med kommaerne og retstavningen, men... *Dansk Noter*.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. 2020. *Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser*. <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/22> (tilgået d. 20. januar 2021).
- Undervisningsministeriet 2011. *Skriftlig dansk 2011 – stx. Censorernes evaluering af den skriftlige eksamen. Råd og vink*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf12/proever-og-eksamen/120903-eva-dansk-stx-2011.pdf> (tilgået d. 12. maj 2021).
- Undervisningsministeriet 2012. *Skriftlig dansk 2012 – stx. Censorernes evaluering af den skriftlige eksamen. Råd og vink*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf12/proever-og-eksamen/120828-skriftlig-dansk-2012-stx.pdf> (tilgået d. 12. maj 2021).

Undervisningsministeriet 2013. *Skriftlig dansk 2013 – stx. Censorernes evaluering af den skriftlige eksamen. Råd og vink*: <http://www.stukuvvm.dk/-/media/filer/uvvm/udd/gym/pdf14/jan/140127-evaluering-skriftlig-dansk-stx-2013.pdf> (tilgået d. 12. maj 2021).

Undervisningsministeriet 2014. *Skriftlig dansk 2014 – stx. Censorernes evaluering af den skriftlige eksamen. Råd og vink*: <https://docplayer.dk/14259059-Raad-og-vink-2014-stx.html> (tilgået d. 12. maj 2021).

## APPENDIKS

TABEL 8. AFVIGELSER/FEJL FORDELT PÅ DE ENKELTE TEKSTER (VERSION A)

Tekst-nr.	Antal ord	Antal fejl	Antal fejl pr. 1000 ord	Tegnsætning	Ortografi	Morfologi	Syntaks	Leksik	Layout	Andet
1	394	45	114,2	27	7	7	1	2	1	0
2	486	14	28,8	6	6	2	0	0	0	0
3	252	12	47,6	6	1	1	0	2	2	0
4	315	31	98,4	17	2	7	0	4	1	0
5	282	31	109,9	11	1	5	0	1	7	6
6	321	15	46,7	11	1	1	0	2	0	0
7	342	27	78,9	12	2	7	1	4	1	0
8	464	17	36,6	13	2	1	0	1	0	0
9	783	21	26,8	9	1	5	0	6	0	0
10	352	38	108	17	13	6	0	2	0	0
11	155	21	135,5	9	0	5	0	2	4	1
12	888	52	58,6	14	5	22	1	9	1	0
13	458	15	32,8	7	0	7	0	0	1	0
14	352	28	79,5	20	1	5	0	1	1	0
15	546	39	71,4	25	5	7	0	2	0	0
16	319	20	62,7	16	1	3	0	0	0	0
17	271	34	125,5	16	6	1	1	3	4	3
18	286	19	66,4	4	4	8	0	2	1	0
19	525	58	110,5	33	8	14	0	0	3	0
20	255	14	54,9	11	1	1	1	0	0	0
21	460	18	39,1	8	1	7	1	1	0	0
22	454	27	59,5	12	4	6	0	2	0	3
23	510	53	103,9	23	8	6	0	8	8	0
24	352	39	110,8	24	7	7	0	0	1	0
25	410	36	87,8	25	3	8	0	0	0	0
26	498	37	74,3	21	2	10	1	2	1	0
27	498	16	32,1	9	0	4	0	2	1	0
28	541	21	38,8	16	2	1	0	2	0	0
29	215	23	107	10	5	2	3	1	2	0
	11.984	821		432	99	166	10	61	40	13

TABEL 9. AFVIGELSER/FEJL FORDELT PÅ DE ENKELTE TEKSTER (VERSION B)

Tekstnr.	Antal ord	Antal fejl	Antal fejl pr. 1000 ord	Tegn-sætning	Ortografi	Morfologi	Syntaks	Leksik	Layout	Andet
1	391	42	107,4	27	7	5	0	2	1	0
2	482	14	29	6	6	1	0	0	1	0
3	255	11	43,1	6	1	1	0	2	1	0
4	313	26	83,1	16	2	5	0	2	1	0
5	282	31	109,9	11	1	5	0	1	7	6
6	324	14	43,2	10	1	1	0	2	0	0
7	340	21	61,8	10	1	6	0	3	1	0
8	453	17	37,5	12	2	1	1	1	0	0
9	783	21	26,8	9	1	5	0	6	0	0
10	352	38	108	17	13	6	0	2	0	0
11	155	21	135,5	9	0	5	0	2	4	1
12	892	54	60,5	14	5	26	0	8	1	0
13	458	10	21,8	5	0	5	0	0	0	0
14	352	27	76,7	21	1	3	0	1	1	0
15	548	42	76,6	27	5	7	0	2	1	0
16	319	18	56,4	14	1	3	0	0	0	0
17	274	29	105,8	14	5	0	1	2	4	3
18	288	18	62,5	4	2	9	0	2	1	0
19	529	53	100,2	32	7	11	0	0	3	0
20	260	13	50	10	1	1	1	0	0	0
21	460	18	39,1	8	1	7	1	1	0	0
22	448	25	55,8	12	4	5	0	1	0	3
23	509	47	92,3	21	7	4	0	8	7	0
24	358	37	103,4	22	7	7	0	0	1	0
25	411	39	94,9	25	5	8	0	1	0	0
26	649	47	72,4	28	3	13	1	1	1	0
27	415	8	19,3	7	0	0	0	1	0	0
28	478	22	46	16	3	1	0	2	0	0
29	229	25	109,2	12	5	3	1	2	2	0
		788		425	97	154	6	55	38	13