

Lærarstudentar og nynorsk rettskriving

Av Briten Russdal-Hamre

Samandrag: Artikkelen viser korleis lærarstudentar i løpet av eit semester utviklar ferdigheitene sine i å følge nynorsk rettskriving. Grunnlaget for analysane er kommenterte arbeidskrav på nynorsk som studentane skreiv om lag midtvegs i semesteret, og eksamenssvar som dei skreiv i slutten av semesteret. Analysane avdekkjer at studentane i eksamenssvara sjeldan gjentar avvik frå norma som dei har fått kommentar på i arbeidskravet, men at det derimot dukkar opp nye avvik i eksamenssvara. Artikkelen argumenterer for at påverknad frå bokmål, dialektar og den rike tilgangen på unormerte, ofte digitale tekstar kan vera noko av årsaka til normavvika. Dessutan blir det tematisert korleis stavekontrollen ikkje alltid er til hjelp for skrivaren, fordi han berre markerer enkeltord, utan å sjå dei i den syntaktiske samanhengen eller meningssamanhengen dei er skrivne i.

Nøkkelord: Skriftnormavvik, høgare utdanning, skriveutvikling, respons

Keywords: Divagations from standard writing, higher education, writing development, feedback

Innleiing

Som norsklærer må ein meistra både nynorsk og bokmål for å kunne rettleia elevar slik at dei får ei god skriveutvikling. Det er mi erfaring at mange studentar har manglande skriftleg kompetanse når dei kjem til grunnskolelærerutdanningane, særleg gjeld dette i nynorsk. Det kan vera fleire årsaker til dette: Dei fleste har hatt bokmål som hovudmål i vidaregåande skole, dermed har dei mindre erfaring med å skriva nynorsk enn bokmål. Dessutan bruker dei fleste media som følger ordinær normering

Sitering av denne artikkelen: Russdal-Hamre, B. (2020). Lærarstudentar og nynorsk rettskriving. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 259–282). Oslo: Cappellen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
Lisens: CC-BY 4.0.

av skriftspråk, bokmål i tekstane sine. Dermed får dei fleste lite erfaring med å lesa nynorsk, utan at ein oppsøker det sjølv.

Denne artikkelen set lys på korleis ei gruppe studentar utviklar skriveferdigheitene sine i nynorsk gjennom eit semester. Forskingsspørsmåla i undersøkinga har vore: Kva teikn kan me sjå på at studentar overfører språkleg respons frå ein tekst til ein annan? Kva forklaringar kan det finnast på at dei ulike avvika oppstår? Her har eg valt å sjå først og fremst på kva nytte studentar har av respons som gjeld språket som system, der morfologiske trekk har fått størst vekt. Gjennom å samanlikna normavvik i to ulike tekstar som dei same studentane har skrive på nynorsk på to ulike tidspunkt i semesteret, kan ein få eit inntrykk av i kva grad studentar tar omsyn til og bruker dei språklege kommentarane dei får i det vidare arbeidet med å bli tryggare på ortografien i nynorsk. For å gjera undersøkinga meir handterleg er ho spissa inn mot substantiv og verb – det er her eg som grunnskolelærerutdannar har opplevd at det er flest avvik frå skriftspråksnorma.

Tidlegare forskning på respons og normavvik

Hattie og Timperley (2007) hevdar at respons verkar best om han blir formulert som *Feed forward*, læringsfremmande tilbakemeldingar som me på norsk kallar *framovermeldingar*. Det gjeld å visa både kva skrivararen får til, og kor det er forbettringspotensial. Jo meir konkret responsen er, jo betre er læringseffekten. I skrivedidaktisk forskning har ein funne at respons dessutan har størst verknad dersom elevane får han undervegs i skriveprosessen (jf. Kvithyld & Aasen, 2011; Smidt, 2011). Elevar meiner at margkommentarar er greiare å følge opp enn ein oppsummerande kommentar til heile teksten, fordi ein må leggja meir arbeid i å finna ut kor i teksten ein kan følge opp den oppsummerande kommentaren (Igländ & Østrem, 2019, s. 190). Ein viktig føresetnad for at responsen skal ha effekt, er at det ligg krav om at teksten skal omarbeidast (Dysthe & Hertzberg, 2015, s. 26).

At lærarar gir skriftleg respons på skriftlege tekstar, er det lang tradisjon for. Jonsson (2013) fann i sin gjennomgang av forskingsartiklar frå 1990–2010 om korleis studentar i høgare utdanning gjer seg nytte av

skriftleg respons, at det var fem temaområde som gjekk igjen: 1) responsen må innehalda nok informasjon til at han kan vera til hjelp, 2) studentane føretrekker spesifikk, detaljert og individualisert respons, 3) autoritative kommentarar er ikkje produktive, 4) studentane kan mangla strategiar for korleis dei skal bruka tilbakemeldingar, 5) studentane kan mangla forståing av akademiske termar eller sjargong. Det er altså ikkje berre kor treffande og forståelege kommentarane er, som er avgjerande for om dei er til hjelp for den som skal utvikla skrivekompetansen sin, han eller ho må også settast i stand til å ta imot og reflektera over merknadene og omarbeida teksten sin i tråd med desse.

Det er ikkje gjort så mykje skrivedidaktisk forskning på studentarbeid i Noreg, noko som også gjeld i tilknytning til reint nynorskspråklege tema. Skjong (2007) undersøkte korleis mappedidaktikk og respons på mikro-nivået i tekstar kunne gi betre meistring av nynorsk formverk. Ho fann m.a. «at læringspotensialet er avhengig av om responsen gir grunnlag for utvikling av systematisk og generell kunnskap om sentrale trekk ved formsystemet i nynorsk». Anderson (2007) testa studentar i allmennlærerutdanninga i den morfologiske kompetansen deira i nynorsk. Ho fann at dei hadde eit snitt på 19,2 poeng av 31 moglege på denne testen. Avvik som gjekk igjen, galdt presensendingar og ending i ubunden form fleirtal. Bjørlo og Hernes (2010) gjennomførte ei undersøking som m.a. kartla nynorskkompetansen hos studentar som var i praksis på nynorsk-skolar. Her fann dei ein del nynorskavvik i kategoriane verbbygging, genus, og at studentane var påverka av bokmålsformer i ein del ord. Fretland (2015) undersøkte korleis studentar med nynorsk som hovudmål meistra skriftspråket i eksamensoppgåver i pedagogikk og økonomi. Han fann at den største kategorien for grammatiske normavvik hos desse studentane var i svake verb.

Det er likevel gjort nokre studiar som gjeld normering og avvik frå rettskrivingsnormene i nynorsk meir generelt. Søyland (2002) såg på nynorskfeil i KAL-materialet og fann at elevane vakla mellom ulike bøyingsmønster i både substantiv og verb, og at dei heller ikkje var konsekvente i enkeltord. Helset (2015) fann i studien av nettavisartiklar frå begynninga på 2000-talet at det i dette materialet, trass i det store utvalet av normerte former, var ei samling kring dei meir moderate formene.

Den siste nynorske rettskrivingsreforma har også landa på slike moderate former, sjølv om ho ifølge Helset (2018) godt kunne gått lenger i tilnærminga til det han kallar «midtlinjeynorsk».

Å skriva nynorsk

Eg oppfordrar ofte studentane til å tenka på dialekt når dei skal skriva nynorsk, mykje for å få dei bort frå «bokmålssporet». Uppstad (2019) diskuterer om det er ei formålstenleg tilnærming å knyta nynorskopp-læringa så sterkt til dialektane – likskapen mellom dialekt og nynorsk skriftspråk er til stades i varierende grad, mest fordi det er skilnad på det talte og det skrivne språket (s. 142). I dialektane i Rogaland finst det likevel mange likskapstrekk med nynorsk, t.d. dei personlege pronomena «eg», «me», «dokker»¹ og «dei», substantivet «tjød» og adjektivet «fysst», dei to siste eksempla gjeld likskapen med vokalane i dei normerte formene «fyrst» og «tjørn»².

I 2012 kom det nye rettskrivingsnormer for nynorsk, Språkrådet laga ein brosjyre der dei viktigaste endringane er lista opp. I brosjyren er det også understreka at norma står på eit sjølvstendig grunnlag:

Målet for den nye nynorskreforma har vore å få ei tydeleg, enkel og dessutan stabil norm. I vurderinga av kva for nokre valfrie former som skulle vere med i den nye norma, er det lagt stor vekt på kva former som har festa seg i skrift. *Det er ikkje lagt avgjerande vekt på kva dialektgrunnlag formene har*, og heller ikkje på om dei har vore hovudformer eller sideformer tidlegare. (Språkrådet, 2012) (mi utheving)

Noko av det som skapar utfordringar for den mindre trenna nynorsk-skrivaren, er at ein del av dei tidlegare lovlege formene, som ein finn i nynorske tekstar, ikkje lenger er inkludert i norma. Dette gjeld til dømes ord der monoftong var likestilt med diftong (t.d. «høra» el. «høyra»), som etter reforma berre står igjen med den diftongerte forma, og adjektiv som før kunne enda på «-lig» eller «-leg» (t.d. «vanlig» el. «vanleg»), no berre

1 Denne forma kan brukast både som subjekts- og objektsform og er likestilt med «de» og «dykk» i nynorsknorma.

2 Desse formene er likestilte med høvesvis «først» og «tjern» i nynorsknorma.

kan skrivast i den sistnemnde forma. 2012-rettskrivinga stiller derfor store krav til skrivaren, fordi han kanskje burde ha slått opp ord som han trudde han hadde kontroll på.

Det kan også vera utfordrande å finna eigen språkleg stil, fordi det er så mange ulike meiningar om korleis ein synest det er akseptabelt å blanda ulike stilar³. Samtidig kan det vera vanskeleg å utvikla sin eigen stil når skriftspråket har fleire likestilte former. Språkrådet tilrår at ein er konsekvent i valet av former, det er jamvel eit krav at ein vel same form for det same ordet i ein tekst (Språkrådet, 2013). I nokre tilfelle er det ortografiske variantar som er likestilte, t.d. «skole» eller «skule», mens det i andre tilfelle gjeld likestilte morfologiske variantar som t.d. «ein/ei tekst».

Ei tredje utfordring for den som vil bli sikrere nynorskbrukar, er at det er avgrensa tilgang på nynorsktekstar som følger norma, både i aviser, tidsskrift og i fagbøker, kanskje med unnatak av slike som kan knytast til norskfaglege tematikkar. Derimot er det rik tilgang på tekstar som ikkje har vore gjennom språkvask hos forlag eller andre redaksjonar. At slike unormerte tekstar kan påverka skriftspråkkjensla, har eg argumentert for tidlegare (Russdal-Hamre, 2004), og det som den gongen var mest knytt til SMS, har i dag mykje større påverknad, mellom anna gjennom sosiale medium.

Ein kan få mykje hjelp av korrekturverktøyet som er knytt til tekstbehandlingsprogrammet ein nyttar, men ein kan ikkje stola for mykje på det heller. Stavekontrollen sjekkar ikkje om ein er konsekvent i val av likestilte former. Det er heller ikkje mykje hjelp å få der verb får ulik meining som e-verb og a-verb, t.d. «føla», der a-verbet betyr å få føl, mens e-verbet betyr å kjenna. Dessutan er det slik at når ein t.d. bøyer det sterke verbet «skriva» som svakt a-verb i presens, fangar ikkje stavekontrollen opp dette, fordi «skrivar» er eit normert maskulint substantiv. Med andre ord er det berre enkeltord ein får hjelp til, utan at dei blir sett i samanheng med konteksten. Ein kan også risikera at stavekontrollen feilmarkerer ord som følger norma, særleg når det gjeld samansette ord – mange av desse finst ikkje i ordbanken til stavekontrollen, og heller ikkje er reglar for

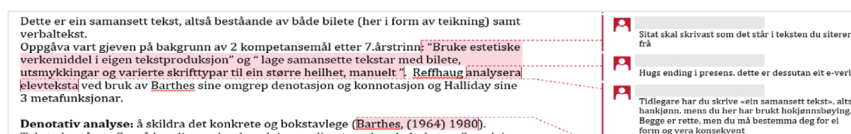
3 Nokon vil kanskje meina at det er ei uakseptabel blanding av stilar i denne artikkelen, fordi eg i tråd med dialekten min bruker a-infinitiv og det personlege pronomenet «me» saman med meir liberale former som «blei», «tar» og «gir».

ordlaging i norsk koda inn i korrekturverktøyet. Det gjer at mange særskriv samansette ord, for då forsvinn den raude streken under orda.

Materiale og metode

20 studentar sa seg villige til å inngå i studien. Dei var i sitt første semester i grunnskolelærerutdanninga for 1.–7. trinn, deltid, og hadde sitt første obligatoriske emne i norsk. Deltidsstudentane hos oss har ofte annan yrkes- og livserfaring før dei kjem til lærarutdanninga, noko som også var tilfelle i denne gruppa – dei fleste var vaksne som hadde både jobb og familie med barn å ta omsyn til i studietida.

Materialet består av ein tekst som er skriven som arbeidskrav, og ein tekst som er svar på heimeeksamen, frå kvar av dei – til saman 40 studenttekstar på nynorsk. Arbeidskravet blei gjennomført i midten av semesteret og gjekk ut på å skriva eit samandrag på ca. 500 ord frå ein nynorsk artikkel om korleis ein kan forstå og bruka samansette elevtekstar. Før dei skreiv arbeidskravet, var morfologiske tema som ordlaging, ordklassar og bøyingsverk i både nynorsk og bokmål behandla i undervisninga. For nynorskens del var det lagt særleg vekt på kva som er nytt i 2012-reforma. Studentane fekk respons på arbeidskravet, men det var ikkje krav om å omarbeida teksten. Det blei lagt vekt på å ikkje berre markera kva i nynorsken som avveik frå norma, men også å forklara kvifor det ikkje var i tråd med norma. Responsen var meint som hjelp for studentane både for å utvikla nynorskkompetansen og for å læra å skriva ein akademisk tekst, derfor blei det også lagt vekt på å kommentera referanseverket.



Figur 1: Eksempel på respons til arbeidskrava.

Eksamenstekstane skreiv studentane som heimeeksamen i slutten av semesteret. Her var oppgåva å samanlikna ein elevtekst som var skriven

som framhald på bildeboka *Krigen* av Gro Dahle, og eit valfritt oppslag frå denne boka. For å få samanliknbare storleikar mellom arbeidskravet på ca. 500 ord og eksamenssvara er det brukt eit utdrag på ca. 500 ord frå starten av eksamenssvara som skulle vera på ca. 2000 ord. Eg var ein av lærarane til studentane og var involvert i både respons på arbeidskravet og sensur på eksamensoppgåvene deira. Etter at dei to tekstane frå kvar student var krysskopla, blei dei anonymiserte, slik at eg i analysearbeidet likevel ikkje har visst kven som har skrive kva tekstsett.

Begge teksttypane er nærlesne for å finna avvik frå gjeldande rettskrivingsnorm med vekt på substantiv- og verbbygging. Avvika i dei to tekstane er samanlikna for å sjå korleis responsen den enkelte studenten har fått på arbeidskravet viser igjen i eksamenssvaret. Her er det viktig å ta omsyn til at om ikkje avvika frå arbeidskrava finst igjen i eksamensutdraget, kan dei finnast i den delen av eksamensteksten som ikkje er tatt med i undersøkinga. Det betyr at resultatata av undersøkinga må lesast med dette atterhaldet.

Det er først og fremst dei grammatiske kategoriane som er brukte i analysen, men eg har også funne inspirasjon i Bjørlo og Hernes (2010) og Søyland (2002) som også har sett på korleis unge menneske meistarar det nynorske formverket. I nokre tekstar har studenten valt ulikt bøyingsmønster for det same ordet, desse er kategoriserte som «vaklande». Det kan vera at det er brukt likestilte bøyingsformer på ulike stader i teksten, t.d. for substantiv ordet «tekst» bøygd både som hankjønn og hokjønn, og for verb ordet «bruka» bøygd både som e- og a-verb i same verbtid. Sjølv om ordet er brukt fleire gonger, er det berre talt opp som eitt avvik.

Analysen avdekkjer også avvik i både verb og substantiv som ikkje føyer seg inn i dei nemnde kategoriane. Derfor er det brukt kategorien «andre avvik» i begge ordklassane. Det gjeld reine ortografiske avvik som t.d. enkel/dobbel konsonant, særskriving eller forsøk på å finna på eit ord som erstatning for bokmålsord, t.d. «naudsamt» for «nødvendig»⁴. For verb inneheld denne kategorien også ord som har ei betyding som ikkje passar inn i samanhengen.

4 I nynorsk kan ein bruka både «nødvendig» og «naudsynt».

Når me nå skal samanlikna rettskrivingskompetansen til studentane i dei to teksttypane, er det viktig å vera klar over at sjølv om skrivesituasjonen var tilnærma lik for studentane i dei to tekstarbeida – dei hadde tilgang til alle hjelpemiddel i begge, og tekstane blei vurderte – har nok motivasjonen vore ulik, fordi arbeidskravet blei vurdert formativt, mens eksamen hadde summativ vurdering. Arbeidskravet er ei oppgåve som m.a. var meint å hjelpa studentane til å bli tryggare i å skriva nynorsk, der kravet for å få teksten godkjent var at det var gjort eit heiderleg forsøk på å skriva eit samandrag på nynorsk. I eksamenssituasjonen skulle dei derimot visa at dei var kompetente nynorskbrukarar, samtidig som dei også måtte tenka på og ta omsyn til andre vurderingskriterium. Det var sannsynlegvis viktigare for dei å vera nøye med språket i eksamen enn i arbeidskravet, samtidig som det i eksamen var fleire ting som kravde merksemda deira. I tillegg blei eksamen vurdert med karakterane A–F, og dei visste at desse karakterane ville koma til å stå på vitnemålet. Sidan formålet med denne artikkelen er å sjå på utviklinga av rettskrivingskompetansen til studentane, er hovudvekta i drøftinga lagt på skilnadene i avvik mellom arbeidskrav og eksamenssvar hos studentane som gruppe, men også utviklinga til den enkelte studenten.

Kva verknad kan ein sjå frå den språklege responsen?

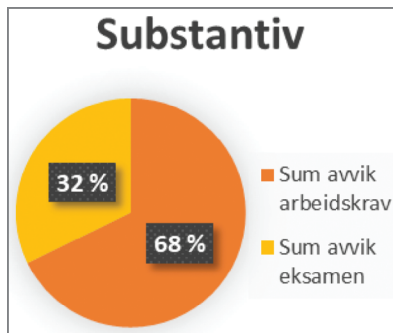
I norskfaget blir det ved Universitetet i Stavanger lagt vekt på at studentane – i tråd med rammeplanane for grunnskolelærerutdanningane – skal tileigna seg nynorskkompetanse. Mykje av pensum er på nynorsk, og det same gjeld det lærarproduserte skriftlege materialet som studentane får tilgang til i løpet av studiet (t.d. lysbilete og kunngjeringsar på institusjonens læringsplattform). Nynorsk blir tematisert i forelesingar, i arbeid med elevtekstar på nynorsk og bokmål er me opptatt av alle tekstnivå, og det er obligatoriske arbeidskrav som skal skrivast på nynorsk, der studentane får respons på ulike språklege tematikkar saman med struktur og innhald i teksten. I tillegg blir det publisert lenker til tilgjengelege ressursar som kan vera til hjelp for dei i arbeidet med å utvikla nynorskrettskrivinga si.

Det blir altså lagt ned ein del arbeid i å gi språkleg respons på studentane sine arbeidskrav. At studentane meistrar å skriva ein tekst på nynorsk, blir prøvd i heimeeksamen, men sjølv om dei har alle hjelpemiddel tilgjengelege, er det ein del uklare formuleringar og normavvik i tekstane deira. Det gjorde at eg i samband med sensur på slike eksamenssvar frå studentar i Grunnskolelærerutdanning 1–7 spurte meg sjølv om responsarbeidet i det heile var til nytte for studentane si nynorskutvikling. Me veit at elevar har vanskar med å overføra respons på eit skriveoppdrag til arbeid med andre tekstar (jf. t.d. Kvithyld & Aasen, 2011; Smidt, 2011). Den verknaden av respons som er tematisert i desse artiklane, tar for seg heile kompleksiteten i skriveutviklinga til elevane. Det tekstspesifikke, altså respons som gjeld innhald og struktur i ein spesifikk tekst, er nok vanskelegare å overføra frå tekst til tekst. Men det kan tenkast at læringsutviklande respons på morfologiske og ortografiske trekk, der ein forklarar *kvifor* og ikkje berre *at* eit ord skal skrivast på ein annan måte, er meir overkommeleg å trekka med seg til anna skrivearbeid.

I det følgande blir avvik i substantiv og verb drøfta kvar for seg med utgangspunkt i diagram som viser både det totale talet på avvik, og avvik brote ned på avvikstypar og den enkelte studenten. Avvika er undersøkt både på system- og enkeltordnivå. Slik er det gitt rom for at studentane kan gjera bruk av den rike valfridomen, så lenge språket er i tråd med Språkrådets krav til konsekvens (Språkrådet, 2013). Det er lagt mest vekt på eksamenssvara i forsøket på å forklara kva som kan vera grunnen til dei avvika som blir omtalt. Alle namn er fiktive.

Substantiv

Det er ein klar skilnad mellom arbeidskrav og eksamen når det gjeld avvik frå norma i substantiv (jf. Figur 2), det er under halvdelen så mange avvik i eksamenssvara som i arbeidskrava. Ein kunne kanskje tenka seg at noko av årsaka ligg i talet på substantiv i tekstane, at studentane har brukt færre substantiv i eksamenssvaret enn i arbeidskravet, og at det derfor naturlegvis vil vera færre avvik i eksamenstekstane, men dette ser ikkje ut til å vera tilfelle (jf. den svarte linja i Figur 3).



Figur 2: Samla tal på substantivavvik i prosent av den totale mengda substantiv som er brukt i tekstane.

Mange av avvika i substantiv er grunna i at studenten har valt ein annan genuskategori enn det rettskrivinga for nynorsk seier at ein skal bruka. Særleg er det hankjønn og hokjønn som er blanda. Det kan vera utslag av overgeneralisering når substantiv i ubunden form eintal får den ubundne artikkelen⁵ «ei», som t.d. «ei ikonografisk analyse» og «ei behageleg illustrasjon», der både «analyse» og «illustrasjon» er hankjønnsord. Andre hamnar i den motsette grøfta og skriv t.d. «ein kommunikatív handling» og «ein oppgáve», der både «handling» og «oppgáve» er hokjønnsord på nynorsk, men her er det kanskje meir nærliggande at det er påverknad frå dialektar og bokmål.

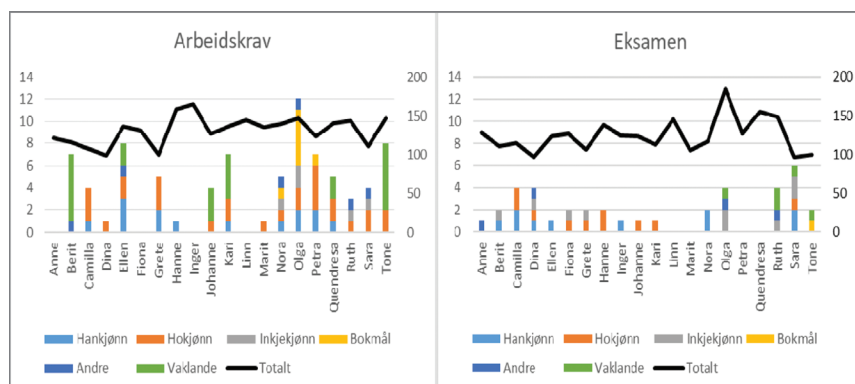
Det er interessant å merka seg at dei substantivavvika som fanst i arbeidskravet, som regel ikkje kom igjen i eksamenssvaret, noko som kan bety at dei fleste studentane var blitt merksame på at dei måtte slå opp ord i dei kategoriane dei hadde fått kommentar på, eller at dei hadde lese seg opp på reglane for desse substantiva.

I Figur 3 ser me at diagrammet for eksamen har markant færre høge søyler enn me finn i diagrammet for arbeidskrav, og som ein kan lesa av den svarte linja, er det altså ikkje fordi studentane har brukt færre substantiv i eksamenssvara. Det er mindre bokmålspreg på substantiva,

5 Tilrådinga til Språkrådet og Utdanningsdepartementet for grammatiske termar i skolen seier at ein kan bruka «artiklar» som underkategori til mengdeorda (Språkrådet & Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6).

langt færre morfologiske avvik i inkjekjønnsord, og dei fleste studentane har valt bøyingsformer meir konsekvent i eksamenssvaret. Overraskande er det at det hos fleire av studentane er morfologiske avvik i inkjekjønnsord i eksamenssvara, sjølv om slike ikkje finst i arbeidskravet.

Olga⁶ er den som viser størst framgang. I utdraget frå eksamenssvaret hennar er det berre eitt ord som hører heime i substantivkategorien «andre avvik», sjølv om ho var den som hadde flest av desse i arbeidskravet. Det gjeld substantivet «verbal teksten» som skulle vore skriva i eitt ord. To linjer før har ho skriva «den verbale teksten», som føyer seg inn under norma. Ei mogleg forklaring på særskrivinga i dette tilfellet er at skrivemåten i denne substantivfrasen som inneheld eit adjektiv som er bøygd i samsvar med substantivet, har smitta over på det samansette substantivet. I arbeidskravet hennar finst også avvik som gjeld særskriving: «kompetanse mål» og «skule konteksten». Ingen av desse orda er brukte i utdraget frå eksamenssvaret. Sjølv om me altså finn den same forma for avvik i begge teksttypane, gjeld det ikkje dei same orda.



Figur 3: Resultat for substantiv brote ned på den enkelte studenten. Søylen viser talet på avvik i dei forskjellige kategoriane, mens den svarte linja viser kor mange substantiv som var brukte i den enkelte studentteksten.

Det eine inkjekjønnsavviket som finst i eksamenssvaret til Olga, gjeld ending i ubunden form fleirtal: «bilder». Her er det rimeleg å tru at ho er påverka av bokmål. Dette ordet er skriva med endinga «-ar» i

6 Namna er fiktive.

arbeidskravet, så ho har forstått at den endinga ikkje var mogleg for dette ordet på nynorsk, men ho har likevel ikkje valt den normerte endinga. Ho har også skrive «verkemidlar» i eksamenssvaret, noko som betyr at Olga ikkje er trygg på systemet for bøyning av inkjekjønnsord i ubunden form fleirtal. Det er ho ikkje aleine om. I materialet finst det liknande avvik i tre andre eksamenssvar der studentane ikkje hadde gått utanom norma for inkjekjønn i arbeidskravet: Berit har skrive «elementa», Grete «blader» og Ruth «bileter» for høvesvis «element», «blad» og «bilete». Fretland (2015) fann også at fleire av studentane i undersøkinga hans hadde feil i ubunden form fleirtal av inkjekjønnsord, og Søyland (2002) fann mange eksempel på det same avviket i KAL-materialet. Dersom ein skulle finna ei mogleg årsak til dette fenomenet, kjem ein ikkje utanom påverknad frå bokmål, der ein i dei fleste tilfella kan bruka bøyingsmorfemet «-er» i ubunden form fleirtal av inkjekjønnsord. Det same gjeld i talemålet i store delar av landet, t.d. i mykje av det austnorske målområdet og i bymåla (Skjekkeland, 2005). Ending i den ubundne fleirtalsforma av inkjekjønnsord kan altså ha årsak i dobbel påverknad; både frå bokmål og studentane sine talemål.

Me finn også eit avvik i inkjekjønn som gjeld eit ord der det er brukt ubunden hokjønnsartikkel hos Olga: «ei valfritt oppslag». Her dreier det seg truleg snarare om ein tastefeil enn eit genusavvik, sidan adjektivet er bøygd i inkjekjønn. Dette ordet er ikkje brukt i arbeidskravet hennar, og me finn heller ikkje liknade avvik i andre inkjekjønnsord.

Ifølge norma er «bilde» og «bilete» likestilte former, men ein bør vera konsekvent i bruken av dei i ein og same tekst. Olga vaklar i bruken av desse formene, både i samansette ord og når ordet står aleine: «bilde» og «bilete», men også «bildebok» og «biletbok». Oftast bruker ho «bilete» når ordet står aleine og «bilde» når det står i samansette ord, men det er altså ikkje heilt konsekvent. Ein kan tenka seg at ho har brukt fleire tekstar for å lesa seg opp på tematikken i eksamenssvaret, og at ho har blitt påverka av ulike former av dette substantivet etter kva tekst ho har lese rett før ho skreiv. Uansett årsak viser det at ho ikkje er trygg på kva form ho vil bruka.

Den som synest tryggast i å skriva nynorsk, er Linn. Ho har ingen avvikande substantivformer i nokon av tekstane. Marit, Petra og Quendresa har ikkje brukt nokon avvikande former i utdraga frå eksamenssvara, sjølv om dei ikkje alltid følgte norma i arbeidskravet.

Ikkje alle viser positiv utvikling i meistring av substantiv på nynorsk. Anne, Fiona og Inger hadde ingen substantivavvik i arbeidskravet sitt, men pådrog seg eitt eller to i eksamenssvaret. Avviket i Anne sitt eksamenssvar gjeld substantivet «klede», som ho har bøygd «kler» i ubunden form fleirtal. Dette kunne vore kategorisert som bøyingsavvik for inkjekjønn i ubunden form fleirtal, eller som ortografisk avvik under påverknad av bokmålsordet «klær». Eg har likevel valt å plassera det i kategorien «Andre avvik», fordi det ikkje er heilt samanfall med nokon av dei to andre kategoriane. Ei mogleg forklaring på avviket er at stavekontrollen ikkje vil merka dette ordet, sidan det også på nynorsk er ei gangbar form av verbet «kle» i presens.

Inger hadde avvik i kategorien hankjønn i eksamenssvaret, sjølv om ho ikkje hadde nokon substantivavvik i arbeidskravet. I teksten hennar finn me ordet «studie» som ein på grunnlag av samanhengen det står skrive i, ville forventet at stod i ubestemt form fleirtal: «studiar». Me finn det same ordet i bestemt form eintal i linja over – men her har det fått inkjekjønnsending: «studiet». Det er ikkje uvanleg at ein blandar saman inkjekjønnsordet «studium» og hankjønnsordet «studie». Inkjekjønnsordet blir brukt om studiet ein tar på universitet og høgskolar, men i den aktuelle teksten er det snakk om undersøkingar, og då det er hankjønnsordet som det ville vore korrekt å bruka.

I eksamenssvaret til Fiona finn me to avvik, eitt i hokjønn og eitt i inkjekjønn. Hokjønnsavviket gjeld genusavvik for substantivet «historie», der ho har valt den ubestemte artikkelen for hankjønn i staden for hokjønn. I bokmål kan det brukast i både hankjønn og hokjønn, men det er berre hokjønn som er mogleg å velja etter rettskrivingsnorma for nynorsk. Fiona gjekk også utanom norma i eitt tilfelle i inkjekjønn, der ho ikkje har fått med endinga -t i bunden form eintal av «auge». Eit slikt t-bortfall i bunden form eintal av inkjekjønnsord er eit avvik som går igjen hos mange av studentane, både i arbeidskravet og i eksamenssvaret. Her kunne ein meina at det er ganske forståeleg at dei ikkje får med seg denne endinga, fordi det er svært få som uttalar t'en i talemålet. Det er likevel litt rart at nettopp denne endinga er så problematisk for skrivarane å få på plass, all den tid dette er heilt samanfallande med bokmålsbøyinga i bestemt form eintal i inkjekjønn.

Også Dina, Ruth og Sara har brukt fleire avvikande former i eksamenssvaret enn i arbeidskravet. I eksamenssvaret til Dina finn me eit avvik som gjeld genus i «hensikt» som etter norma skal vera hokjønning i nynorsk, men som Dina har skriva som hankjønnsord, kanskje under påverknad av artikkelen ho skulle skriva samandrag frå, der det også er brukt denne avvikande genusforma. Likevel er ikkje dette den einaste moglege forklaringa, for dette er eit hankjønnsord i bokmål. Ho har eit liknande avvik i eksamensteksten, sjølv om det ikkje gjeld det same ordet – ho har valt ubunden artikkel for hankjønning i «ein skilsmisse». Dei andre avvika me kan sjå i Dina sitt eksamenssvar finn me ikkje parallellar til i arbeidskravet hennar. I hankjønnsordet «brørene» har ho fått med seg vokalendinga som er i tråd med både dei fleste dialektane i Noreg og bokmål, men ordet skulle også vore skriva i den samantrekte forma «brørne» som ikkje er fullt så utbreidd i talemåla (Skjeggeland, 2005) og heller ikkje blir brukt i bokmål. Ho har også brukt den bundne forma «jenta» der ein kunne forventast at ein brukte ubunden form. Akkurat dette kan vera påverknad frå studenten sitt talemål, dersom ho kjem frå eit område med a-mål, for der er det vanleg at svake hokjønnsord endar på «-a» i ubunden form eintal. Det siste avviket hos Dina gjeld t-bortfall i bunden form av «bilete».

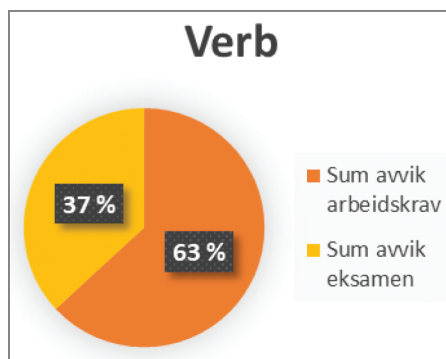
Ruth og Sara synest noko meir utrygge på kva substantivformer dei skal velja i eksamensteksten enn dei var i arbeidskravet. Begge har valt både hokjønns- og hankjønnsform for «tekst», både når ordet står aleine og i samansett form. I tillegg til dette er Ruth inkonsekvant i bruken av «bilete» og «bilde» i samansette ord, der ho har skriva «bildeutsnitt», men «heiltotalbilete». I Sara sitt eksamenssvar finn me dessutan at ho har t-bortfall i bunden form eintal av «bilete», men ein annan stad i teksten har ho skriva «eit biletet». Sara har også valt avvikande genus for «likskap» og «ulikskap» som ho har sett hokjønnsendinga «-er» til i ubunden form fleirtal. Ho har ikkje brukt desse orda i arbeidskravet. Det same gjeld hokjønnsordet «einsemd» som ho i eksamenssvaret har valt den ubestemte artikkelen i hankjønning for, «ein viss einsemd».

Det siste eg vil sjå på når det gjeld substantiv, er tekstane til Tone. Ho hadde mange avvikande former i arbeidskravet, men ho ser ut til å ha blitt tryggare på valet av former i eksamenssvaret. For «analyse» har ho

likevel brukt den unormerte feminine forma i «ei samanliknande ikonografisk analyse», mens ho har valt den normerte maskuline forma i bunden form eintal, «analysen».

Verb

I verb er det litt mindre skilnad mellom talet på avvik i arbeidskrav og eksamen (jf. Figur 4). Kategorien «Inkonsekvent infinitiv» gjeld at studenten bruker både a- og e-infinitiv, utan at det følger reglane for kløyvd infinitiv – det er det ingen av dei som gjer. Oppteljinga i denne kategorien skil seg frå dei andre ved at det er ein ja/nei-kategori, dvs. at studenten enten har vore inkonsekvent eller konsekvent i bruken av infinitivsending. Det er ingen skilnad mellom verbtypen som er brukt hos dei som ikkje var stødige i infinitivsendingane og dei som hadde dette på plass. Eg har derfor valt å ikkje gå nærare inn på desse her.

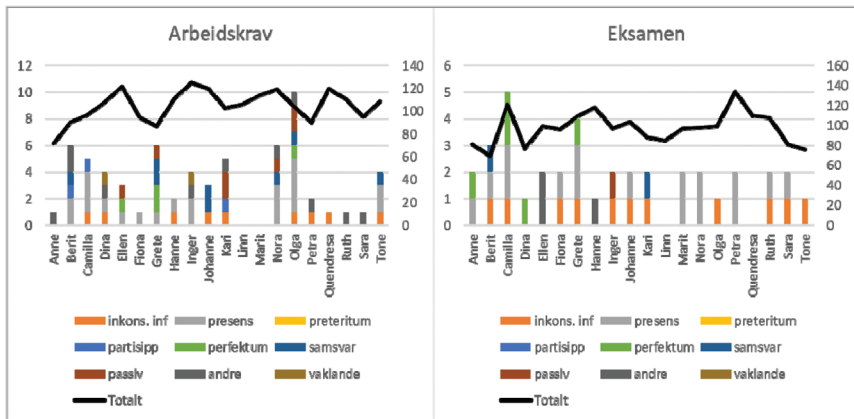


Figur 4: Samla tal på normavvik i verb i arbeidskrava og eksamenssvara i prosent av den totale mengda verb som er brukt i tekstane.

I kategorien «samsvarbøying» for verb er det berre talt opp dei tilfella der samsvarbøying er obligatorisk, altså berre når perfektum partisipp står i attributiv stilling, og når denne bøyingsforma av sterke verb står i predikativ stilling.

Eg har også laga ein kategori for «Andre avvik». Dette er ein samlekategori som kan gjelda t.d. manglande infinitivsending, eller at verbet som er brukt, har ei anna betyding enn det som går fram av samanhengen.

Resultata brote ned på den enkelte studenten viser at dei fleste har brukt færre avvikande verb i eksamenssvaret enn dei gjorde i arbeidskravet. Som den svarte linja i Figur 5 viser, er det ikkje talet på verb som er brukt i dei ulike tekstane, som er årsaka til utviklinga. Det er i og for seg ikkje overraskande, i og med at det alltid finst minst eitt verb i ei setning, men dersom det hadde vore færre verb i eksamensteksten enn i arbeidskravet, kunne det vore ei forklaring på at det finst færre verb-avvik i eksamenstekstane. Heller ikkje her kan ein vera sikker på at det er responsen som har vore avgjerande for den positive utviklinga, men i dei aller fleste eksamensutdraga har ikkje studenten skrive den same avvikande verbforma som i arbeidskravet. Det er positiv utvikling i nesten alle kategoriar, men også for verb dukkar det opp nye avvik hos enkelte studentar i eksamenssvaret, avvik som ikkje fanst i arbeidskravet deira.

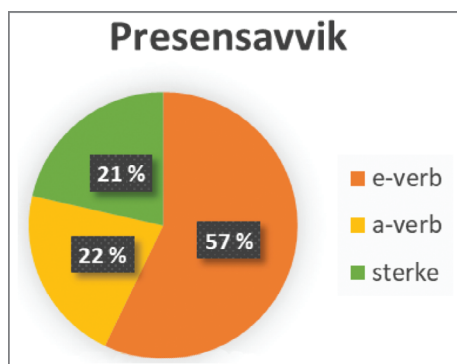


Figur 5: Resultat for verb brote ned på den enkelte studenten. Søylene viser talet på avvik i dei forskjellige kategoriane, mens den svarte linja viser kor mange verb som var brukte i den enkelte studentteksten.

I Figur 5 kan me sjå at det er i presensbøyinga dei fleste har størst utfordringar. Derfor skal me ta for oss denne kategorien først og sjå på kva type verb avvika gjeld. Ni av studentane hadde ingen presensavvik i utdraget frå eksamenstekstane, sjølv om seks av desse hadde slike avvik i arbeidskravet. Avvika er flest når det gjeld e-verb (jf. Figur 6). Igjen er det Olga som viser størst framgang – ho hadde fire presensavvik i arbeidskravet, men ingen i eksamensteksten. To av avvika hennar i arbeidskravet

gjeld e-verb; «vurdera» for «vurderer» og «visar» for «viser», mens dei andre to gjeld verb som ikkje skal ha ending i presens; «beskriva» for «beskriv» og «forteljar» for «fortel». I alle har ho altså føyd til ei ending med «a» i. Olga har ikkje brukt nokon av desse orda i eksamensteksten, men her kan me finna både e-verb og sterke verb i presensformer som er i tråd med norma. I resten av drøftinga av presensavvik vil eg ta utgangspunkt i eksamensutdraga.

I elleve av eksamensutdraga finst det avvikande presensformer, men berre fem av arbeidskrava til dei same studentane inneheld slike avvik. Det er presensendingar på «-ar» i e-verb som utgjer det avviket som det er flest av. Dette er truleg eit utslag av overgeneralisering av ei ending som mange opplever som nynorsk. Slike avvik finst i eksamenssvara til fem av studentane. Camilla og Ruth har begge skrive «visar» for «viser», Johanne «illustrerar» for «illustrerer», Grete «begynnar» for «begynner» og Petra «utfyllar» for «utfyller». Av desse er det berre «illustrerar» og «utfyllar» som blir fanga opp av stavekontrollen – dei to andre er gangbare maskuline substantiv i nynorsk. Camilla har skrive «visar» i arbeidskravet også og fått kommentar på det, noko som ikkje ser ut til å ha hjulpet ho i dette tilfellet. I arbeidskravet har ikkje Ruth, Johanne, Grete og Petra brukt dei e-verb som har avvikande presensformer i eksamenssvaret. Me finn endinga «-a» i «referera» i Berit sitt eksamenssvar, eit ord ho ikkje bruker i arbeidskravet. Dette er også eit e-verb, etter norma skulle det altså stått «refererer». Heller ikkje dette blir fanga opp av stavekontrollen, sidan det følger norma for ordet i infinitiv.



Figur 6: Fordeling av presensavvik på verbytpar.

Presensendingar med «a» i er ikkje dei einaste avvika som gjeld e-verb i eksamenssvara, me finn også eit tilfelle av r-bortfall og to studentar har skrive e-verb utan ending i presens. Det er Petra som står for r-bortfallet då ho har skrive «seie» i staden for «seier». Verbet «seia» er eit opphavleg ja-verb, som i norrønt laga presens på same måten som sterke verb, men i Rønhovd (1993, s. 115) er det lista opp i kategorien «Uregelrette svake verb» fordi det i motsetnad til andre nynorske ja-verb får endinga «-er» i presens. Det er bakgrunnen for at avviket er kategorisert som r-bortfall i e-verb i studenttekstane. I dei norske dialektane følger ja-verba same utvikling i presens som dei sterke verba (Skjekkeland, 2005, s. 134), og i fleire område får desse verba trykklett e-ending i presens (Skjekkeland, 2005, s. 219). Det er derfor ikkje urimeleg å tenka seg at det er påverknad frå dialekt som er årsaka til avviket. Ein får ikkje hjelp frå stavekontrollen i dette tilfellet heller, fordi «seie» er ei av dei normerte infinitivformene av verbet. Petra har ikkje brukt presens av dette verbet i arbeidskravet.

Både Ellen og Marit har skrive «streck seg» for «strekker seg» i eksamenstekstane. Dette verbet er ikkje så enkelt å finna ut av. I nynorsk får det sterk bøyning dersom det er intransitivt, t.d. «strekka til», men elles blir det bøygd som svakt e-verb. Dersom ein slår opp i *Nynorskordboka* på nett, kjem den sterke bøyinga først, noko som gjer at oppslaget er eit godt eksempel på at det er viktig å lesa alle artikkane når ein slår opp eit ord. Stavekontrollen vil heller ikkje vera til hjelp, fordi «streck» i tillegg til den sterke presensforma av verbet og imperativforma er gangbart som substantiv.

Blant a-verba er det færre presensavvik i eksamensutdraga. Camilla har skrive «ender» for «endar» og Anne «verker» for «verkar». Her kan det vera tale om påverknad både frå bokmål og frå dialektane. I tillegg kan «verka» også bøyast som e-verb, men då er det snakk om at noko gjer vondt, ikkje at noko har ein verknad. Andre stader i Anne sitt eksamenssvar er verbet bøygd etter norma, så her kan det vera ein tilfeldig tastefeil det er snakk om, eller ho kan vera usikker på korleis dette verbet skal bøyast. Dei to andre presensavvika som gjeld a-verb, er det Nora som står for. Ho har skrive «handle» for «handlar» og «peika» for «peikar». I begge tilfella manglar «-r» i endinga, og det har me sett at må

skuldast påverknad frå dialekt. Men at ho bruker ulike vokalar i endingane, er vanskeleg å finna belegg for i dialektane. Ingen av desse tre orda vil få raud strek frå stavekontrollen, for alle følger norma dersom dei var brukte i andre samanhengar. Camilla har ikkje brukt det same verbet i arbeidskravet, mens Nora har følgd norma i «handlar». Ho har ikkje brukt verbet «peika» der.

Ein tredje kategori av presensavvik gjeld sterke verb. Både Grete og Sara har skrive «sitter» for «sit». Presensformer på «-er» i sterke verb var tidlegare godkjende klammeformer. Dei gjekk ut av norma i 2012-rettskrivinga (Språkrådet, 2012, s. 7), så det er mogleg at verken studentane eller stavekontrollen hadde fått med seg denne endringa. I teksten til Marit finn me eit tilfelle av eit sterkt verb i presens som skulle fått konsonantforenkling. Det gjeld «sett» for «set» av «setja/setta». På same måte som sterke presensendingar på «-er», var også «sett» tidlegare ei godkjend klammeform i presens. Ingen av desse studentane brukte det ordet som finst i avvikande form i eksamenssvaret, i arbeidskravet.

I eksamenssvaret til Fiona er det eit presensavvik i eit refleksivt verb; «... registrerer verkemidla slik dei straks *synast* ...», i staden for «synest». Her er det infinitivsforma av verbet som er brukt der ein skulle venta presens. Fiona bruker ikkje refleksive verb i arbeidskravet.

Perfektum er også ein kategori der me finn avvik i eksamenstekstane hos studentar som ikkje hadde slike avvik i arbeidskrava. I teksten til Anne finn me «har bruke» i presens perfektum, men ho har bøygd dette verbet etter norma i passiv; «blir brukt». Ho har også brukt dette verbet i normert form i både presens perfektum og andre tempus i arbeidskravet, noko som gjer det nærliggande å tru at avviket ikkje er grunna i manglande kunnskap, men er ein tastefeil. Dina har skrive «har valgt» for «har valt» og Grete «er utsatt for» for «er utsett for». Begge desse kan skuldast påverknad frå bokmål. Ingen av dei har brukt det avvikande verbet i arbeidskravet, men der har Grete følgd norma i «samansett tekst», der det jo er det same verbet som er brukt i samansett form. Det kan sjå ut som ho opplever dei to orda som isolerte frå kvarandre, og ikkje som to ord som inneheld det same verbet. I arbeidskravet har Grete eit anna bøyingsavvik i presens perfektum; «har skreve». Sjølv om ho ikkje har brukt verbet i same forma i eksamensteksten, viser ho utvikling ved at

ho har fått med seg den normerte vokalendringa i perfektum partisipp, «er skriven». Arbeidskravet hennar inneheld også eit avvik i perfektum partisipp, «er byggja opp», der ho altså har brukt infinitivsforma i staden for partisippforma av hovudverbet. Ho har ikkje brukt verbet «byggja» i noka form i eksamensutdraget, men ho har brukt fleire andre verb i normert form i perfektum partisipp, så det ser ut som ho har betre kontroll på kva form av hovudverbet som skal brukast i slike tilfelle.

Avvika til Camilla er av eit anna slag. Ho har to stader i teksten bøygd presens perfektum i samsvar med subjektet i setninga; «... krigen *har komen* til ho» og «... det er til Inga krigen *har komen*», noko som kanskje vitnar like mykje om at ho er usikker på syntaktiske tilhøve i ytringane, som at det er verbbøyinga som ikkje er heilt på plass. Hadde ho valt «er» i staden for «har» – noko som kanskje hadde vore meir naturleg – hadde verbforma vore i tråd med norma for perfektum partisipp, men som det står no, er det «kome» som er den normerte forma av hovudverbet. Det kan også tenkast at dette er eit utslag av å vera hyperkorrekt – ho kan ha vore så merksam på at det er noko som heiter samsvarsbøying i nynorsk, at ho har tenkt at det også gjeld i presens perfektum.

I eksamenssvara er det to av studentane som manglar obligatorisk samsvarsbøying i perfektum partisipp av «skriva», Berit i «Boka krigen *er skrive* av ...» og Kari i «... denne historia, som *er skrive* for hand». Kari brukte ikkje dette ordet i denne forma i arbeidskravet, men Berit hadde det same avviket i arbeidskravet, så i dette tilfellet har ikkje responsen hjelpt ho vidare.

Avvik i passivkonstruksjonar finn me berre i eitt av eksamensutdraga, mens slike fanst i fem av arbeidskrava. Ingen av dei som hadde slike avvik i arbeidskrava, gjentok dei i eksamensutdraget. Det er Inger som har skrive eksamensteksten der me finn «I bildebøker *kallast* dette ...». Ho har altså utelate hjelpeverbet i passivkonstruksjonen sin, på same måte som slike blir laga i bokmål. I arbeidskravet har ho også ein passivkonstruksjon, men her følger ho norma når ho skriv «kan nyttast». I slike tilfelle får ein ikkje mykje hjelp av stavekontrollen, fordi den ikkje analyserer samanhengen mellom orda.

Kategorien «Andre avvik» finn me i ti av arbeidskrava – ingen av desse studentane har brukt liknande former i eksamensutdraget. Berre

i to eksamensutdrag er det avvik som høyrer heime i denne kategorien. I eksamenssvaret har Hanne brukt bokmålsverbet «være» for «vera». Me finn same avviket hos både Anne, Inger og Kari, men i deira tilfelle står det i arbeidskravet. Inger skriv verbet etter nynorsknorma i eksamenssvaret, mens det ikkje finst i Anne eller Kari sine eksamensutdrag. Ellen har to gonger brukt verbet «gjera» i presens i staden for «gje/gjeva/gi», altså «gjer» for «gjev/gir». Dette er ei samanblanding som etter mi erfaring finst ganske ofte i både elev- og studenttekstar, og som nok heng saman med at desse verba blir brukte nett slik i dialektar i vår region. I arbeidskravet har ho likevel følgd norma og skrive «gir». Olga har unngått å blanda desse verba saman ved å bruka bokmålsforma «gjør», som tidlegare var ei normert klammeform, i arbeidskravet, men i eksamensutdraget bruker ho det nynorske verbet. Fleire av registreringane som finst i kategorien «Andre avvik» i arbeidskrava, gjeld infinitiv som manglar ending, t.d. «beskriv» og «sei», men slike avvik finst ikkje i eksamensutdraga. Det kan tenkast at det her dreier seg om tastefeil, men det kan også skuldast at studentane meinte at det blei meir nynorsk utan endinga. Dessutan kan det vera påverknad frå dialektane til studentane, dersom dei kjem frå eit område der apokope er vanleg. I tillegg er det vanleg i fleire dialektar på Vestlandet som ligg utanfor apokopeområdet, å bruka «sei» i infinitiv. I Nora sitt arbeidskrav finn me både «vil forsvinn» og «vil forsvinne», noko som kan vitna om at ho eigentleg visste at det skal vera ending, eller var usikker på om dette er tilfelle. I eksamensteksten ser det ut som ho har blitt tryggare.

Avslutning

På bakgrunn av denne undersøkinga kan det sjå ut som om det arbeidet me legg ned i å gi språkleg respons, kan vera til hjelp for studentane når dei arbeider med å bli tryggare i å skriva nynorsk. Dei fleste avvika som fanst i arbeidskrava, finn me ikkje igjen hos den same studenten i eksamensutdraga, noko som kan bety at dei greier å overføra språklege kommentarar frå ein tekst til ein annan. Eit funn som eg meiner styrker konklusjonen om at den språklege responsen kan vera nyttig for studentane, er at fleire av dei i eksamensutdraga bruker avvikande bøyingsformer for substantiv

og verb som følgte norma i arbeidskravet deira, altså i ord som dei ikkje har blitt gjort merksame på at dei bør sjekka opp.

Det som er viktigast i lærarutdanningane, er likevel ikkje korleis *studenten* meistar å skriva nynorsk, men korleis me set studentane i stand til å vera motivatorar for elevane si nynorskutvikling når dei skal vera norsklærarar i skolen. Då er det blant anna viktig at læraren ikkje «finn» fleire normavvik i tekstane til elevane enn norma tilseier. Norsklæraren må derfor ha god kjennskap til dei gjeldande rettskrivingsnormene. Når fleire av studentane verkar utrygge på kva form dei skal velja i tilfelle der det er fleire likestilte former, kan det også bety at dei nettopp er klar over at det finst mange val ein kan gjera som nynorskskrivar, og at dei derfor vil vera mindre «aggressive» med retteblyanten.

Summary

This article shows how students in teacher education develop their ability to follow the standard for the written Nynorsk language during a semester. The base for the analyses consists of papers, on which the students got feedback, written about mid-term and their exam texts written at the end of the semester. The analyses show that the students rarely repeat the commented errors from the papers in their exam texts, but they diverge from the standard in other cases. This article argues that some of the causes for incorrect morphology could be based on the many possibilities to choose between different alternative forms of a word. In addition, the spell check is not always a help for the writer, since it only spots the single word, not the word in its context.

Briten Russdal-Hamre
 Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
 Universitetet i Stavanger
 Postboks 8600 Forus
 NO-4036 Stavanger
 briten.russdal-hamre@uis.no

Litteratur

- Anderson, R. (2007). Nynorskkompetanse og haldningar til nynorsk hjå studentar i «nynorskland». I G. Akselberg & J. Myking (Red.), *Å sjå samfunnet gjennom språket. Heidersskrift til Helge Sandøy på 60-årsdagen 14.06.2007* (s. 23–31). Oslo: Novus AS.
- Bjørlo, B. W. & Hernes, R. (2010). Nynorsk i praksis. Lærarstudentar møter nynorskelevar. Fase ii. Sluttrapport for prosjektåret 2009/2010. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2015). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s. 13–35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fretland, J. O. (2015). «Vi analyserar økningen i isokvantar» – ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 176–187). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hattie, J. & Timberley, H. (2007). The power of feedback. *Rewiew of Educational Research*, 77, 81–112.
- Helset, S. J. (2015). Tilhøvet mellom nynorsk normering og språkbruk. Ein statistisk studie av språkbruken i nynorske aviser. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 160–175). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Helset, S. J. (2018). Norm og røyndom – tilhøvet mellom fastsett og operativ norm i nynorsk. *Maal og Minne*, (1), 71–137.
- Igland, M.-A. & Østrem, S. E. (2019). 7. Mens teksten blir til: Digital respons til elevtekstar under arbeid. I M.-A. Igland, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 170–194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63–76. <https://doi.org/10.1177/469787412467125>
- Russdal-Hamre, B. (2004). SMS som feilforsterkar i normert språk. *Norskklæreren* (1), 31–40.
- Rønhojd, J. (1993). *Norsk morfologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Skjekkeland, M. (2005). *Dialektar i Noreg. Tradisjon og fornying*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skjong, S. (2007). Ein analyse av utvikling av meistring av nynorsk formverk hos ein student gjennom arbeid med skrivemappe. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skriving for nåtid og framtid. Skriving og rettleiing i høgere utdanning* (s. 92–101). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Språkrådet. (2012). Ny nynorskrettskriving frå 2012: Språkrådet.
- Språkrådet. (2013). *Rettleiing om konsekvent nynorsk*. Oslo: Språkrådet. Henta frå <https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Nynorsk hjelp/Rettleiing-om-konsekvent-nynorsk/>.
- Språkrådet & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grammatiske termer til bruk i skoleverket. Tilråding fra norsk språkråd og utdanningsdirektoratet*. Henta frå <https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakhjelp/gramterm.pdf>.
- Søyland, A. (2002). *Typar feil i nynorsk*: Oslo: Språkrådet.
- Uppstad, P. H. (2019). Opplæring i nynorsk som skriftspråk – utan dialektane. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 137–149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.