



Nynorskkompetanse og normrettleiingskompetanse hos master- og lektorstudentar i nordisk

Av Agnes Wigestrands Hoftun og Stig J. Helset

God språkleg normkompetanse i samfunnet er nødvendig for å vidareføra skriftspråka våre til kommande generasjonar, og heilt sentralt i implementeringa av dei språklege normene står noverande og kommande norsklærarar. Denne artikkelen presenterer resultat frå ein kvantitativ studie mellom 33 master- og lektorstudentar i nordisk, der føremålet var å kartlegga studentane sin eigenkompetanse i nynorsk og kompetansen deira til å gi rettskrivingsrettleiing på nynorske tekstar. Studentane blei først bedne om å korrigera ein autentisk elevtekst utan tilgang til hjelpemiddel, og samtidig markera ønskt ordbokbruk. Deretter skulle dei ta stilling til om eit utval førehandsoppstilte ordformer var innanfor eller utanfor gjeldande rettskriving. Til slutt skulle dei svara på eit spørjeskjema der me bad dei om å vurdere både eigenkompetanse og normrettleiingskompetanse i nynorsk. Resultata avdekkjer at storparten av deltakarane ikkje meistrar sentrale delar av nynorskrettskrivinga, og at dei fleste deltakarane har utfordringar med å gi adekvat rettskrivingsrettleiing på nynorsktekstar.

1 Innleiing¹

I denne artikkelen ønsker me å sjå på nynorskkompetansen hos profesjonelle språkbrukarar. Me rettar merksemda mot master- og lektorstudentar med fordjuping i norsk. Det er to grunnar til at me granskar nynorskkompetansen og normrettleiingskompetansen hos akkurat

1. Takk til to anonyme konsulentar og redaksjonen i *Maal og Minne* for konstruktive tilbakemeldingar som har bidrege til at dette har blitt ein betre artikkel.

denne gruppa. For det første blir det stilt tydelege formelle krav om at desse studentane skal tileigna seg høg kompetanse i bokmål og nynorsk, samtidig som dei skal kunna gi rettskrivingsrettleiing. For det andre kan denne gruppa bli sett på som sentrale normagentar i kraft av både utdanning og virke. Etter fullført utdanning kan dei nemleg typisk søka jobbar innanfor skuleverket, i medium og i forlag, der det blir forventa at dei har høg kompetanse i norsk språk fordi dei skal produsera tekstar sjølve og/eller rettleia andre.

Trass i at Omdal (2004: 12) allereie for 20 år sidan peikte på at ein i normeringsdiskusjonen «bare i liten grad [har] fokusert på virkningene av vedtaka, og på folks forutsetninger for å følge opp vedtaka», er den faktiske normkompetansen og normrettleiingskompetansen hos slike profesjonelle språkbrukarar i liten grad kartlagd gjennom kvantitative studiar den dag i dag. I ein fersk rapport frå Språkrådet (2023: 59) blir det slått fast at «[d]et er behov for forskning som viser [...] kva for nynorskkompetanse lærarstudentane faktisk har etter at utdanninga er fullført.» På denne bakgrunnen har me gjennomført ein kvantitativ studie mellom til saman 33 fjerde- og femteårs master- og lektorstudentar i nordisk ved kvart av dei fire største universiteta i Noreg, med siktemål om å svara på følgjande forskingsspørsmål:

- I kva grad meistrar master- og lektorstudentane sentrale område av nynorskrettskrivinga av 2012?
- I kva grad meistrar master- og lektorstudentane å gi rettskrivingsrettleiing på nynorsktekstar?
- Kva for likskapar og skilnader er det mellom dokumentert og rapportert nynorsk- og normrettleiingskompetanse hos master- og lektorstudentane?

2 Teoretiske perspektiv

Det er to kompetanseomgrep som står sentralt i denne artikkelen, nemleg normkompetanse og normrettleiingskompetanse. Me bruker desse læringsutbytteformuleringane frå master i nordisk og lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger til å avgrensa desse omgrepa:

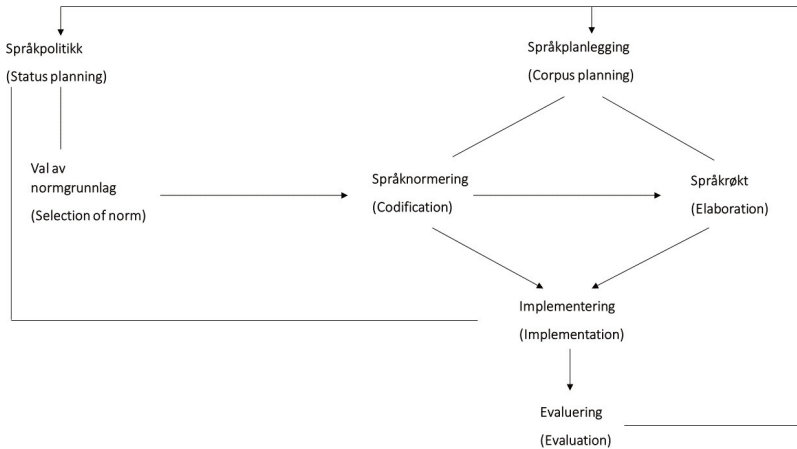
1) [ferdigheiter] meistra dei to norske målformene og kunna uttrykka seg klårt i tale og skrift om faglege emne, 2) [generell kompetanse] ha gode språkferdigheiter og eit medvite, aktivt og kompetent forhold til språket som verktøy og 3) ha så god språkleg og tekst-analytisk kompetanse at ein kan rettleia og gje råd i ulike samanhengar på eiga hand (Universitetet i Stavanger u.å.)

Punkt 1 forstår me slik at studentane etter fullført utdanning (mellom anna) skal ha inngåande kompetanse om rettskrivinga i både bokmål og nynorsk. Punkt 2 stiller krav både til eigne språkferdigheiter og til metalingvistisk kompetanse, medan me forstår punkt 3 slik at studentane (mellom anna) skal ha kompetanse i rettskrivingsrettleiing i begge skriftspråka. I denne artikkelen er me særleg opptatt av studentane sin eigenkompetanse i nynorsk og kompetansen deira i å gi rettskrivingsrettleiing på nynorsktekstar. Det å rettleia andre inneber at det ikkje er nok å sjølv kunna skriva i samsvar med gjeldande rettskriving, men at ein må ha god oversikt over systemet i begge skriftspråka og kjenna til valfridomen i rettskrivinga, sidan skrivaren som ein skal rettleia, kan velja dei valfrie formene hen vil. Det vil seia, ikkje heilt, for i forlenginga av den nye nynorskrettskrivinga av 2012 publiserte Språkrådet også *Rettleiing om konsekvent nynorsk* (2013), og ein må såleis venta at master- og lektorstudentane også kan gi rettleiing i kva som er konsekvent bruk av dette skriftspråket. Med den omfattande valfridomen som ein har i nynorskrettskrivinga, er det ikkje realistisk å venta at ein skal kjenna til absolutt alle tillatne former. Av den grunn ligg kompetanse i ordbokbruk implisitt i normrettleiingskompetansen. Derfor må master- og lektorstudentane også ha kompetanse i bruk av ordbøker. Nedanfor presenterer me relevante innsikter frå forskingsfeltet språkplanlegging, nynorskkompetanse og normrettleiingskompetanse.

2.1 Språkplanlegging

Språkplanleggingsvitenskapen er eit vidt og mangslunge forskingsfelt, der det til dels råder usemje mellom ulike forskingsparadigme om kva omgrep som er best eigna til å omtala ulike underdisiplinar (jf. Thingnes 2020: 23–30). Me finn det ikkje føremålstenleg å gå inn i denne diskusjonen sidan studien vår rettar søkelyset mot ein del av språkplanlegginga der det råder konsensus om omgrepsbruken, nemleg korpusplanlegging. Derfor vel me å plassera studien innanfor språkplanleggingsmodellen til Vikør

(2007), som skriv seg inn i tradisjonen etter Haugen (1959), som var ein av dei første som brukte omgrepet «language planning».



Figur 1 Språkplanleggingsmodellen til Vikør (2007: 109)

I språknormeringsfasen blir dei *fastsette normene* vedtekne av autoritative instansar, og desse normene «omfattar primært rettskriving i snever tyding» (Vikør 2018: 335). Eit døme på slike fastsette normer, som Vikør (2018: 335) kallar ein *normal*, er nynorskrettskrivinga av 2012, som altså ligg i botnen for denne studien. Vikør (2018: 405) skriv vidare at «[i]mplementeringa av ei ny rettskriving [...] skjer på mange nivå i samfunnet, ikkje minst i skolen [...]» Mange av master- og lektorstudentane som deltok i studien vår, er truleg kommande norsklærarar som mellom anna skal bidra til at nynorskrettskrivinga av 2012 blir implementert hos elevane, slik at også denne delen av modellen er relevant her. Likevel plasserer denne studien seg først og fremst i evalueringsfasen i modellen ovanfor sidan evalueringa handlar om å «undersøke og ta stilling til kor vellykka normeringstiltaket [har] vore, og kva konsekvensar ein [skal] dra av det» (Vikør 2018: 414–415), og sidan me her i første rekke undersøker i kva grad master- og lektorstudentane meistrar nynorskrettskrivinga av 2012, og i kva grad dei kan gi adekvat rettskrivingsrettleiing på nynorsktekstar. Som me såg innleiingsvis, og som me skal sjå lenger nede i dette kapittelet, har denne fasen til no fått relativt lite merksemd innanfor norsk språkplanleggingsvitskap.

2.2 *Nynorskrettskrivinga av 2012*

Jamført med rettskrivingane av 1917, 1938 og 1959 kan gjeldande rettskriving for nynorsk seiast å vera kjenneteikna av tre hovudtrekk. For det første er 2012-rettskrivinga danna på sjølvstendig grunnlag, uavhengig av bokmål. For det andre er det tidlegare skiljet mellom hovudformer og sideformer oppheva, slik at ein no berre har enten eineform eller to eller fleire jamstilte former ved staving og bøyning av eit ord. For det tredje har ein tatt ut ei rekke radikale og bokmålsnære former (slik som til dømes *kjøre*, *noe* og *mye*, men derimot ikkje til dømes *skole* og *nå*) og ein god del konservative og tradisjonelle former (slik som til dømes *honom*, *bygdi* og *jentor*, men derimot ikkje til dømes *jol* og *ljøs*) som var tillatne i tidlegare rettskrivingar. På dette viset kan ein hevda at 2012-rettskrivinga går i retning av det som har blitt omtala som midtlinjenynorsk (Helset 2018: 71). Likevel er også denne normalen, til liks med bokmålsnormalen, kjenneteikna av mykje større valfridom enn det ein finn i normalar for andre europeiske skriftspråk (slik som til dømes dansk, engelsk og fransk), sidan nynorskbrukarane framleis kan velja mellom alternative stavings- og bøyingsformer i mange ord og grupper av ord.

Då me skulle velja ut ordformer som deltakarane skulle ta stilling til om var innanfor nynorskrettskrivinga, tok me utgangspunkt i brosjyren *Ny nynorskrettskriving frå 2012* som Språkrådet (2012) publiserte i samband med vedtaket om nynorskrettskrivinga av 2012, sidan han for det første gir eit godt oversyn over sentrale sider av normalen, og for det andre er allment tilgjengeleg. Brosjyren kan seiast å vera informasjons- og omgrepstett. Fleire av omgrepa er det nødvendig å meistra når ein skal ha ei god oversikt over systemet i nynorsk, særleg omgrepa relaterte til ordklassen verb. Skiljet mellom sterke og svake verb og undergrupper av sistnemnde står heilt sentralt for bøyninga i nynorsk. Dette skiljet har ikkje like omfattande implikasjonar i bokmål, mellom anna fordi ein der alltid dannar presens ved å leggja til *-(e)r*. Forskjellen mellom sterke og svake verb og undergrupper av sistnemnde gjer seg også gjeldande i presens av st-verb i nynorsk, medan det i bokmål berre blir brukt *-es* i alle kategoriar. Mykje av det same kan seiast om samsvarsbøyning av perfektum partisipp, der ein i nynorsk er nøydd til å kombinera kunnskapen om sterke og svake verb med eit anna omgrepsspar, nemleg attributiv og predikativ stilling. Rett nok har begge skriftsspråka obligatorisk samsvarsbøyning av perfektum partisipp i attributiv stilling, men bokmål har ikkje samsvarsbøyning i predikativ stilling, medan det i nynorsk er obli-

gatorisk samsvarsbøying av sterke og valfri samsvarsbøying av svake verb i predikativ stilling. Vidare har nynorsk valfridom mellom a-infinitiv, e-infinitiv og kløyvd infinitiv, medan det i bokmål skal vera e-infinitiv. Me kan derfor seia at nynorsk både krev og tillét ein større grammatisk kompleksitet enn bokmål når det gjeld ordklassen verb. For å seia det på ein annan måte: Det er nokre grunnleggande systematiske forskjellar mellom bokmål og nynorsk, og for å meistra nynorsknormalen til fulle er det nødvendig med eit større omgrepsapparat og ei større forståing enn det ein har behov for når ein skal skriva i samsvar med bokmålsnormalen, noko som Språkrådet (2012) sin brosjyre tydeleg illustrerer.

2.3 Krav og råd om konsekvens

Ei følge av den store valfridomen i nynorsk er at nynorskskrivaren, og iallfall profesjonelle språkbrukarar som skal gi rettskrivingsrettleiing på nynorsktekstar, bør kjenna til og praktisera konsekvens. Som allereie nemnt publiserte Språkrådet *Rettleiing om konsekvent nynorsk* (2013) i etterkant av vedtaket om ny nynorskrettskriving i 2012. Her skil ein mellom krav og råd til konsekvens, både i enkeltord og i mindre og større ordgrupper, og grunntanken her er at «[o]rd som har språkleg samanheng med kvarandre» skal skrivast og/eller bøyast på same måte innanfor éin og same tekst (Språkrådet 2013). Det er til dømes eit krav at ein held seg til enten a-infinitiv, e-infinitiv eller systemet med kløyvd infinitiv. Eit anna krav er at ein held seg konsekvent til enten enkel eller dobbel *m* i ord med suffikset *-døm(m)e* og i dei bøygde formene av suffikset *-dom*. Når det gjeld samsvarsbøying av perfektum partisipp, er dette, som allereie nemnt ovanfor, obligatorisk ved sterke verb (i alle stillingar) og ved svake verb i attributiv stilling, medan det er valfritt ved svake verb i predikativ stilling. Det er ikkje rom for å gå gjennom alle krava og råda i rettleiinga her, men døma me har trekt fram, viser at det er nokså krevjande å meistra reglane og råda for det nynorske skriftspråket til fulle.

Den ovanfor skildra valfridomen og forventingane om konsekvens kan skapa utfordringar for master- og lektorstudentar i nordisk som kanskje skal bli norsklærarar, sidan dei då skal rettleia ulike elevar som gjerne bruker alternative former av same ordet som begge er tillatne, og dessutan former som ligg utanfor normalen.

2.4 *Nynorskkompetanse og normretteleingskompetanse*

Tidlegare forskning på nynorskkompetanse og normretteleingskompetanse kan delast inn i tre hovudtypar: studiar der deltakarane blir bedne om å ta stilling til om (førehandsoppstilte) ordformer og/eller setningar er innanfor gjeldande rettskriving, studiar av fri skriving med kartlegging av avvik og studiar av rettskrivingsretteleing som har blitt gitt på ein (konstruert eller autentisk) tekst som deltakarane har blitt bedne om å gi respons på. Alle desse typane kan kallast rettskrivingsstudiar, som då står i kontrast til haldningsstudiar. Medan haldningsstudiar typisk kartlegg haldningar til og bruk av nynorsk i ulike samanhengar gjennom intervju eller spørjeundersøkingar (sjå til dømes Brunstad 2009, Helset og Brunstad 2020, Helset og Bukve 2023, Nordeide 2022), kartlegg rettskrivingsstudiar nynorskkompetanse gjennom testar der deltakarane skal ta stilling til kva som er innanfor gjeldande rettskriving, analysar av fri skriving eller analysar av rettskrivingsretteleing på fri skriving. Studiar som analyserer fri skriving, har det vore gjennomført ein god del av dei to siste to tiåra, og då først og fremst med tekstar skrivne av skuleelevar som studieobjekt. Nokre av desse studiane jamfører antal avvik mellom elevar som har nynorsk som hovudmål, med antal avvik mellom elevar som har bokmål som hovudmål, og eit gjennomgåande funn her er at nynorskelevane har fleire avvik enn bokmålelevane når dei skriv på hovudmålet sitt (Eiksund 2017, Lindblom 2024). Studiar av Bjørhusdal og Juuhl (2017) og Skjelten (2013) viser at tekstar skrivne av nynorskelevar i høvesvis 6. klasse og 10. klasse har mange trekk frå majoritetsspråket bokmål. Andre studiar viser at hovudmålstekstar skrivne av 10.-klassingar (Helset 2021) og vg3-elevar (Hellevang og Helset 2022) med nynorsk som hovudmål, har nesten like mange trekk frå den lokale dialekten som frå majoritetsspråket bokmål.

Medan me har sett at det er gjennomført ei rekke studiar som kartlegg avvik frå norma i fri skriving, er det gjennomført langt færre studiar som analyserer rettskrivingsretteleing utført av profesjonelle språkbrukarar. Me har berre funne to slike kvantitative studiar av større omfang, begge utførte av Omdal (2004) for nesten 30 år sidan. I den eine studien fekk Omdal (2004: 49ff) svar frå til saman 291 studentar på nordisk grunnfag ved Høgskolen i Agder og ved universiteta i Bergen, Oslo og Trondheim som hadde blitt bedne om å markera avvik frå rettskrivinga og setta inn korrekte former i to korte, konstruerte tekstar, der den eine var på bokmål, medan den andre var på nynorsk. I den andre studien fekk Omdal

(2004: 78) svar frå 72 ungdomsskulelærarar som underviste i norsk i ulike delar av landet, og som mellom anna hadde blitt bedne om å korrigera to litt lengre, konstruerte tekstar, der den eine var på bokmål, medan den andre var på nynorsk. I tillegg har me funne ein fersk, mindre studie av Mikkelsen (2024), som undersøker lektorstudentar sine evner til å gi rettleiing på ein nynorsk tekst, og som derfor også er relevant for vår studie. I denne studien fekk 13 fjerdeårs lektorstudentar med nordisk som masterfag ved Universitetet i Bergen i oppgåve å retta ein autentisk nynorsk tekst der Mikkelsen hadde redigert inn til saman 62 normavvik innanfor ulike kategoriar. Dessutan fann me ein studie av Nygård og Brøseth (2023) som også er relevant i denne samanhengen, sjølv om det ikkje er ein studie av rettskrivingsrettleiing. Denne kvantitative undersøkinga kartlegg nemleg ved hjelp av ein test beståande av 36 spørsmål grammatikkunnskapar hos 235 studentar ved studiestart på grunnskulelærarutdanningane ved NTNU i perioden 2015–2017. Me kjem attende med sentrale funn frå desse fire studiane i kapittel 5, der me trekker opp nokre overordna tendensar frå studien vår og svarer på dei tre forskingsspørsmåla som me sette opp innleiingsvis.

Som allereie nemnt er det å kunna bruka hjelpemiddel i form av offisielt godkjende ordbøker, ordlister og andre relevante ressursar ein del av normrettleiingskompetansen. Standardordbøkene Nynorskordboka og Bokmålsordboka inneheld alle tillatne stave- og bøyingsmåtar, men det er lite eksplisitt normgaiding å finna i dei, særleg med tanke på krav og råd om konsekvens. Unntaket her er informasjon om kløyvd infinitiv, som er integrert i ordbokarkitekturen. Brukarar treng oftast hjelp med bøying, staving og tyding, og i dei fleste tilfella er dei nemnde ordbøkene til hjelp (Rauset 2022, Hoftun 2022). Ein kvantitativ studie frå 2014 viser då også at ordbøker blei flittig brukte mellom norsklærarar på ulike trinn i skulen (TNS Gallup og Språkrådet 2014). Studien undersøkte kjennskap til og bruk av digitale ordbøker mellom 487 lærarar og 5172 elevar på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og vidaregåande skule (s. 8), og viser at så mykje som 82 % av lærarane i vidaregåande, 67 % av lærarane på ungdomstrinnet og 38 % av lærarane på mellomtrinnet bruker digitale ordbøker når dei gir rettskrivingsrettleiing på elevtekstar (s. 67), og at dei fleste då føretrekker Bokmålsordboka og Nynorskordboka (s. 60). I tillegg til den kvantitative studien, som altså kartlegg sjølvrapportert ordbokbruk, kjenner me til éin kvalitativ studie av konsultasjonsprosessen i digitale hjelpemiddel i ein norskspråkleg kontekst. Hoftun (2022) doku-

menterer at dei fem studentane som deltok i den kvalitative studien hennar, i stor grad brukte den digitale versjonen av Nynorskordboka i arbeidet med å retta den same elevteksten som me bruker i denne studien. Andre ressursar blei nesten ikkje brukte.

Samla sett kan me seia at studien som blir presentert i denne artikkelen, skil seg frå dei ovannemnde studiane på tre måtar. For det første skil han seg ut frå desse studiane ved at han rettar søkelyset mot evnene som master- og lektorstudentar i nordisk har til å oppdaga og gi rettleiing på normavvik i ein lengre autentisk nynorsk tekst, og dessutan mot den rapporterte ordbokbruken deira. Her undersøker me altså normretteleingskompetansen til studentane, som me definerer som evnene til å a) oppdaga avvik frå nynorskrettskrivinga av 2012, b) setta inn den korrekte ordforma ved avvikande former og c) oppdaga inkonsekvens i teksten og foreslå endringar i samsvar med *Rettleiing om konsekvent nynorsk* (2013). For det andre skil denne studien seg frå dei andre ved at han også testar nynorskkompetansen til deltakarane direkte ved at studentane også skulle ta stilling til om førehandsoppstilte ordformer var innanfor gjeldande rettskriving. For det tredje skil studien seg frå dei andre ved at han dessutan kartlegg eigenrapportert nynorskkompetanse og normretteleingskompetanse gjennom ei spørjeundersøking. Så vidt me kan sjå, har det ikkje blitt gjennomført nokon større kvantitative studiar av dette slaget dei siste 20 åra, noko som etter vår vurdering gjer denne artikkelen til eit viktig bidrag til forskingsfeltet.

3 Materiale og metode

Nedanfor følger ei skildring av korleis me gjekk fram for å velja ut og rekruttera deltakarar til studien (3.1), korleis undersøkinga blei gjennomført (3.2), og kva for metodar me brukte for å kartlegga kompetansen til deltakarane på dei nemnde felta (3.3).

3.1 Rekruttering av deltakarar

Sidan me ønskte å undersøka nynorskkompetansen og normretteleingskompetansen hos profesjonelle språkbrukarar og potensielle normagentar, søkte me etter masterstudentar med formelle krav til nynorskkompetanse i utdanninga som var så seint i studieløpet sitt som mogleg. Dette finn ein mellom fjerde- og femteårs masterstudentar ved studium i nordisk

språk og litteratur, lektorstudium og norskdidaktikkstudium. I kapittel 2 gav me att utvalde læringsutbytteformuleringar frå master i nordisk og lesevitskap ved Universitetet i Stavanger. Læringsutbytteformuleringane varierer sjølvsagt noko mellom dei ulike master- og lektorstudia i nordisk som deltakarane i denne studien gjekk på, men dei stiller alle nokså strenge krav til nynorskkompetanse, og på lektorstudia blir det også stilt nokså strenge krav til rettleiingskompetanse sidan studieprogramma her er spissa mot arbeid i skuleverket. Rettleiingskompetanse er ikkje eit tydeleg krav ved dei reine masterstudia i nordisk utanom ved Universitetet i Stavanger, men også i studiekatalogane for desse studia står det å lesa at utdanninga kvalifiserer for å bli norsklærer, då i lag med PPU. Sidan det er nynorskkompetanse og normrettleiingskompetanse som står i søkelyset i denne studien, vurderte me det slik at det var rimeleg å inkludera både master- og lektorstudentar i nordisk i studien. Desse studentane deltar dessutan ofte i fleire felles emne. Dermed sende me førespurnad om hjelp til rekruttering og gjennomføring til dei fagansvarlege ved kvart av dei seks norske universiteta som tilbyr eitt eller fleire slike studium: Universitetet i Oslo (UiO), Universitetet i Stavanger (UiS), Universitetet i Bergen (UiB), Noregs teknisk-vitskaplege universitet (NTNU), Universitetet i Agder (UiA) og Universitetet i Tromsø (UiT). Me fekk inn svar frå til saman 33 studentar frå fire av dei seks nemnde universiteta. Det er 13 studentar frå UiO, åtte frå UiB, sju frå UiS og fem frå NTNU i denne studien. Heile 25 studentar (75,7 %) i studien er lektorstudentar, medan seks av studentane er masterstudentar i nordisk, og éin rapporterer at hen studerer master i norskdidaktikk. Éin student gav ikkje opp studieprogram.

3.2 Gjennomføring av undersøkinga

Det var på førehand avtalt med dei fagansvarlege ved dei ulike institusjonane som hjelpte oss med å gjennomføra undersøkinga, at dei skulle setta av 30 minutt til deltaking i undersøkinga enten i eller like etter undervisninga. Ein pilotstudie gjord på studentar ved UiS viste at 30 minutt var passeleg med tid. Dei potensielle deltakarane fekk først eit informasjonsskriv om studien. Det var frivillig for dei å delta, og dei som ønskte å vera med, fekk utdelt oppgåvesettet i papirformat. På denne måten var det mogleg å ta fleire viktige omsyn: Ingen personopplysningar blei samla inn, undersøkinga kunne gjennomførast raskt på fleire institusjonar, og med den analoge tilnærminga var det lett å sikra at studentane ikkje hadde

tilgang til hjelpemiddel. Dei fagansvarlege sende så studentsvara i posten til førsteforfattar.

3.3 Oppgåver og databehandling

Oppgavesettet var sett saman av ei hovudoppgåve, ei tilleggsoppgåve og eit spørjeskjema. For å ikkje påverka deltakarane forma me alle instruksane på bokmål. I hovudoppgåva skulle studentane markera avvik frå gjeldande nynorskrettskriving i ein autentisk samanhengande tekst skriven av ein elev som gjekk tredje året på ein vidaregåande skule på Nordvestlandet og hadde nynorsk som sidemål.² Master- og lektorstudentane skulle dessutan foreslå korrekte former for det dei meinte var avvikande ordformer. Ordformer som dei var usikre på, og som dei hadde slått opp om dei hadde hatt tilgang til hjelpemiddel, skulle dei setta ring rundt. Me valde å bruka eitt og same Excel-ark for å registrera avvika i elevteksten og korrigeringane og markeringane som studentane gjorde i elevteksten. Avvika i elevteksten blei lagd inn vertikalt i venstrekolonnen *Ordform*, med éi ordform per celle. Me lokaliserte til saman 43 direkte avvik frå 2012-rettskrivinga i teksten, som var på 1025 ord, og som dermed hadde 4,2 avvik per 100 ord. Desse vil me heretter omtala som grunnleggande avvik, for å skilja dei frå avvik som har med inkonsekvens å gjera, og av desse var det tre avvik innan staving (**oppsumere*), 37 innan bøyging (**skrevet*) og tre innan leksikon (**hun*). I Excel-arket la me inn den korrekte skrivemåten rett til høgre for kvar av dei avvikande formene, i kolonnen *Må rettast*. Kvar student blei tildelt to kolonnar i Excel-arket. For kvar avvikande ordform i elevteksten registrerte me for det første om studenten hadde sett strek under eller ring rundt avviket, og for det andre om hen korrigererte det ved å setta inn korrekt ordform. Me registrerte også tilfelle der studenten hadde sett strek under eller ring rundt ordformer som er *innanfor* gjeldande nynorskrettskriving.

I tillegg til å undersøka kva studentane gjorde eller ikkje gjorde med dei 43 grunnleggande avvika, ønskte me som tidlegare nemnt å undersøka kva studentane gjorde i dei tilfella der det er inkonsekvens i elevteksten. Me fann tre typar inkonsekvens i teksten. Den eine gjeld staving (*fordo-*

2. Frå ein annan studie hadde me tilgang på tentamenssvara i nynorsk sidemål til alle elevane i ein 3.-klasse ved den nemnde vidaregåande skulen. Teksten som me valde ut, inneheldt eit relativt breitt utval av normavvik og ordformer med valfrie stave- og bøyingsmåtar, og me meinte såleis at han var godt eigna for føremålet vårt.

mane vs. *fridommen*), medan dei to andre gjeld bøyning av verb i infinitiv (*vera* vs. *vere, seie, gifte*) og av fleirtalsformer av substantiv (*tekstane* vs. *tekstene*). Medan dei grunnleggande avvika i staving, bøyning og leksikon bryt med sjølvne nynorskrettskrivinga, er den vekslande bruken av valfrie former innanfor ein og same tekst brot på konsekvensreglane i Språkrådet si *Rettleiing om konsekvent nynorsk* (2013). Me måtte derfor undersøka kva kvar enkelt student gjorde i desse tilfella. I og med at studentane skreiv for hand, var det elles nokså enkelt for dei å leggja inn kommentarar i margen, og me har registrert dei tilfella der studentane har skrivne «konsekvens» eller liknande, og dette vil bli kommentert i resultatdelen nedanfor.

Sidan studentane ikkje skulle bruka ordbøker eller andre hjelpemiddel, kan ein innvenda at oppgåva ikkje samsvarer med ein autentisk rettleiingssituasjon. Norsklærarar har jo tilgang til slike hjelpemiddel når dei korrigerer elevtekstar. Dette var likevel eit medvite metodisk val frå vår side fordi me ønskte å undersøka den parate nynorsk- og normrettleiingskompetansen til studentane. Det er jo gjerne slik at norsklærarar har mange tekstar dei skal vurdera under tidspress, noko som kan føra til at dei ikkje tar seg tid til å slå opp ordformer som dei er usikre på. Dessutan bør dei kunna svara på rettskrivings spørsmål frå elevane på ståande fot i klasserommet.

Etter at studentane hadde gjennomført hovudoppgåva, fekk dei ei tilleggsoppgåve der dei skulle dei ta stilling til om eit utval førehandsopptilte ordformer var innanfor eller utanfor gjeldande rettskriving. Oppgåva inneheldt til saman 27 ordpar med både tillatne, valfrie og ikkje-tillatne former innan staving (*fyrst/først*) og bøyning (*gjester/gjestar*), og studentane skulle setta strek under dei formene som dei meinte var tillatne. Sidan me var interesserte i å kartlegga den generelle nynorskkompetansen til studentane, valde me ut det ein kan rekna som nokså høgfrequente ord, der mange av dei stod i den tidlegare nemnde brosjyren frå Språkrådet (2012) – jf. Tabell 1 nedanfor. I ein eigen seksjon skulle studentane setta strek under dei rette ordformene i tre setningar som inneheldt st-verb og i éi setning som inneheldt st-passiv. Svara på desse understrekingsoppgåvene blei talde som korrekte berre når studenten hadde sett strek under alle tillatne ordformer og ingen strek under ordformer som ikkje er tillatne, dvs. at studentane berre fekk poeng om dei hadde full kjennskap til kva for former som er tillatne og ikkje tillatne for kvart ordpar.

Til slutt skulle studentane kryssa av på eit spørjeskjema som omhandla eigenvurdering av nynorskkompetanse, normretteleingskompetanse og ordbokbruk, samtidig som dei fekk høve til å komma med frie innspel i eit kommentarfelt til slutt i spørjeskjemaet.

4 Resultat

Som me såg av læringsutbytteformuleringane i kapittel 2, skal studentane tileigna seg norm- og rettleiingskompetanse i bokmål og nynorsk. I dette kapittelet skal me først sjå nærmare på kor høg skår studentane fekk på tilleggsoppgåva der dei skulle setta strek under dei ordformene som er innanfor gjeldande nynorskrettskriving (4.1). Dette kan seia noko om nynorskkompetansen til studentane. Deretter skal me sjå nærmare på i kva grad studentane var i stand til å oppdaga og korrigera kvart av dei til saman 43 grunnleggjande avvika i den nemnde elevteksten, og på kva for markeringar studentane gjorde i samband med inkonsekvens i teksten. I denne delen skal me også sjå nærmare på ordformene som studentane sette ring rundt, som då indikerer at dei er usikre på om den aktuelle ordforma er innanfor eller utanfor nynorskrettskrivinga, og dessutan på avviksmarkeringane som studentane gjorde på ordformer i teksten som er innanfor nynorskrettskrivinga (4.2). Dette kan seia noko om både nynorskkompetansen og normretteleingskompetansen til studentane. Til slutt skal me jamføra denne dokumenterte kompetansen med den eigenrapporterte kompetansen til studentane, slik denne kjem fram av spørjeskjemaet som dei skulle svara på (4.3). Samla sett meiner me dette kan gi grunnlag for å svare på forskingsspørsmåla som me stilte opp innleingsvis, og som me etter ein presentasjon av nokre overordna tendensar svarer på i kapittel 5 nedanfor.

4.1 Presentasjon av generell nynorskkompetanse

I tilleggsoppgåva skulle altså studentane setta strek under alle ordformene som dei meinte var innanfor nynorskrettskrivinga av 2012. I Tabell 1 nedanfor presenterer me ordpara i oppgåva saman med prosentdelen av korrekte svar. Svara blei talde som korrekte berre når studenten hadde sett strek under alle tillatne former og ingen strek under former som ikkje er tillatne, dvs. at studentane berre fekk poeng om dei hadde full kjennskap til kva for former som er tillatne og ikkje tillatne for kvart ordpar.

Tabell 1 Prosentdel korrekte svar for kvart ordpar i understrekningsoppgåva (n=31³)

Ordpar (her med understreking i samsvar med norma)	Prosentdel korrekte svar
fleire <u>elvar</u> /elver	12,9 %
gjester/ <u>gjestar</u>	12,9 %
mulig/ <u>mogeleg</u> /mogleg/muleg	32,3 %
ungdomen/ <u>ungdommen</u>	32,3 %
ringje/ <u>ringe</u> /ringja/ringa	38,7 %
<u>åtgang</u> /adgang	41,9 %
Han <u>skremte</u> /skremde meg	45,2 %
eit <u>ope</u> /opi/ <u>opent</u> hus	48,4 %
mange tepper/ <u>teppar</u> / <u>teppe</u>	51,6 %
fortelle/ <u>fortelje</u>	54,8 %
Dei meinar/ <u>meiner</u>	58,1 %
<u>barn</u> /born	58,1 %
ein lest/ <u>lesen</u> brosjyre	58,1 %
<u>fyrst</u> /først	61,3 %
<u>hamn</u> /havn	61,3 %
<u>ven</u> /venn	61,3 %
<u>syster</u> /søster	64,5 %
<u>laurdag</u> /lørdag	64,5 %
<u>verda</u> /verden	67,7 %
ei opa/ <u>open</u> bok	67,7 %
<u>ljøs</u> /lys	71,0 %
Han <u>søv</u> /sover	71,0 %
<u>val</u> /valg	71,0 %
<u>draum</u> /drøm	77,4 %
har <u>kome</u> /komt	77,4 %
<u>kjærleg</u> /kjærlig	90,3 %
<u>særleg</u> /særilig	100,0 %

Tabell 1 avdekkar at det er stor skilnad i graden av normtryggleik mellom studentane ved dei ulike ordpara. Medan nesten alle studentane svarer i samsvar med rettskrivinga når det gjeld adjektiv med *-leg*, ser me at veldig

3. Éin av dei i alt 33 studentane som tok del i studien, svarte ikkje på denne oppgåva. Ein annan student sette strek under enten alle eller ingen ordformer for kvart ordpar, noko som har fått oss til å rekna med at hen misforstod oppgåva. Derfor er det 31 oppgavesvar på denne delen av undersøkinga. Dessutan var det slik at ein og annan student hadde late vera å setta strek ved nokre av ordpara, noko som forklarar korfor summen ikkje alltid blir n=31 i gjennomgangen nedanfor.

få kjenner til at to utvalde substantiv har valfri bøyning. Berre fire av dei i alt 33 studentane (12,9 %) strekar under både *elvar* og *elver*, medan fire andre studentar (12,9 %) strekar under både *gjester* og *gjestar*, trass i at alle desse formene er innanfor rettskrivinga. Når me ser på dei resterande svara for desse ordpara, strekar 14 studentar berre under *elvar* og 13 studentar berre under *elver*, medan heile 22 studentar berre strekar under *gjestar* og berre fire studentar berre strekar under *gjester*.

Vidare ser me at berre ti av studentane (32,3 %) veit at både *mogleg* og *mogeleg* er tillatne former, som dei einaste for dette leksemet. Av dei studentane som ikkje visste dette, strekar 14 studentar berre under *mogleg*, medan sju studentar strekar under kombinasjonar av ordformer som ikkje er tillatne.

Det er også berre ein knapp tredjedel av studentane (32,3 %) som kjenner til at ein fritt kan velja mellom enkel og dobbel *m* i *ungdomen/ungdommen*. Det er nemleg 13 studentar som berre strekar under *ungdomen*, og åtte studentar som berre strekar under *ungdommen*.

Ikkje meir enn tolv av studentane (38,7 %) veit at det er full valfridom mellom alle dei fire førehandsoppstilte formene av leksemet *ringja*. Mellom dei som ikkje veit det, er det klart flest som har kryssa av for *ringe*, altså e-infinitiv utan *-j-*, medan færrest har kryssa av for *ringa*, altså a-infinitiv utan *-j-*.

For ordpara me har sett på til no, er det altså eit mindretal av studentane som kjenner til (den fulle) valfridomen i rettskrivinga. Når det derimot gjeld leksemet *åtgang/adgang*, svarer så mykje som tolv av studentane (38,7 %) at begge formene er tillatne, medan 13 av studentane (41,9 %) veit at *åtgang* er den einaste tillatne forma av dette leksemet.

Det er 14 studentar (45,2 %) som veit at det er valfridom mellom *skremte* og *skremde*. Når me ser på svara frå dei studentane som ikkje kjenner til denne valfridomen, er det 13 studentar som strekar under *skremde*, og fire studentar som strekar under *skremte*.

Nesten halvparten av studentane (48,4 %) veit at det er valfridom mellom adjektivformene *ope* og *opent* i samband med ubunden form eintal av inkjekjønnsord, og at forma *opi* ikkje er tillaten. To studentar strekar under alle dei tre formene. Mellom studentane som trur at det berre er éi tillaten form, er det åtte som har kryssa for *opent*, og seks som har kryssa av for *ope*.

Vel halvparten av studentane (51,6 %) vel det einaste korrekte alternativet av inkjekjønnsordet *teppe* i ubestemt form fleirtal, altså *teppe*. Ti

studentar strekar berre under *tepper*, medan tre studentar berre strekar under *teppar*.

17 studentar (54,8 %) strekar berre under *fortelje* i ordparet *fortelle/fortelje*. Dei resterande 14 studentane strekar under begge skrivemåtane, noko som indikerer at desse studentane ikkje veit at *fortelje* er eit j-verb.

For kvart av dei tre neste ordpara er det 18 studentar (58,1 %) som svarer i samsvar med rettskrivinga. Av dei som ikkje veit at *meiner* er eineform, er det seks studentar som berre strekar under *meinar*, medan fem studentar strekar under begge alternativa. Utanom dei som kjenner til at det er full valfridom mellom *barn* og *born*, er det ni studentar som berre vel *barn*, og fire som berre vel *born*. Av dei studentane som ikkje veit at *lesen* er eineform, strekar seks av studentane under berre *lest*, og like mange strekar under både *lest* og *lesen*.

Dei tre neste ordpara gjeld staving, og for kvart av desse er det 19 studentar (61,3 %) som svarer i samsvar med rettskrivinga. Utanom dei som kjenner til at det er valfridom mellom *fyrst* og *først*, er det seks studentar som berre strekar under *først*, og fem som berre strekar under *fyrst*. Av dei som ikkje veit at *hamn* er den einaste tillatne stavemåten for dette leksemet, strekar seks studentar berre under *havn*, medan like mange strekar under både *hamn* og *havn*. Utanom studentane som kjenner til valfridomen mellom *ven* og *venn*, er det sju studentar som strekar under forma med enkel *n*, medan fire strekar under forma med dobbel *n*.

Det er 20 studentar (64,5 %) som strekar korrekt under begge alternativa i ordparet *syster/søster* og berre under *laurdag* i ordparet *laurdag/lørdag*. Derimot strekar sju studentar berre under *syster*, medan to studentar berre strekar under *søster*. Éin student strekar berre under *lørdag*, medan ti studentar strekar under begge alternativa i dette ordparet.

Litt over to tredjedelar av studentane (67,7 %) svarer i samsvar med rettskrivinga på kvart av ordpara *verda/verden* og *opa/open*, altså *verda* og *open*. Det er få som vel alternativa som ligg utanfor rettskrivinga som einaste form: Éin student har berre streka under *verden*, medan tre studentar har berre streka under *opa*. Derimot er det høvesvis ni og fem studentar som strekar under begge formene på kvart av dei to ordpara.

Så mykje som 22 studentar (71,0 %) svarer i samsvar med rettskrivinga på kvart av dei tre neste ordpara. Dei to første av desse gjeld staving. Utanom dei som kjenner til at det er valfridom mellom *ljøs* og *lys*, strekar fem av studentane berre under *ljøs*, medan fire berre strekar under *lys*.

Av dei studentane som ikkje veit at *val* er den einaste tillatne forma av dette leksemet, strekar to berre under *valg*, medan sju strekar under begge formene. Det tredje ordparet gjeld presens av sterke verb, og her sette me opp formene *søv/sover* som alternativ. Alle dei ni studentane som ikkje veit at *søv* er einaste tillatne bøyingsform, strekar under begge alternativa.

For kvart dei to neste ordpara er det meir enn tre fjerdedelar av studentane (77,4 %) som svarer i samsvar med rettskrivinga, dvs. at *draum* og *kome* er dei einaste tillatne formene for desse ordpara. Sju av studentane strekar under både *draum* og *drøm*, medan seks strekar under både *kome* og *komt*.

Som nemnt innleiingsvis skårar studentane aller høgst når det gjeld adjektiv med *-leg*, då heile 28 av studentane (90,3 %) veit at *kjærleg* er den einaste tillatne forma for dette leksemet, og alle studentane veit at *særleg* er den einaste tillatne forma for dette leksemet.

Ein overordna tendens er at studentane som gruppe jamt over skårar høgare på dikotomiske ordpar der den eine ordforma er innanfor rettskrivinga, medan den andre ikkje er det, enn på ord med fleire oppstilte alternativ og fleire godkjende former. Til dømes er det slik at medan over tre fjerdedelar av studentane (77,4 %) veit at berre *har kome* (presens perfektum) og *draum* er innanfor rettskrivinga, og så mykje som 71,0 % av studentane veit at det same gjeld for *søv* (presens) og *val*, er det under ein tredjedel av studentane (32,3 %) som veit at både *mogeleg* og *mogeleg* er innanfor, medan *muleg* og *mulig* er utanfor rettskrivinga, og ikkje meir enn 38,7 % av studentane som veit at alle dei fire oppstilte formene av leksemet *ringja* er tillatne. Det siste peikar i retning av at studentane i liten grad kjenner til den systematiske valfridomen i infinitiv og valfri -j- etter velar konsonant.

Eit rettskrivingsområde som ikkje har blitt så godt undersøkt i rettskrivingsstudiar, og som me derfor ønskte å undersøka hos lektor- og masterstudentane, er bøying av st-verb og bruk av st-passiv. St-verb er ei gruppe høgfrekvente verb som i nynorsk skal ha endinga *-st* i alle former, men som det likevel er nokså innfløkte reglar for korleis ein skal bøya i dei ulike formene, mellom anna ved at det går eit skilje mellom sterke (*finst*, pres.) og svake (*synest*, pres.) verb, og ved at det går eit anna skilje mellom (svake) e-verb (*møtest*, pres.) og a-verb (*kastast*, pres.), medan det på bokmål berre blir brukt *-es* i presens i alle kategoriar. Når det gjeld st-passiv, er det slik at nynorskrettskrivinga føreset eit modalt hjelpeverb

saman med st-forma (Dette brevet *skal kastast*), medan bokmålsrettskrivinga ikkje krev slikt hjelpeverb (Dette brevet (*skal*) *kastes*). I ein eigen seksjon i tilleggsoppgåva som inneheldt fire ulike setningar, skulle studentane ta stilling til om ulike skrivemåtar av dei tre st-verba *møtast*, *snakkast*, *kjennast* er innanfor eller utanfor nynorskrettskrivinga, medan dei i den siste setninga skulle ta stilling til om ulike skrivemåtar av verbet *senda* i passiv var innanfor eller utanfor nynorskrettskrivinga. For at ein gitt student skulle få poeng på ei setning, stilte me krav om at hen måtte streka under den eine korrekte skrivemåten, og berre den. Det var 28 studentar som svarte på minst éi av setningane, og i Tabell 2 nedanfor presenterer me prosentdelen av studentane som fekk poeng på kvar av dei fire setningane i denne seksjonen.

Tabell 2 Prosentdel korrekte svar for setningar med st-verb og setning med st-passiv (n=28⁴)

Ordformer (her med understreking i samsvar med norma)	Skår
Vi snakkes/ <u>snakkas</u> / <u>snakkest</u> / <u>snakkast</u> !	67,9 %
Kari og Ola møtes/ <u>møtas</u> / <u>møtest</u> / <u>møtast</u> kvar tysdag.	10,7 %
Dette kjennes/ <u>kjennas</u> / <u>kjennest</u> / <u>kjennst</u> / <u>kjennast</u> bra.	7,1 %
Søknaden sendes/ <u>sendas</u> / <u>sendast</u> / <u>skal sendast</u> på e-post.	46,4 %

Når det gjeld st-verba, viser Tabell 2 at så mykje som to tredjedelar av studentane (67,9 %) visste at *snakkast* var den einaste korrekte av dei fire førehandsopplagte skrivemåtene, medan berre høvesvis tre (10,7 %) og to (7,1 %) studentar visste at *møtest* og *kjennest* var dei einaste korrekte formene av desse st-verba. Nærmare analysar avdekkjer at heile 23 av studentane (82,1 %) trudde at skrivemåten *møtast* var korrekt presensform for det andre verbet (i kombinasjon med ei av dei andre formene ifølgje seks av desse studentane), medan dei uriktige svara fordelte seg meir jamt på dei tre skrivemåtene *kjennes*, *kjennst* og *kjennast* for det siste verbet. Vel ein tredjedel av studentane strekar under to eller tre former. Vidare avdekkjer Tabell 2 at knapt halvparten av studentane (46,4 %) visste at skrivemåten *skal sendast* var den einaste korrekte av dei fire førehands-

4. Me trur at éin av studentane misforstod oppgåva fordi hen sette strek under enten alle eller ingen ordformer for kvart ordpar. Ein annan student svarte ikkje på denne oppgåva. Derfor er det 28 oppgåvesvar her.

oppstilte skrivemåtane av st-passiv for dette verbet. For sjølv om heile 24 av studentane hadde streka under denne (korrekte) skrivemåten, hadde elleve av desse studentane også streka under ein eller fleire av dei andre (ukorrekte) skrivemåtane, som alle dessutan mangla hjelpeverket framføre seg. Samla sett indikerer desse resultatata at studentane ikkje har tilstrekkeleg grammatisk kompetanse til å skilja mellom ulike grupper verb. Til dømes viser understrekingane på dei to første st-verba at det store fleirtalet av studentane ikkje skil mellom a-verb (*snakkast*) og e-verb (*møtest*), eller kanskje meir presist: at dei fleste studentane trur at e-verb skal bøyast som a-verb. Berre éin student fekk full skår på denne deloppgåva, det vil seia at hen sette strek under *møtest*, *snakkast*, *kjennest* og *skal sendast*, og berre desse skrivemåtane. Den same studenten fekk elles 23 av 31 moglege poeng på heile understrekingsoppgåva, noko som gav hen tredje beste poengsum av alle studentane på tilleggsoppgåva. Me kan leggja til at denne studenten også ligg i det øvre sjiktet når det gjeld skår på hovudoppgåva, og at hen vurderer nynorskkompetansen sin som ganske god og synest det er nokså lett å korrigera andre sine tekstar. Med dette skal me sjå nærmare på resultatata av hovudoppgåva, der studentane altså skulle korrigera den nemnde elevteksten.

4.2 Presentasjon av nynorskkompetanse og normretteiingskompetanse

I dette delkapittelet granskar me nynorskkompetansen og normretteiingskompetansen til master- og lektorstudentane ved å analysera evnene deira til å oppdaga og korrigera normavvik og inkonsekvens i elevteksten. Til slutt i delkapittelet gjer me greie for korrigeringar som studentane har gjort på ordformer i elevteksten som er innanfor nynorskrettskrivinga, sidan også dette seier noko om kjennskapen deira til valfridomen i nynorskrettskrivinga av 2012.

4.2.1 Normavvik

Tabell 3 nedanfor viser avvika i elevteksten (kolonne 1), type avvik (kolonne 2), korrekt skrivemåte (kolonne 3), antal studentar som oppdaga og forsøkte å korrigera det aktuelle avviket (kolonne 4), andelen dette utgjer av alle studentane (kolonne 5), antal korrekte korrigeringar som blei gjord for det aktuelle avviket (kolonne 6), andelen desse utgjer av alle forsøka (kolonne 7) og antal markeringar for ordbokkonsultasjonar (kolonne 8). Tabellen er sortert etter kolonne 4, det vil seia etter antal studentar som oppdaga og forsøkte å korrigera avvika.

AGNES WIGESTRAND HOFTUN OG STIG J. HELSET

Tabell 3 Oversikt over avvika innan staving, bøying og leksikon i elevteksten saman med antal forsøk på korrigeringar og antal korrekte korrigeringar med tilhøyrande andelar (n=33)

Avvik i teksten	Type avvik	Korrekt skrivemåte	Antal studentar som forsøkte å korrigere	Andel forsøk av alle studentar	Antal korrekte korrigeringar	Andel korrekte korrigeringar av alle forsøk	O
openbart	staving	openbert	0	0,0 %	0	0,0 %	1
giftemål	staving	giftarmål	1	3,0 %	0	0,0 %	1
ein (moglegheit)	bøying	ei	2	6,1 %	2	100,0 %	0
vaner	bøying	vanar	2	6,1 %	2	100,0 %	5
oppsumere	staving	oppsummere	3	9,1 %	3	100,0 %	4
foran	leksikon	framfor framføre føre	3	9,1 %	3	100,0 %	0
følgjar	bøying	følgjer fylgjer	5	15,2 %	4	80,0 %	5
visar	bøying	viser syner	5	15,2 %	5	100,0 %	1
rester	bøying	restar	5	15,2 %	5	100,0 %	2
verker	bøying	verkar	6	18,2 %	4	66,7 %	4
høyrar	bøying	høyrer	6	18,2 %	6	100,0 %	1
verkemidlar	bøying	verkemiddel	7	21,2 %	5	71,4 %	2
sin (nød)	bøying	si	7	21,2 %	7	100,0 %	1
ein (form)	bøying	ei	7	21,2 %	7	100,0 %	0
lik	bøying	like	7	21,2 %	7	100,0 %	1
ein (kjønnsrolle)	bøying	ei	8	24,2 %	8	100,0 %	1
finner	bøying	finn	9	27,3 %	9	100,0 %	3
følar	bøying	føler	9	27,3 %	9	100,0 %	3
hendar	bøying	hender skjer	9	27,3 %	9	100,0 %	9
undertitler	bøying	undertitlar	9	27,3 %	9	100,0 %	4
giftes	bøying	giftast gifte seg bli giftinga bort	10	30,3 %	8	80,0 %	8
ein (oppløysing)	bøying	ei	10	30,3 %	10	100,0 %	0
forskjellig	bøying	forskjellige ulike	11	33,3 %	3	27,3 %	2
sutte	bøying	sett	12	36,4 %	3	25,0 %	22
fortsett	leksikon	framleis	12	36,4 %	4	33,3 %	6
skrevet	bøying	skrive	12	36,4 %	6	50,0 %	5
tiden	bøying	tida	12	36,4 %	11	91,7 %	1
ein (endring)	bøying	ei	12	36,4 %	12	100,0 %	1
sin (tid)	bøying	si	12	36,4 %	12	100,0 %	0
kontraster	bøying	kontrastar kontrast	12	36,4 %	12	100,0 %	3

NYNORSKKOMPETANSE OG NORMRETTELEIINGSKOMPETANSE

ein (jente)	bøying	ei	13	39,4 %	13	100,0 %	0
skrevet	bøying	skreven	14	42,4 %	8	57,1 %	7
visar	bøying	viser syner	15	45,5 %	15	100,0 %	3
innehald	bøying	inneheld	16	48,5 %	14	87,5 %	0
finnar	bøying	finn	16	48,5 %	16	100,0 %	1
giftet	bøying	gifta	16	48,5 %	16	100,0 %	3
sin (mor)	bøying	si	16	48,5 %	16	100,0 %	1
svekket	bøying	svekt svekte	17	51,5 %	0	0,0 %	5
skrevet	bøying	skreven	19	57,6 %	9	47,4 %	11
finnar	bøying	finn	21	63,6 %	20	95,2 %	4
hun	leksikon	ho	22	66,7 %	22	100,0 %	0
ein (kvinne)	bøying	ei	22	66,7 %	22	100,0 %	0
eit (dobbelmoral)	bøying	ein	24	72,7 %	24	100,0 %	1

For å kunna gi god rettskrivingsrettleiing på ein tekst må ein for det første oppdaga normavvika i teksten. Tabell 3 viser at det er stor variasjon i kor mange av studentane som legg merke til og forsøker å korrigera dei ulike avvika i elevteksten. Medan ingen av studentane legg merke til den avvikande forma **openbart*, legg nesten tre fjerdedelar av studentane (72,7 %) merke til avvikande kjønn på den ubundne artikkelen i nominalfrasen **eit dobbel moral*. I spennet mellom desse to ytterpunktta finn me til dømes at berre 15,2 % av studentane oppdagar at eleven har bøygd e-verba *følgja* og *visa* som a-verb i presens (**følgjar*, **visar*), og at ikkje meir enn 27,3 % oppdagar at hen (også) har bøygd e-verba *føla* og *henda* som a-verb i presens (**følar*, **hendar*). Me merkar oss at den manglande evna til å oppdaga e-verb som feilaktig er bøygd som a-verb, korresponderer med analysane av understrekingssoppgåva som viste at dei fleste studentane trur at e-verb skal bøyast som a-verb. Avvika i elevteksten som er nemnde her, er døme på noko av det som Søyland (2001: 8, 12) kallar «hypernynorsk», og som ho slår fast er temmeleg høgfrequente i tekstar skrivne særleg av elevar med nynorsk som sidemål, men også av elevar med nynorsk som hovudmål. I elevteksten finn me også fleire døme på avvik som går i motsett lei, mellom anna ved at eleven har brukt bokmålsformer i bøying av hankjønnsst substantiv og sterke verb. Berre høvesvis 6,1 %, 15,2 %, 27,3 % og 36,4 % av studentane legg merke til at ordformene **vaner*, **rester*, **undertitler* og **kontraster* avvik frå substantivbøyinga i nynorsk, medan berre 27,3 % legg merke til at ordforma **finner* avvik frå verbbøyinga i nynorsk. Ifølge Søyland (2001: 9) er også dette høgfrek-

vente avvik i tekstar skrivne både av elevar med nynorsk som sidemål og av elevar med nynorsk som hovudmål.

Andre døme på avvikande ordformer som ein relativt liten andel av studentane legg merke til, finn me i to adjektiv som skulle ha vore samsvarsbøygd i fleirtal. Berre sju av studentane (21,2 %) legg merke til at **lik* avvik frå rettskrivinga fordi det ikkje er samsvarsbøygd. Så pass mykje som elleve studentar (33,3 %) har markert ordforma **forskjellig*, som manglar samsvarsbøying, men berre tre av desse har korrigert korrekt til *forskjellige* eller *ulike*, medan dei åtte andre har korrigert til **forskjelleg(e)*.

Vidare finn me som tidlegare nemnt tre avvik innanfor leksikon i elevteksten. Berre tre av studentane (9,1 %) oppdagar ordet **foran*, som ikkje er tillate i nynorsk, medan ikkje meir enn tolv av studentane (36,4 %) oppdagar ordet **fortsett*, som ikkje er tillate som adverb i nynorsk. Derimot legg så pass mange som 22 av studentane (66,7 %) merke til at ordet **hun* ikkje er tillate i nynorsk, og alle desse korrigerer dette ordet korrekt til *ho*.

Det er også over halvparten av studentane (51,5 %) som legg merke til at partisippforma **svekket* avvik frå rettskrivinga. Men når ein skal gi rettleiing på rettskriving, er det ikkje nok å oppdaga avvika i teksten og setta strek under dei. Ein bør også kunna setta inn korrekt ordform. Derfor undersøkte me også, som allereie nemnt, i kva grad studentane var i stand til å setta inn korrekt ordform for avvika dei oppdaga i elevteksten, og på dette feltet gjekk det ikkje så bra når det gjaldt leksemet *svekka*. Alle dei 17 studentane som oppdaga avviket, foreslo nemleg **svekka* som korrekt ordform, noko som ikkje er i samsvar med rettskrivinga. I elevteksten står nemleg partisippet til eit substantiv i fleirtal, og sidan verbet *svekka* er eit e-verb, er det rett nok valfritt om ein vil samsvarsbøya det eller ikkje, altså *svekt* eller *svekto*, men **svekka* er ikkje tillate. Det skal likevel leggst til at fem studentar set ring rundt forma **svekket*, noko som indikerer at dei er usikre på bøyinga av dette leksemet, og at dei derfor ville ha slått det opp i ordboka om dei hadde hatt moglegheit til det.

Ei anna avvikande partisippform i teksten som ein relativt stor del av studentane oppdagar, er **skrevet*, som i nynorsk skal vera samsvarsbøygd med substantivet som verbet står til. Denne ordforma førekjem tre ulike stader i teksten, og høvesvis 36,4 %, 42,4 % og 57,6 % av studentane oppdagar kvart av desse avvika. Derimot er det svakare resultat når det kjem til innsetting av korrekt samsvarsbøygd ordform. Det er nemleg berre

seks studentar som korrigerer alle tre førekomstane, og berre to av desse igjen får poeng for alle tre, ved å korrekt korrigerer det eine avviket til *skrive* og dei to andre til *skreven*. Dei andre studentane som oppdagar desse avvika, foreslår enten *skrive* eller *skreven* i alle tre tilfella. Det må leggjast til at så mykje som høvesvis fem, sju og elleve studentar set ring rundt dei tre førekomstane av **skrevet* i elevteksten. Til samanlikning kjem tolv av studentane (36,4 %) med alternative ordformer for partisippforma **sutte*, og berre tre av desse skriv inn den korrekte forma *sett*, medan dei andre forslaga er **satt*, **sotte* og **sette*. Her må det leggjast til at så mykje som 22 av dei 33 studentane (66,7 %) set ring rundt dette leksemet. Samla sett indikerer dette høg grad av normutryggleik mellom studentane når det kjem til bøying av partisippformer.

I førre delkapittel såg me at ein stor del av studentane har problem med å velja korrekte st-former i nynorsk, særleg i presensformer av e-verb. I elevteksten var det berre éi passivsetning: «Handlinga i *Forrådt* dreier seg om at Aurora får vite på bryllaupsdagen sin at ho skal giftes». Ti av studentane (30,3 %) veit at **giftes* ikkje er tillate i nynorsk, og åtte av desse igjen (80,0 %) korrigerer setninga i samsvar med norma. Dei åtte korrekte forslaga fordeler seg mellom *giftast*, *bli gift bli gifta bort* og *gifte seg*, medan to studentar foreslår **giftas* og **gifte*. Åtte andre studentar hadde slått opp ordforma, sjølv om ordboka ikkje er rett hjelpemiddel i slike tilfelle (Hoftun 2022: 532–533), medan så mykje som 15 studentar (45,5 %) ikkje legg merke til avviket i det heile tatt.

4.2.2 Avvik knytte til konsekvens i val av variantar

Sjølv om nynorskskrivarar i hovudsak står fritt til å velja mellom og kombinera eit stort antal valfrie former, finst det som me såg i kapittel 2.3, nokre reglar om konsekvens (Språkrådet 2013). I dette avsnittet skal me sjå nærmare på korleis studentane handterer bruken av nokre i utgangspunktet valfrie ordformer i elevteksten som kvar for seg er innanfor rettskrivinga, men som inneber brot på konsekvensreglane fordi to ulike valfrie former av det same leksemet blir brukte innanfor den same teksten. Som me såg i kapittel 2.3, er det krav til konsekvens når det gjeld staving og bøying av enkeltord, infinitiv, enkel eller dobbel m og samsvarsbøying av perfektum partisipp. Det er avvika i dei tre førstnemnde kategoriane me konsentrerer oss om nedanfor.

Med omsyn til enkeltord er det i elevteksten ni førekomstar som høyrer til leksemet *tekst*, høvesvis *teksten*, *tekstane*, *tekstene*, *tekster*, *tekstene*,

tekstane, teksten, tekstene og *tekstane*. Nesten to tredjedelar av studentane (60,6 %) markerer minst éin av dei og foreslår endringar. Berre to av dei korrigerer alle dei fire førekomstane av hokjønn til hankjønn. Den eine av desse studentane skriv dessutan «konsekvens» i marginen, medan ein annan student, som har korrigert to av førekomstane, skriv «pga. samsvar med «teksten»» og «samsvar» ved sida av desse korrigeringane. Fem studentar korrigerer tre av dei fire førekomstane av hokjønn til hankjønn. Alt i alt er det berre fire enkeltrettingar i motsett retning, altså frå hankjønn til hokjønn. Me har berre eitt tilfelle der ein person rettar *teksten* til *teksta*, som er den første førekomsten av dette leksemet. Denne studenten gjer ikkje noko med dei andre førekomstane. Så mange som 13 studentar gjer ingen korrigeringar i tilknytning til dette leksemet.

Det er gjennomgåande brukt e-infinitiv i elevteksten, utanom i eitt tilfelle der eleven har skrivne *vera*. Berre tre studentar (9,1 %) markerer *vera* som avvik og foreslår *vere* i staden for. Den eine av desse legg til «bruke e-infinitiv ellers» i marginen. Det er dessutan slik at éin av førekomstane av *vere* i elevteksten blir korrigert til *vera* av éin av studentane. Den same studenten gjer fleire slike endringar: *seie* > *seia*, *gjere* > *gjera*.

Vidare er det slik at eleven éin stad i teksten skriv *fordomane* og ein annan stad, ikkje lenge etter, *fridommen*. Ikkje meir enn sju studentar (21,2 %) markerer eitt eller begge desse orda. To av dei korrigerer *fridommen* til *fridomen*, medan dei to andre korrigerer *fordomane* til *fordomane*, som altså begge er i samsvar med konsekvensreglane. Ein annan student endrar merkeleg nok kvar av dei to variantane til den andre varianten, slik at det som utgangspunktet var inkonsekvens, blir ein ny inkonsekvens. I tillegg foreslår ein annan student *fridomm* og ein tredje student *fordommene*, som begge er avvik frå rettskrivinga. Her må det leggest til at sju av studentane set ring rundt ei av eller begge dei nemnde ordformene, noko som indikerer at dei er usikre på om dei er innanfor eller utanfor rettskrivinga eller i tråd med konsekvensreglane.

4.2.3 Ordformer innanfor norma som studentane oftast korrigererte

I den nemnde datamatriza registrerte me alle korrigeringane studentane har gjort i elevteksten, også korrigeringar av ordformer som er innanfor nynorskrettskrivinga. I dette delkapittelet skal me sjå nærmare på kva for korrekte ordformer som hyppigast blei korrigererte, og kva studentane foreslår i staden for desse. Nesten halvparten av studentane (45,5 %) korrigerer *bilde* til *bilete*, trass i at dette er valfrie former i rettskrivinga. Sam-

tidig var det berre fire studentar som hadde slått det opp. Litt over ein fjerdedel av studentane (27,3 %) meiner at *sympatifølelse* ikkje kan brukast på nynorsk og foreslår *sympatikjensle* eller *kjensle av sympati* i staden, trass i at *følelse* og *kjensle* er jamstilte former i rettskrivinga. Vidare blir *da* korrigerert til *då* av nesten ein fjerdedel av studentane (24,2 %), trass i at det er full valfridom også mellom desse to formene. Det var to førekomstar av verbforma *ynsker* i elevteksten, og desse korrigerer sju av dei 33 studentane (21,2 %), trass i at denne forma er ei av fire valfrie presensformer av dette verbet. Fem av desse studentane korrigerer begge førekomstane. Tre av dei foreslår *ynskjer*, medan dei to andre foreslår *ønsker*. To studentar korrigerer berre den første førekomsten, og då til *ynskjer*, medan éin student berre korrigerer den andre førekomsten, også det til *ynskjer*, før hen endar opp med å streka over heile korrigeringa. Verbet *gi* har heile sju førekomstar (presens og infinitiv) i elevteksten. To studentar korrigerer éin eller fleire av førekomstane til *gje(v)*, noko som for så vidt også er korrekte former, men likevel unødvendige korrigeringar, medan fem studentar korrigerer til **gje(r)*, som altså er utanfor nynorskrettskrivinga for dette leksemet.

4.3 Dokumentert kompetanse samanhalde med eigenrapportert kompetanse

I dette delkapittelet presenterer me studentane sine individuelle poengsummar på hovudoppgåva og på tilleggsoppgåva i eitt og same diagram, før me samanliknar desse resultatata med den eigenrapporterte nynorsk-kompetansen slik han kjem fram av resultatata frå spørjeskjemaet som studentane svarte på. Når det gjeld hovudoppgåva, klarer den beste studenten å korrigerer så mykje som 35 av dei i alt 43 avvika i elevteksten (81,4 %) i samsvar med nynorsknorma, medan dei to svakaste studentane berre klarer å korrigerer to av avvika (4,5 %) i samsvar med nynorsknorma. Gjennomsnittleg greier studentane å korrigerer 11,7 av dei 43 avvika i elevteksten i samsvar med nynorskrettskrivinga. Det betyr at studentane i gjennomsnitt berre oppdagar litt over ein fjerdedel (27,2 %) av avvika i teksten. Når det gjeld tilleggsoppgåva, oppnådde den beste studenten heile 26 av 31 moglege poeng (83,8 %), medan den svakaste studenten ikkje oppnådde meir enn 8 poeng (25,8 %). Gjennomsnittsskåren ligg på 15,7 av 31 moglege poeng på tilleggsoppgåva, noko som betyr at studentane i gjennomsnitt svarer korrekt på halvparten (50,6 %) av dei førehandsoppstilte ordformene som dei skulle ta stilling til. Samla sett skårar altså studentane klart høgre på tilleggsoppgåva enn på hovudoppgåva.

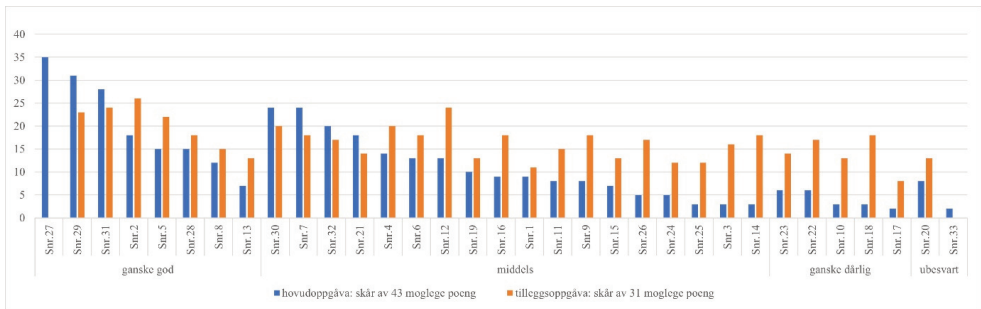


Diagram 1 Studentane grupperte etter eigenvurdert nynorskkompetanse med individuelle poengsummar på hovudoppgåva og på tilleggsoppgåva (n=33)⁵

Maksimal samla poengsum for begge oppgåvene var 75, og snittet for heile studentgruppa ligg på 27,5, noko som svarer til 36,6 %. Lat oss no samanhalda denne dokumenterte kompetansen med den eigenrapporterte nynorskkompetansen hos studentane.

I Diagram 1 har me gruppert studentane som tok del i studien, etter korleis dei vurderte eigenkompetansen i nynorsk, samtidig som diagrammet viser antal poeng kvar einskild student fekk på hovudoppgåva og på tilleggsoppgåva.

Spørsmålet «Hvordan vurderer du din egen nynorskkompetanse?» har følgjande fem svaralternativ: «svært god», «ganske god», «middels», «ganske dårlig» og «svært dårlig». Ingen av studentane kryssar av for alternativene «svært god» eller «svært dårlig», og dessutan er det to studentar som ikkje svarer på dette spørsmålet. Åtte av studentane (25,8 %) som svarer på spørsmålet, vel «ganske god», medan 18 studentar (58,0 %) vel «middels» og fem studentar (16,1 %) vel «ganske dårlig».

Diagram 1 indikerer at det samla sett er ein korrelasjon mellom eigenrapportert nynorskkompetanse og skår på dei to oppgåvene. Dersom me går til grunnlagstala, viser det seg at gjennomsnittsskåren for dei som rapporterer om «ganske god» nynorsk eigenkompetanse, er klart høgere (20,1 i hovudoppgåva og 17,6 i tilleggsoppgåva) enn gjennomsnittsskåren for dei som rapporterer om «middels» nynorsk eigenkompetanse (10,9 i hovudoppgåva og 16,3 i tilleggsoppgåva), som igjen er noko høgere enn gjennomsnittsskåren for dei som rapporterer om «ganske dårlig» nynorsk eigenkompetanse (4,0 i hovudoppgåva og 14,0 i tilleggsoppgåva).

5. Student nummer 27 og 33 svarte ikkje på tilleggsoppgåva.

Diagram 1 avdekker vidare ein overordna tendens der dei aller fleste av studentane som har svart «ganske god», og dei beste studentane som har svart «middels», skårar nokså likt på hovudoppgåva og på tilleggsoppgåva. Samtidig skårar dei fleste av studentane som har svart «ganske dårleg», og dei svakaste studentane som har svart «middels», klart dårlegare på hovudoppgåva enn på tilleggsoppgåva. Dessutan viser Diagram 1 at det er temmeleg store individuelle variasjonar i normtryggleik innanfor særleg dei to høgste rapporterte kompetansenivåa. Såleis finn me døme på studentar som vurderer nynorskkompetansen sin som «ganske god», men som likevel plasserer seg i det nedre sjiktet med omsyn til poeng både på hovudoppgåva og på tilleggsoppgåva. Motsett finn me også døme på studentar som vurderer nynorskkompetansen sin som berre «middels», men som likevel plasserer seg i det øvre sjiktet med omsyn til poeng på begge oppgåvene.

Diagram 1 avdekker at dei aller fleste studentane får høgre poengsum på tilleggsoppgåva enn på hovudoppgåva, trass i at det var mogleg å henta klart flest poeng på den sistnemnde oppgåva. Dermed er også gjennomsnittsskåren klart høgre på tilleggsoppgåva enn på hovudoppgåva, som me såg ovanfor. Dette er heller ikkje overraskande, sidan ein kan gå ut frå at det er lettare å velja korrekte former mellom førehandsoppstilte ordformer enn å først avdekka avvikande former i ein tekst, for så å skulla korrigera avvika til korrekt form. Lat oss derfor til slutt i denne sekvensen sjå nærmare på kor lett eller vanskeleg studentane synest det er å korrigera andre sine tekstar på nynorsk, noko som går fram av Diagram 2 nedanfor.

"Hvor lett eller vanskelig synes du det er å vite hva som er rett nynorsk når du skal korrigere andre sine tekster?"

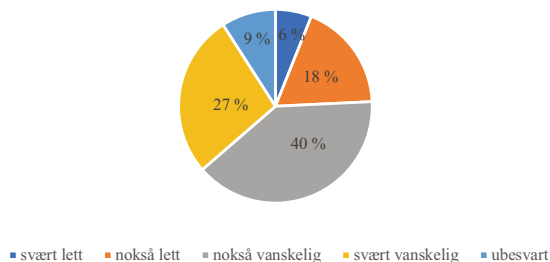


Diagram 2 Oversikt over studentane sine svar på spørsmålet om kor lett eller vanskeleg dei synest det er å korrigera andre sine tekstar på nynorsk (n=33)

Som Diagram 2 viser, synest fleirtalet av studentane i studien at det er krevjande å korrigera tekstar skrivne på nynorsk. Berre åtte av dei 30 studentane som har svart på dette spørsmålet, svarer at dei synest det er «svært lett» eller «nokså lett», noko som då utgjer mindre enn ein fjerdedel av studentane (24,2 %). Alle desse åtte studentane er dei same som vurderer nynorskkompetansen sin som «ganske god» i Diagram 1 ovanfor. Ovanfor såg me at maksimal samla poengsum for begge oppgåvene var 75, og at snittet for heile studentgruppa ligg på 27,9. Sju av dei åtte studentane som meiner det er «svært lett» eller «nokså lett» å korrigera nynorske tekstar, og som vurderer sin eigen nynorskkompetanse som «ganske god», skårar (til dels godt) over dette snittet.

Det går vidare fram av Diagram 2 at så mykje som to tredjedelar av studentane synest det er «svært vanskelig» eller «nokså vanskelig» å korrigera andre sine tekstar. Alle dei 22 studentane som opplever det slik, vurderer sin eigen nynorskkompetanse som enten «middels» eller «ganske dårlig». Mellom studentane som svarer «nokså vanskelig», er det store individuelle variasjonar med omsyn til poengsum både på hovudoppgåva og på tilleggsoppgåva. Seks av dei ni studentane som synest det er «svært vanskelig» å korrigera nynorske tekstar, fekk sju eller færre poeng på hovudoppgåva, av 43 moglege, medan to av dei fekk 13 poeng. Ein av dei fekk faktisk så pass mykje som 24 poeng.

4.4 Rapportert ordbokbruk

Studentane som tok del i denne studien, har rapportert to typar data som omhandlar eigenbruk av ordbøker og andre hjelpemiddel i eiga skriving og ved rettskrivingsrettleiing på nynorsktekstar. For det første blei dei bedne om å indikera kva for ordformer i elevteksten dei hadde slått opp om dei hadde hatt tilgang til hjelpemiddel. For det andre svarte dei på to spørsmål om kva for hjelpemiddel dei bruker i eiga skriving og når dei skal korrigera andre sine tekstar. Me skal først sjå nærmare på kor mange ordbokkonsultasjonar kvar einskild student ville ha føretatt om hen hadde hatt tilgang på ordbøker, og dette går fram av Diagram 3 nedanfor.

Elevteksten var, som nemnt i kapittel 3, på 1025 ord og inneheldt til saman 43 grunnleggande avvik frå nynorskrettskrivinga (dvs. 4,2 avvik per 100 ord), i tillegg til brota på konsekvensreglane som er nemnde ovanfor. Dei 33 studentane sette til saman 484 markeringar for ønskte ordbokkonsultasjonar, noko som gir eit gjennomsnitt på 14,7 ønskte konsultasjonar per student. Til samanlikning gjennomførte dei fem studen-

NYNORSKKOMPETANSE OG NORMRETTLEIINGSKOMPETANSE

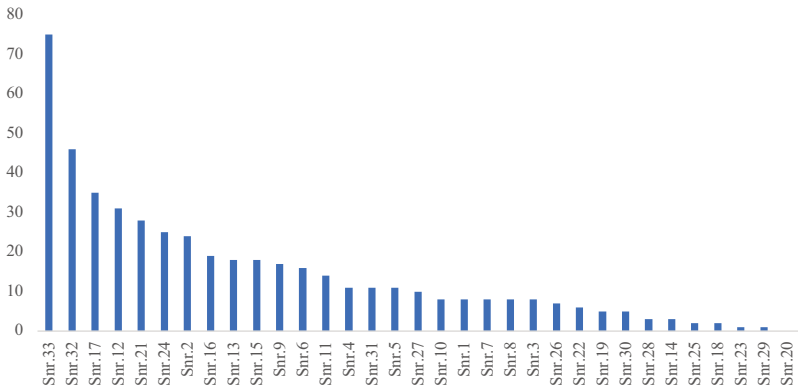


Diagram 3 Antal markeringar for ordbokkonsultasjonar, individuelle profilar.

tane i den tidlegare nemnde kvalitative studien til Hoftun (2022: 11) til saman 148 ordbokkonsultasjonar, noko som gir eit gjennomsnitt på 29,6 konsultasjonar. At studentane i Hoftun (2022) i gjennomsnitt føretok dobbelt så mange konsultasjonar som studentane i denne studien, heng truleg saman med at den førstnemnde gruppa faktisk hadde tilgang til ordbøker, medan vår gruppe altså ikkje hadde det. Som me såg i Tabell 3, var det elles relativt få rapporterte ordbokkonsultasjonar knytte til dei grunnleggande avvika i elevteksten i denne studien. Faktisk er det berre 135 av dei 484 ordbokmarkeringane som knyter seg til dei 43 grunnleggande avvika. Dette kan ha samanheng med at studentar som oppdagar dei ulike grunnleggande avvika, med rette eller ikkje kjenner seg trygge på kva som er korrekt form, som dei då set inn, i staden for å setta ring rundt den aktuelle ordforma for å markera at dei ville ha konsultert ordboka om dei hadde hatt høve til det. Sidan dei fleste ordbokmarkeringane blei registrerte ved andre ordformer enn dei grunnleggande avvika, fann me det interessant å undersøka nærmare kva for ordformer som oftast blei ringa inn. Det er ti ordformer som meir enn ti studentar ringar inn, og dei er som følger: *vankunne*, *bryllaupet*, *egalitet*, *hjelper*, *ynsker*, *gir*, *tekstene*, *kjønnsrollene*, **skrevet*, **sutte*. Dei fire første av desse er eineformer i nynorskrettskrivinga, medan dei fire neste er former som er jamstilte med andre former. Dei to siste har ulik bøying på bokmål og nynorsk og er dei to einaste formene som avvik frå rettskrivinga i nynorsk.

Diagram 3 viser tydeleg at det er store individuelle variasjonar i antal ordbokskonsultasjonar. På den eine sida av diagrammet ser me at litt over halvparten av studentane (51,5 %) berre ville ha føretatt ti eller færre ordbokskonsultasjonar, noko som kan indikera at desse studentane kjenner seg relativt trygge på sin eigen nynorsk- og normrettleiingskompetanse. På den andre sida viser Diagram 3 at berre om lag ein femtedel av studentane (21,2 %) ville ha føretatt 20 eller fleire ordbokskonsultasjonar, noko som kan indikera at desse studentane kjenner seg relativt usikre på sin eigen nynorsk- og normrettleiingskompetanse.

Det var to spørsmål i spørjeskjemaet som handla om kva for hjelpemiddel studentane bruker når dei sjølve skriv på nynorsk, og når dei skal korrigerer andre sine tekstar. Ingen av studentane kryssa av for at dei ikkje pleier å bruka hjelpemiddel, og dei aller fleste har kryssa av for minst to hjelpemiddel. Me kan slå fast at studentane i studien føretrekker digitale hjelpemiddel (som leksikografiske publikasjonar, den automatiske stavekontrollen og søkemotorar) framfor trykte hjelpemiddel. Sju deltakarar rapporterer om at dei bruker papirutgaver av ordbøker og/eller ordlister, og av dei er det berre éin student som har ordliste på papir som det einaste alternativet. Alle desse sju studentane synest det er svært vanskeleg eller ganske vanskeleg å korrigerer andre sine tekstar på nynorsk.

5 Oppsummering og konklusjon

Målet med denne kvantitative studien har vore å kartlegga nynorskkompetansen og normrettleiingskompetansen hos ei gruppe profesjonelle språkbrukarar, nærmare bestemt 33 fjerde- og femteårs master- og lektorstudentar med fordjuping i norsk ved UiO, UiS, UiB og NTNU, og dessutan undersøka forholdet mellom rapportert og dokumentert kompetanse på desse felta. Læringsutbytteformuleringane som me har sitert innleiingsvis, har vore avgjerande for kva me retta søkelyset mot: Etter fullført masterstudium med fordjuping i norsk skal studentane sjølve meistra begge skriftspråka (like bra) og vera i stand til å rettleia andre i deira skriving. Dette inneber at dei må ha god oversikt over systemet i begge skriftspråka og kjenna til både valfridomen i rettskrivinga og råd og reglar om konsekvens i nynorsk. Frå tidlegare studiar (Eiksund 2017, Lindblom 2024) veit me at dei fleste elevane, uavhengig av hovudmål, har større problem med å skriva korrekt nynorsk enn korrekt bokmål,

noko som gjer at dei treng meir rettskrivingsrettleiing når dei skal skriva nynorsk, enn når dei skal skriva bokmål. Me har derfor kartlagt og dokumentert studentane sin nynorskkompetanse og normrettleiingskompetanse på nokre sentrale område i nynorskrettskrivinga ved hjelp av to ulike testar.

For det første har me undersøkt kva studentane gjer og ikkje gjer med avvik frå nynorskrettskrivinga, brot på konsekvensreglane og ordformer som er innanfor norma, i ein samanhengande og autentisk tekst skriven av ein elev med nynorsk som sidemål. Dessutan bad me dei om å indikera når dei ville ha konsultert ei ordbok. For det andre skulle studentane i ei tilleggssoppgåve som inneheldt eit utval førehandsoppstilte former, setta strek under alle godkjende former og berre dei. Målet var å måla den parate nynorsk- og normrettleiingskompetansen deira, utan at dei fekk tilgang til ordbøker eller andre hjelpemiddel, og i analysane våre retta me eit særleg søkelys mot studentane sin kjennskap til valfridomen og det nokså innfløkte bøyingssystemet i nynorsk. For det tredje bad me studentane om å vurdere sin eigen kompetanse i nynorsk og i rettskrivingsrettleiing på nynorske tekstar. Me meiner nemleg det er viktig å måla rapportert kompetanse opp mot dokumentert kompetanse, sidan overvurderingar av eigen kompetanse kan føra til svakare rettleiing. I det følgende svarer me på dei tre forskingsspørsmåla me stilte i kapittel 1.

5.1 I kva grad meistrar master- og lektorstudentar sentrale område av nynorskrettskrivinga?

Den generelle nynorskkompetansen til studentane målte me først direkte gjennom ei oppgåve der studentane skulle ta stilling til om eit utval førehandsoppstilte ordformer var innanfor eller utanfor gjeldande rettskriving. Som me såg i kapittel 4.1, er det store skilnader i kor mange studentar som klarer å setta strek under den eller dei korrekte formene, og berre den eller dei, for kvart av dei til saman 27 ordpara som var med i utvalet. For åtte av dei 27 ordpara (29,6 %) var det mindre enn 50 % av studentane som hadde streka under dei korrekte ordformene og berre dei, medan for 15 av ordpara (55,5 %) var det mellom 50 og 75 % av studentane som hadde svart korrekt. For fire av ordpara (14,8 %) var det over 75 % av studentane som hadde riktig svar. Om me skal setta merkelappar på dette, kan ein seia at studentane som gruppe er «ganske trygge» på berre ein knapp sjettedel av ordpara når dei blir bedne om å ta stilling til førehandsoppstilte ordformer, «middels trygge» på litt over halvparten av ordpara

og «ganske utrygge» på nesten ein tredjedel av ordpara. Kapittel 4.1 syner at mange av studentane har særleg mangelfull kunnskap om valfridomen i substantiv- og verbbøyinga, og at dei fleste har problem med st-verb og st-passiv. Samla sett meiner me at dette gir grunnlag for å hevda at det er fleire sentrale område av nynorskrettskrivinga som storparten av studentane som tok del i studien vår, ikkje meistrar, sjølv når dei får velja mellom førehandsoppstilte former.

5.2 I kva grad meistrar master- og lektorstudentar å gi rettskrivingsrettleiing på nynorsktekstar?

Lat oss no vurdera nynorskkompetansen og normrettleiingskompetansen til studentane slik han kom fram då dei skulle gi rettskrivingsrettleiing på den nemnde elevteksten, der dei både måtte lokalisera og korrigera dei grunnleggande avvika og inkonsekvens, noko som venteleg er meir krevjande enn å skulla ta stilling til om førehandsoppstilte ordformer er innanfor eller utanfor rettskrivinga. Som me såg av Diagram 1 i kapittel 4.3, skårar dei aller fleste studentane klart høgre på tilleggsoppgåva der dei skulle setta strek under dei korrekte av dei førehandsoppstilte ordformene, enn på hovudoppgåva der dei skulle korrigera elevteksten.

Som me såg i kapittel 4.2, er det stor variasjon i kor mange av studentane som legg merke til og forsøker å korrigera kvart av dei grunnleggande avvika og dei ulike inkonsekvensane i elevteksten. Tabell 3 i det nemnde kapittelet avdekkar at så mange som 23 av dei til saman 43 grunnleggande avvika (53,5 %) blir oppdaga av mindre enn ein tredjedel av studentane, medan heile 37 av avvika (86,0 %) blir oppdaga av mindre enn halvparten av studentane, og berre seks av avvika (14,0 %) blir oppdaga av meir enn halvparten av studentane. At heile 86,0 % av dei grunnleggande avvika blir oppdaga av mindre enn halvparten av studentane, må ein kunna karakterisera som oppsiktsvekkande funn, gitt at deltakarane er fjerde- og femteårs master- og lektorstudentar i nordisk på studium der det blir stilt høge krav til språkleg og tekstanalytisk kompetanse.

Kapittel 4.2 syner at studentane særleg hadde problem med å avdekka avvik knytte til kjønn i substantivbøyinga og avvik knytte til skiljet mellom a-verb og e-verb i verbbøyinga, noko som samsvarer godt med funna i den nemnde studien til Mikkelsen (2024: 43–47). Vidare var det, som me såg ovanfor, mange studentar som hadde problem med bøying av st-verb og st-passiv når dei skulle setta strek under korrekt form i tilleggsoppgåva. Det var berre éin førekomst av s-passiv i elevteksten, og i

kapittel 4.2 såg me at det var mindre enn ein tredjedel av studentane (30,3 %) som i det heile tatt oppdaga den eine avvikande førekomsten, og at to av desse føretok korrigeringar som også avvik frå nynorskrettskrivinga. På dette grunnlaget kan me fastslå at fleirtalet av deltakarane har svært manglande kompetanse på dette rettskrivingsområdet, som altså krev systematiske kunnskapar om skilnadene mellom sterke og svake verb og undergrupper av desse om ein skal kunna bøya desse verba i samsvar med rettskrivinga. At s-passiv er eit problemfelt for mange, blir stadfesta av studien til Mikkelsen (2024: 46), der berre tre av 13 lektorstudentar klarte å korrigera ein s-passiv i samsvar med nynorskrettskrivinga, trass i at dei hadde tilgang til Nynorskordboka. Nokre av deltakarane i studien til Hoftun (2022: 532f) brukte Nynorskordboka når dei skulle korrigera s-passiv, noko som også kan tolkast som ein indikasjon på utilstrekkelege systemkunnskapar på dette området.

I kapittel 4.2 såg me også at ein stor del av studentane har vanskar med å oppdaga inkonsekvens i elevteksten, noko som samsvarer godt med funna i Mikkelsen (2024: 56–58). Dessutan såg me at ein god del av studentane korrigerer ordformer som er innanfor nynorskrettskrivinga, noko også Omdal finn i den tidlegare nemnde rettskrivingsstudien som han gjennomførte mellom nærmare 300 førsteårs nordiskstudentar: «Manglende kunnskap om språknormene kom [...] fram dels ved at studentene ikke korrigererte former som ikke var tillatt i rettskrivinga, dels ved at de korrigererte former som var tillatt» (2004: 49f).

Vidare er det grunn til å streka under at det å oppdaga normavvik i ein tekst berre er det første steget for å kunna gi god rettskrivingsretteleiing. Etter at ein som rettleiar har oppdaga og markert eit avvik, må ein nemleg også kunna setta inn den korrekte ordforma (eller ta stilling til kva for form ein skal setta inn når det er valfridom) og kunna forklara korfor det er slik. Som me såg i kapittel 2, kan dette vera særleg krevjande i nynorsk, både fordi nynorsk (og for så vidt også bokmål) har ein eksepsjonelt stor valfridom jamført med andre europeiske skriftspråk, og fordi nynorsk har ein meir kompleks grammatikk enn bokmål. Utfordringar med valfridomen strekar også Omdal (2004: 77) under: «En som skal korrigere elevens skriftlige framstillinger, må derfor ikke bare sjøl være i stand til å kunne skrive korrekt eller i samsvar med gjeldende rettskriving, men må i tillegg kjenne til alternative muligheter i den språklige floraen.» Omdal (2003: 236) påviser også «manglende kunnskaper om

valgfriheten i norsk rettskriving» både hos studentane og hos norsklærarane i dei to studiane som er nemnde i kapittel 2.

Rett nok er det slik at mange av avvika som blei oppdaga av studentane i studien vår, blir korrekt korrigererte av ein nokså stor andel av dei få studentane som oppdagar avvika, men dette gjeld altså berre ein liten andel av studentane. I kapittel 4.2 såg me at det ved dei fleste av dei avvika som relativt mange studentar oppdaga, var relativt få studentar som klarte å setta inn korrekt ordform. Til dømes var det over halvparten av studentane som oppdaga at partisippforma **svekket* var avvikande, men ingen av desse klarte å setta inn korrekt ordform, sidan alle gjekk ut frå at dette var eit a-verb og korrigererte det til **svekka*. Ei anna partisippform som gjekk igjen tre gonger i teksten, og som mange av studentane oppdaga, var **skrevet*. Likevel var det berre seks studentar som oppdaga alle dei tre førekomstane av denne ordforma, og berre to av desse igjen som føretok korrekte korrigeringar på alle dei tre førekomstane ved å korrigera det eine avviket til *skrive* og dei to andre til *skreven*. Me tolkar dette i retning av at mange studentar reagerer på bøyingsmorfemet *-et*, som verkar framandt på dei i ein nynorsk tekst, samtidig som dei aller færreste av dei kan samsvarsbøya partisippet.

Mykje tyder på at vanskanne som studentane både i vår studie og i Omdal (2004) og Mikkelsen (2024) sine studiar har med å gi adekvat rettskrivingsrettleiing på nynorske tekstar, heng saman med manglande oversyn både over det nokså innfløkte bøyingssystemet og over valfriheten i nynorsk, og dessutan konsekvensreglane for dette skriftspråket. At grammatikken er utfordrande for studentar, blir også slått fast i den tidlegare nemnde kvantitative studien mellom over 200 førsteårsstudentar på grunnskulelærerutdanningane (Nygård og Brøseth 2023). Mellom anna var det mindre enn 10,0 % av studentane som kunne svara adekvat på følgjande to spørsmål: «Kan du gi eksempel på passiv form av verbet?», «Hvordan skiller vi mellom sterke og svake verb?» (Nygård og Brøseth 2023: 8). Vidare viser det seg at berre ein liten del av studentane kunne gi døme på hjelpeverb (14,0 %), sterke verb (15,0 %) og svake verb (17,0 %), medan tre fjerdedelar av studentane (75,0–77,0 %) svarte blankt på desse spørsmåla (Nygård og Brøseth 2023: 8). Me vil også trekka fram at Brøseth og Nygård (2023: 18) slår fast at studentane ikkje var medvitne om systematiske ulikskapar mellom bokmål og nynorsk: «There's no indication of the students having a particular awareness of grammatical topics which are prescriptively different in BM and NN, like passive and

genitive.» Manglande grammatisk kompetanse hindrar dessutan effektiv bruk av ordbøker og andre hjelpemiddel (Hoftun 2022). Me kan leggja til at få ordbokmarkeringar på avvika i teksten og manglande korrigering av desse styrker hypotesen om manglande kunnskap om språknormene. Få rapporterte ordbokkonsultasjonar generelt kan tolkast i retning av at studentane er sikre på korreksjonane sine og det dei ikkje korrigerer. Studentane ville dessutan ha slått opp fleire ord som er innanfor norma, noko som er i samsvar med funna i den kvalitative studien til Hoftun (2022). Tidlegare undersøkingar har dokumentert at Nynorskordboka ser ut til å vera det viktigaste hjelpemiddelet (Hoftun 2022, TNS Gallup og Språkrådet 2014).

Samla sett meiner me at funna i denne studien gir grunnlag for å hevda at dei aller fleste deltakarane har utfordringar med å gi adekvat rettskrivingsretteleiing på nynorsktekstar, fordi det er fleire sentrale område av nynorskrettskrivinga som storparten av studentane ikkje meistarar.

5.3 Kva for likskapar og skilnader er det mellom dokumentert og rapportert nynorsk- og norm-retteleiingskompetanse hos master- og lektorstudentane?

I kapittel 4.3 såg me at berre ein fjerdedel av deltakarane i studien (24,2 %) vurderer sin eigen nynorskkompetanse som «ganske god», medan litt over halvparten av deltakarane (54,5 %) vurderer han til å vera «middels», og om lag sjettedel av deltakarane vurderer han til å vera «ganske dårlig» (jf. Diagram 2). Me såg også at berre ein knapp fjerdedel av studentane (24,2 %) synest at det er «svært lett» eller «nokså lett» å korrigera tekstar på nynorsk, medan så mykje som to tredjedelar av studentane synest det er «svært vanskelig» eller «nokså vanskelig». Det viser seg at dei studentane som synest det er svært eller nokså lett å korrigera nynorsktekstar, er nøyaktig dei same studentane som vurderer nynorskkompetansen sin som «ganske god». Desse studentane skårar i snitt betre på dei to testane dei tok, enn studentane som vurderer kompetansen sin som «middels», som igjen skårar betre enn dei som svarer «ganske dårlig» på. På gruppenivå ser me derfor klare tendensar til samsvar mellom rapportert og dokumentert kompetanse, noko som i seg sjølv er bra, sidan dette minkar sjansen for at dei tek for lett på rettskrivingsretteleiinga. Det er ikkje desto mindre oppsiktsvekkande at så mange som 25 og 33 studentar (75,7 %) med høgare utdanning innan norsk og språk og litteratur vurderer sin eigen nynorskkompetanse som middels eller dårlegare enn middels.

Dessutan har me sett at det er ein god del diskrepans mellom dokumentert og eigenrapportert kompetanse på individnivå innanfor kvar av dei tre eigenrapporterte kompetansegruppene, og då særleg i middelsgruppa, som utgjør vel halvparten av studentane i studien.

6. Avslutning

Det me har undersøkt og evaluert i denne studien, er for det første i kva grad nynorskrettskrivinga av 2012 har blitt implementert hos eit utval master- og lektorstudentar i nordisk som er i sluttfasen av studia dei går på. Me har sett at det blir stilt krav om at desse studentane skal ha inngåande kunnskapar om dei fastsette språklege normene som gjeld for kvart av dei to norske skriftspråka, noko som inneber kunnskapar både om den uvanleg store valfridomen innanfor høvesvis bokmål og nynorsk, og kjennskap til Språkrådets råd og reglar om konsekvens i nynorsk. Me har vidare synleggjort at grammatikken og bøyingsystemet er meir komplekst i nynorsk enn i bokmål. Det er såleis særleg krevjande å tileigna seg høg nynorskkompetanse i seg sjølv og endå meir krevjande å tileigna seg normretteleingskompetanse for dette språket. For dei aller fleste av master- og lektorstudentane som var med i utvalet vårt, er det ikkje nok at dei sjølve kan skriva i samsvar med rettskrivingane; dei skal også kunna rettleia tekstar skrivne av elevar og andre. Derfor har me også undersøkt i kva grad desse studentane er i stand til å gi adekvat rettskrivingsrettleiing på ein autentisk nynorsk elevtekst. Undersøkinga vår har avdekt at sentrale delar av nynorskrettskrivinga av 2012 ikkje er implementert hos fleirtalet av desse studentane, og at dei fleste av dei har nokså store utfordringar med å gi adekvat rettskrivingsrettleiing på nynorske tekstar. Ein kan seia at desse funna er særleg nedslåande nettopp fordi det ikkje dreier seg om førsteårsstudentar som i Omdal (2004) og Nygård og Brøseth (2023) sine undersøkingar, men tvert imot master- og lektorstudentar i nordisk som er heilt i slutten av studieløpa sine, som i den mindre studien til Mikkelsen (2024), som me har sett også gav nokså nedslåande resultat. Som nemnt innleiingsvis, er det sannsynleg at dei fleste av desse studentane snart blir sentrale normagentar som kommande norsklærarar i skulen. Utvalet vårt bestod av til saman 33 studentar frå dei fire største norske universiteta, og det er såleis grunn til å frykta at den svake nynorsk- og normretteleingskompetansen hos studentane i studien vår er

representativ for det gjennomsnittlege kompetansenivået til alle master- og lektorstudentar i nordisk. Derfor meiner me at resultatane frå studien bør gi tilskov til styrkt nynorskopplæring ved norske universitet og høgskular. Viss ikkje, er det etter vår vurdering fare for at skuleelevar får både mangelfull og jamvel villeiande opplæring i nynorsk rettskriving.

Litteratur

- Bjørhusdal, Eli og Gudrun Kløve Juul. 2017. Bokmålsavvik frå norma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne* 101 (hefte 1), 93–121.
- Brunstad, Endre. 2009. Kva er god nynorsk språkføring? I *Språknormering – i tide og utide?*, red. Helge Omdal og Rune Røssstad, 91–108. Oslo: Novus forlag.
- Brøseth, Heidi og Mari Nygård. 2023. Norwegian first-year student teachers' knowledge of L1 Grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 23, 1–30. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.411>
- Eiksund, Hjalmar. 2017. Eitt språk – to kompetansar: føresetnader for sidemål. I *Norsk som reiskaps- og danningfag*, red. Birgitte Fondevik og Pål Hamre, 258–83. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hellevang, Anna K. Aaland og Stig J. Helset. 2022. Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål – ein studie av avvikstypar og moglege påverknad frå dialekt og bokmål. I *Form og formidling knytt til nynorsken*, red. Endre Brunstad og Stig J. Helset, 45–67. Nordic Open Access Scholarly Publishing. <https://doi.org/10.23865/noasp.175>
- Helset, Stig J. 2018. Norm og røyndom – tilhøvet mellom fastsett og operativ norm i nynorsk. *Maal og Minne* 110 (hefte 1), Artikkel 1. <https://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/1530>
- . 2021. Norm Competence among Multilingual Youth in Western Norway. *Linguistic Minorities in Europe Online: A Born-Digital, Multimodal, Peer-Reviewed Online Reference*. <https://doi.org/10.1515/lme.14813238>
- Helset, Stig J. og Endre Brunstad. 2020. Språkveksling på grunnlag av tekstnormer og mottakarforventingar mellom ungdomar i det nynorske kjerneområdet. I *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge*, red. Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset, og Endre Brunstad, 91–118.

- Nordic Open Access Scholarly Publishing. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Helset, Stig J. og Trude Bukve. 2023. Lesing av artiklar i Store norske leksikon: Ein komparativ studie av lesarane sin bruk av og haldningar til artiklar som er publiserte på høvesvis bokmål og nynorsk. *Maal og Minne* 115 (hefte 2), 305–45. <https://doi.org/10.52145/mom.v115i2.2215>
- Hoftun, Agnes Wigestrands. 2022. Consultation behavior in L1 error correction. An exploratory study in the use of online resources in the Norwegian context. I *Dictionaries and Society. Proceedings of the XX EURALEX International Congress*, red. Annette Klosa-Kückelhaus, Stefan Engelberg, Möhrs, og Petra Storjohann, 522–38. Mannheim: IDS-Verlag. <https://euralex.org/publications/consultation-behavior-in-l1-error-correction-an-exploratory-study-in-the-use-of-online-resources-in-the-norwegian-context/>
- Lindblom, Birte. 2024. Normkompetanse hjå nynorsk og bokmåselevar: Ein rettskrivingsstudie av to 9.-klasser med ulike hovudmål. Masteroppgåve. Høgskulen i Volda. <https://hdl.handle.net/11250/3139587>
- Mikkelsen, Liv Marta Gonzalez. 2024. Omtrent rett nynorsk. Ei undersøking av lektorstudentar sin kjennskap til nynorsk rettskriving. Masteroppgåve. Universitetet i Bergen. <https://hdl.handle.net/11250/3140455>
- Nordeide, Britt Iren. 2022. 'Jeg har aldri brukt nynorsk før': Undervisningskompetanse i nynorsk og bokmål. *Målbryting* 13, 53–76. <https://doi.org/10.7557/17.6196>
- Nygård, Mari og Heidi Brøseth. 2023. Førsteårs lærerstudenters forståelser og misforståelser av deskriptiv grammatikk. *Acta Didactica Norden* 17 (4), Artikkel 4. <https://doi.org/10.5617/adno.9847>
- Omdal, Helge. 2003. Lærernes rolle i implementering av norske språknormer. I *Krefter og motkrefter i språknormeringa*, red. Helge Omdal og Rune Røsstad, 221–237. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- . 2004. *Språknormering – med mål i sikte? Om ymse effekter av norsk språknormering i 100 år*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rauset, Margunn. 2022. Brukarmedverknad i utvikling av nettsida ord-bøkene.no. *LexicoNordica* 29, 97–118. <https://tidsskrift.dk/lexn/article/view/134777>

- Skjelten, Sidsel Merete. 2013. Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekster. Kva skil gode tekstar frå middels gode? Doktoravhandling. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/35770>
- Språkrådet. 2012. «Ny nynorskrettskriving frå 2012». Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/globalassets/spraka-vare/nynorsk/nynorskrettskriving.pdf>
- . 2013. «Rettleiing om konsekvent nynorsk». <http://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Nynorskhjelp/Rettleiing-om-konsekvent-nynorsk/>
- . 2023. «Rapport om norsk, særleg nynorsk, i lærarutdanningane». Språkrådet. https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/2023/rapport-om-norsk-sarleg-nynorsk-i-lararutdanningane_web_enkelt sider.pdf
- Søyland, Aud. 2001. «Typar feil i nynorsk». <https://www.sprakradet.no/localfiles/nyno02aso.pdf>
- Thingnes, Jorunn Simonsen. 2020. Å velje minoriserte språk: Språkpolitikk og språkval i academia. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/80634>
- TNS Gallup og Språkrådet. 2014. «Digitale ordbøker i bruk. Undersøkelse blant elever og lærere på mellom- og ungdomstrinnet og i den videregående skolen.» Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/globalassets/spraka-vare/rapporter/rapport--digitale-ordboker-i-bruk.pdf>
- Universitetet i Stavanger. u.å. «Nordisk og lesevitenskap, master | Universitetet i Stavanger». Sett 29. februar 2024. <https://www.uis.no/nb/studier/nordisk-og-lesevitenskap-master-2-ar#/>
- Vikør, Lars S. 2007. *Språkplanlegging: prinsipp og praksis*. 3. utg. Oslo: Novus.
- . 2018. Standardspråk og normering. I *Norsk Språkhistorie – Ideologi III*, red. Tove Bull, 327–420. Oslo: Novus forlag.

Abstract

Good linguistic norm competence in society is necessary to pass on our written languages to future generations, and current and future Norwegian teachers are crucial to the implementation of the norms. This article presents the results of a quantitative study based on responses from 33

AGNES WIGESTRAND HOFTUN OG STIG J. HELSET

master's students with Norwegian as their subject, and the aim was to map the students' own competence in Norwegian Nynorsk and their competence in providing linguistic supervision on Nynorsk texts. The students were first asked to correct an authentic student text without access to aids, and simultaneously mark desirable dictionary use. Next, they had to decide which word forms out of a given selection were the current norm for Nynorsk. Finally, they had to answer a questionnaire in which we asked them to rate both their own competence and their norm supervision skills in Nynorsk. The results reveal that the vast majority of the participants do not master central parts of the Nynorsk norm, and that most participants are not fully able to provide adequate linguistic norm supervision on Nynorsk texts.

Agnes Wigestrاند Hoftun
Universitetet i Stavanger
Institutt for kultur og språkvitenskap
Postboks 8600
NO-4036 Stavanger
agnes.w.hoftun@uis.no

Stig Jarle Helset
Høgskulen i Volda
Institutt for språk og litteratur
Postboks 500
NO-6101 Volda
stig.jarle.helset@hivolda.no